



Frutos-de-Miguel, J. (2018). El Autoconcepto Físico como herramienta de Inclusión Social en el área de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*. 10(1): 25-42.

Original

EL AUTOCONCEPTO FÍSICO COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN SOCIAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

PHYSICAL SELF-CONCEPT AS A TOOL FOR SOCIAL INCLUSION IN THE PHYSICAL EDUCATION AREA

Frutos-de-Miguel, J.¹

¹Universidad de Valladolid

Correspondence to:
 First author **Jonatan Frutos de Miguel**
 Institution Universidad de Valladolid
 Address Cañada Real, 162
 Tel. 679 335 140
 Email: jonatan.frutos@alumnos.uva.es

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
 Martos (Spain)*



Received:14/9/2016
 Accepted:28/11/2017



RESUMEN

El presente trabajo se llevó a cabo en un centro escolar de la ciudad de Valladolid con alumnos/as de 27 nacionalidades distintas. El buen clima de integración que se vivía en las clases de Educación Física dio lugar a este estudio buscando localizar alguna de las posibles causas o variables que habían contribuido a ello. Se tomó como punto de partida la hipótesis de que altos niveles de Autoconcepto Físico en el alumnado podrían ser un indicador de climas sociales adecuados que evitasen la exclusión social, debido a la metodología desarrollada durante las clases. La muestra estuvo formada por 289 estudiantes de Educación Secundaria con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M=14,2$; $DT=1,498$). Se utilizaron dos instrumentos de medida: el Cuestionario de Actitudes Multiculturales Exteriorizadas en E.F.; para valorar el grado de integración en las clases de EF y Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAP); para comprobar el nivel de este. Esta información se complementó con una ficha de Observación Directa Estructurada de las clases de Educación Física. Los niveles de Autoconcepto Físico de la muestra participante mostraron valores por encima de la media. Además, en el Cuestionario de Actitudes Multiculturales se encontraron diferencias significativas a nivel estadístico ($p<,05$), entre el curso, el sexo, la procedencia y la edad.

Palabras clave: multiculturalidad, autoconcepto físico, actividad física, desarrollo social.

ABSTRACT

This paper was carried out in a secondary school of the city of Valladolid with students of 27 different nationalities. The good climate of integration which was lived in the classes of Physical Education gave rise to this research. In this study, we searched for to locate some of the possible causes or variables that had contributed to this situation. The hypothesis was that the high levels of physical self-concept in the pupil could be an indicator of adequate social climates that avoid social exclusion, due to the methodology developed during the classes. The sample used was composed of 289 students from secondary school, of ages between 12 and 18 years ($M=14,2$; $DT=1,498$). The students answered two questionnaires, this information was complemented with direct observations of physical education classes. This information was complemented with a Structured Direct Observation form Physical Education classes. The levels of Physical Self-Concept of the participant sample showed above-average values. A descriptive study and a relationship were performed in which statistically significant differences were found ($p<,05$) between education level, sex, the origin of the students, the age.

Keywords: multiculturalism, physical self-concept, physical activity, social development.



INTRODUCCIÓN

Actualmente, en España hay 4,5 millones de personas procedentes de otros lugares del mundo (INE, 2016). Según un estudio realizado por la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2013a; 2013b; 2013c) 232 millones de personas estaban viviendo fuera de su país de origen en el año 2013; el 3,2 por ciento de la población mundial. De esa cifra, seis millones llegaron a España entre 1990 y 2013, convirtiéndose, en términos absolutos, en el tercer país con mayor presencia de personas procedentes de otros territorios, en los últimos 23 años.

Por lo tanto, es necesario la producción de un aprendizaje intercultural aplicando los principios de la Educación Social, siendo uno de sus principales puntos fuertes la interculturalidad (García Llamas, 2005). Behnke y Roth (2002) explicaron que, para lograrlo, tanto las personas que cohabitan juntas, deben compartir sus culturas. Hecho que se puede alcanzar cuando se establecen relaciones sociales y se comparan costumbres y/o actividades, en este caso actividades físicas, corporales y deportivas.

A tenor de lo anterior y atendiendo a la vía humanista del deporte, el contexto deportivo sería un *«magnífico laboratorio social y cultural que ayuda a integrar a una adolescencia y juventud multirracial, multicultural y politeísta. [...] la seguridad motriz y personal, proporciona buenas dosis de autoestima y se convierte en una buena “escuela de vida”»* Olivera (2010, p. 4). Desde el área de Educación Física se ha de contribuir, mediante la práctica de actividades físicas, a favorecer una educación social. En tanto que, la actividad física se convierte en un denominador común entre culturas. Medina (2002) reivindicó el deporte como un instrumento de integración y elemento de interculturalidad. Al realizar actividad física y deporte se adquieren valores y se aumenta el potencial de relación y de sociabilidad, convirtiéndose en unos instrumentos excepcionales de inclusión e interculturalidad.

Durán, Gómez, Rodríguez y Jiménez (2000) aplicaron un programa de integración social para el alumnado socialmente desfavorecido a través de la actividad física y el deporte como medios de transmisión de valores. Lo realizaron a lo largo de tres años de intervención en doce Centros Educativos (Aulas Taller y Garantía Social) y con un número aproximado de 300 estudiantes. Las conclusiones de su trabajo

fueron que, el aprendizaje deportivo no es el fin esencial de la intervención sino un medio, una herramienta para transmitir a los jóvenes una serie de valores y actitudes que eviten la exclusión social.

Por otro lado, Rodríguez (2004) intentó establecer una relación entre deporte y exclusión social para estudiar el análisis del papel que jugaba el deporte como herramienta de intervención en el ámbito educativo, en base al potencial pedagógico, aunque los estudios deportivos en torno a la intervención pedagógica aún no han tenido una gran base referencial. En cambio, si se han llevado a cabo otros estudios desde una visión distinta a la deportiva donde se han analizado las líneas de actuación política para atender a las minorías étnicas (Carbonell, 2005; Delors, 1996; Marchesi, 2005; Staimback y Staimback, 2007). Desde un punto de vista metodológico, autores como Díaz (2006), Pujolás (2004) y López (2004) han analizado los métodos más apropiados para trabajar en las aulas donde existía alumnado culturalmente diverso, también desde una vertiente pedagógico-filosófica. Así pues, distintos tipos de estudios se han orientado para buscar aquellos factores que favoreciesen la inclusión o, bien, para identificar factores de exclusión social y poder evitarlos.

