

INVESTIGACIONES

Estrategias de colaboración para la integración de estudiantes migrantes en clases de Educación Física y Salud

Collaborative strategies for integrating migrant students into Physical Education and Health classes

Isadora Sáez-Henríquez^a

Javier Vega-Ramírez^b

Sergio Toro-Arévalo^c

^a Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
isadora.saez@uc.cl

^b Universidad Austral de Chile, Chile.
javier.vega@uach.cl

^c Universidad de Chile, Chile.
sergio.toro@uchile.cl

RESUMEN

En Chile la población extranjera ha aumentado exponencialmente los últimos veinte años, trayendo desafíos al sistema educativo relacionados a la inclusión de estudiantes extranjeros en general, y en clases de Educación Física y Salud [EFS], en particular. Este trabajo describe y analiza actitudes, decisiones y acciones en la generación de acciones para la inclusión de estudiantes migrantes en clases de EFS de una escuela pública de la región Metropolitana, Chile. Utilizando un enfoque y metodología cualitativa, se seleccionó una comunidad escolar con elementos de cohesión y unidad cultural e historia de incorporación de estudiantes migrantes. La información fue recolectada mediante entrevistas semiestructuradas, aplicadas a docentes durante de tres meses, con foco en percepciones y estrategias desplegadas. Los resultados destacan una correcta comprensión sobre la discriminación, coexistente con dificultad para identificar situaciones en que ocurre. En términos generales, se presenta hallazgos referidos a discriminación, motivación diferenciada de las/los escolares, vacíos en la política curricular chilena, estrategias en uso y su efectividad, como también valor y uso de juegos deportivos como herramienta de integración y conocimiento entre escolares. En conclusión, la clase de EFS puede constituir un ambiente fundamental para fomento del respeto, promoción de la empatía e inclusión, persistiendo desafíos relacionados con la discriminación.

Palabras clave: Educación Física y Salud, discriminación, estudiantes extranjeros, inmigración.

ABSTRACT

In Chile, the foreign population has increased exponentially over the last twenty years, bringing challenges to the education system related to the inclusion of foreign students in general, and in Physical Education and Health [PEH] classes in particular. This study describes and analyses attitudes, decisions and actions taken to promote the inclusion of migrant students in secondary education classes at a state school in the Metropolitan Region of Chile. Using a qualitative approach and methodology, a school community was selected that had elements of cohesion and cultural unity and a history of incorporating migrant students. The information was collected through semi-structured interviews with teachers over a three-month period, focusing on perceptions and strategies deployed. The results highlight a correct understanding of discrimination, coexisting with difficulty in identifying situations in which it occurs. In general terms, the findings refer to discrimination, differentiated

motivation among schoolchildren, gaps in Chilean curriculum policy, strategies in use and their effectiveness, as well as the value and use of sports games as a tool for integration and knowledge among schoolchildren. In conclusion, PEH classes can provide a fundamental environment for fostering respect, promoting empathy and inclusion, while challenges related to discrimination persist.

Key words: Physical education and health, discrimination, foreign students, immigration.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio aborda el fenómeno de la migración en Chile reflejado en la educación. El fenómeno migratorio es fundamental de analizar en el país dado que población migrante alcanzaba el año 2023 alrededor del 10% de la población total del país (INE, 2024), relación que en niñas, niños y adolescentes [NNA] corresponde al 17,6% de toda la población migrante, en números concretos hablamos de 302.306 NNA que representan casi el 8% de la matrícula escolar total del año 2023 (Limpe, 2024).

La presencia de NNA migrantes en el contexto educativo implica incorporación al sistema escolar, aumento de matrícula, adaptaciones circunstanciales para su recepción, perfilamiento de nacionalidades y zonas geográficas, aumento de gasto público para la educación de la población migrante, entre otros aspectos. Nos enfocaremos en el presente trabajo en las decisiones y estrategias para enfrentar o mitigar las huellas de discriminación que pudieran producirse en las clases de Educación Física y Salud [EFS], analizando particularmente los testimonios y experiencias al respecto de una comunidad escolar pública y específica de la ciudad de Santiago de Chile, Región Metropolitana, a través de las voces de profesores.

Concretamente, se aborda la interrogante respecto de las causas y formas en que se despliega la discriminación hacia estudiantes migrantes en el contexto escolar público, colocando el foco en el desarrollo de la clase de EFS, cuya transversalidad y flexibilidad de generación de estrategias la convierten en un espacio privilegiado para esta investigación (Carter et al., 2021). La investigación se sustentó en los objetivos de (1) reconocer las causas de la discriminación a estudiantes extranjeros en la clase de EFS, y (2) explorar las estrategias que utilizan los docentes de educación física y salud para manejar situaciones de discriminación a estudiantes extranjeros en EFS.

Para esto utilizó una metodología cualitativa basada en el análisis del contenido del discurso, buscando la presencia, ausencia y sentido de los enunciados sobre discriminación de los docentes. El material para analizar fue recopilado a través de entrevistas semiestructuradas cuyo guion fue validado por pares expertos. Los análisis fueron desarrollados a través de redes semánticas y análisis de densidad con el apoyo del software Voyant-tools, v. 2025-06-04 (Sinclair & Rockwell, 2025).

2. PERSONAS MIGRANTES Y EDUCACIÓN

2.1. LA POBLACIÓN MIGRANTE EN AUMENTO

A lo largo de los últimos años, el proceso migratorio ha experimentado un aumento significativo en todo el mundo debido a fenómenos asociados a la globalización (cambio de

estructuras matrices de gobernanza y apoyo), la economía (abandono o sobreexplotación de zonas productivas), política (perpetuación de dictaduras, para democracias o presencia de gobiernos paralelos) y diversos tipos de violencia (guerras, conflictos armados, ocupaciones toleradas u otros), todos estos fenómenos que impactan directamente sobre la capacidad de los habitantes de cada país para poder mantenerse en sus lugares de origen (McAuliffe & Oucho, 2024). En este panorama, Chile ha sido uno de los países que ha recibido porcentualmente uno de los mayores flujos migratorios en los últimos 5 años en la región, motivado principalmente por la estabilidad política y económica.

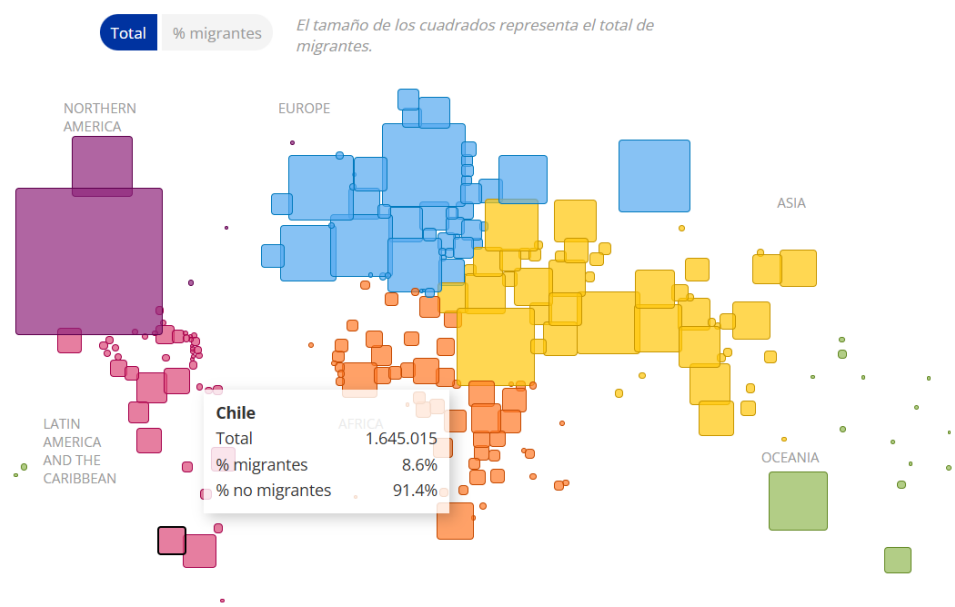


Figura 1: Mapa del número total de migrantes internacionales en cada país.
Fuente: OIM, 2024.

