



La formación del profesorado de EF en la inclusión de estudiantes en situación de movilidad humana en el sur austral de Chile

Physical Education teacher training in the inclusion of students experiencing mobility in southern Chile

Autores

Pierre Richard Médor ¹
Alberto Moreno Doña ²
Enrique Rivera García ³

¹ Universidad Austral de Chile (Chile)

² Universidad de Valparaíso (Chile)

³ Universidad de Granada (España)

Autor de correspondencia:
Pierre Richard Médor
pierre.medor@uach.cl

Recibido: 06-02-26

Aceptado: 30-05-26

Cómo citar en APA

Médor, P. R., Moreno Doña, A., & Rivera García, E. (2026). La formación del profesorado de EF en la inclusión de estudiantes en situación de movilidad humana en el sur austral de Chile. *Retos*, 86, 48-61. <https://doi.org/10.47197/retos.v86.118742>

Resumen

Introducción: En las últimas décadas, el sistema educativo chileno ha experimentado un crecimiento sostenido en la matrícula de estudiantes migrantes, lo que ha revelado importantes desafíos en la formación del profesorado, especialmente en el área de Educación Física (EF).

Objetivo: Este estudio tiene por objetivo evaluar las competencias interculturales (CI) del profesorado de EF a partir de su formación inicial docente (FID) y de las prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos de diversidad cultural en la región sur austral de Chile.

Metodología: La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo-fenomenológico. Se aplicaron entrevistas y observaciones de clase a nueve docentes (uno de danza y música y ocho de Educación Física) pertenecientes a instituciones de diversa dependencia administrativa.

Resultados: Los resultados evidencian limitaciones significativas en la FID respecto a la gestión de la diversidad cultural y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Discusión: Si bien los profesores manifiestan disposición, empatía y apertura hacia la diversidad, sus estrategias se sostienen principalmente en la experiencia empírica más que en un sustento teórico formal. La EF emerge como un espacio privilegiado para favorecer la inclusión y la convivencia intercultural, al propiciar interacciones horizontales mediante el juego, la motricidad y la cooperación.

Conclusiones: Se concluye la urgencia de incorporar CI estructuradas en la FID y en los programas de perfeccionamiento continuo, como requisito fundamental para fortalecer una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y culturalmente pertinente.

Palabras clave

Educación Física; formación docente; competencias interculturales; inclusión; migración; Chile.

Abstract

Introduction: In recent decades, the Chilean education system has experienced a steady increase in the enrollment of migrant students, revealing significant challenges in teacher training, particularly in the area of Physical Education (PE).

Objective: This study aims to evaluate the intercultural competencies of PE teachers based on their initial teacher training and pedagogical practices developed in culturally diverse contexts in southern Chile.

Methodology: The research is framed within an interpretive paradigm using a qualitative-phenomenological approach. Semi-structured interviews and classroom observations were conducted with nine teachers (one in Dance and Music and eight in Physical Education) from institutions under various administrative jurisdictions.

Results: The results show significant limitations in initial teacher training regarding the management of cultural diversity and the implementation of inclusive pedagogical practices.

Discussion: Although teachers demonstrate willingness, empathy, and openness towards diversity, their strategies are mainly based on empirical experience rather than formal theoretical foundations. PE emerges as a privileged space to promote inclusion and intercultural coexistence by fostering horizontal interactions through play, motor skills, and cooperation.

Conclusions: It concludes with the urgency of incorporating structured intercultural competencies into initial teacher training and continuous professional development programs as a fundamental requirement to strengthen a truly inclusive, equitable, and culturally relevant education.

Keywords

Physical Education; teacher training; intercultural competencies; inclusion; migration; Chile.

Introducción

Contexto general

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, Chile ha experimentado transformaciones demográficas y sociales profundas derivadas del aumento sostenido de la migración internacional (INE, 2024). Este fenómeno, ha impactado de manera directa en el sistema educativo, visibilizando la necesidad de replantear los enfoques formativos de los docentes frente a aulas cada vez más diversas (Sánchez et al., 2023). Entre 2014 y 2024, la población de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno pasó del 0,6 % al 7,4 %, evidenciando un crecimiento sin precedentes (Ministerio de Educación, 2024). Este incremento ha impulsado políticas públicas orientadas a la inclusión de estudiantes extranjeros, pero también ha dejado al descubierto las carencias de la FID en materia de interculturalidad crítica, diversidad y gestión de la diferencia (Basail, 2022; Sánchez et al., 2023; Campos et al., 2024).

En este contexto, la EF ocupa un lugar particularmente relevante como asignatura basada en la motricidad humana, el juego y el movimiento, la EF ofrece un espacio privilegiado para la interacción, el reconocimiento mutuo y la construcción de vínculos entre estudiantes de distintos orígenes (CPEIP, 2021; Carter et al., 2026). Sin embargo, la práctica pedagógica en este ámbito continúa marcada por enfoques monoculturales que no siempre reconocen ni valoran las identidades diversas que convergen en las aulas (Campos et al., 2024; Carter et al., 2022).

El presente estudio se centra en evaluar las CI del profesorado de Educación Física en el sur austral de Chile, considerando su FID y sus experiencias profesionales en contextos multiculturales.

Marco teórico y antecedentes de la problemática

La llegada de estudiantes migrantes al aula chilena ha tensionado los paradigmas tradicionales de la educación inclusiva y del derecho a la educación (Ministerio de Educación, 2023). Diversas investigaciones han documentado situaciones de racismo, aporofobia y discriminación hacia estudiantes extranjeros, obstaculizando su inclusión y afectando sus procesos de aprendizaje (Carter et al., 2021a; Basail, 2022; Médor et al., 2022). Estas actitudes, basadas en prejuicios y estereotipos, suelen traducirse en prácticas pedagógicas compensatorias de baja exigencia, que reproducen desigualdades estructurales (Carter et al., 2021a; Pavez et al., 2019; Sánchez et al., 2023). Pincheira (2021) y Carter et al. (2022) sostienen que la gestión de la diversidad en el sistema escolar chileno ha seguido un enfoque asimilacionista, el cual espera que los estudiantes extranjeros se adapten a la cultura nacional dominante, desconociendo la riqueza de la diversidad cultural y limita las posibilidades de construir una educación verdaderamente intercultural, entendida como un proceso bidireccional de aprendizaje, diálogo y reconocimiento recíproco (Pincheira, 2021; Pincheira & López, 2024; Entreculturas, 2023). Pavez et al. (2019) advierten que los prejuicios y las percepciones deficitarias hacia los estudiantes migrantes están presentes incluso entre los docentes, quienes en ocasiones asocian la diversidad cultural con bajo rendimiento o conductas disruptivas, siendo el factor formativo un elemento clave. Distintos estudios (Pincheira, 2021; Campos et al., 2024; Jara & Vuollo, 2019; Sánchez et al., 2023) coinciden en que la FID en Chile carece de contenidos y experiencias sistemáticas que preparen a los futuros profesores para desenvolverse en contextos multiculturales. El Cuarto Censo Docente sobre Migración reveló que un 23,9 % de los profesores recibió formación específica para la inclusión de población extranjera y un 53,8 % reconoció haber sido preparado para trabajar con estudiantes culturalmente semejantes (Pavez et al., 2023). Este déficit formativo se traduce en inseguridad profesional, desconocimiento de herramientas pedagógicas inclusivas y escasa reflexión crítica sobre las propias prácticas (Culque et al., 2025).