En los últimos años, las actividades físicas y deportivas han empezado a ganar protagonismo en el desarrollo de la inclusión social. Ruiz, Molero, Zagalaz y Cachón (2012) investigaron la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. Se realizó un análisis descriptivo y otro de relación donde se tomó una muestra de 322 alumnos/as de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de dos centros de enseñanza diferentes, con edades comprendidas entre los 9 y 14 años. En el estudio se obtuvieron datos sobre la existencia de problemas discriminatorios, de desigualdad e integración, tanto en las clases de Educación Física, como en las clases de las otras áreas. Asimismo, López, Pérez y Monjas (2007) realizaron un trabajo similar al anterior, donde además incluyeron la participación del profesorado de los centros escolares, obteniendo evidencias que indicaban la posibilidad de que la Educación Física favoreciese la integración de las personas inmigrantes.

Como novedad en esta investigación, se ha introducido el término de Autoconcepto Físico como uno de los posibles motivos que convierten a las actividades



físicas y deportivas en herramientas de desarrollo de un clima social de integración durante las clases de Educación Física. En el siglo actual, uno de los temas más investigados en psicología ha sido el “yo”, en el año 2000, la palabra “yo” («self») apareció en 8916 sumarios de libros y artículos en *Psychological Abstracts*. Nuestro sentido del “yo”, organiza nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. ¿Quién soy yo?, como ser único y complejo, cada ser humano tiene muchas formas de completar esa frase. Todas las posibles respuestas que diese una persona a esa pregunta, definiría su *Autoconcepto* (Markus y Wurf, 1987; Myers, 2008).

Nuestros mundos están organizados por esquemas y, estos esquemas, forman patrones mentales (Buzan y Buzan, 1996; Myers, 2008). El autoesquema de una persona muestra la percepción de sí mismo y afecta de manera significativa a cómo se procesa la información social. Estas creencias influyen en cómo se percibe, recuerda y evalúa a otras personas y a uno mismo. El sentido del “yo” se sitúa en el centro de los mundos de cada ser humano, localizándose a sí mismo en el centro del escenario y sobrestimando la conducta de otras personas sobre la propia. Dunning y Hayes (1996) establecieron que cuando se juzga la actuación o conducta de otra persona, con frecuencia, se compara espontáneamente con la de uno mismo.

El modelo *Autoconcepto General* descrito por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), mostró cuatro tipos de dimensiones: el autoconcepto personal o emocional, el social, el académico y el físico. Este último, en el cual se centra este estudio, está compuesto por cuatro componentes: la condición física, la habilidad física, la fuerza y el atractivo físico (Fox y Corbin, 1989; Goñi, 2009). Si bien, otros modelos han llegado a incluir hasta nueve dimensiones. Hasta el momento, el *Autoconcepto Físico* se ha estudiado dentro de una relación psicoeducativa, tratando de identificar sus relaciones con las características cognitivas, afectivas y conductuales.

La práctica de actividad física es uno de los factores más relevantes de mejora del autoconcepto (Fox, 2003), en consecuencia, el área de Educación Física es el espacio educativo donde mayor implicación debe haber en este aspecto.

Garma y Elexpuru (2001) resaltaron la importancia del cuerpo en la vida y el desarrollo de las personas,

como una de las variables donde se consolida el concepto de uno mismo que, en general, perdurará el resto su vida (Goñi, Ruíz de Azúa y Rodríguez, 2004a; Pope, McHale y Craighead, 1996).

Por lo tanto y en referencia a todo lo anterior, el objetivo del estudio fue valorar si las actividades físicas y deportivas dentro de las clases de Educación Física, a través de la necesidad del esfuerzo conjunto para el logro de objetivos comunes, habían potenciado el desarrollo de valores y actitudes prosociales y, por tanto, de convivencia.

En otras palabras, ver si la metodología llevada a cabo en las clases, a través de grupos estables, había evitado el rechazo que sufren las personas menos competentes físicamente, habilitando a las personas para explorar sus semejanzas, para sentir los gustos de uno y de otro y para percibirse como unidad social, hecho que se habría visto reflejado en altos índices de Autoconcepto Físico. De muchas formas somos más iguales que diferentes, no sólo compartimos una biología común, sino también tendencias de comportamiento. Todos percibimos el mundo y desarrollamos el lenguaje con los mismos mecanismos, siendo criaturas intensamente sociales. Todos estos elementos comunes son los que definen nuestra naturaleza humana (Myers, 2008).

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño y participantes

La complejidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos, no puede ser reducida siempre a una explicación basada en leyes predictibles y controlables (Bisquerra, 2014). Así pues, se buscó comprender la realidad que se estaba observando para poder establecer relaciones que explicasen los hechos a través de un estudio no experimental de carácter descriptivo y relacional, siguiendo el modelo hipotético – deductivo. Todo ello, adecuándolo a la naturaleza dinámica del ambiente escolar.

La hipótesis central se basó en que altos niveles de Autoconcepto Físico en el alumnado podrían ser un indicador de climas sociales adecuados que evitasen la exclusión social, siendo una posible herramienta de desarrollo social en el futuro. A tener en cuenta, sobre todo, en ambientes discriminantes para poder revertirlos. Estos altos niveles se habrían conseguido a través de las clases de Educación Física, en concre-



to, a través de la metodología desarrollada. Debido a lo cual, se establecieron tres objetivos:

1) Comprobar si, efectivamente, el alumnado mostraba altos niveles de Autoconcepto Físico, pudiendo ser un indicador del buen ambiente social vivido en el centro.

2) Valorar si, en efecto, los niveles de actitudes multiculturales en el área de Educación Física eran buenos, pudiendo haber una relación entre estos y los altos niveles de Autoconcepto Físico mostrado.

3) Observar el desarrollo de las clases para valorar la metodología utilizada, la cual habría llevado a buenos niveles de actitudes multiculturales y, estos a su vez, se habrían visto reflejados en altos niveles de Autoconcepto Físico.

La muestra se obtuvo de un Instituto de Educación Secundaria situado en la ciudad de Valladolid. El método de muestreo seguido en la investigación corresponde a un muestreo no probabilístico de tipo accidental o causal. El centro educativo tenía una población de 712 alumnos/as repartidos en diferentes niveles educativos. Se seleccionó a los estudiantes de Educación Secundaria, siendo 354 las personas invitadas a participar, de los cuales aceptaron 310 estudiantes. Finalmente, la muestra quedó configurada por 289 discentes (muestra productora de datos), ya que 21 cuestionarios tuvieron que ser invalidados al no haberse cumplimentado correctamente.