En efecto, según los informes de seguimiento del fenómeno migratorio basados en información recopilada desde el año 1970, la evolución de la migración internacional ha aumentado desde un 3,4% de la población mundial, equivalente a 247 millones de personas, en el año 2015, hacia un 3,6% de la población mundial, equivalente a 281 millones de personas en el año 2020. Este aumento de 34 millones de personas en un quinquenio da cuenta de procesos migratorios intensificados, proyectándose para el año 2025 unos 290 millones de personas (OIM, 2022).

Con todo, ubicándonos en el período inmediato anterior, la migración hacia Chile se ha convertido en un fenómeno digno de atención, pues ha experimentado en el período 2018-2022 un aumento de un 25% (Peñafiel, 2023), y del 46,8% si consideramos las estadísticas entre 2018 y 2024 (INE, 2024).

El flujo migratorio hacia Chile representa una relativa homogeneidad en cuanto a identificación de género, al mismo tiempo que presenta una alta densificación de la población migrante en las edades entre los 25 y 39 años (un 44,2% de la población). Asimismo, la población en edad escolar, considerada entre los 4 y los 19 años, representa un 15,3% de la población chilena, quienes se incorporan al sistema escolar nacional aportando un 8% de la matrícula total (Ministerio de Educación [MINEDUC] -CEM, 2025).

2.2. INTEGRACIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR

Esta alta presencia de población migrante en Chile en el sistema escolar se experimenta como un fenómeno particular, tanto por su explosivo aumento como por las complejidades que significa un sistema sin posibilidades inmediatas de adaptación, como podría ser la incorporación de profesores migrantes en aula. Según los datos disponibles, la incorporación de profesores migrantes que se mantiene en torno al 1,3% del total de profesores en Chile (Ferrada, Ortega y Tapia, 2022), aun cuando los profesionales con preparación como profesores o con carreras equivalentes que podrían desempeñarse en colegios alcanza el 79,4% de la población migrante (Valdes, Delgado-Horta y Rodríguez-Salazar, 2023).

Este es un elemento interesante de considerar. Si bien la historia de Chile se ha caracterizado por la constante presencia de factores de interculturalidad y multiculturalidad, como son la temprana coexistencia de diversos pueblos originarios, la migración invasora española, los flujos migratorios desde Europa hacia el centro sur y sur del país en tiempos de crisis europea, por ejemplo, estos se han registrado en lo que Cano y Soffia (2009) y Stefoni (2011) denominan los tres momentos migratorios, cuya etapa final se vive en el período postdictadura, con las migraciones producto del constante progreso económico que se vive en la década de los años 90 (Tijoux y Palominos, 2015). La actual ola migratoria, que podría considerarse una cuarta etapa en el conjunto de procesos, se caracteriza por un acelerado aumento de la población migrante en los últimos 8 años, población que busca no solo trabajo y estabilidad económica, sino también unificación familiar, establecimiento fuera de su país original, integración o resistencia culturales ante el abandono de la patria original (SENAMI, 2024).

Esta realidad ha sido esencial para la creación e implementación de políticas educacionales que puedan asumir la población migrante en edad escolar resguardando así su derecho a la educación. Elemento crucial para esto ha sido la generación de una Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022 (MINEDUC, 2018) y su actualización (MINEDUC, 2024), actualmente vigente. Ellas presentan principios esenciales para la vinculación con los estudiantes migrantes en el respeto por su derecho a la educación, el que no puede existir de forma aislada sin que se resguarde, a la par, otros derechos esenciales. Los dispositivos legales que respaldan esta política se pueden agrupar, siguiendo a Grau-Rengifo, Ayala & Valenzuela-Vergara (2024), en iniciativas a nivel nacional, a nivel municipal y a nivel escolar.

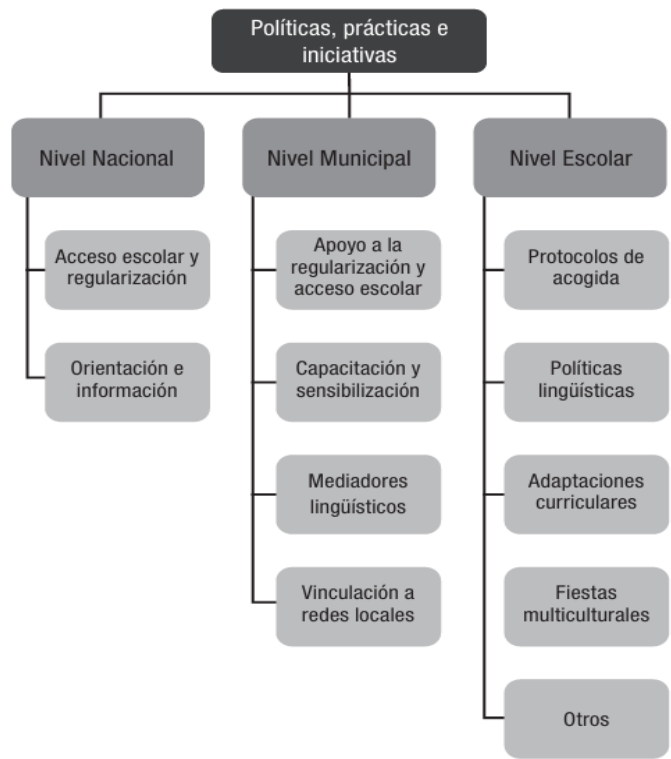


Figura 2. Políticas, prácticas e iniciativas dirigidas a estudiantes migrantes a nivel nacional, municipal y escolar.
Fuente: Grau-Rengifo, Ayala & Valenzuela-Vergara (2024).

Dentro de este conjunto, la Ley contra la discriminación, Ley 20609 de 2012, colabora con esta política estableciendo la prohibición de cualquier acción de discriminación arbitraria en todo ámbito nacional, comprendiéndola como “... [toda] distinción, exclusión o restricción que no tenga una justificación razonable” (MINEDUC, 2015), asimismo, la Ley de Inclusión escolar (Ley 20845 de 2015) busca eliminar toda barrera para que los estudiantes accedan a la educación. Con todo, es válido cuestionarse, siguiendo a Carter et al. (2021) si estas políticas y leyes implementadas

¿han permitido la real incorporación de todas las identidades culturales a la escuela, incluyendo sus conocimientos y saberes al currículum escolar?; ... ¿han ayudado a que la escuela promueva una comprensión de la diversidad cultural como un fenómeno inherente a todos los seres humanos, o contribuido a que sea vista como una característica exclusiva de las minorías étnicas y los colectivos migrantes? (p. 54).

2.3. LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

Este ascendente flujo migratorio que ha tenido Chile en los últimos años se ha convertido en “una importante tensión para el sistema educativo, pero también es una valiosa oportunidad de avanzar hacia el reconocimiento del “otro” como “legítimo otro” ... y entender dicha pluralidad como una fuente de significativo aprendizaje en el sistema escolar” (Carter et al., 2021, p. 55), lo que coloca a los centros educativos en condiciones de tomar decisiones y verlos como oportunidades.

Visto desde un punto de vista crítico, el desafío está en que la escuela tradicionalmente ha determinado de antemano qué formas del saber son las válidas y cuáles son las deseables de reproducir en espacios escolares (Alvarado, 2024) generando permanentemente nuevas formas de una colonialidad del saber (Quijano, 2014), formas que se manifiestan en todos los contextos educativos. Sobre este elemento, Carter, Gallardo y Castillo (2023) afirman que aquellos conocimientos y sistemas coordinados por comunidades que se encuentran fuera del marco occidental-hegemónico son excluidos y sólo son reconocidos si alguna institución poseedora del «saber occidental» les reconoce sus manifestaciones, las que están sometidas o mediadas por el temor a que el otro sea una amenaza, validando la subordinación como reacción.

El desafío que se presenta ante este panorama para muchos establecimientos educacionales es implementar prácticas que promuevan la interculturalidad y la multiculturalidad traspasando las dinámicas que transcurren en los centros educativos y permeando la sala de clase (Cabrera-Murcia & Silva-Baeza, 2024). Las clases de EFS presentan una especial oportunidad para llevar a cabo la inclusión de los estudiantes, dado que la motricidad humana como condición sustancial implica la construcción conjunta de modos de existencia que permiten la identidad personal y comunitaria en el territorio compartido (Toro Arévalo et al., 2024), constituyéndole en una herramienta altamente demandada en el país para la promoción de la integración e inclusión.

