

Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria

(Influence of the Sport Education roles' rotation on primary students' intercultural sensitivity)

Dr. Federico Puente Maxera

(Universidad de Oviedo)

Dr. Antonio Méndez Giménez

(Universidad de Oviedo)

D. Diego Martínez de Ojeda Pérez

(CEIP Profesor Enrique Tierno, Murcia)

Páginas 165-180

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 03/06/2017

Fecha aceptación: 16/11/2017

Resumen

El objetivo de este estudio ha sido analizar los efectos de las dinámicas de rotación/no rotación de roles sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de sexto curso de primaria perteneciente a un colegio ubicado en el sur de España. La muestra comprendió 36 estudiantes (19 chicas y 17 chicos) con edades comprendidas entre los 11 y 13 años ($M = 11.36$) y distribuidos en dos grupos experimentales con diferente nivel de tratamiento. Se realizó un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y postest. Los datos fueron recabados mediante un cuestionario para estudiantes, un diario docente y entrevistas tanto al profesorado como al alumnado. Los resultados reflejaron mayores efectos positivos de la rotación de roles sobre la sensibilidad intercultural de los estudiantes, encontrando ligeras diferencias en el grupo de roles fijos. Se discute la incidencia de la intervención en términos de relaciones sociales y liderazgo, así como sus implicaciones didácticas más destacadas.

Palabras clave: *Educación física, modelos de enseñanza, educación deportiva, sensibilidad intercultural, educación intercultural.*

Como citar este artículo:

Puente Maxera, F., Méndez Giménez, A., y Martínez de Ojeda Pérez, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en educación deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 165-180.

Abstract:

The aim of this study was to analyze the effects of roles' rotation/non rotation processes on sixth-grade students' intercultural sensitivity. A sample composed by 36 students from a state school in southern Spain (19 women and 17 men) of ages 11 to 13 ($M = 11.36$) was used. Students were assigned in two experimental groups with different treatments. A quasi-experimental designed, pretest and posttest measures, was carried out. Data collection included one student questionnaire, a teacher's diary and interviews for both students and teacher. The results showed greater positive effects of roles' rotation on the analyzed variable, finding slightly differences on fixed-roles group. It's also discussed the impact of the intervention on leadership and social interactions, as well as its didactic implications.

Key words: *Physical education, instruction models, sport education, intercultural sensitivity, intercultural education.*

1. Introducción

A lo largo del tiempo, el centro educativo se ha configurado como escenario idóneo para aprender a convivir y participar democráticamente (Torrego, 2006). Lograr una convivencia positiva implica dotar al alumnado de herramientas eficaces para resolver conflictos. Una de las barreras existentes en la convivencia entre iguales son las diferencias culturales. Cuando estas no son bien orientadas son susceptibles de llevar aparejados los conceptos de desigualdad y discriminación.

A nivel escolar, el alumnado de origen inmigrante, durante su proceso de escolarización, puede enfrentarse a situaciones de rechazo o ignorancia (García, y Goenechea, 2009). Ante esta realidad, se hacen necesarias políticas educativas generadoras de expectativas positivas sobre este tipo de alumnado (Santos, y Lorenzo, 2015). En el marco de estas medidas nace el concepto de *educación intercultural* cuyo objetivo es promover la igualdad de oportunidades en todo el alumnado a través de experiencias educativas que le ayude a ser culto y respetuoso con los demás (Banks, 2002).

Examinando los estudios desarrollados desde el prisma intercultural, encontramos ejemplos que han ido dirigidos a obtener mejoras a nivel competencial (Hernández, 2011; Pérez, 2013) u otros que han ahondado en variables como la sensibilidad intercultural (Sanhueza, 2010; Vilà, 2005), entre muchas otras. Sin embargo, valorando los fines con los cuales fueron impulsados, se observa una clara tendencia hacia la medición o el diagnóstico de aspectos interculturales siendo, en todo caso, propuestas mayormente de carácter compensatorio. Las evidencias más destacadas constatan mejoras en las habilidades sociales (Derri, Kellis, Vernadakis, Albanidis, y Kioumourtzoglou, 2014), el conocimiento (Hernández, 2011) y las actitudes (Chongruska, Prinyapola, Wadengb, y Padungponga, 2010).

No obstante, a pesar de ser numerosos los expertos en la materia que avalan las bondades del enfoque intercultural, pocas han sido las intervenciones realizadas desde el área de Educación Física (Prevots, 1991; Schwartz, 1991).