En el centro escolar convivían más de 27 nacionalidades diferentes. La muestra contuvo alumnos/as de 14 nacionalidades distintas, siendo el 85,7% españoles y el 12,5 % foráneos. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 12 años y los 18 años, siendo la edad media de la muestra 14,2 años (DT = 1,498).

Tabla 1. Distribución de la muestra según el género.

GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje (%)
Varones	147	51 %
Mujeres	142	49 %
Total	289	100 %

Tabla 2. Distribución de la muestra según la procedencia: española o no española

PROCEDENCIA	Frecuencia	Porcentaje (%)
Origen español	252	87,2
Origen no español	37	12,8
Total	289	100,0

Instrumentos

Partiendo de la hipótesis establecida, para poder analizar y llevar a cabo los objetivos propuestos, se utilizaron tres instrumentos de medida relacionado expresamente con cada uno de los objetivos:

1) Uno de los instrumentos fue el **Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAP)** (*Alpha de Cronbach = 0,856*) elaborado por Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004b). Las nuevas teorías del Autoconcepto General habían mostrado la naturaleza multidimensional de este, siendo cuatro ahora sus dimensiones: académica, social, emocional y física; en detrimento de las teorías unidimensionales.

Este hecho conllevó la necesidad de elaborar nuevos instrumentos que permitiesen medir las dimensiones con mayor precisión. Antes de esta versión existían otros instrumentos como el Physical Self Profile Prediction (PSP) elaborado por Fox y Corbin (1989), que fue uno de los instrumentos de medida del autoconcepto físico con mayor relevancia en los últimos años. El problema de este cuestionario escrito en lengua inglesa fue que su traducción al castellano ofreció índices bajos de fiabilidad, además de una solución factorial inadecuada, ya que varios ítems saturaban en factores distintos de los teóricamente previstos (Goñi et al., 2004b).

Por esta razón surgió el *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAP)* (2006) donde se establecieron las siguientes dimensiones: habilidad física (H), condición física (C), atractivo físico (A), fuerza (F), y además el autoconcepto físico general (AFG) y el autoconcepto general (AG). El CAP consta de 36 ítems, 6 ítems por cada dimensión, 20 de ellos redactados de manera directa y 16 de carácter inverso, cuyas respuestas se establecen mediante una escala likert del 1 al 5.



2) Otro instrumento fue el **Cuestionario de Actitudes Multiculturales Exteriorizadas en Educación Física** (α de Cronbach = 0,671) elaborado por Gil y Pastor (2003). El cuestionario piloto elaborado por estos autores contó con 19 ítems de respuesta abierta. Sin embargo, la versión final, aplicada en su investigación estuvo formado por 10 ítems de respuesta cerrada. Posteriormente, Ruiz, Molero, Zagalaz y Cachón (2012) realizaron una adaptación del cuestionario piloto formado por 17 ítems con una escala Likert de 5 posibles respuestas [siempre (4), casi siempre (3), algunas veces (2), casi nunca (1) y nunca (0)]. En esta investigación, se ha utilizado la versión adaptada por Ruiz et al. (2012), con modificaciones en la formulación de ciertos ítems teniendo en cuenta la hipótesis y la finalidad de este trabajo.

3) Por último, se utilizó una **Ficha de Observación Directa Estructurada**. Se elaboró una ficha de observación directa con el propósito de indagar en el clima social que se vivía en las clases de Educación Física, según la metodología desarrollada en las clases. De forma que, se pudiera dar cierto valor predictivo y heurístico a los datos recogidos en los cuestionarios. Para la elaboración de la ficha de observación directa sobre el clima escolar en las clases de Educación Física se siguió los estudios de la psicología ambiental apoyados en las teorías sobre la conducta humana. En este sentido, las clases de Educación Física son de excepcional trascendencia en el estudio de este tipo de conductas (Cassullo, 1998). El clima del aula refleja la influencia de la cultura de la escuela, con sus propios valores y sistemas de creencias (Adelman y Taylor, 2005).

La ficha constó de 25 variables, con tres categorías de respuesta (ocurre, no ocurre y no observado) elaboradas partiendo de la Escala de Clima Social Escolar (CES) desarrollada por Moos y Trickett (1987) con el propósito de estudiar los climas escolares. La ficha de observación evalúa la dimensión relacional, el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Además, la ficha evalúa una segunda dimensión de desarrollo personal a través del grado de importancia que se da al esfuerzo para lograr las tareas, grado en que el profesor/a favorece y estimula las relaciones sociales y el trabajo cooperativo. Para la valoración de las variables se

elaboró un guion de observación con la finalidad de establecer un criterio lo más objetivo posible.

Se observaron siete de los catorce grupos de Educación Secundaria que había en el Centro Escolar y que conformaban la muestra (50 por ciento de las clases). Para la elección de la muestra de observación se utilizó un muestreo probabilístico por conglomerados, dichos conglomerados fueron elegidos a través de un muestreo aleatorio simple entre las 14 clases (población total de observación) de Educación Secundaria.

Se utilizó la técnica de observación directa externa y se realizaron 2 observaciones por grupo de 50 minutos cada observación, con lo que se obtuvieron 14 observaciones externas en total. Además, se realizó una tercera observación realizada por parte del profesor/a de Educación Física de cada clase como observador/a participante, obteniéndose 7 observaciones más. Dando un total de 21 observaciones directas.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Science) versión 15.0. Los resultados del estudio se presentaron en 2 apartados. En primer lugar, un análisis descriptivo de las valoraciones obtenidas y, en segundo lugar, un estudio de relación a través del cálculo del análisis de varianza (ANOVA) y la T-student para determinar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico entre las distintas variables sociodemográficas.