En respuesta a esta realidad, el Estado chileno ha impulsado diversas iniciativas para promover la inclusión de estudiantes migrantes (Ministerio de Educación, 2024), entre ellas el programa “Escuela Somos Todos”, creado en 2014 por el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior cuyo objetivo fue garantizar la igualdad de derechos educativos entre niños, niñas y adolescentes migrantes y nacionales, facilitando su matrícula y regularización administrativa (Gutiérrez & Muñoz, 2020). Aunque esta política representó un avance significativo de acceso mediante un enfoque burocrático, centrado en la “presencia” y dejando de lado la “participación” plena de los estudiantes migrantes, evidenciando un vacío estructural. (Sánchez et al., 2023; Culque et al., 2025; Carter et al., 2026; Ministerio de Educación, 2023). La interculturalidad crítica, más que una categoría de acceso implica transfor-

mar las prácticas pedagógicas y relacionales al interior de las escuelas, promoviendo la equidad, la convivencia y el aprendizaje mutuo (Pincheira & López, 2024; Entreculturas, 2023). En este sentido, el rol de los profesores, especialmente de EF, es determinante (Carter et al., 2026).

La escuela se ha convertido en un microcosmos donde convergen múltiples culturas, lenguajes, religiones, costumbres y cosmovisiones (Mendieta-Otálora et al., 2025). Lejos de concebir esta diversidad como un problema, autores como Guillén et al. (2019) y Pavez et al. (2023) la reconocen como una oportunidad pedagógica para formar ciudadanos críticos, empáticos y capaces de convivir en sociedades pluralistas. Sin embargo, alcanzar una escuela verdaderamente intercultural requiere profesionales preparados y sensibilizados (Carter et al., 2022). Nielsen et al. (2019) subrayan que la efectividad de los proyectos inclusivos depende en gran medida de las competencias docentes para gestionar la heterogeneidad cultural. Estas competencias abarcan tanto habilidades cognitivas y pedagógicas como disposiciones actitudinales, tales como la empatía, la flexibilidad y la apertura a nuevas perspectivas (Mendieta-Otálora et al., 2025; Pincheira & López, 2024). La inclusión, por tanto, no puede limitarse a garantizar el acceso a la educación, sino que debe promover la participación activa, la valoración de las identidades diversas, las dimensiones del Derecho a Educación, los principios y la construcción colectiva del conocimiento (Ministerio de Educación, 2023).

Si orientamos la mirada hacia el profesorado, este se sitúa en el centro de las transformaciones educativas, su papel no solo consiste en transmitir conocimientos, sino en modelar valores de respeto, justicia y convivencia (Campos et al., 2024). En el contexto multicultural actual, los docentes son agentes sociales que pueden favorecer o dificultar la inclusión, dependiendo de sus creencias, actitudes y competencias. (Mendieta-Otálora et al., 2025). Distintos autores advierten que muchos profesores carecen de herramientas para trabajar con diversidad debido a la orientación monocultural de su formación universitaria (Campos et al., 2024; Sánchez et al., 2023). La FID debe incorporar contenidos teóricos y prácticos en interculturalidad, así como experiencias reflexivas que permitan a los futuros educadores reconocer sus propios prejuicios y comprender los procesos de exclusión que atraviesan las aulas (Pavez et al., 2023; Campos et al., 2024; Mendieta-Otálora et al., 2025; Sánchez et al., 2023). En esa línea, Mendieta-Otálora et al. (2025) confirma que el profesorado preparado en esta perspectiva desarrolla una comprensión más profunda de los distintos agentes que conforman la comunidad escolar, respetando sus lenguas, creencias y modos de vida. Pavez et al. (2023) enfatiza que sus creencias y motivaciones influyen directamente en los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, el desarrollo de CI en la FID es esencial para garantizar prácticas inclusivas y coherentes con los principios del derecho a la educación (Podestá et al., 2022; Gómez et al., 2024). No obstante, diversos autores (Mendieta-Otálora et al., 2025; Culque et al., 2025; Carter et al., 2026) advierten que, pese al interés creciente por la interculturalidad, los programas de FID aún muestran una baja incorporación sistemática de estos contenidos (Sánchez et al., 2023).

La pregunta ahora es ¿dónde se sitúa la EF como espacio intercultural? Por su naturaleza corporal, social y relacional, ofrece condiciones pedagógicas privilegiadas para la construcción de una convivencia intercultural auténtica (Carter et al., 2026; Culque et al., 2025; Hernández & De Barros, 2021). A través del juego, el deporte y la actividad física, los estudiantes aprenden a comunicarse más allá del lenguaje verbal, desarrollan habilidades cooperativas y descubren nuevas formas de interacción basadas en el respeto y la colaboración (CPEIP, 2021). Sin embargo, diversos estudios coinciden en que los programas de FID de profesores de EF mantienen estructuras rígidas y tecnicistas, (Sánchez et al., 2023; Carter et al., 2022), privilegiando aspectos biomédicos y deportivos por sobre los pedagógicos y sociales, lo que limita la capacidad del profesorado para atender la heterogeneidad cultural en sus clases (Culque et al., 2025; Carter et al., 2026). Sánchez et al., (2023) proponen incorporar en la FID de EF una educación basada en la valoración de las culturas, justicia, pertenencia y cooperación, así como el compromiso docente con la inclusión y la eliminación de actitudes racistas (Carter et al., 2021a), alineado con enfoques contemporáneos como el Aprendizaje-Servicio (ApS), que articula objetivos académicos con experiencias de compromiso social (Carter & Gallardo, 2021; Lorente & Martos, 2018; Rodríguez, 2021; Chiva et al., 2021; Rivas-Valenzuela et al., 2025). Dichas metodologías permiten que futuros profesores vivencien la interculturalidad en terreno, fortaleciendo su sensibilidad y comprensión cultural (Pincheira & López, 2024).

Finalmente, las CI con enfoque crítico y antirracista proponen abordar las causas estructurales de las desigualdades sociales, trascendiendo el ámbito interpersonal para transitar de la mera convivencia a

la transformación social (Entreculturas, 2023; Podestá et al., 2022). Estas competencias incluyen el conocimiento de las diversas culturas presentes en el entorno educativo, empatía, autorreflexión crítica y capacidad de resolver conflictos desde una perspectiva dialogante (Sánchez et al., 2023; Podestá et al., 2022). Esto exige que los profesores sean capaces de reconocer sus propios sesgos culturales y de generar entornos de aprendizaje seguros, donde todas las identidades sean valoradas independientemente del género (Carter et al., 2021b; Belmar et al., 2019). Al promover estas competencias, la escuela se convierte en un espacio para el desarrollo ciudadano, la convivencia democrática y el respeto por la diversidad (Entreculturas, 2023).