2.4. RELACIONES AL INTERIOR DEL AULA

Las relaciones que se desarrollan entre estudiantes extranjeros y chilenos dependen directamente de la base sobre la cual se establezcan, sean o no mediadas por una o un profesor en su desarrollo. Estas relaciones pueden ser positivas, caracterizadas por el respeto mutuo, o negativas, donde prevalecen la segregación, el racismo y la xenofobia (Díaz, 2009), asimismo, estas relaciones se desarrollan en codependencia a los espacios en que se desenvuelven y la manera en que se naturalizan (Carter et al., 2021). Esto se ha estudiado según diversos enfoques que aportan información valiosa sobre la forma en que la relación al interior de un grupo de estudiantes se lesiona, aportando a su vez herramientas comprensivas para la acción integradora del docente. Los enfoques que buscan clasificar los tipos de relaciones y formas de discriminación que surgen en contextos diversos son organizados por Flecha y Puigvert (2002) en tres: enfoque etnocéntrico, enfoque relativista y enfoque comunicativo.

El enfoque etnocéntrico sostiene que en las dinámicas entre culturas predomina la cultura de un grupo sobre otros, el que considera tener un lugar central y, por lo tanto, de control y dominio sobre los otros grupos (Suh, 2024). Este enfoque determina como dinámica de integración del otro la asimilación y la dominación, por lo que aquellas

culturas que llegan a un nuevo territorio tendrán que abandonar sus creencias y tradiciones con el fin de tomar aquellas del contexto al cual llegan (Ivanova et al. 2022).

El enfoque relativista, por otra parte, plantea que todas y cada una de las culturas tienen el mismo peso y valor, lo que motiva a cada una a mantener sus rasgos identitarios (Ferretti, 2020), planteando que es riesgoso el contacto e intercambio entre ellos dado que el hecho que cada dato característico se plantee igualmente como identitario evita la mezcla, confusión o diálogo entre ellas, ya que rápidamente se podrían producir “relaciones asimétricas en términos de poder y procesos de aculturación perjudiciales ...” (Carter et al., 2021, p. 57).

Finalmente, y en superación a los límites y riesgos de los enfoques etnocentrista y relativista, ubicamos al enfoque comunicativo, que busca reconocer las diferencias genuinas al no establecer una inferior o superior, lo que permite establecer un espacio de igualdad entre las culturas sin caer en la homogenización (Maati, 2013) pero buscando el diálogo e intercambio fluido. Este enfoque resulta ser una oportunidad para abordar de manera más justa, igualitaria y respetuosa la inclusión de estudiantes extranjeros y de otras culturas en los centros educativos en Chile, puesto que reconoce las diferencias existentes y se hacen parte en la construcción de situaciones de aprendizaje y un espacio para compartir sus cosmovisiones, para así crear interculturalidad en el aula (Madriaga, 2022; Mora-Olate, 2024).

3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Todos estos elementos planteados nos permiten visualizar el actual panorama migratorio del país, en donde los desafíos de integración, reconocimiento, equilibrio, relaciones justas y construcción comunitaria brotan como una demanda permanente en las aulas (OIM, 2022). Para esto se requiere reconocer las particularidades del sistema escolar, y comprender que cada proceso de integración e incorporación plena de la población migrante en la comunidad escolar se da de manera original según los procesos históricos y las condiciones de sus integrantes. Debido estos elementos, se adoptó un enfoque interpretativo aplicado al discurso docente (Zamora, 2023; Cuéllar & Quintanilla, 2023) buscando interpelar en su planteamiento a las características locales de la comunidad, de manera que la experiencia común, la constitución de una comunidad estable en el tiempo y la generación de dinámicas históricas permitieran la revisión de núcleos de comprensión comunes sin que los factores externos disiparan los resultados. Asimismo, en virtud de la importancia que adquiere la asignatura de EFS en el contexto escolar, se trabajó directamente con docentes de todo el ciclo escolar que se desempeñan en esta asignatura, de manera que las variables relativas al idioma, comprensión social o estilos de aprendizaje (Gómez & Sepúlveda, 2022; Madriaga, 2022) no fueran impedimento para la observación.

La técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, desarrollada presencialmente y siguiendo un guion construido en base a los planteamientos sobre integración, barreras y facilitadores de la inclusión en contexto escolar (Zhang-Yu et al., 2022; Oyarzún et al., 2022; Joiko & Cortés, 2022; Gómez & Sepúlveda, 2022). Los elementos jerarquizados al respecto se observan en la figura 3.

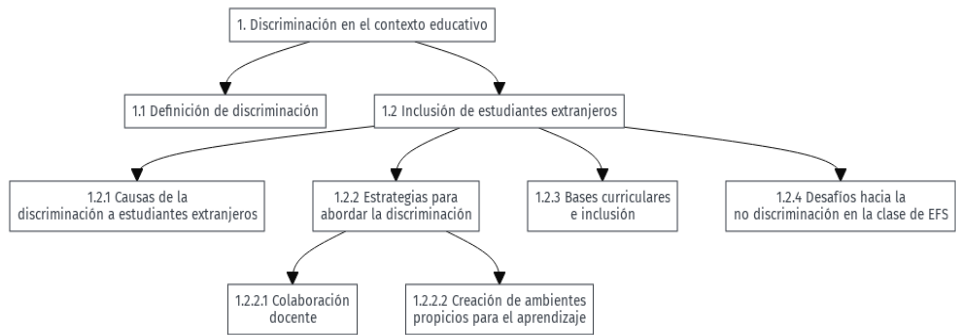


Figura 3: Conceptos base para el guion de entrevista semiestructurada.

Fuente: Autores, en base a Zhang-Yu et al., 2022; Oyarzún et al., 2022; Joiko & Cortés, 2022; Gómez & Sepúlveda, 2022.

A partir de los conceptos clave se construyó un conjunto de preguntas con la intención de abarcar cada uno de los aspectos resaltados en la revisión de autores. El guion semiestructurado quedó constituido por 14 preguntas más frases generadoras de diálogo, los que se fueron aplicados bajo estructura conversacional, de esto modo las respuestas pueden ser transcritas como discurso continuo sin que se altere el sentido declarado por cada una de ellas (Vega, 2018). A su vez, los discursos continuos generados son verificados por los entrevistados, de manera que coincida con el estilo y la intención original. El proceso general de levantamiento de información se constituyó de visitas periódicas programadas durante 3 meses de trabajo.

Los discursos generados fueron analizados por núcleos temáticos bajo densidad y frecuencia, utilizando para esto el análisis por líneas de burbuja, densidad de términos relevantes y relación en redes semánticas, mediante el software voyant-tools, v. 2025-06-04 (Sinclair & Rockwell, 2025).

4. RESULTADOS

Para el desarrollo de la investigación se eligió un establecimiento público bajo administración municipal, este establecimiento cuenta como características que está constituido por una comunidad mixta, de ingreso gratuito, con educación de ciclo completo (desde educación parvularia hasta enseñanza media) y con presencia de población migrante desde hace al menos 6 años. La población escolar se compone de aproximadamente 1500 estudiantes, los que son atendidos por 100 profesores organizados por departamentos disciplinares y niveles de atención. Según lo planteado en la metodología, se invitó a participar al pleno de profesoras y profesores integrantes del departamento de Educación Física, que imparten las asignaturas del núcleo EFS en el ciclo completo, teniendo una participación del 100%, 3 docentes hombres y 3 docentes mujeres, quienes abarcan el ciclo escolar en su totalidad.

Para el análisis de los resultados, se trabajó en torno a los núcleos aglutinantes definidos previamente, en torno a los cuales se fueron articulando los discursos de los docentes, en la figura 4 se muestra la organización de los núcleos y sus reactivos utilizados en las entrevistas aplicadas.