Tabla 3. Distribución de la muestra según el género y el curso

Varones	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	Mujeres	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>1° ESO</i>	59	40 %	<i>1° ESO</i>	45	31 %
<i>2° ESO</i>	31	21 %	<i>2° ESO</i>	25	18 %
<i>3° ESO</i>	29	20 %	<i>3° ESO</i>	37	26 %
<i>4° ESO</i>	28	19 %	<i>4° ESO</i>	35	25 %
Total	147	100 %	Total	142	100 %

Tabla 4. Distribución de la muestra según la edad

EDAD	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>12 años</i>	33	11 %
<i>13 años</i>	77	27 %
<i>14 años</i>	63	22 %
<i>15 años</i>	63	22 %
<i>16 años</i>	28	10 %
<i>17 años</i>	18	6 %
<i>18 años</i>	7	2 %
Total	289	100 %

Tabla 5. Distribución de la muestra según la nacionalidad

NACIONALIDAD	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Español/a</i>	252	87,2 %
<i>Colombiano/a</i>	7	2,4 %
<i>Búlgaro/a</i>	6	2,1 %
<i>Rumano/a</i>	4	1,4 %
<i>Dominicano/a</i>	4	1,4 %
<i>Estadounidense</i>	4	1,4 %
<i>Ecuatoriano/a</i>	3	1,0 %
<i>Argentino/a</i>	2	0,7 %
<i>Francés/a</i>	1	0,3 %
<i>Peruano/a</i>	1	0,3 %
<i>Marroquí</i>	1	0,3 %
<i>Polaco/a</i>	1	0,3 %
<i>Venezolano/a</i>	1	0,3 %
<i>Moldavo/a</i>	1	0,3 %
<i>Chino/a</i>	1	0,3 %
Total	289	100,0 %



RESULTADOS

1. Resultados Cuestionario de Autoconcepto Físico

El análisis del Cuestionario de Autoconcepto Físico (en adelante, AF) se ha presentado en dos apartados. En primer lugar, un estudio descriptivo de las valoraciones obtenidas y, en segundo lugar, un estudio de relación para determinar la existencia de posibles diferencias significativas.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos cuestionario de AF

<i>Dimensiones del Cuestionario de Autoconcepto Físico</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
<i>Habilidad Física</i>	22,60	4,935
<i>Condición Física</i>	21,61	5,760
<i>Atractivo Físico</i>	22,40	5,987
<i>Fuerza</i>	20,57	5,487
<i>Autoconcepto Físico General</i>	23,56	5,624
<i>Autoconcepto General</i>	24,27	4,734

El cuestionario de AF contiene seis dimensiones (ver Tabla 6). Cada dimensión está valorada con una puntuación máxima de 30. La dimensión **Habilidad Física**, con una media de 22,60, se situó en el percentil 35 por encima de la media general según la tabla de conversión de puntuaciones directas en percentiles del cuestionario (Goñi, Ruíz de Azua y Rodríguez, 2006). La dimensión de **Condición Física**, **Atractivo Físico**, **Fuerza** y la dimensión de **Autoconcepto General** se situaron en el percentil 40. Mientras que, la dimensión de **Autoconcepto Físico General** se situó en el percentil 30. Todas las medias de las puntuaciones directas de las seis dimensiones estuvieron situadas por encima de la media general según los perfiles de resultado elaborados por Goñi et al. (2006). Así pues, el alumnado del centro educativo manifestó un alto grado de AF según los resultados del cuestionario, situándose por encima de la media de la población general.

La exploración de los resultados del estudio de relación (Tabla 7) mostró la existencia de diferencias significativas en las seis dimensiones del cuestionario de AF entre ambos sexos. En las seis dimensiones la media fue favorable al grupo de varones, mostrando el alumnado masculino una mejor percepción física

de sí mismo en comparación con el alumnado femenino. Si bien, ambas puntuaciones, tanto varones, como mujeres, estaban situadas por encima de la media de la población general según la hoja de perfiles del cuestionario de AF (Goñi, et al., 2006).

Por el contrario, en el estudio de varianza que se llevó a cabo tomando la variable procedencia no se observó ninguna diferencia significativa entre el alumnado oriundo y el foráneo, hecho que podría estar mostrando al AF como un indicador de inclusión social. En consecuencia, podemos afirmar que: el alumnado del centro escolar manifestó un gran desarrollo del AF en comparación con la media general y que no existieron diferencias en los altos niveles según el origen de la persona.

Para concluir, en el análisis de ANOVA entre la variable edad y las valoraciones de los ítems, se observó diferencias significativas en la dimensión **Habilidad Física** (Sig.= 0,001), en la dimensión **Fuerza** (Sig.= 0,010) y en la dimensión **Autoconcepto General** (Sig.= 0,021). Las dimensiones **Habilidad Física** y **Fuerza** mostraron varianzas homogéneas, en cambio, la dimensión del **Autoconcepto General** mostró una varianza no homogénea.

Se observaron diferencias significativas entre el **alumnado de 12 y 15 años** (Sig.=0,014) y entre el **alumnado de 12 y 16 años** (Sig.=0,013), con unos resultados favorables al **alumnado de 12 años** en ambos casos. En cuanto a la dimensión **Fuerza** se hallaron diferencias significativas entre el **alumnado de 15 y 18 años** (Sig.=0,042) y entre el **alumnado de 16 y 18 años** (Sig.=0,010), favorables al **alumnado de 18 años**. Por último, en el análisis que se realizó en la dimensión **Autoconcepto General**, aparecieron diferencias significativas entre el **alumnado de 12 y 13 años** (Sig.=0,012), del **alumnado de 12 y 14 años** (Sig.=0,032), de **12 y 15 años** (Sig.=0,003), y de **12 y 16 años** (Sig.=0,016), a favor del alumnado de 12 años en todos los casos.



Tabla 7. Estadísticos de grupo variable sexo.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<i>Habilidad Física</i>	VARÓN	147	23,98	4,422	,365
	MUJER	142	21,18	5,046	,423
<i>Condición Física</i>	VARÓN	147	23,38	5,349	,441
	MUJER	142	19,78	5,614	,471
<i>Atractivo Físico</i>	VARÓN	147	23,31	5,511	,455
	MUJER	142	21,45	6,324	,531
<i>Fuerza</i>	VARÓN	147	22,20	5,197	,429
	MUJER	142	18,87	5,277	,443
<i>Autoconcepto Físico General</i>	VARÓN	147	24,65	5,218	,430
	MUJER	142	22,42	5,819	,488
<i>Autoconcepto General</i>	VARÓN	147	24,95	4,224	,348
	MUJER	142	23,57	5,131	,431