De hecho, muchas de estas no fueron diseñadas con la rigurosidad pedagógica suficiente, encontrando intervenciones carentes de enfoques metodológicos concretos o que suponen la aplicación parcial (e insuficiente) de los elementos que las sustentan (p.ej: grupos heterogéneos). En este sentido, asumir la retórica intercultural y, en consecuencia, aquella inclusiva, implica llevar a cabo una revisión exhaustiva de un currículum que, en muchos casos, se presenta uniforme e ignora las identidades culturales que confluyen en la escuela actual (Suárez, 2004). Aun así, las labores necesarias en innovación curricular no deben estar únicamente supeditadas a la adición de contenidos que garanticen la presencia curricular de las minorías existentes. Son necesarias estrategias didácticas que encuentren en la cooperación uno de sus elementos fundamentales, promoviendo el respeto y la aceptación de las diferencias. En el marco de dichas estrategias, encontramos una serie de modelos pedagógicos de la enseñanza de la Educación Física (Metzler, 2005), muchos de ellos de carácter alternativo, y motivados en aras de dar respuesta al inmovilismo y la directividad de la metodología tradicional. El Modelo de Educación Deportiva (MED) ha sido presentado como sensible a la inclusión (Penney, y Clarke, 2005; Pill, 2008) y como promotor de afiliación y responsabilidad con independencia del origen afroamericano, australiano o caucásico de los estudiantes (Hastie, y Carlson, 1998). Surge con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado experiencias deportivas auténticas, contextualizadas y significativas. Sus rasgos más característicos son (Siedentop, Van der Mars, y Hastie, 2011): (a) la *temporada*, que representa la estructura temporal de la unidad; (b) la *afiliación*, que supone la organización social del alumnado a partir de pequeños equipos; (c) la *competición formal*, entendida como la estructura interna de la temporada y determinada por períodos de práctica y períodos de competición; (d) los *registros*, introducidos como instrumentos de evaluación y dirigidos a aportar feedback a los participantes; (e) la *festividad*, ya que la temporada debe transcurrir en un ambiente festivo, celebrando los progresos realizados; y (f) los *eventos finales*, de naturaleza festiva y con el objetivo de destacar y premiar la actuación del alumnado en sus distintas facetas.

Varias características estructurales del MED (organización social y asunción de responsabilidades, entre otras) ya han sido constatadas como herramientas eficaces en contextos multiculturales (véanse las revisiones del modelo en Hastie, Martínez de Ojeda, y Calderón, 2011; Wallhead, y O'Sullivan, 2005). Sin embargo, a día de hoy no existe evidencia sobre la influencia de la rotación de roles en la sensibilidad intercultural de los estudiantes. De este modo, el objetivo del presente estudio ha sido examinar la influencia de la rotación/no rotación de roles sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de sexto curso de primaria. Se analizará su impacto en términos de género, procedencia y nivel de tratamiento.

2. Metodología

2.1. Enfoque

Se empleó la metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) y se utilizó un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y posttest, y dos grupos experimentales con diferente nivel de tratamiento.

2.2. Participantes

La muestra estuvo constituida por 36 estudiantes de sexto curso de educación primaria pertenecientes a un colegio público ubicado en la Región de Murcia. Los participantes fueron seleccionados motivados por la presencia de alumnado de origen inmigrante (19%), constituyendo la población de interés del estudio.

Las edades oscilaron entre los 11 y 13 años ($M = 11.36$; $DT = .59$). La muestra estaba equilibrada en cuanto al género, con un total de 19 chicas y 17 chicos distribuidos en dos grupos, "A" y "B". El primer grupo estuvo formado por 16 estudiantes (nueve chicas y siete chicos), y contaba con un total de cuatro estudiantes de procedencia inmigrante. El grupo "B" estaba integrado por 20 estudiantes, con igual número de chicos y chicas (10), y un total de tres estudiantes inmigrantes. Un maestro especialista en Educación Física con 11 años de experiencia (tres con el MED) impartió docencia. El estudio contó con el consentimiento tanto del centro educativo como de los padres y madres del alumnado participante.

Tabla 1.

Características del alumnado participante por grupo, sexo y procedencia.

	6ºA		6ºB		Total	
	f	%	f	%	F	%
Sexo						
Varones	7	44	10	50	17	47
Mujeres	9	56	10	50	19	53
Procedencia						
Autóctono	12	75	17	85	29	80
Inmigrante	4	25	3	15	7	20

2.3. Procedimiento

Se implementó una unidad didáctica de 10 sesiones cuyo contenido fue el balonmano. La unidad fue diseñada bajo los postulados del MED y progresó a partir de las siguientes fases: (a) *introdutoria*, (b) *dirigida*, (c) *de práctica autónoma*, (d) *de competición formal*, y (e) *el evento final*. La tabla 2 resume los contenidos de cada sesión en cada fase de la temporada de balonmano. Por otro lado, los estudiantes experimentaron tres roles diferentes: jugador/a, rol general y rol de *Duty Team*. De este modo, los roles generales practicados fueron los siguientes: *entrenador*, que debía coordinar el trabajo en equipo y poner en práctica las actividades propuestas por el profesor; *preparador físico*, que diseñaba y dirigía los calentamientos; *encargado de material*, cuya labor consistió en disponer aquellos materiales utilizados a lo largo de la unidad; y *responsable de riesgos laborales*, que veló por la seguridad y la práctica responsable de cada uno de sus compañeros. Asimismo, los estudiantes asumieron el rol de *Duty Team* (árbitros y anotadores), de carácter rotativo, y ejercido por cada uno de los equipos participantes. Además de los resultados de los encuentros (goles obtenidos por cada equipo), también se puntuaba el *fair play* (deportividad) valorando, entre otros aspectos, la colaboración intragrupal y el respeto a los participantes.