Método

Enfoque y objeto de la investigación

El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, donde la realidad social y educativa se construye a partir de las experiencias, significados y perspectivas de los sujetos involucrados (Barrantes, 2014; Flick, 2015), permitiendo comprender la enseñanza y el aprendizaje como procesos subjetivos e intersubjetivos, en los que las vivencias de los profesores adquieren centralidad. En correspondencia con este paradigma, se adoptó un diseño cualitativo con enfoque fenomenológico-hermenéutico (Heidegger, 2003; Horneffer, 2009). Esta elección responde al interés de interpretar los sentidos que los profesores de EF atribuyen a sus prácticas pedagógicas en contextos de diversidad cultural. La fenomenología permitió aproximarse a las experiencias vividas de los participantes, mientras que la hermenéutica posibilitó comprender los significados subyacentes a sus discursos y acciones (Osses et al., 2006).

Participantes

La selección de participantes se realizó mediante la técnica de bola de nieve, permitiendo identificar a docentes que trabajaban en escuelas con presencia de estudiantes migrantes (Flick, 2015). En el estudio participaron nueve profesores: un docente migrante de danza y música, y ocho profesores de EF vinculados a siete escuelas de Valdivia, de diferentes niveles educativos (Tabla 1) de la Región de Los Ríos, Chile. Cada entrevista tuvo un promedio de 81,7 minutos de duración y se aplicó de manera presencial. De este grupo, el 77,7 % se desempeñaba en establecimientos públicos, 11,15 % en colegios subvencionados y 11,15 % en instituciones privadas. Cada grupo etario representó un tercio del total de los participantes (Tabla 1). El 66,7 % eran hombres y el 33,3 % mujeres, el 66,7% con una experiencia escolar que oscilaba entre 6 y 10 años frente al 33,3% de ellos con experiencia entre 11 y 15 años. Además, el 55,5% de los participantes contaba con estudios de postgrado y el 55,5% ejercía funciones directivas o de liderazgo académico (Tablas 1 y 2).

Por razones éticas, se guardó la confidencialidad de las identidades personales y de las instituciones participantes. Los nombres de los docentes fueron reemplazados por seudónimos, y las escuelas recibieron códigos alfanuméricos que impidieron su identificación (Sanjuán, 2019; Flick, 2015).

Los criterios de rigor científicos fueron resguardados mediante la coherencia metodológica, la validación de los datos y la triangulación de la información garantizando la consistencia y credibilidad de los hallazgos.

Tabla 1. Perfil de los docentes

Atributos de los profesores de EF y de danza y música											
#	Apodo/ Nombre ficticio	Rango etario	Nacionalidad	Especialidad	Sexo	Cargo directivo	Centro	Tipo de Centro	Experiencia docente	Postgrado	Etapas
1	Languichatte	31 a 40	CHILE	EF	M	No	Colegio 1	PP	6 a 10	Sí	EdBa/ EdMe
2	Elon	31 a 40	CHILE	EF	M	Sí	Colegio 2	PS	11 a 15	Sí	EdBa/ EdMe
3	Haila	31 a 40	CHILE	EF	F	No	Colegio 4	MU	6 a 10	Sí	EdBa/ EdMe
4	Usher	41 a 50	CHILE	EF	M	Sí	Colegio 6	MU	6 a 10	No	EdBa/ EdMe
5	Adele	41 a 50	CHILE	EF	F	No	Colegio 5	MU	11 a 15	No	EdBa/ EdMe
6	Emeline	21 a 30	CHILE	EF	F	No	Colegio 3	MU	6 a 10	Sí	EdBa/ EdMe



7	Eminem	21 a 30	CHILE	EF	M	Sí	Colegio 7	MU	6 a 10	No	EdBa
8	Mandela	21 a 30	CHILE	EF	M	Sí	Colegio 4	MU	6 a 10	Sí	EdBa/ EdMe
9	Jamesy	41 a 50	A. Sur	DM	M	Sí	Colegio 5	MU	11 a 15	No	EdBa/ EdMe
	EdBa:						Educación Básica o Primaria				
	EdME:						Educación Media o Secundaria				
	MU:						Escuela Municipal o Pública				
	PP:						Escuela Particular Pagada o Privada				
	PS:						Escuela Particular Subvencionada				

Elaboración propia

Procedimiento

Instrumento

Se emplearon dos técnicas principales para la recolección de datos, las cuales fueron diseñadas y validadas por expertos:

La entrevista semiestructura planteó tres ejes principales: Comprensión conceptual y trayectoria; Competencias docentes y aplicación práctica en EF; Gestión de la diversidad dinámica sociocultural y tratamiento pedagógico del conflicto (Tabla 2).

Los criterios de inclusión/exclusión fueron: que la escuela tuviese alumnos migrantes, los profesores llevan un mínimo de 5 años trabajando con alumnos migrantes. Siguiendo las orientaciones de Flick (2012), se privilegiaron cuatro criterios: ausencia de dirección, especificidad, amplitud y profundidad contextual.

Ejes de la observación: Observación del estudiantado, actuación docente y reflexión y percepción del observador. Se realizó 34 observaciones de clase de 55,6 minutos promedio con un total de 1890 minutos en dos escuelas de las siete, las cuales aceptaron la invitación a participar además de autorizar la realización de dichas observaciones. Se siguieron las fases propuestas por Creswell (2005), abarcando desde la planificación y acceso al campo hasta el registro sistemático y el análisis inicial de los datos.

Limitaciones

No todas las escuelas autorizaron realizar la observación.

Tabla 2. Información recogida por la entrevista

Ejes principales de la entrevista	1-4	5-11	12-16
Comprensión conceptual y trayectoria formativa.	X		
Competencias docentes y aplicación en Educación Física.		X	
Gestión de la diversidad, dinámica sociocultural y tratamiento pedagógico del conflicto.			X

La entrevista fue validada por los expertos previo a su aplicación. Elaboración propia

Análisis de datos

La información fue procesada utilizando el software NVivo versión 12, permitiendo organizar y codificar las transcripciones por el autor. Se aplicó un análisis temático (Braun & Clarke, 2006) para identificar patrones de sentido recurrentes en las narraciones docentes. Posteriormente, se desarrolló un análisis categorial (Cáceres, 2008), estructurando las categorías principales y sus subcategorías respectivas. La interpretación final se realizó desde una perspectiva hermenéutica crítica, buscando comprender cómo los profesores construyen significados en torno a la diversidad cultural y de qué manera sus experiencias formativas influyen en sus prácticas cotidianas.