Tabla 8. T-student de la variable sexo cuestionario de Autoconcepto Físico

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza	
									Superior	Inferior
<i>Habilidad Física</i>	Se han asumido varianzas iguales	3,093	,080	5,028	287	,000	2,804	,558	1,706	3,901
	No se han asumido varianzas iguales			5,016	279,330	,000	2,804	,559	1,703	3,904
<i>Condición Física</i>	Se han asumido varianzas iguales	,531	,467	5,581	287	,000	3,599	,645	2,330	4,869
	No se han asumido varianzas iguales			5,577	285,031	,000	3,599	,645	2,329	4,870
<i>Atractivo Físico</i>	Se han asumido varianzas iguales	7,446	,007	2,671	287	,008	1,862	,697	,490	3,234
	No se han asumido varianzas iguales			2,665	278,827	,008	1,862	,699	,487	3,238
<i>Fuerza</i>	Se han asumido varianzas iguales	,145	,703	5,406	287	,000	3,331	,616	2,118	4,544
	No se han asumido varianzas iguales			5,405	286,289	,000	3,331	,616	2,118	4,544
<i>A. Físico General</i>	Se han asumido varianzas iguales	3,297	,070	3,433	287	,001	2,231	,650	,952	3,509
	No se han asumido varianzas iguales			3,427	281,240	,001	2,231	,651	,949	3,512
<i>A. General</i>	Se han asumido varianzas iguales	8,915	,003	2,491	287	,013	1,375	,552	,289	2,462
	No se han asumido varianzas iguales			2,483	273,037	,014	1,375	,554	,285	2,466



Tabla 9. Estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas y modas).

<i>Preguntas del Instrumento de Actitudes Culturales Exteriorizadas en E.F.</i>	<i>Media (M)</i>	<i>Desviación Típica</i>	<i>Moda</i>
P.1. Me siento a gusto en el instituto	3,09	,754	3 Algunas veces
P.2. Me gusta la asignatura de Educación Física	3,18	,855	4 Siempre
P.3. He tenido problemas de integración con el resto de mis compañeros/as	,64	,843	0 Nunca
P.4. La sensación de BIENESTAR con mis compañeros en el instituto ha mejorado con respecto al inicio del curso	3,20	,872	4 Siempre
P.5. El área de Educación Física me ha ayudado a integrarme con el resto de mis compañeros/as	,38	1,228	2 Casi nunca
P.6. He tenido problemas discriminatorios o de desigualdad con mis compañeros/as en las clases de Educación Física	,40	,799	0 Nunca
P.7. He tenido problemas discriminatorios o de desigualdad con mis compañeros/as en otras clases, diferentes a la de Educación Física	,47	,808	0 Nunca
P.8. Me siento más integrado con mis compañeros/as en las clases de Educación Física que en las otras clases	1,99	1,266	2 Casi nunca
P.9. En las clases de Educación Física me cuesta menos trabajo relacionarme con mis compañeros/as que en otras clases	2,06	1,409	2 Casi nunca
P.10. En las clases de Educación Física me siento en igualdad de condiciones con respecto al resto de mis compañeros/as	2,84	1,149	4 Siempre
P.11. En las clases de las otras materias, distintas a Educación Física, me siento en igualdad de condiciones con respecto al resto de mis compañeros.	2,96	1,078	4 Siempre
P.12. Me he sentido o me siento más discriminado por mis compañeros/as en las otras áreas que en Educación Física	,43	,775	0 Nunca
P.13. En el área de Educación Física me resulta más fácil realizar las actividades con mis compañeros/as	2,55	1,227	3 Algunas veces
P.14. Me integro más en clase con aquellos compañeros/as que considero que piensan igual que yo	2,94	1,704	4 Siempre
P.15. Al realizar actividades de equipo con mis compañeros/as me siento bien compartiendo las dificultades y ayudándonos unos a otros.	3,25	,992	4 Siempre
P.16. En clase prefiero no estar con los compañeros que creo que no tengo nada en común con ellos	1,44	1,317	0 Nunca
P.17. En clase me gusta estar más con aquellos compañeros/as que tienen las mismas intenciones o propósitos que yo	2,79	1,077	4 Siempre



2. Resultados del Cuestionarios de Actitudes Multiculturales Exteriorizadas en EF

Para analizar las respuestas del cuestionario se calcularon los siguientes estadísticos que figuran en la Tabla 9, las variables que recibieron mayor puntuación fueron: la pregunta **P.15.**, **P.4.**, **P.2.** y **P.1.** Por el contrario, las respuestas menos valoradas fueron: la pregunta **P.6.**, **P.12.** y **P.3.** Las siete variables anteriores corroboran la idea inicial sobre la existencia de un clima social inclusivo, con la existencia de pocos problemas discriminatorios y de convivencia en el centro escolar. La sensación general del alumnado es positiva hacia su situación social dentro de su grupo de pares en el centro educativo, con una actitud muy positiva hacia la asignatura de Educación Física.

En los resultados del segundo apartado correspondiente al estudio de relación, a través del análisis de la varianza. En el análisis realizado entre la variable curso y las puntuaciones del cuestionario se hallaron diferencias significativas entre algunas de las variables. En la pregunta **P.1.** *“Me siento a gusto en el instituto”*, se encontraron diferencias entre los estudiantes de 1º y 4º de la E.S.O., siendo estas favorables al alumnado de 1º de E.S.O. En la pregunta **P.2.** *“Me gusta la asignatura de Educación Física”*, también hubo diferencias significativas entre los estudiantes de 1º y 4º, entre 2º y 4º y entre 3º y 4º, a favor de 1º, 2º, y 3º, por lo que 4º curso obtiene el resultado más bajo comparado con el resto de los grupos.

Respecto a la pregunta **P.5.** *“El área de Educación Física me ha ayudado a integrarme con el resto de mis compañeros/as”*, hubo diferencias entre los grupos 1º y 3º, 1º y 4º, 2º y 3º, 2º y 4º de la E.S.O., a favor de 1º y 2º en todos los casos. En la pregunta **P.9.** *“En las clases de Educación Física me cuesta menos trabajo relacionarme con mis compañeros/as que en otras clases”*, las diferencias se produjeron entre el alumnado de 1º y 4º de la E.S.O., a favor del alumnado de 1º. En la pregunta **P.11.** *“En las clases de las otras materias, distintas a Educación Física, me siento en igualdad de condiciones con respecto al resto de mis compañeros”*, las diferencias se dieron entre el alumnado de 1º y 4º de la E.S.O., como en el caso anterior, siendo favorable al alumnado de 1º de la E.S.O.