Atendiendo a los objetivos del estudio, se aplicó un tratamiento diferente en cada grupo experimental en función de la dinámica asumida respecto a los roles, de modo que en el grupo "A" (GE sin rotación) los roles se mantuvieron

fijos, mientras que en el grupo “B” (GE con rotación) se intercambiaron semanalmente.

En el GE con rotación, el orden seguido para intercambiar los roles fue el siguiente: se enumeraron los roles (p.ej.: 1 = *Entrenador*) de manera que el estudiante que ocupaba el primer rol cambiaba al segundo, este último pasaba al tercero y, así, sucesivamente. Los intercambios fueron dirigidos por el docente en sintonía con los entrenadores de cada equipo, quienes informaban a su grupo correspondiente acerca de la rotación.

Tabla 2.

Contenidos de las sesiones en cada fase de la temporada de balonmano.

UD BALONMANO	
SESIONES	Contenido
1. (I)	Explicación, formación de equipos, reparto de roles
2. (D)	Juegos de bote, pase y recepción. Juegos reducidos con superioridad numérica
3. (D)	Juegos de repaso y de lanzamiento. Operaciones combinadas. Juegos en igualdad numérica
4. (PR)	Rol de entrenador. Rapidez de transición de balón (cuadrado mágico,...). Ataque 4x1 (cada uno por su “carril”). Juego reducido con 4 porterías
5. (PR)	Juego reducido sin y con porteros. Práctica autónoma. Explicación de la hoja de anotación. Partidos de práctica con <i>duty team</i> a medio campo
6. (PR)	Práctica autónoma. Partidos de práctica con <i>duty team</i> a medio campo
7. (PR)	Práctica autónoma. Partidos de práctica con <i>duty team</i> a campo entero
8. (CF)	Campeonato de liga
9. (CF)	Campeonato de liga
10. (EC)	Fiesta y entrega de diplomas

Nota: Fases I: Introductoria; D: Dirigida; PR: Práctica; CF: Competición formal; EC: Evento culminante

2.4. Instrumentos

2.4.1 Percepción de los estudiantes

Respuesta emocional positiva. Se aplicó la sub-escala *Respuesta Emocional Positiva (REP)*, perteneciente a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* (Chen y Starosta, 2000; adaptación de Sanhueza y Cardona, 2008), compuesta por 7 ítems valorados a partir de una escala Likert de cinco puntos (1= Nunca es cierto, 2= Casi nunca es cierto, 3= A veces es cierto, 4= Bastantes veces es cierto, 5= Siempre es cierto).

En su estudio, Sanhueza (2010) obtuvo un alfa de Cronbach de 0,75 (n=389) para toda la escala en su conjunto. La obtención de puntuaciones altas en esta sub-escala sugeriría que los estudiantes poseen una buena sensibilidad intercultural, expresada en respuestas positivas hacia aquellos culturalmente diferentes. Se les pidió a los estudiantes que diesen dos valores para cada ítem, manifestándose respecto aquello que pensaban antes (pretest) y después (postest) de la unidad.

Entrevistas. Concluida la unidad, los estudiantes fueron entrevistados dispuestos en grupos de cinco-seis (coincidiendo con los equipos confeccionados en Educación Física), tal y como recomiendan Ennis y Chen

(2012). Se registraron un total de siete entrevistas semi-estructuradas en las que los participantes respondieron a preguntas acerca de su experiencia a lo largo de la unidad. Un grupo de expertos revisó y ultimó los guiones de las entrevistas.

2.4.2 Percepción del docente

Entrevistas. El maestro fue entrevistado en tres ocasiones (antes, durante y después de la unidad) sobre aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como con la variable propia de estudio, esto es, la interculturalidad. Cada una de las entrevistas semi-estructuradas (Cohen y Manion, 2002) fue transcrita para su análisis posterior.

2.4.3 Análisis de datos cuantitativos

Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 22.0). Con el fin de constatar los efectos de la intervención, se analizaron las medias del grupo respecto a las fases pretest y postest.

Respecto a la fiabilidad de las REP, se obtuvieron alfas de Cronbach de .83 y .77 en pretest y postest, respectivamente. Se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de las variables cuantitativas, obteniéndose valores de *Sig.* < .05. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas. Para comparar las puntuaciones de cada grupo a través del tiempo se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de medidas relacionadas introduciendo las medidas del pretest y posttest; mientras que para la comparación de las puntuaciones intergrupo se empleó la prueba *U* de Mann-Whitney de dos muestras independientes.