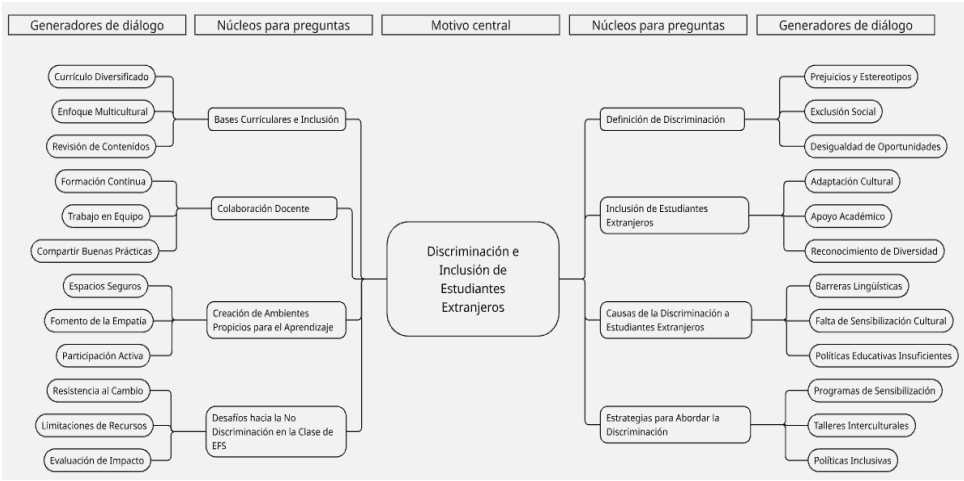


Figura 4: Núcleos y generadores de diálogo de la entrevista semiestructurada.

Fuente: Autores.

4.1. DEFINICIÓN DE DISCRIMINACIÓN

Respecto de la manera en que se comprende la discriminación, la mayoría de los discursos asume como posicionamiento la visión negativa de la discriminación como una acción excluyente que recae sobre una persona o un grupo motivado por causas políticas, ideológicas, físicas o raciales. La consideración negativa de la discriminación (alejado del sentido neutro de “diferencia”), hace que todo acto de discriminación identificado como tal provenga de esta raíz, y no se vincule naturalmente como acto discriminatorio las acciones que no tienen consideración moral interna como negativa. Así la discriminación no se trata de acciones generales que puedan ser consideradas como tales, sino del sentido que cada uno le atribuye:

La palabra discriminación para mí significa tratar de forma distinto a alguien, tratarlo de forma negativa solo por el hecho de no ser igual. Para el Liceo es positivo que haya personas de otros países porque es la realidad del país (E1, pár. 1).

Creo que nunca ha sido mucho tema acá en el colegio como de discriminación, por así decirlo (E1, pár. 5).

El niño también se ha sentido mal porque lo han excluido cierto, pero la verdad que en este colegio no se ve mucha discriminación (E5, pár. 3).

4.2. INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS

El proceso de inclusión de estudiantes extranjeros no es un elemento que se pueda visualizar intencionadamente en el discurso, dado que se naturaliza que toda acción de

incorporación de la población migrante es una acción inclusiva. Al respecto, los tres enfoques mencionados arriba, relativista, etnocéntrico y comunicativo, se despliegan sin una intención clara ni una estrategia establecida. La poca alusión a la documentación oficial o a las normativas ministeriales al respecto hace que las menciones al proceso de inclusión recaigan en las visiones personales de cada profesora o profesor, sin lograr establecerse un discurso homogéneo. Sí hay una constante en el sentido que la mención a procesos de inclusión ($\bar{x}$ 0.036), es bajo de manera espontánea y pocas veces en relación con el estudiantado extranjero ($\bar{x}$ 0.074). De hecho, a medida que el discurso transcurre, mayor distancia va tomando la relación entre ambos conceptos, teniendo una mayor variación la mención al estudiantado extranjero pero mencionado en otros contextos, como son el conflicto, la discriminación y la dificultad particular idiomática.

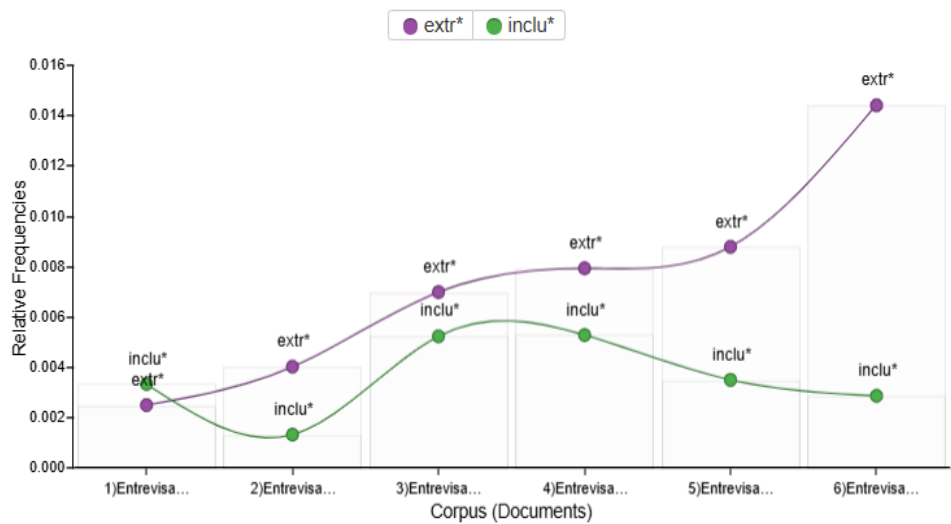


Figura 5: Gráfico de frecuencias de familias de conceptos esenciales (extr*) extranjeros e (incl.*) inclusión.

Fuente: Autores.

La manera en que se ve el proceso de inclusión en los entrevistados es particular a cada uno, con nula referencia a una estrategia colectiva. No hay referencia a acuerdos ni de departamento ni institucionales, sino solamente intra-aula, asumiendo en la naturalización de las relaciones las formas contrarias a la inclusión.

Cuando viene a gente de como de Estados Unidos Canadá con un color de piel, quizás más claro, es distinta la recepción. Entonces ahí hay un doble escándalo o somos medios mentirosos con el extranjero y con el otro, pero ¿cuánto es de verdad? ¿Cuándo es por la clase? Cuando es un compañero compañera colombiana, venezolano, de Costa Rica de donde sea eh lo tenemos al máximo la tenemos al lado (E2, pár. 14).

... no hay una discriminación hacia el extranjero, entonces creo que, por eso, no, como que no se abordado el tema en específicamente hacia el extranjero porque a veces hablamos de la discriminación, pero no este punto, como que fuera el fuerte. O sea, no es un problema tan grande para poder para llegar a discutirlo (E6, pár. 14).

4.3. CAUSAS DE LA DISCRIMINACIÓN A ESTUDIANTES EXTRANJEROS

Las y los docentes señalan que las causas más comunes de discriminación a estudiantes extranjeros en su centro educativo es su aspecto físico y acento. La manifestación de esta discriminación va desde la evasión hasta la negación directa por parte de estudiantes chilenos para interactuar con sus pares extranjeros. Asimismo, manifiestan que en los niveles pertenecientes a enseñanza básica suelen existir mayor cantidad de comentarios o actitudes discriminativas a diferencia de los niveles superiores en donde existe un clima de respeto entre pares.

A lo largo de las 6 entrevistas, la relación entre discriminación y extranjeros se mantiene constante, aunque justificando o suavizando su impacto, no obstante, es evidente que en el discurso la discriminación como situación proviene de causas internas de las y los estudiantes y nunca hay referencia a falencias de abordaje institucional.