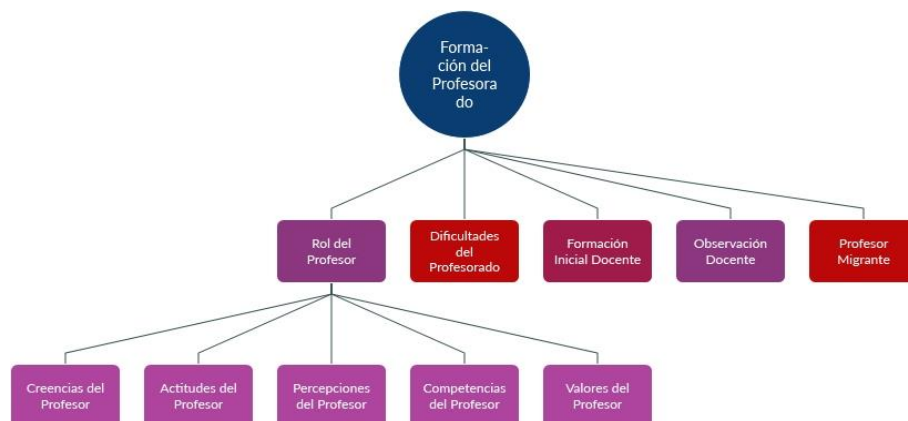
Criterios éticos

El estudio respetó los principios éticos de confidencialidad, voluntariedad e integridad (Sanjuán, 2019; Flick, 2015). Todos los participantes firmaron un consentimiento informado, autorizando el uso académico de sus testimonios y observaciones.

Resultados

El proceso de codificación temática y categorial permitió identificar las categorías de la formación del profesorado, EF y CI. Los resultados se agrupan en 4 categorías descriptivas donde las voces de los docentes actúan como la evidencia empírica principal presentando los desafíos y horizontes de la interculturalidad crítica en la EF chilena usando la motricidad como un lenguaje de encuentro:

Figura 1. Mapa mental de la categoría central de formación del profesorado



Nota. La figura representa el desglose de la categoría central Formación del Profesorado. Tomado de elaboración propia desde el Software NVivo 12.

Dualidad discursiva ante el fenómeno migratorio

El flujo migratorio, lejos de ser un fenómeno meramente estadístico, representa un desafío ontológico para la escuela, exigiendo una transición desde la asimilación monocultural hacia una interculturalidad crítica. Existe una semántica de la otredad que perpetúa la colonialidad del poder en el sistema escolar chileno, observando una jerarquización “del otro” basada en su origen y capital simbólico, donde el término migrante se reserva para los cuerpos racializados y precarizados, mientras que el estatus de extranjero se otorga a quienes provienen de centros de poder hegemónicos como bien señala Usher: “El chileno no le llama migrante a un europeo, le dice extranjero, pero no le dice migrante” (Entrevista 7, p. 19). Al igual que Eminem cuando menciona: “el chileno igual es racista en ese sentido. Puede que haya un inmigrante que sea, no sé haitiano, versus un extranjero que venga a turistar, gringo. [...] el chileno le va a abrir las puertas, de par en par a su casa, y puede ser que el gringo entre a robar; mientras que el haitiano, [...] le digan que no [...] típico chileno, pero venga con buenas intenciones” (Entrevista 9, p. 7). Esta distinción no es casualidad; refleja una carga peyorativa que condiciona la acogida institucional. Elon plantea este racismo desde el color de la piel: “muchas veces se discrimina por eso [el color de la piel], creo que a veces con el tema del aspecto o trato o a veces los roles de poder entre las instituciones se determinan así (Entrevista 2, p. 17). Frente a esta frialdad administrativa es imperativo rescatar una pedagogía del afecto que reconozca la humanidad herida por la movilidad humana tal como dice Usher “La pedagogía también es amor... No es fácil salir de su país en las condiciones que están muchas familias” (Figura 1) (Entrevista 7, pp. 20-21).

La escuela no debe ser solo un lugar de asistencia, sino un espacio de intercambio epistemológico y lingüístico. La presencia de la diversidad cultural ofrece una oportunidad de aprendizaje mutuo que enriquece la praxis docente y la visión de mundo del estudiantado local. Elon destaca este potencial al relatar como el encuentro pedagógico trasciende las fronteras culturales: “El colegio da la oportunidad de conocer a los estudiantes desde sus culturas; ellos nos mostraron un poco de su idioma” (Entrevista 2, p. 2). Esta apertura hacia la lengua y la cosmovisión del otro funda una inclusión real, cuya manifestación más pura y víscera se encuentra en la especificidad corpórea de la EF.

Educación Física como puente corporal y valórica de inclusión



La EF es una disciplina estratégica, no por su dimensión técnica, sino por su capacidad de constituirse en un territorio de comunicación no verbal. En el patio o en el gimnasio, la motricidad emerge como una gramática universal que precede a la palabra articulada permitiendo que la corporeidad se convierta en el primer vehículo de reconocimiento mutuo tal como lo menciona Adele cuando dice “el movimiento está en todos lados. O sea, hay muchas cosas que podemos compartir, hacer a través del movimiento sin necesidad de comunicarnos a través del lenguaje” (Entrevista 5, p. 4). En contexto de alta diversidad, la motricidad humana ofrece un refugio donde el movimiento desarticula las barreras idiomáticas que el aula tradicional suele fortalecer. La importancia de integrar diversas áreas del conocimiento, como la música y danza, en el proyecto educativo. La experiencia de un profesor migrante, Jamesy, “una clase en donde mis alumnos tocaran instrumentos de percusión y los demás danzaran, o se movieran, o hicieran actividad física al ritmo de los instrumentos comprendiendo cada golpe, y lo que conlleva” (Entrevista 3, p. 21) con la creación de clases que combinan la educación física con la música y el ritmo ejemplifica cómo la educación puede adaptarse para ser más inclusiva y reflexiva de las identidades locales y culturales (Figura 1). Adele ejemplifica esta capacidad inclusiva al narrar la experiencia de un estudiante que, pese a la incomunicación verbal, lograba una participación plena a través de la acción: “No entendía nada de castellano, pero como todo había que ejecutar, él no tenía ningún problema, entendía todo en términos físicos” (Entrevista 5, p. 1). Mandela lo vuelve a confirmar cuando plantea: “La educación física, yo estoy convencido de que es una herramienta para la inclusión en todo sentido, porque bueno, a través del deporte hablamos todos el mismo idioma. No es necesario de repente una gran instrucción, se puede ejemplificar a través del mismo profesor, el estar haciendo un deporte y pedirle a un compañero que lance la pelota no es necesario que hablen el mismo idioma” (Entrevista 4, p. 7).