2.4.4. Análisis de datos cualitativos

Por su parte, los datos cualitativos se analizaron manualmente a partir de procesos de síntesis, codificación y comparación de respuestas. Una vez reducidos e interpretados los datos, se extrajeron las conclusiones finales (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

De la información extraída emergieron diversas ideas y percepciones traducidas, posteriormente, en una serie de categorías y sub-categorías. Respecto a la percepción docente, dos fueron las categorías: (a) “decisiones metodológicas y su influencia en la interculturalidad”; (b) “interculturalidad y dinámica de roles”. La percepción del alumnado fue analizado a partir de la categoría “relaciones interculturales y dinámica de roles”.

3. Resultados

3.1. Resultados cuantitativos

La Tabla 3 recoge los estadísticos descriptivos en la variable REP para la muestra total, en función del género y la procedencia de los estudiantes.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de la REP de la muestra total, género y procedencia.

	GE sin rotación				GE con rotación			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
REP								
N total	4,40	,68	4,60*	,56	4,21	,66	4,78***	,34
Varones	4,16	,65	4,36	,61	4,14	,61	4,68*	,41
Mujeres	4,62	,66	4,82	,45	4,28	,73	4,88*	,22
Autóctonos	4,54	,55	4,67	,54	4,21	,67	4,76**	,36
Inmigrantes	3,85	1,00	4,33	,64	4,23	,71	4,88	,19

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

La Tabla 4 sintetiza los resultados de las comparaciones intragrupo mediante la prueba rangos de Wilcoxon. En la Tabla 3 se señalan aquellos análisis en que se encontraron diferencias significativas.

Tabla 4.

Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral (Sig. A. Bil.) de la prueba de Rangos de Wilcoxon de la REP.

REP	GE sin rotación	GE con rotación
	Posttest – Pretest	Posttest – Pretest
N total Z	-2,047	-3,576
Sig. asintót. (bilateral)	,041	,000
Varón Z	-1,069	-2,549
Sig. asintót. (bilateral)	,285	,011
Mujer Z	-1,841	-2,521
Sig. asintót. (bilateral)	,066	,012
Autóctonos	-1,518	-3,353
Sig. asintót. (bilateral)	,129	,001
Inmigrantes	-1,342	-1,342
Sig. asintót. (bilateral)	,180	,180

Tabla 5.

Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral (Sig. A. Bil.) de la prueba de U de Mann-Whitney de la REP.

REP	GE sin rotación		GE con rotación	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
U de Mann-Whitney	18,000	13,500	40,500	33,500
Z	-1,196	-1,822	-,721	-1,373
Sig. asintót. (bilateral)	,232	,068	,471	,170

Finalmente, la tabla 5 recoge los resultados de la comparación entre grupos mediante la prueba U de Mann-Whitney. No se encontraron diferencias significativas entre grupos ni en pretest ni en posttest.

3.2. Resultados cualitativos

A continuación, se presenta la información cualitativa considerando las categorías extraídas del análisis de las entrevistas al profesorado y al alumnado.

3.2.1 Percepciones del docente

(I) Decisiones metodológicas y su influencia en la interculturalidad

El docente aseguró que se partía de un alto nivel de integración y de familiarización con el hecho intercultural en ambos grupos. Considerando ese escenario inicial, los agrupamientos fueron dirigidos a priorizar el contacto entre estudiantes que aún no habían trabajado juntos. Los encuentros interculturales se vieron favorecidos por la aplicación del MED, tal y como anticipó el propio docente: *“La mayoría de las características del modelo debe fomentar y potenciar esa relación”*. Esta fue una idea confirmada a lo largo de las entrevistas docentes, destacando la afiliación como elemento determinante: *“Ellos tienen que ser conscientes de que, a pesar de las diferencias del idioma o de las dificultades en la comprensión, deben ayudar a la buena armonía del grupo”*. El maestro le confirió especial importancia al hecho de trabajar conjuntamente para conseguir un objetivo común. Igualmente, subrayó la necesidad de intervenir en este aspecto: *“Si tú das la iniciativa a ellos en la formación de equipos, [los estudiantes inmigrantes] se pondrían con los suyos, con sus compañeros inmigrantes”*. Asimismo, respecto a la afiliación, el maestro observó que el sentido de pertenencia se promovió de forma gradual: *“Una vez tienen asumido el compañero que les ha tocado, ya empiezan a aceptarlo”*, dijo. Declaró que aquellas dudas o eventuales desencuentros fueron superados conforme fue avanzando la intervención.

En esa línea, el docente destacó la importancia de las fases que componen la unidad didáctica. Hizo especial hincapié en la competición formal. La reveló como fortaleza, siendo decisiva a la hora de crear unidad entre el alumnado autóctono e inmigrante: *“Potencia la relación para que sea más positiva”*, comentó. Destacó la influencia de esta fase tanto sobre la afiliación (*“Yo creo que cuando llegan a la fase de competición, ellos ya se sienten orgullosos e identificados con el equipo”*) como sobre el nivel de implicación del alumnado de origen inmigrante: *“Durante la mayoría de la unidad, la implicación de los inmigrantes no ha sido tanta como en la fase final. Ahí se han implicado más. Los he visto con más ganas de participar y colaborar con su equipo”*. Añadió que, en dicha fase, el conjunto del alumnado apartaba las diferencias existentes en razón de origen y cultura para centrarse en el trabajo en equipo y en el buen funcionamiento grupal.