En la pregunta **P.12.** *“Me he sentido o me siento más discriminado por mis compañeros/as en las otras*

áreas que en Educación Física” (Sig. = 0,035). No se encontró diferencias de medias significativas en el análisis post hoc posterior. Para la pregunta **P.13.** *“En el área de Educación Física me resulta más fácil realizar las actividades con mis compañeros/as”*, las diferencias significativas aparecieron entre el alumnado de 2º y 4º de la E.S.O., a favor del alumnado de 2º. Finalmente, en la pregunta **P.15.** *“Al realizar actividades de equipo con mis compañeros/as me siento bien compartiendo las dificultades y ayudándonos unos a otros”*, volvió a aparecer diferencias significativas entre el alumnado de 1º y 4º, siendo a favor del alumnado de 1º de la E.S.O., como en los casos anteriores.

A continuación, se muestran los resultados del estadístico T-student que se aplicó a la variable sociodemográfica sexo. En esta ocasión, existieron diferencias significativas, entre varones y mujeres en la pregunta **P.2.** *“Me gusta la asignatura de Educación Física”* (Sig. = 0,007), a favor de los varones, (Media varones=3,31; Media mujeres=3,04). En el ítem **P.14.** *“Me integro más en clase con aquellos compañeros/as que considero que piensan igual que yo”* (Sig. = 0,005), también hubo significación, al compararse las medidas, las diferencias volvían a ser favorables al grupo de los varones (M = 3,12) frente al grupo de las mujeres (M = 2,76).

Para el último análisis de este apartado se tomó la variable sociodemográfica procedencia (española y no española) y las valoraciones de cada pregunta hallándose diferencia en:

- **P.3.** *“He tenido problemas de integración con el resto de mis compañeros/as”* (Sig.= 0,009).
- **P.7.** *“He tenido problemas discriminatorios o de desigualdad con mis compañeros/as en otras clases, diferentes a la de Educación Física”* (Sig.= 0,001).
- **P.8.** *“Me siento más integrado con mis compañeros/as en las clases de Educación Física que en las otras clases”* (Sig.= 0,006).

Tras realizar la comparación de medias en aquellas variables donde aparecieron diferencias significativas se observó que en la pregunta **P.3.** *“He tenido problemas de integración con el resto de mis compañeros/as”* la media más alta pertenecía al grupo de ori-



gen no español ($M=0,97$), frente al grupo de origen español ($M= 0,59$), aspecto importante que refuerza la idea sobre el buen clima de aceptación social que han vivido los alumnos de distintos países. Similar comportamiento apareció en la pregunta **P.7. “He tenido problemas discriminatorios o de desigualdad con mis compañeros/as en otras clases, diferentes a la de Educación Física”** y en la pregunta **P.9. “Me siento más integrado con mis compañeros/as en las clases de Educación Física que en las otras clases”**, siendo las medias favorables al grupo de origen no español, $M=1,00$ y $M=2,51$ frente al grupo de origen español $M=0,40$ y $M=1,191$; respectivamente.

3. Resultados Observaciones Directas Estructuradas

En este último apartado se recogen los resultados de las 21 observaciones realizadas en el centro educativo (Tabla 10). Dado que en esta tabla se aprecia con claridad el resumen de frecuencias, en este apartado se ha realizado una descripción cualitativa de las anotaciones surgidas durante las observaciones, que refuerza desde una visión dialéctica lo mostrado por los datos cuantitativos.

Durante todas las observaciones realizadas en las clases de Educación Física se apreció una autonomía por parte del alumnado bastante consolidada, mediante la utilización de metodologías de trabajo cooperativo. Las actividades estaban pensadas para ser realizadas por parejas, tríos o gran grupo. En todos los cursos, se usó el recurso de las coreografías como método de trabajo para realizar los contenidos de las distintas unidades. Para la coreografía final, que serviría como evaluación de las diferentes unidades didácticas, se trabajó en agrupaciones de ocho personas. Estos grupos de coreografía eran los únicos en los que intervenía el profesorado de Educación Física buscando la mayor heterogeneidad posible y separando a los estudiantes que siempre estaban juntos en el resto actividades de agrupación libre. A la hora de evaluar las coreografías finales, existía una nota única para todo el grupo, independientemente del papel que cada alumno/a hubiera desempeñado. De modo que el éxito de uno, se convertía en el éxito de todos/as y, el fracaso de uno, era el fracaso de todos/as. El alumnado era conocedor y consciente de este hecho, lo que provocaba que dentro del grupo se estableciesen sinergias y ayudas para el resultado final

fueran el mejor posible para todos los miembros del grupo, a través del establecimiento de metas comunes para la consecución de los objetivos propuestos.

Cuando había situaciones complicadas para un miembro del grupo, el propio grupo se convertía en la herramienta de ayuda necesaria para conseguir la meta propuesta. Sin quitar protagonismo al trabajo personal, ya que cada componente del equipo tenía que realizar un bloque individual, una por parejas y, finalmente, el grupo entero. Los contenidos, requisitos, criterios de evaluación y condiciones de las coreografías habían sido explicados al inicio de cada unidad didáctica. Cada grupo tenía su espacio de trabajo y el profesorado iba rotando por los grupos proporcionándoles un feed-back, ayudándoles en lo que debían reforzar o mejorar. El clima de trabajo de los grupos era positivo, los propios componentes del grupo utilizaban refuerzos positivos cuando se conseguía un progreso en el desarrollo del trabajo marcado, por ejemplo, el aplauso fue un refuerzo positivo recurrente. Durante todo el proceso, el alumnado fue el protagonista y el profesorado se convirtió en una guía en las clases donde se compartían esfuerzos, objetivos, metas, logros y fracasos, experiencias y dificultades.

DISCUSIÓN

Es evidente que la sociedad se encuentra en una época de constantes cambios y movimientos sociales. Por lo tanto, uno de los objetivos generales de la educación ha de ser la erradicación de las diferencias sociales de origen cultural. Los centros educativos, como uno de los principales agentes de socialización, no pueden permanecer ajenos a este proceso. Uno de los elementos universales a todas las culturas es la práctica de actividades físicas y deportivas y, el área de Educación Física, debe contribuir entre otros propósitos, a lograr este objetivo. Estudios, como los realizados por Behnke y Roth (2002) o Cano (2006), centraron sus análisis sobre el nivel de integración del alumnado inmigrante en la escuela.