Sin embargo, es vital diferenciar los contextos de esta inclusión. Mientras que, en contexto de vulnerabilidad, la inclusión es un acto de supervivencia, en entornos de élite como el modelo bilingüe alemán descrito por Languichatte, la interculturalidad se percibe como una normalidad estructurada: “La interculturalidad se da normal... y todo tiene que ser español-alemán o alemán-español, todo” (Entrevista 8, pp. 6-7). Esta dualidad obliga a reflexionar sobre cómo el capital cultural previo determina la naturalidad con la que se produce la relación grupal. Para que esta unidad orgánica no sea un espejismo, debe estar sostenida por unos sólidos valores éticos. La empatía y el respeto no deben ser conceptos abstractos, sino vivencias encarnadas en el juego y el esfuerzo compartido. Emeline lo resumen en la capacidad de ser empática “yo creo que empatía, claro, ponerme en el lugar de él” (Entrevista 6, p. 4), mientras que Adele añade la necesidad de fomentar aún más valores como “La empatía, el juego limpio, el respeto a la diversidad, porque no todos somos iguales...” (Figura 1). (Entrevista 5, p. 7). Durante una observación de clase, se evidenció el rol docente en la inclusión de la estudiante migrante mediante la normalización y participación equitativa cuando dice “Le toca a ella si igual ganó” (Observación 2 3C, p. 3) demostrando empatía y apoyo mutuo no solo del docente sino también de los estudiantes, cuando otra alumna se cae y la estudiante migrante acude de inmediato a apoyarla y ayudarla junto con las demás. Sin embargo, esta aparente armonía sociomotriz es frágil y corre el riesgo de desvanecerse si el docente no posee una formación consciente que le permita sostener estas dinámicas más allá de la espontaneidad del juego.

Formación Docente: Entre brecha teórica y la trampa de folklorización

La FID y continua de los profesores de EF presenta una brecha alarmante frente a las demandas de la escuela multicultural contemporánea. Existe un vacío conceptual que impide a los docentes transitar desde una buena voluntad intuitiva hacia una intervención pedagógica con base teórica. La falta de familiaridad con los constructos de la disciplina es evidente; Haila confiesa: “Nunca había escuchado el término competencias interculturales” (Entrevista 1, p. 2). Esta carencia teórica se ve agravada por estructuras laborales que asfixian la reflexión, tal como apunta Mandela al señalar: “es un tema súper importante, pero no hay tiempo tampoco para capacitarse en esto” (Entrevista 4, p. 4). Una situación así que se sostiene en el tiempo deriva inevitablemente en la folklorización de la interculturalidad, una práctica donde la diversidad es reducida en una efeméride estética que no cuestiona la manera tradicional de hacer las cosas en el país de acogida. Sin una planificación profesional y estructurada, como la que reclama Languichatte al decir: “ser más profesional [y] la planificación y estructurarme” (Figura 1) (Entrevista 8, p. 9), la escuela cae en un asimilacionismo solapado. Haila denuncia esta realidad al observar que la visibilización de otras culturas es casi inexistente en los hitos institucionales: “En septiembre se hacen bailes típicos, pero generalmente chilenos, no interculturales todavía” (Entrevista 1, p. 6). En una observación de clase, se denota la participación activa de una estudiante migrante dentro del grupo,

aunque presenta dificultades técnicas para ejecutar los pasos tradicionales, también muestra una mejora progresiva. El docente usa la clase de EF para enseñar y rescatar las danzas tradicionales chilenas cómo dice Eminem: “Mira yo empiezo en agosto con todos los bailes...” [y] “... se están perdiendo muchas tradiciones, entonces la identidad del chileno se va perdiendo, hay niños que les da vergüenza hacer esto, que no quieren entonces trato de hacerlo lo más simpático posible para que pueda seguir” (Observación 3 5A, p. 1). Eminem plantea acercarse a la interculturalidad incluyendo al otro: “... Nosotros aquí, tuvimos niños de otros países, en septiembre hacíamos una muestra folclórica, veíamos todos los bailes, desde el norte, hasta el sur de Chile. Y eso lo cambiamos, por bailes latinos, entonces ahí el curso que tenía más niñas colombianas, ahí hacíamos un baile de Colombia [...] hemos ido asociando, tenemos unas muestras, tenemos también una de encuentro entre dos mundos” (Entrevista 9, p. 3). Este intento de cambio por falta de una base teórica puede caer en la folklorización según lo mencionado.

La ausencia de un enfoque intercultural crítico en la formación docente es una vulnerabilidad sistémica, dejando al profesorado a merced de un modelo educativo que prioriza la estandarización por sobre el reconocimiento de la marginación social que pueden vivenciar los estudiantes migrantes, convirtiendo la falta de competencias en un obstáculo para la justicia social en el patio de clases.

Resistencias sistémicas y perspectivas de transformación

El avance hacia una praxis intercultural se encuentra bloqueado por las lógicas neoliberales que rigen la evaluación docente en Chile. El sistema de incentivos y bonos fomenta un individualismo que conspira contra la construcción de comunidad de aprendizaje. Eminem realiza una crítica a esta burocracia del desempeño: “El papel aguanta todo... ¿Y qué genera esto?, que ¡ay!, a ti te fue bien, más plata. Claro, te van a dar un bono, lo incentiva a la competitividad... Yo no quiero que tú surjas, que seas mejor que yo, me guardo mis ideas y mi estrategia” (Entrevista 9, p. 23). Esto inhibe la socialización de estrategias exitosas de inclusión, transformando el saber pedagógico en una mercancía. La transformación real exige un cambio de paradigma en el mundo adulto, que muchas veces se refugia en el autoritarismo para ocultar su inseguridad ante lo desconocido. Como advierte Eminem: “si los adultos no nos damos cuenta, nunca vamos a tener un cambio” (Entrevista 9, p. 12). Este giro implica renunciar a la posición de poseedor absoluto del saber y abrirse a la escucha activa de los estudiantes migrantes, incorporando sus bagajes motrices desde la infancia. Es necesario permitir que el estudiante migrante sea protagonista de su propio proceso tal como plantea Eminem: “hay mucha niña que sabe por ahí, no profe, esto lo hacíamos así, ¿lo podemos realizar de esta manera? Y le das el pase, para poder escuchar” (Entrevista 9, p. 12). El miedo al fracaso o al exponerse por no dominar una cultura ajena es el principal freno para la innovación.

Discusión

Aproximándonos a la percepción de los docentes sobre la formación recibida para abordar la diversidad en las aulas, estos coincidieron en que su FID no les entregó herramientas específicas para abordar la diversidad cultural, lo que sintetiza una problemática estructural: la interculturalidad continúa siendo una noción periférica en los programas de pedagogía en EF (Carter et al., 2022; Campos et al., 2024; Pincheira & López, 2024). Aunque los docentes manifiestan disposición positiva hacia la diversidad, su práctica se construye mayoritariamente desde la intuición y experiencia empírica, sin sustento teórico ni metodológico formal (Campos et al., 2024). Vinculado con Pavez et al. (2019), quienes señalan que la ausencia de preparación sistemática genera una brecha entre el discurso inclusivo y la práctica cotidiana. La escasez de contenidos interculturales en la FID se relaciona con el enfoque monocultural y tecnicista predominante en las mallas curriculares de EF, centradas en la motricidad, el rendimiento y el deporte competitivo (Carter et al., 2022; Sánchez et al., 2023). Como consecuencia, la diversidad cultural se percibe como un desafío accesorio y no como un componente inherente a la labor pedagógica (Pavez et al., 2023).