(II) Interculturalidad y dinámica de roles

Considerando al alumnado inmigrante, el docente evidenció una evolución en términos de participación e implicación: *“Ha sido de menos a más. [...] Han ido evolucionando a mejor”*, comentó. Al hablar de competencia en el nivel de juego, el alumnado de origen inmigrante, en ambos grupos, resultó ser tan competente como el resto. Así lo avanzó, previo al inicio de la unidad: *“No creo que el tema de ser inmigrante o español condicione la mejora”*. Sin embargo, según los comentarios docentes, los estudiantes inmigrantes presentaron mayores carencias a la hora de ejercer roles más directivos: *“Hay un alumno inmigrante que no se sabía explicar, que le costó mucho trabajo ser entrenador. [...] Me dijo que no quería serlo”*, apuntó el docente. Estas limitaciones que, sobre todo, se dieron en el GE con rotación, no solo se limitaron a la competencia comunicativa, sino que abarcaron también aspectos del procesamiento grupal: *“Donde pueden flojear un poco más los inmigrantes es en la autonomía. No*

terminan de adaptarse a una dinámica en la que tienen que hacer un trabajo en equipo y aceptar reglas”.

El docente observó que ese grado de autonomía venía condicionado por razones de estatus y percepción de liderazgo. Destacó a algunos estudiantes que seguían las indicaciones del entrenador en función de quién ejerciera ese rol. Como ejemplo, advirtió el caso de un equipo perteneciente al GE con rotación en el que tres alumnas, en calidad de entrenadoras, presentaron quejas respecto a un alumno de origen inmigrante que no respetaba las instrucciones. Sobre este tipo de situaciones, el docente comentó lo siguiente: *“No es que no estén implicados con el trabajo. Es que se toman, algunos días, el trabajo como quieren, sin hacer caso al entrenador”.* Por su parte, en el GE sin rotación este tipo de comportamientos no fueron constatados por el docente, si bien cabe destacar el caso de un alumno inmigrante que manifestó no querer ser entrenador.

3.2.2. Percepciones del alumnado

(III) Relaciones interculturales y dinámica de roles

Los equipos del GE sin rotación, por unanimidad, declararon haber mejorado sus relaciones interculturales. *“Estamos más unidos y nos llevamos mejor”*, dijo un estudiante. *“Antes no teníamos la misma confianza”*, añadió otro, aludiendo a unidades anteriores. Varios equipos declararon haber mejorado su amistad respecto al alumnado culturalmente diferente. Identificaron la afiliación como rasgo fundamental: *“Era el grupo perfecto”*, dijo un estudiante. Igualmente, quienes sí rotaron percibieron mejoras en sus encuentros interculturales: *“Antes teníamos pocas relaciones, pero ahora más”*, comentó un estudiante. *“Ha sido una relación positiva”*, añadió un compañero. Los estudiantes del GE con rotación reconocieron ventajas más allá de la afinidad, derivadas de la posibilidad de conocer más y mejor a sus compañeros y su cultura. Uno de los cuatro grupos de esta modalidad no contó en su equipo con alumnado culturalmente diferente pero destacó, igualmente, el comportamiento de aquellos a los que se enfrentaron en la competición: *“Hemos jugado contra ellos y, por lo que hemos visto, han jugado muy bien y se han llevado muy bien”*, dijo una estudiante. Este mismo equipo aseguró no haber vivido discusiones ni comportamientos negativos a nivel intragrupal. Al ser preguntados por aquello que había sido más importante durante la unidad, recalcaron el ambiente de equipo, sin haber tenido conflictos de consideración.

Sin embargo, los equipos con rotación de roles donde sí participaron estudiantes de origen inmigrante identificaron, con mayor frecuencia, conductas inapropiadas para las actividades planteadas: *“A mí, una de las experiencias que no me gustó mucho fue cuando algunos compañeros de aquí hacían tonterías”*, señaló un estudiante. En otro grupo añadieron: *“En los primeros partidos nos quitaban muchos puntos o gritábamos. No respetábamos mucho a los compañeros”*. Los grupos en cuestión señalaron, por unanimidad, que estas conductas existieron en las primeras sesiones de la unidad, siendo disipadas con el transcurso de las sesiones. Dichos comportamientos fueron menos visibles en el GE sin rotación, si bien el alumnado reportó algunos casos de menor trascendencia que se solucionaron mediante el diálogo: *“[Hubo] alguna discusión pequeña que se solucionó hablando”*, dijo un estudiante.

4. Discusión

El presente estudio se ha centrado en examinar cómo las dinámicas de rotación/no rotación de roles influyen sobre la sensibilidad intercultural de estudiantes de sexto curso de primaria a partir de una unidad basada en las premisas del MED.