Tabla 10. Frecuencias de las variables de observación.

<i>Variables</i>	<i>Frecuencias</i>		
	<i>Si ocurre</i>	<i>No ocurre</i>	<i>No observado</i>
V.1 El alumnado muestra interés en comunicarse con los demás	21	0	0
V.2 El alumnado tiene iniciativas en clase que comparte con los demás	17	0	4
V.3 Se produce una interacción constante entre los compañeros/as de clase	21	0	0
V.4 Se observa al alumnado cómodo y contento en clase	21	0	0
V.5 Los alumnos/as se interrumpen entre ellos mientras están hablando	4	17	0
V.6 El alumnado interrumpe al profesor/a mientras habla	7	14	0
V.7 Hay muestras de rivalidad entre algunos de los alumnos/as	4	17	0
V.8 El alumnado se ayuda entre sí, a hacer las actividades propuestas	16	2	3
V.9 A lo largo de la clase se comparten experiencias entre los alumnos/as	21	0	0
V.10 Fácilmente, se forman grupos para realizar actividades o tareas	13	0	8
V.11 El alumnado compite por hacer las tareas o actividades	4	16	1
V.12 Se producen peleas o disputas verbales durante la clase entre los compañeros/as	7	14	0
V.13 El alumnado muestra interés en las actividades o tareas que realiza	20	1	0
V.14 El profesor/a tiene que estar mediando con frecuencia en altercados entre el alumnado	4	17	0
V.15 Todos los alumnos/as tiene el mismo protagonismo en las clases	17	4	0
V.16 El alumnado se esfuerza en conseguir lo que se le propone	19	2	0
V.17 Se aprecian signos de rechazo ante otros compañeros/as	1	20	0
V.18 Se aprecia espíritu colaborativo en clase	17	4	0
V.19 El ambiente es bastante impersonal, cada uno va a lo suyo	0	21	0
V.20 Los compañeros se felicitan cuando realizan algo bien	17	4	0
V.21 El profesor se encarga de que el grupo trabaje unido	21	0	0
V.22 El profesor/a ayuda al establecimiento de buenas relaciones entre compañeros/as	21	0	0
V.23 El profesor/a anima al alumnado a que tome sus propias decisiones	21	0	0
V.24 El ambiente de trabajo es agradable	21	0	0
V.25 El alumnado expresa con libertad lo que piensa y es respetado por los demás	20	1	0



Otras investigaciones, como las llevadas a cabo por Gil y Pastor (2003) y Ruiz, Molero, Zagalaz y Cachón (2012), siguieron la línea de los trabajos citados, pero situando a la Educación Física como una de las áreas educativas con mayor repercusión para la integración del alumnado extranjero. Los trabajos citados, al igual que este, reflexionan sobre la relación positiva que existe entre la práctica de actividad física habitual y la inclusión del alumnado multicultural en los centros educativos. Ruiz et al. (2012) afirmaron en su trabajo que, en general, los estudiantes no habían tenido problemas discriminatorios en el centro escolar, igual que hemos podido observar en esta investigación. Un hecho novedoso que se incluyó en este estudio fue introducir la valoración del AF como un indicador y una herramienta para la inclusión. Se partió de la idea de que cuanto mejor fuera el AF, mejor percepción se tendría de uno mismo, minimizando la comparación con los demás. Este hecho predispondría al alumnado hacia una integración con los demás, no discriminatoria.

El estudio del AF ha sido desarrollado ampliamente, pero desde el punto de vista de constructo psicológico. Los trabajos de Goñi et al. (2004a; 2004b); Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) y Reigal y Videra (2013) han valorado la importancia, influencia y desarrollo de este aspecto en la adolescencia, afirmando que la práctica continuada de ejercicio físico mejora el AF. Debido a lo cual, se tomó como punto de partida el AF ahondando más allá de su estructura y yendo hacia una aplicación práctica de él, donde pudiera ser usado como un indicador inclusivo. Si la práctica continuada de actividad física mejora el AF y este, a su vez, sirve como indicador y herramienta de inclusión social, la práctica de actividad física orientada a la mejora del AF podría convertirse en una estrategia de desarrollo en centros con niveles altos de exclusión social, buscando revertir esta situación.

En los resultados que se han obtenido, todo el alumnado se ha situado por encima de la media general de varones y mujeres en AF. Este hecho y los bajos índices de discriminación, hacen pensar en que una de las posibles causas de la baja exclusión social del centro educativo haya sido esa. Cierto es que, todo el alumnado tiene el mismo número de horas lectivas de Educación Física en España. Por lo tanto, todos los jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y 16

años practicarían de forma regular actividades físicas y deportivas y, por ende, deberían tener un grado alto de AF, pero esto no es así. Esto no ocurre, debido a que, la práctica de actividad física en sí mismo, no serviría únicamente para este fin, y fuese el cómo, la metodología y forma que se sigue para dar las clases de EF, lo que provoque unos niveles por encima de la media en el AF, que a su vez evita las diferencias sociales entre el alumnado de diferentes países.

Así pues, si la práctica continuada de ejercicio físico a través de metodologías activas y de cooperación favorecería su mejora, como ha ocurrido en las clases de Educación Física de este centro, podríamos hablar del Autoconcepto Físico como un indicador de exclusión social cuando sus valores sean inferiores a la media. Pese a todo lo anterior, no se debe realizar generalizaciones de los resultados obtenidos, los cuales no deben ser extrapolados del ámbito de estudio, sin un mayor detenimiento.

Ya que ha habido cuestiones que han surgido en este estudio y que no han sido posible explicar. Es el caso las diferencias significativas entre el AF de los varones frente a las mujeres. A diferencia del estudio de Ruiz et al. (2012), realizado en el ámbito de primaria, las niñas habían mostrado mejores niveles de AF que los niños. En este estudio, realizado en la etapa de secundaria ha sido al contrario y se desconoce el motivo. Por otro lado, en los resultados del Cuestionario de Actitudes Multiculturales en las Clases de EF hubo diferencias significativas a favor del alumnado de primer curso, que mostraban los mejores resultados sobre el resto de cursos, cuando debería de ser al contrario, siendo los alumnos próximos a terminar la etapa, los que mejores puntuaciones habrían de obtener.