Los docentes entrevistados reconocieron la necesidad de una actualización curricular urgente, que integre contenidos sobre interculturalidad, gestión de la diversidad y competencias socioemocionales, ya que no han tenido estas competencias durante su proceso de formación (Carter et al., 2022). Sabiendo que es fundamental capacitarse, se encuentran en la encrucijada del tiempo y de los recursos para poder hacerlo por falta de oportunidades institucionales para la formación continua, perpetuando la carencia



de herramientas interculturales (Carter et al., 2022; Entreculturas, 2023). Estos hallazgos dialogan con las reflexiones de Carter et al. (2026) y Culque et al. (2025), quienes sostienen que la incorporación de la interculturalidad en la formación docente requiere experiencias vivenciales, prácticas reflexivas y contextos colaborativos. Sin estas experiencias, los profesores enfrentan la diversidad cultural desde la improvisación y el voluntarismo (Pavez et al., 2023).

Pese a las carencias formativas, emerge la disposición docente, demostrada en valores y actitudes personales que compensan parcialmente la falta de capacitación estructurada (Sánchez et al., 2023). Destacándose la empatía, resiliencia, apertura cultural y compromiso con la inclusión (Pavez et al., 2023). Uno de los docentes entrevistados lo expresó, refiriéndose a un estudiante migrante que enfrentaba dificultades de adaptación. Este tipo de actitudes empáticas es una manifestación de CI actitudinales, asociadas al reconocimiento del otro y la sensibilidad ante las diferencias (Guillén et al., 2019; Entreculturas, 2023). Sin embargo, como advierte el CPEIP (2021), la empatía, si no se acompaña de conocimiento cultural y estrategias pedagógicas, puede derivar en acciones bien intencionadas pero ineficaces (Culque et al., 2025). En el caso de estos docentes, la empatía surge como un recurso genuino, pero no sistematizado ni sostenido por un marco teórico. Otro valor recurrente es la resiliencia mencionada por uno de los entrevistados, entendida como la capacidad de adaptación ante la adversidad. En base al testimonio entregado, se revela una comprensión emocional profunda del fenómeno migratorio y de las experiencias de los estudiantes migrantes. La resiliencia docente, en este sentido, se vincula con la capacidad de mantener el compromiso pedagógico frente a escenarios complejos (Guillén et al., 2019; Carter et al., 2022). Asimismo, el amor por la enseñanza aparece como motor de la práctica educativa (Pavez et al., 2023). Los docentes reconocen que enseñar implica un vínculo emocional y humano con los estudiantes (Guillén et al., 2019). Esta disposición afectiva constituye una base importante para el desarrollo de la CI, en tanto promueve relaciones horizontales y de confianza (Sánchez et al., 2023).

No obstante, la literatura advierte que los valores personales, aunque fundamentales, no sustituyen la necesidad de una formación profesional sólida (Culque et al., 2025). Las actitudes empáticas deben complementarse con conocimientos sobre gestión de la diversidad, estrategias didácticas diferenciadas y análisis crítico de los contextos socioculturales (Carter et al., 2026).

Los dos desafíos claves: el racismo y la discriminación, los relatos docentes también revelaron la persistencia de prejuicios raciales y sociales en las comunidades educativas del sur de Chile, haciendo hincapié en la diferencia entre los migrantes según su lugar de origen (Mendieta-Otálora et al., 2025). Esta observación refleja una jerarquización racializada en la percepción de la migración, donde los europeos son vistos como “visitantes” y los latinoamericanos o afrodescendientes como “otros” problemáticos (Médor et al., 2022). El racismo estructural, asociado a la herencia colonial y desigualdades socioeconómicas, sigue influyendo en las prácticas escolares. Algunos docentes reconocieron la existencia de actitudes discriminatorias normalizadas, tanto entre estudiantes como entre colegas, confirmando la necesidad de un enfoque antirracista explícito en la formación docente (Entreculturas, 2023). Aunque los profesores entrevistados procuran contrarrestar estas actitudes mediante la inclusión y el trabajo cooperativo, sus esfuerzos se ven limitados por la falta de apoyo institucional y políticas escolares coherentes. Similar a las observaciones de Carter et al. (2026), quienes destacan que las políticas inclusivas en Chile suelen centrarse en el acceso, dejando de lado las dimensiones relacionales y culturales de la inclusión a pesar de las orientaciones entregadas por el Estado respecto a los derechos de la Educación (Ministerio de Educación, 2023). La EF se convierte en un espacio potencialmente transformador, donde el contacto corporal, el juego y el trabajo en equipo pueden contribuir a desmontar estereotipos (Carter et al., 2026). Esta potencialidad se materializa cuando los docentes reconocen las desigualdades estructurales y promueven prácticas pedagógicas conscientemente antirracistas (Belmar et al., 2019).

Otra clave que los docentes explicitaron es la importancia de potenciar valores, convivencia y ética profesional, relevando su incorporación en las clases de EF, especialmente en contextos heterogéneos (Culque et al., 2025). La educación en valores se articula con la noción de CI, ya que ambas promueven convivencia, equidad y respeto (Entreculturas, 2023). Sin embargo, los docentes reconocen que estos valores no siempre se abordan de manera explícita en la formación universitaria, sino que se aprenden “sobre la marcha” (Culque et al., 2025). La planificación pedagógica también fue mencionada como valor profesional a través de un entrevistado que destacó la importancia de la responsabilidad, puntualidad y organización como modelos de comportamiento para los estudiantes, alineado con las propuestas de Nielsen et al. (2019), quienes destacan la planificación consciente como componente de la competencia

profesional docente. El énfasis en la ética y la planificación indica una conciencia creciente entre los profesores de EF sobre su papel como formadores integrales, más allá de los contenidos deportivos. Aún persiste una brecha entre la intención ética y acción pedagógica intercultural, principalmente por falta de herramientas conceptuales que orienten la práctica hacia la transformación social (Mendieta-Otálora et al., 2025).

Los hallazgos evidencian que la EF puede funcionar como espacio pedagógico privilegiado para la inclusión tal como mencionó un entrevistado, gracias a su naturaleza práctica, vivencial y corporal que le proporciona la motricidad humana por lo que su testimonio ilustra cómo la EF trasciende las barreras idiomáticas, permitiendo una comunicación basada en la motricidad (el cuerpo) y el movimiento (Culque et al., 2025). Asimismo, el relato de otro entrevistado sobre la incorporación de danzas y juegos provenientes de otras culturas demuestra la capacidad de la EF para incluir prácticas culturales diversas, generando aprendizajes compartidos y fortaleciendo el sentido de pertenencia. Cuando los estudiantes migrantes comparten sus juegos tradicionales, se produce un intercambio simbólico que enriquece a toda la comunidad (Carter et al., 2026; Carter et al., 2021a).

No obstante, esta apertura cultural no siempre se traduce en una interculturalidad crítica. Algunos testimonios, como el de una entrevistada, indican que las celebraciones escolares suelen reducirse a actividades folclóricas superficiales (Sánchez et al., 2023). Este tipo de prácticas simbólicas, aunque valiosas, tienden a reproducir una visión decorativa de la diversidad, sin cuestionar las estructuras de poder subyacentes (Basail, 2022; Entreculturas, 2023). Para que la EF sea un espacio verdaderamente intercultural, debe ir más allá de la celebración de la diferencia y promover el aprendizaje dialógico, la reflexión crítica y la transformación de las relaciones entre culturas (Sánchez, et al., 2023; Carter et al., 2022; Pavez et al., 2023).