En relación a los datos cuantitativos, la intervención generó impactos de mayor significatividad en el grupo donde los roles fueron intercambiados, existiendo diferencias tanto en la muestra general como en cada una de sus condiciones, exceptuando al alumnado de origen inmigrante. Estos datos parecen arrojar resultados positivos respecto a la rotación de roles y su incidencia en las respuestas emocionales positivas hacia la interculturalidad. Este aspecto, precisamente, fue indicado por Penney y Clarke (2005) haciendo alusión a la necesidad de plantearse cuestiones como las decisiones que se deben tomar a la hora de asignar roles a los estudiantes para poder albergar experiencias interculturales positivas cuando se aplica el MED.

Considerando la información cualitativa, la intervención pareció ejercer mayor influencia en la dimensión actitudinal del alumnado perteneciente al GE con rotación. Los cambios en términos de empatía intragrupal hacen prever que, a pesar de haber existido ciertas dificultades en las relaciones, la rotación de roles pudo provocar que todos los participantes asumieran la misma consideración en su grupo, independientemente del origen cultural. En su estudio con estudiantes de primaria, Díaz-Aguado; Baraja, y Royo (1996) comprobaron la eficacia de las estructuras cooperativas a la hora de proporcionar igualdad de estatus al alumnado. En su caso entendieron por *intercambio de roles* el cambio de enseñante a aprendiz, y viceversa, a partir de estilos de enseñanza recíproca.

En el presente estudio, los resultados apuntan a mejoras similares en ese aspecto. De las percepciones docente y discente se evidencia, respectivamente, una mayor participación equitativa e igualdad de oportunidades. La afiliación fue confirmada como elemento fundamental, siendo el diálogo y la reflexión sus principios configuradores más sobresalientes. Otras mejoras en las relaciones fueron confirmadas por el aumento de amistades interculturales, independientemente del nivel de tratamiento aplicado. Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Hastie, Farias, y Gutiérrez (2013), así como por Vilà (2005), en estudiantes de primaria y secundaria, respectivamente. Asimismo, los resultados reportan información complementaria al estudio de Kinchin (2001) en el que se analizó la percepción de un estudiante de décimo grado de alta habilidad en una unidad didáctica de voleibol, evidenciando un clima propicio al aplicar la ED para la inclusión del alumnado.

La dinámica rotatoria evidenció mayores carencias y conflictos a nivel intragrupal en comparación con aquella en la que los roles permanecieron estables. Pill (2008), en su estudio con estudiantes de primaria, confirmó el potencial del MED para obtener información sobre aspectos sociales y actitudinales del alumnado. En términos de percepción de liderazgo, muchos de los encuentros interculturales presentes en este estudio estuvieron marcados por el reconocimiento de estatus social entre iguales. Sobre ello, Brock; Rovegno, y Oliver (2009) a partir de una intervención MED con estudiantes de primaria, señalaron que el estatus influía en las interacciones del alumnado, siendo el género un indicador del mismo. Los resultados de este estudio son congruentes

con lo revelado por las autoras, así como con lo señalado previamente por Cohen (1998), quien destacó que los estudiantes de bajo estatus tendían a ser ignorados o silenciados por el resto de compañeros. Por su parte, los comportamientos de desobediencia observados en algunos estudiantes de origen inmigrante coinciden con lo hallado por Sanhueza (2010), quien encontró que el colectivo marroquí era menos receptivo a la hora de aceptar opiniones de otros culturalmente diferentes.

A nivel competencial, resulta oportuno destacar las carencias observadas en el ejercicio de determinados roles. En el caso del alumnado de origen inmigrante, las dificultades a la hora de desempeñar roles más directivos parecen ser explicadas por injerencias a nivel lingüístico y, no menos importante, cuestiones de liderazgo. El alumnado inmigrante pareció no sentirse legitimado por sus iguales a la hora de ejercer como entrenador. Cabe destacar la situación dada en el GE sin rotación donde el rechazo a ejercer el rol mencionado se dio, incluso, antes de haber comenzado la unidad. Estas circunstancias podrían ser explicadas por malas o nulas experiencias previas de liderazgo o, también, por la percepción del alumnado autóctono respecto al inmigrante (*identidad heteropercibida*), provocando en este último cierta inhibición cultural. Estos resultados están en consonancia con los encontrados por Kinchin (2001), en los que se percibió cierta resistencia inicial a ejercer un rol de liderazgo cuando se aplica el modelo de ED. Superar las carencias observadas es posible mediante el desarrollo de estrategias que promuevan el liderazgo, susceptibles de ser trabajadas en el marco de variadas actuaciones. Autores como Wallhead y O'Sullivan (2007) ya abogaron por la necesidad de preparar al alumnado de manera correcta y suficiente para ejercer roles como el de entrenador. Futuras intervenciones deberían ir dirigidas a introducir dicho aspecto.