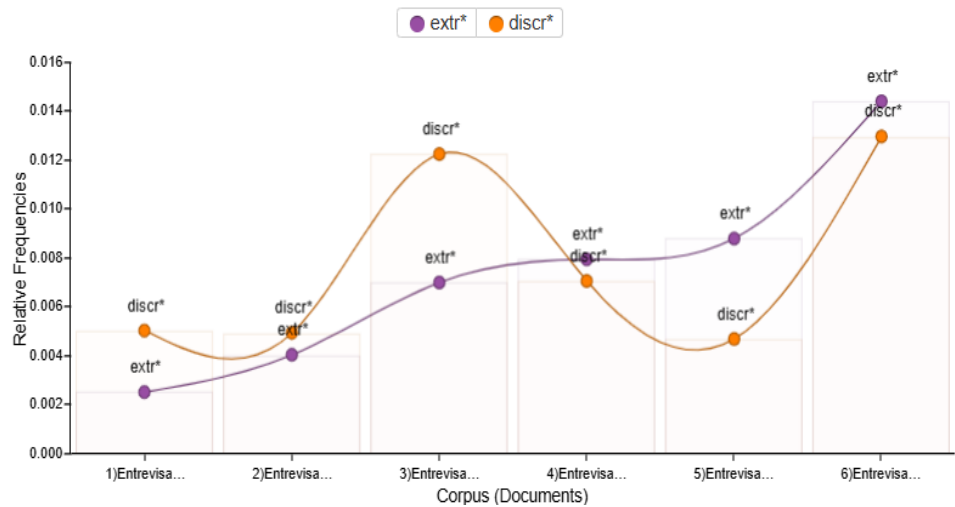


Figura 6: Gráfico de frecuencias de familias de conceptos esenciales (extr*) extranjeros y (discr.*) discriminación.

Fuente: Autores.

En los discursos de las y los entrevistados se reduce la discriminación a una situación esporádica, puntual y poco recurrente, negando así el peso de su existencia en el conjunto. Asimismo, se hacen pocas alusiones a los trabajos integrados como estrategia de abordaje.

A mí no me pasa tanto que se pelean como por discriminación, sino porque no sé le cae mal o no (E1, pár. 9).

igual pasa que se molestan como porque dicen las cosas distintas (E1, pár. 3).

En un baile se exagera esta discriminación que sintió la compañera de extranjera que tiene otro color de piel. Sí, creo que a lo mejor podría hacerse por un trabajo más integrado con otra asignatura (E2, pár. 9).

4.4. ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA DISCRIMINACIÓN A ESTUDIANTES EXTRANJEROS

La estrategia más empleada por los y las docentes para abordar la discriminación a estudiantes extranjeros en la clase de EFS, es la intervención inmediata en el curso ante cualquier incidente de discriminación, esto surge nuevamente de la acción individual sin que haya un abordaje institucional. Aun así, en el discurso docente hay intención de integración comunitaria amplia, aludiendo al rol esencial de la familia para enfrentar las acciones discriminatorias y para educar en el respeto y la convivencia efectiva:

Creo que parte de la casa también tiene que estar implícita. No solamente acá al colegio. Acá se da la situación, pero esto viene solamente algo distintos factores distintos factores yo creo. He visto un colegio que a lo mejor no se nota tanto la cantidad de extranjeros como en otros lugares. Sí, siento que a lo mejor es menor la cantidad de que sí creo que ha ido mejorando la convivencia, o sea, tenemos colegas también que es el extranjero y dando el ejemplo que convivimos con compañeras compañeros de realidades acerca de Latinoamérica (E2, pár. 5).

Asimismo, es fácil reconocer la relación entre desigualdad y ataque a minorías excluidas, en donde se encuentra la población extranjera incorporada en la escuela. Sin embargo, no se suele considerar al migrante como una categoría propia de su análisis.

No, en realidad, esto en general ya no solamente se hace con los chicos extranjeros, por ejemplo, siempre es como los equipos o las hileras. Las filas siempre están mezcladas. Nunca hago como hombres como mujeres, no nunca trato de usar un lenguaje (E5, pár. 4).

Otras estrategias mencionadas son: (a) anticipar al estudiantado que todos poseen distintas habilidades, (b) reforzar de antemano las reglas de convivencia, (c) conversar con los estudiantes sobre las actitudes de respeto, (d) promover actividades de cooperación entre pares, (e) planificar las actividades contemplando la diversidad del estudiantado, mezclar en grupos de trabajo a estudiantes extranjeros y chilenos, (f) llevar a cabo dinámicas de inclusión y (g) fomentar la participación activa de los estudiantes extranjeros educando al estudiantado con empatía y comprensión desde edades tempranas. Todas estas ideas surgen del espontáneo deseo de favorecer la inclusión, sin que haya un respaldo que estas acciones sean parte de un plan oficial o si son parte de conjunto de habilidades blandas adquiridas naturalmente que buscan potenciarse en la interacción con otros. De hecho, prima la buena intención y la resolución de problemas por parte de las y los profesores sin que haya ninguna alusión a un apoyo o plan institucional.

(sobre una actividad de integración) es importante prepararlo y de repente en las instituciones no tenemos los materiales que necesitamos, pero nosotros tenemos que bueno. Lo digo yo que llevo tiempo igual ... si no tenemos los materiales que el colegio *debe dar*, cosa que necesitamos, para lo que necesitamos enseñar, vamos adaptando los materiales que traemos de la casa (E5, pár. 9).

4.5. BASES CURRICULARES E INCLUSIÓN

Por otra parte, en relación con las Bases Curriculares de EFS, las y los docentes afirman que existen objetivos transversales que promueven la inclusión en el estudiantado, sin que necesariamente haya una estrategia dirigida hacia los estudiantes extranjeros. Esto indica que la inclusión se considera como un gran arco que contiene todo elemento ajeno al conjunto tradicional del aula y que busca, por medio de la homologación graduada, incorporarle.

Las bases curriculares son transversales para poder incluir a los estudiantes claro. Lo que pasa es que mira si yo me voy al manual de la buena de la buena enseñanza ¿cierto? Claro, ahí nos menciona claramente que nosotros tenemos que aquí ser transversales y enfocados en el grupo curso (E4, pár. 9).

Claro, ahí nos menciona claramente que nosotros tenemos que aquí ser transversales y enfocados en el grupo curso. Nosotros por ejemplo preparamos el ambiente para todos. Inclusive con los estudiantes que tenemos y que tienen alguna condición. Nosotros tenemos que ir incorporando al pequeño de alguna u otra manera (E3, pár. 3).

A pesar de que las bases curriculares proporcionadas por el MINEDUC no enfatizan en la inclusión de estudiantes extranjeros de forma particular, los y las docentes reconocer poseer un rol proactivo al trabajar esta temática y ven la colaboración entre colegas docentes en conjunto con las familias como una oportunidad para combatir la discriminación en el ámbito escolar. De hecho, la mención por densidad de los conceptos profesor y docente (y todas sus variantes) siempre va acompañada de los procesos de integración e inclusión como protagonista activo, es decir, la o el docente es quien incluye, y lidera la acción como intervención ante la disrupción, pero no en alusión a las dificultades del estudiante extranjero, sino en virtud de su situación de disarmonía respecto de la clase.

Yo creo que las bases curriculares abordan la inclusión de estudiantes extranjeras en la clase de Educación Física y salud, sí, sí se aborda, pero yo insisto en el currículo, en los alineamientos. Creo que todo lo que tiene que ver con el currículum de la educación. Yo creo que el profesor es quien maneja (E3, pár. 5).

Además, los y las docentes destacan el papel que tiene la empatía, la participación activa y la reflexión sobre el respeto en el aula.

4.6. REDES DE COLABORACIÓN DOCENTE

Las opiniones en cuanto a los espacios de trabajo colaborativo docente respecto a esta temática son distintas. Por un lado, algunos docentes señalan que abordan las situaciones de integración o discriminación hacia estudiantes en encuentros informales como conversaciones de pasillo o durante recreos, esto debido a que la discriminación a estudiantes extranjeros no suele ser frecuente en el establecimiento. Esto es muy relevante ya que no se aborda efectivamente los procesos de inclusión, sino solamente los procesos de disrupción en la configuración del grupo curso, con lo que el respeto por la diferencia, o la integración de la experiencia del otro, queda descartada. Pero algunos otros afirman que sí se llevan a cabo reuniones regulares para discutir estrategias, aunque con la relativización de que estas no siempre se centran en la discriminación.

Como Departamento de Educación Física y salud, existen espacios de trabajo colaborativo para compartir distintas estrategias. Para abordar. Esta temática. Yo al menos no estoy en el departamento educación pública este año porque no no puedo ir. No puedo ir a la reunión, de así que no sabría decirte si sé que se juntan, pero no sé de qué han hablado este año. Los años anteriores. Creo que nunca ha sido mucho tema acá en el colegio como de discriminación (E1, pár. 5).