Algunos docentes manifestaron interés por metodologías activas que integren la educación en valores y la inclusión social, especialmente el ApS que combina el aprendizaje académico con la participación comunitaria, fortaleciendo la empatía y la comprensión cultural (Carter & Gallardo, 2021; Lorente & Martos, 2018; Rodríguez, 2021). Uno de los entrevistados, releva lo valórico para generar el cambio que se necesita en la escuela, reflejando una conciencia ética sobre el papel del docente como agente de transformación cultural (Culque et al., 2025). El ApS, aplicado a la EF, permite que los estudiantes y profesores se involucren activamente en proyectos comunitarios, desarrollando competencias cívicas e interculturales (Rivas-Valenzuela et al., 2025). Diversas investigaciones (Chiva et al., 2021; Rivas-Valenzuela et al., 2025; Rodríguez, 2021) demuestran que el ApS favorece la inclusión, reduce los prejuicios y mejora la convivencia escolar, sin afectar los aprendizajes curriculares. Su implementación en la FID de profesores de EF podría constituir una estrategia eficaz para desarrollar CI, al vincular teoría y práctica en contextos reales (Rivas-Valenzuela et al., 2025).

Los testimonios también revelaron tensiones estructurales asociadas a la evaluación docente y las condiciones laborales. Uno de los entrevistados describió al sistema de evaluación como un proceso competitivo y burocrático, dejando en evidencia la desconexión entre la evaluación formal y la práctica pedagógica cotidiana, un fenómeno ya documentado por Carter et al. (2022) y Pavez et al. (2019). La excesiva estandarización y la presión por resultados afectan la motivación y la colaboración entre docentes, generando una cultura de competencia, contradiciendo los principios de cooperación para la educación intercultural (Culque et al., 2025; Carter et al., 2026). Además, la falta de reconocimiento institucional hacia la EF y la escasez de oportunidades de capacitación contribuyen a una sensación de desvalorización profesional (Carter et al., 2022). Estos refuerzan la idea de que las CI no se desarrollan en entornos laborales precarizados o excesivamente burocráticos. Se requiere un sistema que fomente la reflexión colectiva, la colaboración y el aprendizaje entre pares como parte del desarrollo profesional continuo (Campos et al., 2024; Jara & Vuollo, 2019).

Uno aporte significativo fue la descripción de una interculturalidad cotidiana, construida a partir de interacciones espontáneas y gestos simples. Según uno de ellos, la escuela propicia el conocimiento de otras culturas mediante la interacción, este tipo de experiencias demuestra que la interculturalidad no siempre requiere grandes proyectos institucionales, sino que puede surgir en la vida diaria, a través del interés genuino por conocer y aprender del otro (Guillén et al., 2019). Otro docente mencionó la normalidad en la que se da la interculturalidad, subrayando que, en algunos contextos, la convivencia diversa ocurre de manera natural. Sin embargo, para que esta naturalidad se convierta en una práctica pedagógica consciente, es necesario un acompañamiento institucional que transforme la espontaneidad en



aprendizaje estructurado (Pavez et al., 2023). La interculturalidad orgánica, entendida como la inclusión progresiva de las diferencias en la vida escolar, representa un horizonte deseable para la EF, pero su consolidación requiere políticas públicas coherentes, apoyo formativo sostenido y liderazgo pedagógico en las escuelas (Campos et al., 2024; Jara & Vuollo, 2019; Carter et al., 2021a).

Por último, destacar que los resultados obtenidos confirman lo señalado por la literatura internacional: las CI del profesorado no emergen de manera espontánea, sino que requieren formación específica, reflexión crítica y acompañamiento institucional (Carter et al., 2022). En el caso de los docentes de EF estudiados, la FID insuficiente y la ausencia de programas sistemáticos de capacitación en interculturalidad limitan el desarrollo de prácticas inclusivas (Sánchez et al., 2023). La EF demuestra un potencial transformador como espacio de aprendizaje corporal y social, donde se pueden cultivar actitudes de respeto, empatía y cooperación (Culque et al., 2025).

La investigación evidencia que los docentes suplen las deficiencias formativas mediante estrategias autodidactas, valores personales y creatividad pedagógica, pero estas soluciones individuales no garantizan sostenibilidad (Pavez et al., 2023). Se requiere un enfoque institucional que articule FID, desarrollo profesional y políticas educativas con perspectiva intercultural (Carter et al., 2026). Finalmente, la interculturalidad en EF no debe reducirse a un discurso o celebraciones simbólicas, sino constituirse como práctica pedagógica crítica, orientada a transformar las relaciones de poder, promover la equidad y reconocer las identidades múltiples presentes en el aula (Sánchez et al., 2023; Mendieta-Otalora et al., 2025).

Conclusiones

Este análisis permitió afirmar que las CI del profesorado de EF en el sur austral de Chile se encuentran en una etapa incipiente, marcada por la carencia de una FID estructurada que aborde de manera integral la diversidad cultural, la inclusión y el respeto por las diferencias. Aunque los docentes manifestaron actitudes positivas hacia la convivencia multicultural, sus prácticas pedagógicas dependen principalmente de la intuición, la experiencia personal y el compromiso individual, más que de un conocimiento teórico o metodológico consolidado.

La investigación evidenció que la FID continúa dominada por enfoques monoculturales y tecnicistas, orientados al rendimiento físico y al deporte competitivo, con escasa incorporación de perspectivas sociales, éticas o interculturales. Esta brecha condiciona la capacidad del profesorado para enfrentar los desafíos derivados del aumento sostenido de la población migrante en el sistema escolar. En consecuencia, la gestión de la diversidad cultural en las clases de EF se sostiene más por voluntad de inclusión que en la competencia profesional formal.

Pese a estas limitaciones, los profesores estudiados demuestran fortalezas actitudinales significativas, entre las que destacan empatía, resiliencia, compromiso ético y amor por la enseñanza. Estas disposiciones configuran una base valiosa para desarrollar las CI, siempre que sean acompañadas de procesos formativos sistemáticos, reflexión crítica y apoyo institucional. Asimismo, la EF se confirma como un espacio pedagógico privilegiado para el encuentro y el diálogo intercultural, permitiendo la comunicación no verbal, cooperación y aprendizaje compartido a través de la motricidad humana y el movimiento.

Los resultados sugirieron la necesidad de redefinir la formación docente en EF bajo un paradigma inclusivo e intercultural crítico. Ello implica revisar los currículos universitarios, fortalecer la formación práctica en contextos diversos y promover programas de desarrollo profesional continuo que incluyan metodologías como el ApS.