Si bien los conflictos micro-sociales generados en el grupo con rotación de roles (discusiones, desacuerdos, desobediencia, etc.) fueron señalados por el docente como rasgo negativo de la dinámica rotatoria, son muchos los autores en el ámbito educativo que defienden el uso del conflicto y la discusión entre iguales como herramientas de aprendizaje (Gómez, 2004; Leiva, 2007; Viñas, 2004). Otros han evidenciado la eficacia de la discusión en el desarrollo de la competencia comunicativa y de valores prosociales como la empatía o la tolerancia (Díaz-Aguado, Royo, Segura, y Andrés, 1996). La propia empatía ya ha sido reconocida, a partir del MED, como estrategia eficaz para la resolución de conflictos en estudiantes de primaria (García-López; Gutiérrez, Sánchez-Mora, y Valero, 2010).

Las situaciones conflictivas referidas fueron menos visibles en el GE sin rotación, donde se obtuvieron diferencias significativas para la muestra total, sin observarse cambios por razones de género o procedencia. En el plano cualitativo, se percibió un desarrollo grupal más pautado y dirigido. El establecimiento de roles fijos parece haber generado mayor consenso y aceptación a nivel intragrupal. Los desencuentros surgidos, menos frecuentes que en el GE con rotación, fueron canalizados mediante el diálogo y la reflexión conjunta.

De los resultados del estudio se derivan una serie de implicaciones prácticas. A la hora de implementar el MED, se deben tener en cuenta ciertas consideraciones si se atiende a la asunción de responsabilidades por parte de los alumnos. Así, se puede diferenciar entre aquellas experiencias en las que se mantienen los roles fijos (I) y aquellas en las que se rotan los roles (II).

(I) *Roles fijos durante toda la unidad.* Cuando se aplica el MED y los roles asumidos por el alumnado permanecen fijos durante toda la unidad permite que estos sean aprendidos de forma más completa. Por ello, se recomienda que se use esta dinámica en los siguientes casos:

-Cuando se trabaje con estudiantes de corta edad, de cursos inferiores. En este caso es necesario que los roles tengan requerimientos básicos. En esta misma línea, cuando se trate de cursos más elevados, se recomienda que los roles sean más complejos, con más tareas, o que estos vayan incrementando los requerimientos conforme avance la unidad (Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez, y Valverde, 2016).

-En primeras experiencias con el modelo de ED. Así, por un lado, el alumnado podrá aprender bien el rol y no tener que centrarse en aprendizajes continuos de los mismos ya que es importante en la primera experiencia con el modelo captar bien los momentos o fases que lo componen. Por otro lado, el docente podrá restar complejidad a la hora de implementar el modelo cuando no tenga experiencia previa en el mismo.

-Cuando se aplica el modelo de ED con nuevos contenidos y diferentes a los abordados anteriormente es necesario nuevos aprendizajes ya que la estructura y determinados elementos del modelo pueden sufrir algunas modificaciones (Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda, 2016). Este es el caso de los roles. Por este motivo, puede ser interesante mantenerlos fijos ante una primera experiencia con determinados contenidos.

(II) *Rotación de roles a lo largo de toda la unidad.* Esta dinámica puede ser útil para dar un trato igualitario al alumnado en cada unidad implementada. Así, se debe tener en consideración una serie de aspectos:

-A la hora de planificar una unidad se debe concretar perfectamente la duración de cada fase con el fin de poder establecer bien el momento en el que rotarán los roles. Cuando en el grupo haya un estudiante con desconocimiento del castellano, se intentará que ocupe el rol de entrenador en la fase dirigida, en la que hay menor requerimiento de comunicación. Si en el grupo hay un compañero que conoce los dos idiomas (español y el otro) podrá actuar de traductor para que el primero pueda desarrollar el rol que le corresponda con mayor confianza.

-Establecer estrategias para fomentar el liderazgo, sobre todo con roles que requieran esta característica y cuando, por el hecho de rotar, no se disponga de tiempo para un aprendizaje prolongado. Será de ayuda la utilización de una pizarra pequeña para la representación gráfica o las representaciones para entender mejor las explicaciones del rol de entrenador. Asimismo, se puede disponer de una planilla de anotación (para *Duty Team*) en el que se representen las acciones a puntuar con pictogramas.

-Cuando existan estudiantes con dificultades, estos podrán desarrollar el rol de ayudante en el rol que le toque según rotación.

-En las primeras experiencias con rotación de roles, estos deben ser sencillos, con pocos requerimientos e, incluso, con roles ya conocidos por los estudiantes noveles.

-Es importante tener presente el número de integrantes en cada equipo y sus características para establecer el momento de rotación de los roles.

-En primeras experiencias puede ser necesario que el docente sea quien organice la rotación de roles, sobre todo con los cursos inferiores.

En conclusión, los hallazgos del presente estudio parecen confirmar a la rotación de roles como herramienta apropiada y positiva para el desarrollo de la sensibilidad intercultural en el alumnado de primaria. La afiliación y la asunción de responsabilidades fueron reveladas como características estructurales necesarias para generar interacciones de calidad. Igualmente, se descubrió el potencial de la rotación de roles como elemento diagnóstico a la hora de identificar en el alumnado fortalezas y debilidades en términos de habilidades sociales y comunicativas. Finalmente, se aboga por una gestión positiva de los conflictos, recomendando su cauce hacia situaciones de aprendizaje.