Como Departamento de Educación Física y salud existen espacio de trabajo colaborativo para compartir distintas estrategias. Para abordar esta temática lo conversamos. Lo conversamos. Ese día lo comenté y obviamente salieron también otra otras cosas que han pasado con otros cursos (E2, pár 12).

4.7. CREACIÓN DE AMBIENTES PROPICIOS PARA EL APRENDIZAJE

En la categoría creación de ambientes propicios para el aprendizaje, las entrevistas revelan que todos los y las docentes se esfuerzan constantemente por crear un ambiente de respeto e inclusión en la clase de EFS, cuya utilización se centra en la estrategia de tranquilidad para que el ambiente de respeto no se vea alterado. Evitar el conflicto, evitar la discusión como estrategia, asumiendo que el ambiente naturalmente es positivo o cuando menos neutro.

(...) creo que un ambiente de aula respetuoso es una de las cosas más importantes, sobre todo en la asignatura. Educación física es donde más uno puede crear como que se unan a hacer cosas en grupos. Siempre me es beneficioso que se conozcan. Lo pasan bien. Se ríen y yo creo que todo eso, es un clima que es favorable para ellos para que no se moleste. Terminar la clase en buena pero así decirlo y que no queden picado o peleado o y que entiendan, también. Que siempre alguien va a perder y que va a ganar (E5, pár. 3).

De hecho, la manera de entender un ambiente propicio para el aprendizaje se entiende como un espacio en donde se carezca de conflicto, no porque se desarrollen acciones intencionadas para la resolución de las dificultades, sino porque se invisibiliza la existencia del otro como un legítimo otro.

Los estudiantes extranjeros se han podido incluir a las clases de Educación Física y salud porque como te decía el trato que se le da el mismo que a todos. Ellos se sienten acogidos y tienen mucha habilidad. También la mayoría como que sobresalen en algunos casos en relación al resto de los de los compañeros, entonces han tenido una alta participación y también influencias (E3, pár 8).

Esta forma de comprender el ambiente propicio para el aprendizaje encubre el hecho que se desarrollen actitudes discriminatorias en algunos estudiantes, particularmente en los niveles de enseñanza básica, las que son enfrentadas como una excepción en un espacio de aprendizaje bien logrado, dado que la clase de EFS favorecería la creación de relaciones entre el estudiantado debido a las actividades que se llevan a cabo.

La situación de frente es que somos todo iguales, no por ser de un color u otro vamos a ser más o menos, sino que intentamos igualar la cancha, como se dice, para para que la persona no se sienta como menos por su color de piel u otra cosa por su procedencia (E3, pár. 3).

No le daban la mano a una estudiante extranjeras porque era negra para ellos. Entonces nosotros estamos como constantemente reforzando tratar de no discriminar a la persona por su color de piel, que es compañera, que es persona. A mí particularmente no me ha pasado, pero sí supe por ese colega que fue una discriminación (E4, pár. 4).

Por otro lado, en general los y las docentes de sostienen que la llegada de los estudiantes extranjeros ha sido un aporte positivo en particular a la clase de EFS, ya que son los que están más motivados en participar de los juegos y actividades. También estos traen a la clase de EFS con nuevos juegos y formas de llevar a cabo las actividades que, si se presentan, se pueden incorporar.

4.8. DESAFÍOS HACIA LA NO DISCRIMINACIÓN EN LA CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Finalmente, en cuanto a los desafíos pendientes para avanzar hacia la no discriminación en la clase de EFS, los y las docentes señalan que el mayor reto es erradicar o bien disminuir los comentarios discriminatorios y promover una mentalidad de igualdad entre los y las estudiantes, así como establecer y recordar las reglas que tiene la clase. También sugieren realizar actividades extracurriculares, como charlas y talleres sobre inclusión tanto hacia el estudiantado como apoderados, podrían ser útiles como propiciar instancias con docentes extranjeros pertenecientes al establecimiento y acercarlos a los estudiantes para compartir sus experiencias. De la misma manera, sugieren incluir en el vocabulario de la clase de EFS formas en las cuales se nominan a juegos en otros países, como también aprender sus danzas y deportes, así como también los modismos que utilizan los estudiantes extranjeros y habituarse a cómo se comunican entre pares. Para terminar, algunos docentes sostienen que hablar de discriminación podría eventualmente traer más situaciones de discriminación en la comunidad educativa.

Suelen ser más recurrente, por ejemplo, comentarios, discriminación con relación al color de piel o el color de piel. En el Departamento de Educación Física y salud existen

espacios de trabajo colaborativo para compartir distintas estrategias para abordar esta temática (E3, pár. 3).

Por ejemplo, si dicen que el niño hoy es un problema, yo me pongo siempre en la parada que todos somos iguales cuando los cursos no lo conocen. Es posibilitarte la presentación. Es mostrar que hay distintos tipos de cuerpo y distintas capacidades y le explico eso a los estudiantes. No estoy diciendo que una cosa es mejor o peor claro. Entonces vimos si es la nacionalidad (E6, pár. 6).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La motivación que presentan los estudiantes extranjeros en la clase de EFS identificada por los docentes del establecimiento educacional coincide con un estudio realizado por Leixá (2007) en donde los resultados mostraron que un 37% de los estudiantes extranjeros se sentía bastante motivado y 21,7% motivados respecto a la asignatura. Este elemento es central para comprender que, tanto en este estudio como en el de Leixá, la voluntad de incorporación y participación en el sistema escolar por parte del estudiantado migrante está, cuestión que contrasta con otras investigaciones, como Flores et al. (2019) que sostienen que el 63% de los conflictos en las clases de EFS de un centro multicultural eran las “faltas de respeto”; el 15%, las “faltas de organización y consenso” y el 12%, de tipo “discriminatorio a nivel cultural”.

En relación a la ausencia de acuerdos a nivel de departamento de EFS como también a nivel institucional para abordar la discriminación a estudiantes inmigrantes, coincide con lo que Alarcón y Gotelli (2021) proponen que “los docentes de aula manifiestan que las prácticas de inclusión hacia los estudiantes inmigrantes son pocas, básicas y, en muchos casos, inconsistentes al evaluarlas en el mediano y largo plazo” (p. 13). Esto se traduce, por un lado, en una disminución de oportunidades para incluir a aquellos estudiantes extranjeros tanto en las clases de EFS como en otras asignaturas y por otro, deja al descubierto una formación inicial docente poco pertinente y suficiente a los desafíos que enfrentan las aulas chilenas en la actualidad.

En cuanto a la gestión directiva establecida por el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) tiene como objetivo principal “orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos en Chile, así como también su proceso de autodesarrollo y formación especializada” (p. 15), es importante considerar si es frecuente (o no) cómo y qué acciones desplegadas por los equipos directivos promueven la inclusión de los estudiantes inmigrantes a las comunidades escolares. Una revisión sistemática realizada por Lizama y Cuéllar (2025) señala las dimensiones que tienen aquellas prácticas directivas inclusivas como aquellas que se encuentran débiles en relación al tema.

En primer lugar, aquellas escuelas inclusivas ponen énfasis en distintos ámbitos institucional, pedagógico y convivencia escolar, todo lo anterior con el propósito de que las comunidades tomen la inclusión mediante una perspectiva orientada a la participación activa, que pone énfasis en el desarrollo de liderazgos intermedios y en la cooperación entre los miembros del equipo de la comunidad escolar. En segundo lugar, están aquellas escuelas que tienen deficiencias para incluir a los estudiantes extranjeros, en donde los equipos directivos dejan la responsabilidad de la inclusión en manos de docentes, personal

no docente y estudiantes, sin organizar ni estructurar acciones concretas para prevenir la exclusión. También es relevante analizar cuando señalan:

(...) el fenómeno de la migración sur-sur ha afectado a la región en su conjunto; por ello, la ausencia de literatura académica sobre directivos escolares en escuelas con matrícula migrante en otros países podría también deberse a que dicho actor no suscita el mismo interés en otras latitudes como lo hace en Chile ... (p. 9).