Finalmente, se concluyó que avanzar hacia una EF intercultural requiere de un compromiso político y pedagógico sostenido. La interculturalidad crítica no puede entenderse como una práctica puntual o conmemorativa, sino como un proceso transversal que transforme la cultura escolar y promueva la justicia social. Solo así será posible consolidar un profesorado de Educación Física capaz de enseñar en, desde y para la diversidad, contribuyendo activamente a la construcción de comunidades educativas más equitativas, inclusivas y humanas.



Agradecimientos

En primer lugar, se agradece a los coautores del artículo, por su invaluable apoyo a lo largo de todo este proceso. Se agradece profundamente la paciencia, la confianza y la oportunidad brindada para crecer como investigador. En segundo lugar, los agradecimientos también van dirigidos a todos los participantes de este estudio, a cada una de las escuelas que abrieron sus puertas, quienes hicieron posible esta investigación con su disposición y generosidad.

Referencias

- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. EUNED.
- Basail, (2022). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 20(1), 15-25. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905>
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Riosco, M., & Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 29(1), 29-44. <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v29n1/v29n1a02>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psico-perspectivas*, 2(1) 53-82. <https://doi.org/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext3>
- Campos, J. Muñoz, G., Barra, M., Contreras, P., & Vega, J. (2024). Inclusión e interculturalidad en la Formación inicial Docente en Chile: limitaciones y obstáculos desde los procesos de acreditación. *Estudios Pedagógicos*, 50(3), 203-217. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000300203>
- Carter-Thuillier, B., Gallardo-Fuentes, F., Moreno-Doña, A., Peña-Troncoso, S., López-Pastor, V., Flores-Aguilar, G., & Del-Río, C. (2026). Políticas Públicas, Migración y Formación Docente: El Caso de la Educación Física en el Sur de Chile. *Foro de Educación*, 24(1), 299-319. <https://doi.org/10.14201/fde.24115>
- Carter, B., Gallardo, F., Moreno, A., & Beltrán, J. (2021a). Inmigración, racismo y justicia social: ¿cuál es el papel de la escuela frente a la pandemia COVID-19? *Interciencia*, 46(6), 280-286. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvscl/7453>
- Carter, B., López-Pastor, V., Gallardo, F., & Carter, J. (2021b). Educación Física, deporte e inmigración: analizando críticamente algunas posibilidades para Chile. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 52-72. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.52-72>
- Carter, B., López, V., Gallardo, F., Ojeda, R., & Carter, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile. *Retos*, 43, 36-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>
- Carter, B., & Gallardo, F. (2021). Aprendizaje-servicio en contextos migratorios o culturalmente diversos: una revisión sistemática centrada en el campo de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 43-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400043>
- Chiva, O., Ruiz, P., Olivencia, J., & Grönlund, H. (2021). The effects of service-learning on physical education teacher education: A case study on the border between Africa and Europe. *European Physical Education Review*, 27(4), 1014-1031. <https://doi.org/10.1177/1356336X211007156>
- CPEIP (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud*.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2a ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Culque Núñez, C.A., Muñoz Espinoza, D.M., Quinga Gavilanes, D.S., & Mendoza Avila, C.E. (2025). La Educación Física en la Inclusión de estudiantes inmigrantes en Ecuador. *Retos*, 67, 1301-1307. <https://doi.org/10.52382/retos.2025.67.114727>
- Entreculturas (2023). *Interculturalidad crítica y antirracismo: Abordando las migraciones y la diversidad con jóvenes*. Madrid: Entreculturas.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.



- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gómez, L., Chuquitarco, S., Yagual, M., Chavesta, M., & Parra, M. (2024). *Educación Inclusiva y Diversidad*. Primera Edición. Editorial Centro de Investigación y Desarrollo.
- Guillén de Romero, J. C., Menéndez, F., & Moreira, T. (2019). Migración como fenómeno social vulnerable y salvaguarda de los derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 281-294. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29619>
- Gutiérrez, E., & Muñoz, N. (2020). *Programa Escuela Somos Todos, como herramienta de acceso a la educación de la infancia migrante*. (Tesis de grado) Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, Chile. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5306>.
- Heidegger, M. (2003). Mi camino en la fenomenología. En: *Tiempo y ser*. Tecnos, 1-7.
- Hernández, A., & De Barros, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física. *Retos*, 41, 555-561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- Horneffer, R. (2009). En torno a la fenomenología de Heidegger. *Revista Filosofía*, 41(124), 117-128.
- INE (2024). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras*. Departamento de Estadísticas Demográficas y Sociales, Subdepartamento de Demografía (INE), Departamento de Estudios (SERMIG).
- Jara, L., & Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 333-351. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300333>
- Lorente, E., & Martos, D. (2018). *Educación Física y Pedagogía Crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Médor, P., Moreno, A & Rivera, E. (2022). Migración, Cultura y Educación Física: las voces de padres y madres (Migration, Culture and Physical Education: voices of fathers and mothers). *Retos*, (45), 184-194. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90850>
- Mendieta-Otálora, W.J., Sánchez-Fontalvo, I.M., & González-Monroy, L.A. (2025). La “diversidad de diversidades” en el aula: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Estudios Pedagógicos*, 51(2), 325-344. <https://10.4067/S0718-07052025000200325>
- Ministerio de Educación (2024). *Actualización política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad*. Educación Parvularia, Educación Escolar, Educación Superior. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2023). *Marco General de Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Nielsen, B., Laursen, H., Reol, L., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., . . . Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European journal of Teacher Education*, 42(3), 410-428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pavez, I., Ortiz, J., & Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 163-183. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>.
- Pavez-Soto, I., Poblete-Godoy, D., Poblete-Melis, R., Alfaro-Contreras, C., & Domaica, A. (2023). Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes*, 50(95), 5-35. <https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Pincheira, L. (2021). Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 355-369. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200355>
- Pincheira, L., & López, G. (Ed.) (2024). *Decolonialidad e Interculturalidad Crítica. Teoría y praxis desde los territorios en Latinoamérica*. Ariadna Ediciones.
- Podestá, S., Álvarez, I., & Morón, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2543>
- Rivas-Valenzuela, J., Bustos Canales, C., Giles Girela, F., Rivera García, E., Pérez-Norambuena, S., & Moreno-Doña, A. (2025). Efectos del aprendizaje servicio en el profesorado universitario: impacto social y bienestar emocional de su práctica educativa a partir de incidentes críticos. *Retos*, 71, 730-745. <https://doi.org/10.47197/retos.v71.116340>



- Rodríguez, R. (2021). Does service learning affect the development of intercultural sensitivity? A study comparing students' progress in two different methodologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.005>
- Sánchez Sánchez, G., Castillo-Retamal, M., & Sumonte Rojas, V. (2023). Desafíos de la interculturalidad en la formación de profesores de Educación Física (Challenges of interculturality in pre-service physical education teacher training). *Retos*, 50, 1214-1223. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.100367>
- Sanjuán, L. (2019). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya. UOC Publishing.

Datos de los autores y traductor:

Pierre Richard Médor
Alberto Moreno Doña
Enrique Rivera García

pierre.medor@uach.cl
alberto.moreno@uv.cl
erivera@ugr.es

Autor
Autor
Autor