No obstante, las limitaciones en cuanto al diseño nos hacen tomar los datos con cautela y asumir los resultados como preliminares. El reducido tamaño de la muestra hace difícil su generalización. La escasa presencia de alumnado de origen inmigrante parecería explicar la ausencia de diferencias significativas en dicho sub-grupo. Se evidencia la necesidad de futuras intervenciones orientadas a superar estas limitaciones. Del mismo modo, sería interesante considerar otros escenarios o situaciones de partida. Repárese en que los sujetos participantes partían de puntuaciones teóricas altas en cuanto a sensibilidad intercultural debido, probablemente, a su experiencia previa con estudiantes de culturas diferentes. Futuras intervenciones deberían ir dirigidas a contextos en los que el hecho intercultural sea menos ostensible.

5. Bibliografía

- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education (3ª ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brock, S. J., Rovegno, I., y Oliver, K. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355–375.
- Chen, G.M., y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Chongruska, D., Prinyapola, P., Wadengb, Y., y Padungponga, C. (2010). Storytelling: program for multicultural understanding and respect among Thai-Buddhist and Thai-Muslim students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 282-288.
- Cohen, E.G. (1998). Making cooperative learning equitable. *Educational Leadership*, 56(1), 18-21.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., y Kioumourtzoglou, E. (2014). The Effect of an Intercultural Physical Education Program in Comparison to the Typical One on Students' Social Skills Learning. *Journal Human Sport Exercise* 9(1), 91-102.
- Díaz-Aguado, M.J., Baraja, A., y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En: Díaz-Aguado, M.J. *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J., Royo, P., Segura, P., y Andrés, T. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen cuatro. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Ennis, C. D., y Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. En Armour, K., Macdonald, D. (Ed.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. (pp. 217-236). New York: Routledge.
- García, J.A., y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Wolters Kluwer. España: Madrid.
- García-López, L.M., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D., y Valero, A. (2010). Effects on empathy and assertiveness of a Sport Education season in fourth grade Spanish Primary School students. En *Congreso Internacional de la AIESEP*. La Coruña, España: Universidad de La Coruña.
- Gómez, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid. MEC-Libros de la Catarata.
- Hastie, P. A., y Carlson, T. B. (1998). Sport education: a cross-cultural comparison. *Comparative Sport and Physical Education Journal*, 8, 22-30.
- Hastie, P. A., Farias, C., y Gutiérrez, D. (2013). Students' and teachers' responses to a transatlantic sport education league. *Journal of the International Society for Comparative Physical Education and Sport*, 35(2), 22-33.
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hernández, J. A. (2011). *La competencia intercultural en el alumnado de educación primaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante, Alicante.
- Kinchin, G. D. (2001). A high skilled pupil's experiences of sport education. *The Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Healthy Lifestyles Journal*, 47, 3-4.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga, Málaga.
- Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., y Valverde, J.J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *Sport TK*, 5(2), 153-165.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de investigación educativa*. (pp. 204-219). Barcelona: La Muralla.
- Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2016). El efecto de la tutorización en el proceso de la formación permanente del profesorado: estudio de caso longitudinal en Educación Deportiva. *Ágora para la educación física y el deporte*, 18(2), 133-150.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional Models for Physical Education*. (2ª ed.) Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.
- Penney, D., y Clarke, G. (2005). Inclusion in Sport Education. En D. Penney, G. Clarke, M. Quill, y G. Kinchin (eds). *Sport Education in Physical Education: Research Based Practice*. London: Routledge.
- Pérez, S. (2013). Evaluación de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación rítmica en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 124-138.
- Pill, S. (2008). A teachers' perceptions of the sport education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 55(2), 23-29.

- Prevots, N. (1991). The Role of Dance in Multicultural Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(2), 34-48.
- Sanhueza, S.V. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincial de Alicante* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante, Alicante.
- Sanhueza, S.V., y Cardona, M.C. (2008). Escala de Sensibilidad Intercultural para Alumnado de Primaria y Secundaria (documento inédito). Alicante: Universidad de Alicante.
- Santos, M.A., y Lorenzo, M. (2015). Capítulo 5. El éxito educativo desde la pedagogía intercultural. Formación con valor añadido para un mundo global. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp.63-83). Madrid: Narcea.
- Schwartz, P. (1991). Multicultural Dance Education in Today's Curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(2), 45-48.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y H. van der Mars (2011). Complete Guide to Sport Education, Second Edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Suárez, J. M. (2004). *La interculturalidad pedagógica: nuevos enfoques, nuevas prácticas*. Lugo: Axac.
- Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona. Graó.
- Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
- Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-43.

Sobre los autores:

Dr. Federico Puente Maxera

Universidad de Oviedo

Dr. Antonio Méndez Giménez

Universidad de Oviedo

D. Diego Matínez de Ojeda Pérez

CEIP Profesor Enrique Tierno, Murcia