A lo largo de las entrevistas realizadas, no se mencionan ni tampoco se consideran por parte de los docentes de EFS las dificultades que presentan los estudiantes migrantes al momento de ingresar al sistema escolar. En ese sentido, Segovia (2021) señala que "... el proceso de adaptación al ámbito escolar se ve influenciado por variables vinculadas a las diferencias con el exogrupo, la condición de extranjero y la dificultad de establecer vínculos socio-afectivos diferencias que establecen los grupos de pares como docentes" (p. 517), este último punto es clave para entender cómo se desarrollan las relaciones dentro los establecimientos educativos, en donde "... la otredad está configurada y desconfigurada" por los discursos de poder y de las políticas públicas que además de establecer diferencias y dualidades generan una opresión, una hegemonía que se traduce en someter y dominar al que es distinto, al que no es igual a mí, o que no se adecua a los parámetros de valor del sistema capitalista organizado.

Otro aspecto que no es mencionado por los docentes entrevistados, es la poca valoración por la diferencia. En este contexto, es necesario entender "la inclusión como derecho que implica una responsabilidad concreta con la equidad, la justicia, la diversidad y la valoración de las diferencias" (Valdés, 2025, p. 215), reconocer al otro de manera genuina es un desafío pendiente no sólo con los estudiantes extranjeros, sino que con todos los protagonistas de la comunidad escolar.

Asimismo, el profesorado participante asume que el deporte es una herramienta válida para la incorporación del estudiantado migrante, cuestión apoyada a su vez por los estudios de Carter et al. (2021) y Hernández y Buscà (2016), quien resalta la centralidad del diálogo comunitario para el encuentro de elementos comunes que posibiliten la integración.

En ese sentido, la clase EFS es una gran oportunidad para incluir a estudiantes extranjeros siempre y cuando el hacer del docente considere la diversidad como una contribución a la comunidad educativa (Hernández y Buscà, 2016). Sin embargo, López-Carril et al. (2018), sostienen que "se debe profundizar más sobre cómo se trabaja la interculturalidad dentro del currículum de la EF, su continuidad a lo largo del curso académico, y la transversalidad con otras materias ya que los resultados serán más positivos" (p. 390), lo que da cuenta que el momento de diseñar tanto clases como otras actividades en las comunidades educativas es necesario contemplar con posibilidad de impacto y continuidad para que se produzca realmente un impacto significativo. Nieva (2015), por su parte, propone que tanto el juego predeportivo, como el cooperativo y el juego de otras culturas del mundo son facilitadores para incluir al estudiantado inmigrante.

Por otra parte, todos los docentes de EFS señalan que la estrategia más empleada para manejar una situación de discriminación a algún estudiante extranjero es la intervención inmediata para el recuerdo de las reglas de convivencia, acción ejercida interrumpiendo la clase cuantas veces sea necesario. Además, Nieva (2015) afirma que "el docente debe seleccionar aquella estrategia que le permita profundizar en el aprendizaje de los contenidos

específicos, atendiendo a las diferentes características de su alumnado” (p. 49), llevando a cabo su capacidad de contextualizar y adecuar tanto los objetivos de aprendizajes como las estrategias para enseñar un contenido u habilidad al curso. Asimismo, debe aprovechar las estrategias de organización grupal para fomentar un clima respetuoso y colaborativo (p. 51).

La creación de ambientes donde exista el respeto, la cohesión e igualdad permite que el estudiantado participe de manera activa y segura en el transcurso de la clase. En efecto, un contexto el cual se caracterice por ser acogedor, de cuidado y basado en las relaciones de apoyo genera más participación, regulación emocional, competencia social y generará disposición por parte de los/as estudiantes a involucrarse en tareas desafiantes (Agencia de la Calidad, 2017).

Por otro lado, el MINEDUC (2025) señala que el vínculo educativo entre estudiantes y docentes “... están mediadas por la configuración de los espacios, junto a la luz, la temperatura y la disposición de muebles o recursos. Todos estos factores determinan y promueven modos de convivir con características particulares, en todas las comunidades educativas ...” (p. 20), lo que da cuenta que el entorno físico donde se desarrolla la clase, puede ser posibilitador de experiencias de aprendizaje o bien limitante.

Asimismo, los docentes son claves para establecer espacios facilitadores de aprendizaje para los estudiantes tanto en el aula de EFS como en otras asignaturas en el ámbito relacional. En ese sentido, Pérez y Puente (2022) afirman que “... varios estudios han confirmado una correlación entre las percepciones favorables del clima escolar y los resultados positivos de los estudiantes en el desempeño académico, las interacciones sociales, competencias socioemocionales y autoestima ...” (p. 68), lo que da cuenta que ambientes libres de discriminación influyen no sólo en el desempeño académico sino también en tipo de relaciones entre estudiantes y docentes que se desarrollan en las distintas asignaturas.

Otro aspecto importante que se advierte en esta investigación es la formación inicial docente chilena relacionada a la inclusión de estudiantes extranjeros. La inmigración es un fenómeno coyuntural que afecta de manera transversal a todos los países del mundo en la actualidad, tal como se ha mencionado, por eso la formación y actualización de estrategias hacia los y las docentes de EFS en esta materia son claves para educar e incluir pertinentemente al estudiantado que llega a los establecimientos educacionales.

Como conclusión podemos señalar algunas recomendaciones a implementar: a) privilegiar la promoción de actividades en la clase de EFS en donde estudiantes chilenos como inmigrantes participen colaborativamente; b) promover la autoevaluación de los y las docentes de EFS en relación a si sus clases son espacios seguros, respetuosos y facilitadores de experiencias de aprendizaje que fomenten el bienestar y la inclusión de todo el estudiantado; c) establecer y sistematizar espacios de colaboración entre pares docentes tanto de EFS como de otras asignaturas y el equipo directivo del establecimiento para abordar y compartir estrategias en cuanto a la discriminación; d) trabajar colaborativamente con otras asignaturas y con el equipo directivo para impactar significativamente en la inclusión de los estudiantes extranjeros.

Finalmente, los desafíos de los y las docentes de EFS en el aula no solo se reducen a promover actitudes de respeto e igualdad entre estudiantes, sino que también contribuir de manera significativa a la adquisición de estos valores, fomentando su cultivo y generando los espacios para que estos se vean fortalecidos, especialmente en los actuales tiempos en

que el fenómeno migratorio deja en evidencia la necesidad de poner en práctica una visión de ciudadanía global y de integración transversal se vuelven esenciales en la sociedad en que vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Evaluación de la implementación de la marcha blanca del 2017. Subsistema de Evaluación Progresiva*. Agencia de la Calidad de la Educación: Santiago de Chile.
- Alarcón-Leiva, J., & Gotelli-Alvial, C. (2021). Migración de Estudiantes Internacionales a Chile: Desafíos de la Nueva Educación Pública. *Education Policy Analysis Archives*, 29(68), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6261>
- Alvarado, J. (2024). Colonialidad del saber: una revisión crítica a partir de la pedagogía decolonial. *Encuentro Educacional*, 31(1), 177-189. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12141551>
- Cabrera-Murcia, P., & Silva-Baeza, B. (2024). Prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en educación parvularia: experiencias y significados. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 48-65. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2204>
- Cano, V., & Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: Apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de Población*, 15(61), 107-146.
- Carafi Ávalos, E. (2019). Cultura escolar y comunidad educativa. *Revista Enfoques Educativos*, 16(2), 84-95. <https://www.educacion.uchile.cl/enfoques-educacionales>
- Carter, B., Gallardo, F. y Castillo, S. (2023). Educación Física, negritud y el valor de la interculturalidad. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 80(1), 41-46.
- Carter, B., López, V., Gallardo, F. y Carter, J. (2021). Educación Física, deportes e inmigración: analizando críticamente algunas posibilidades para Chile. *Ágora para la educación física y el deporte*, 23, 52-72.
- Cornejo Améstica, M., Martínez Muñoz, G., & Matus Contreras, C. (2023). El fútbol como herramienta de inclusión de una comunidad de inmigrantes haitianos en Concepción, Chile. *STAPS, (HS)*, 133-144. <https://shs.cairn.info/revista-staps-2023-HS-page-133?lang=es&tab=bibliographie>
- Cuellar Fernández, L., & Quintanilla, M. (2023). Representaciones emergentes en el discurso docente desde la historia de la química en la enseñanza. *Educación Química*, 34(3), 118-131. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2023.3.83880>
- Díaz, A. (2009). El deporte: una solución a la multiculturalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 1-11.
- Feller V., C., Alvarado A., P., Doña R., C., & García P., I. (2018). Actividad física y deporte en la población migrante en Chile. *Cuadernos Médico Sociales*, 58(4), 358-367. <https://cuadernosms.cl/index.php/cms/article/view/340>
- Ferrada, N., Ortega, L., & Tapia, M. (2022). El acceso diferencial de los educadores inmigrantes al sistema escolar chileno: Características de un fenómeno emergente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 201-224. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400201>
- Ferretti, O. (2020). El relativismo cultural en antropología. *Acta Académica*. <https://www.aacademica.org/of/12>
- Figuroa, J. A. (2023). El Partido Independiente de Color: humanismo negro, racismo biológico y relativismo cultural. *CLACSO*. <https://doi.org/10.54871/ca23p10f>
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y Educación. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-45). Barcelona: Paidotribo.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2019). El profesorado de educación física y su visión sobre los conflictos en una escuela multicultural. *Educar*, 55(1), 183-200.