En futuros estudios sería adecuado contrastar las evidencias halladas con las obtenidas en centros educativos de otras ciudades y comunidades autónomas o la posibilidad de poder realizar estudios longitudinales que permitiesen monitorizar el proceso durante la etapa educativa de la misma población de discen-tes. Una buena forma de contrastar los datos sería llevar a cabo este mismo estudio en un centro con altos índices de discriminación y ver cómo son los niveles de AF que muestran sus alumnos/as y la valoración de sus actitudes multiculturales en las clases de EF. Además, convendría analizar con otro diseño de investigación las incógnitas que aquí han surgido



y que, en este estudio, no se ha podido encontrar respuesta.

CONCLUSIONES

Por tanto, y en función de los resultados, se han extraído las siguientes conclusiones:

1) Todo el alumnado mostró una media de Autoconcepto Físico por encima de la media general, siendo este más alto en los varones que en las mujeres en todas las edades, y se establecieron diferencias entre el alumnado de 12, 13, 17 y 18 años; mostrando mejores resultados que el alumnado de 15 y 16 años. Por lo que se observó que, a mitad de la adolescencia, el AF de los adolescentes sufre un descenso marcado para luego volver a repuntar. Esto puede ser debido al momento álgido de la pubertad y los importantes cambios hormonales y a nivel fisiológico hacia el cuerpo de adulto.

2) El alumnado no se siente discriminado en el instituto, siendo la asignatura de Educación Física donde más a gusto se encuentran.

3) Los estudiantes mostraron sentirse mejor con sus compañeros según avanzaba el curso, siendo el alumnado de 1º de E.S.O quien mejor se sintió en el instituto y menos problemas de integración tuvo.

4) La metodología cooperativa que se desarrolló durante las clases ayudó a la potenciación del Autoconcepto Físico disminuyendo los problemas de discriminación en el centro.

5) Establecer metas comunes entre el alumnado fomentó la minimización del impacto de las diferencias culturales y favoreció altos niveles de AF.

6) Un buen Autoconcepto Físico puede ayudar a la inclusión educativa, en tanto que favorece una percepción positiva de uno mismo, la cual hace que el alumnado se siente a gusto consigo mismo y con los demás.

7) El área de Educación Física, mediante metodologías activas y de cooperación, favorece la mejora del AF como indicador de ambientes no discriminantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adelman, H. S. y Taylor, L. (2005). Classroom climate. En S.W. Lee, P. A. Lowe y E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology* (pp. 88–90). California: Sage Publications.
2. Behnke, U. y Roth, H. (2002). Inmigración y escuela: Experiencias de integración en Hamburgo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 68(2), 50–56. Disponible en: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=465>.
3. Bisquerra, R. (coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). Madrid: La Muralla.
4. Buzan, T. y Buzan, B. (1996). *El libro de los mapas mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona: Urano.
5. Cano, R. (2006). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León. *Contextos educativos*, 8(9), 109–134.
6. doi: 10.18172/con.560
7. Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: La Catarata.
8. Cassullo, G. L. (1998). *Evaluación psicológica del impacto de la densidad social en diferentes contextos (Informe final)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/ubacyt/informes_finales/informes_finales.php
9. Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
10. Díaz, M. J. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
11. Dunning, D. y Hayes, A. F. (1996). Evidence for egocentric comparison in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 213–229.



12. Durán, J., Gómez, V., Rodríguez, J. L., y Jiménez, P. J. (2000). La Actividad Física y el Deporte como medio de integración social y de prevención de violencia: programa educativo con jóvenes socialmente desfavorecidos. *I Congreso de la Asociación Española de Ciencias Del Deporte*. Madrid.
13. Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179–194. Disponible en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/231/227>
14. Fox, K. R. (2003). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. En S. J. H. Biddle, K. R. Fox y S. H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and psychological well-being* (pp. 88-118). Londres: Routledge y Kegan Paul.
15. Fox, K. R. y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 11(4), 408–430.
16. García Llamas, J. L. (2005). Educación Intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89–109. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_06.pdf.
17. Garma, A. M. y Elexpuru, I. (2001). *El autoconcepto en el aula*. Barcelona: EDEBE.
18. Gil, P. y Pastor, J. M. (2003). Actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133–138.
19. Goñi, A. (Coord.). (2009). *El autoconcepto físico: psicología y educación*. Madrid: Pirámide.
20. Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004a). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 77(3), 18–24. Disponible en: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=251>.
21. Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004b). Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195–213. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v13n2p195.pdf>
22. Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: Editorial EOS.
23. INE. Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Cifras de población y censos demográficos*. Disponible en: http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp_inicio.htm [Consulta: septiembre, 2016]
24. López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Malaga: Aljibe.
25. López, V., Pérez, A., y Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Revista Digital*, 11(106). Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>.
26. Marchesi, A. (2005). *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza.
27. Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
28. doi: 10.1146/annurev.ps.38.020187.001503
29. Medina, F. X. (2002). Deporte, Inmigración e Interculturalidad. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 68(2), 18–23. Disponible en: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=463>.
30. Moos, R. y Trickett, E. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Adaptación Española*. Madrid: TEA Ediciones.



31. Myers, D. G. (2008). *Exploraciones de la psicología social*. Madrid: McGraw Hill.
32. Olivera, J. (2010). Las vías humanísticas del deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 99(1), 3–4. Disponible en: <http://www.revistaapunts.com/es/hemeroteca?article=1402>
33. ONU. Organización de Naciones Unidas. (2013a) *The number of international migrants worldwide reaches 232 million*. Population Facts, 2.
34. ONU. Organización de Naciones Unidas. (2013b). *International Migration 2013: Migrants by origin and destination*. Population Facts, 3.
35. ONU. Organización de Naciones Unidas. (2013c). *International Migration 2013: Age and Sex Distribution*. Population Facts, 4.
36. Pope, A. W., McHale, S. M. y Craighead, W. E. (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
37. Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
38. Reigal, R. E. y Videra, A. (2013). Importancia del autoconcepto físico y la autoeficacia general en la predicción de la conducta de práctica física. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 112(2), 46–51.
39. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.03)
40. Rodríguez, J. M. (2004). El deporte como herramienta de intervención pedagógica-social en el ámbito de la exclusión social. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 77(3), 42–47. Disponible en: <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=255>.
41. Ruiz, M., Molero, D., Zagalaz, M. L. y Cachón, J. (2012). Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 108(2), 26–34.
42. doi:10.5672/apunts.20140983.es.(2012/2).108.03
43. Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
44. doi: 10.3102/00346543046003407
45. Staimback, S. y Staimback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.