- Gomez Chaparro, S. A., & Sepúlveda Sanhueza, R. A. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2501>
- Grau-Rengifo, M. O., Ayala Reyes, M. C., & Valenzuela-Vergara, E. (2024). *Políticas públicas orientadas a estudiantes migrantes: ¿Qué se está haciendo en Chile?* Centro de Políticas Públicas UC. <https://politicaspublicas.uc.cl/web/content/uploads/2024/07/Temas-Agenda-172-1-1.pdf>
- Hernández, J., & Buscà, F. (2016). El deporte como herramienta de inclusión social en contextos escolares multiculturales. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18(2), 123–138. Universidad de Vigo.
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Demografía y vitales*. <https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales>
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2024). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras*. Servicio Nacional de Migraciones. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/informe-resultados-epe2023.pdf?sfvrsn=91b95f6f_10
- Ivanova, A., Jocelin, J., & Samaniego, M. (2022). Los inmigrantes en la prensa chilena: lucha por protagonismo y racismo encubierto en un periódico gratuito. *Comunicación y Medios*, 31(46), 54-67.
- Jarufe Bader, J. P. (2024). *Realidad migratoria nacional*. Asesoría Técnica Parlamentaria, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/35944/1/Realidad_migratoria_nacional.pdf
- Joiko, S., & Cortés, A. (2022). Inclusión educativa de estudiantes migrantes: barreras y facilitadores en el contexto escolar chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 89–108.
- Leixá, J. (2007). La motivación del alumnado extranjero en las clases de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4(1), 37–52. Universidad de Vigo.
- Limpe, D. (2024). *Matrícula extranjera en el sistema educativo chileno*. Radiografía Social: IdeaPaís. https://ideapais.cl/wp-content/uploads/2024/07/Radiografia_matricula_migrantes.pdf
- Lizama, C. y Cuéllar, C. (2025). ¿Qué hacen los directivos escolares para incluir a los estudiantes migrantes en Latinoamérica? Una revisión sistemática. *Pensamiento Educativo*, 62(1), 1-12. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092025000100102&script=sci_abstract&tlng=en
- López-Carril, S., Villamón, M., y Añó, V. (2018). Interculturalidad e inclusión en Educación Física: Innovación educativa Erasmus in Schools. *Retos*, 34, 394–398.
- Maati Beghadid, H. (2013). «El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente», Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad», Instituto Cervantes de Orán, 112-120.
- Madriaga Flores, V. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: Una oportunidad para la educación inclusiva*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://estudiantesextranjeros.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/88/2024/01/4.2-Escolaridad-y-flujos-migratorios-Una oportunidad para la educacio%CC%81n-Inclusiva.pdf>
- McAuliffe, M., y Oucho, L. A. (Eds.). (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Ministerio de Educación de Chile. https://liderazgoescolar.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- _____. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018–2022*. Ministerio de Educación de Chile. <https://migrantes.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- _____. (2024). *Actualización política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/23.01.23-Documento-Política-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>

- Ministerio de Educación – Centro de Estudios MINEDUC. (2025). *Análisis del estudiantado extranjero en el sistema escolar, 2024* (Apuntes 73). Ministerio de Educación.
- Mora-Olate, M. L. (2024). Escolares migrantes en Chile: Posibilidades y tensiones en el profesorado de Lengua. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 6, e601107. <https://www.redalyc.org/journal/7497/749780131028/749780131028.pdf>
- Nieva, C. (2015). *La toma de decisiones del profesorado de educación física de primaria en relación con la inclusión del alumnado femenino inmigrante* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/97234>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2022). *El poder del “contacto”: Concebir, facilitar y evaluar actividades de socialización para fortalecer la integración de los migrantes y la cohesión social*. OIM. <https://publications.iom.int/books/el-poder-del-contacto-concebir-facilitar-y-evaluar-actividades-de-socializacion-para>
- Oyarzún, C., et al. (2022). Procesos de integración escolar: desafíos y oportunidades en la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 123–140.
- Peñafiel, E. (2023, diciembre 29). *Población extranjera residente en Chile superó los 1,6 millones de personas en 2022, con un 6,6% en situación irregular*. Instituto Nacional de Estadística.
- Pérez, M., & Puente, A. (2022). Clima escolar y su influencia en el desempeño académico y socioemocional del estudiantado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 65–82.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 246–778). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Saldivia, F., y Médor, P. (2021). Proceso de inclusión de estudiantes haitianos en establecimientos municipales pertenecientes a enseñanza media de la XIV Región de Los Ríos, con énfasis en educación física. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 7(1), 132–159.
- Segovia-Lagos, P. (2021). Proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes: hallazgos en escuelas vulnerables en Santiago de Chile. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 507-522. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.17>
- Servicio Nacional de Migraciones [SENAMI]. (2024). *Estadísticas generales registro administrativo: Cifras de enero 2014 a diciembre 2024 (Informe N°3)*. Servicio Nacional de Migraciones. <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/2024/08/240806-Reporte-3-Estadisticas-Generales.pdf>
- _____. (2025). *Estimaciones de extranjeros*. <https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/>
- Sinclair, S., & Rockwell, G. (2025, junio 4). Voyant Tools (Versión 2025-06-04) [Software]. Voyant Tools. <https://voyant-tools.org/>
- Stefoni, C. (2011). *Perfil migratorio de Chile*. Organización Internacional para las Migraciones.
- Suh, R. (2024). Ethnocentrism and racism. *EBSCO Research Starters*. <https://www.ebsco.com/research-starters/ethnic-and-cultural-studies/ethnocentrism-and-racism>
- Tijoux Merino, M. E., y Palominos Mandiola, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis (Santiago)*, 14(42), 247–275. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- Toro Arévalo, S., Rodríguez Vergara, J., Antiman Antiman, B., Álvarez Guajardo, N., & Urrejola Fernández, J. (2024). Motricidad humana, ecomotricidad y buen vivir: Bases para la salud planetaria. *Análisis*, 56(105), 148–173. <https://doi.org/10.15332/21459169.10279>
- Valdés Cortez, M. M., Delgado-Horta, E. A., y Rodríguez-Salazar, C. A. (2023). Inclusión de profesores migrantes en el sistema educativo chileno. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1788. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1788>
- Valdés, R. (2025). ¿Qué liderazgo escolar necesita el proyecto de una educación inclusiva? *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 212-231. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S2735-72792025000100212&script=sci_abstract&tlng=pt

- Vega, J. F. (2018). «Yo no quería ser profesora». Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 177–199. <https://doi.org/10.14201/teoredu302177199>
- Zamora Úbeda, Z. C. (2023). El uso de deícticos en el discurso docente: Un estudio con profesores universitarios. *Índice. Revista de Educación de Nicaragua*, 3(5), 129–140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9611281>
- Zhang-Yu, C., Camps-Orfila, S., Lalueza, J. L., García-Díaz, S., y Viñas-i-Rodríguez, D. (2022). Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2544>