

POBLACIÓN MIGRANTE EN CHILE: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.

MIGRANT POPULATION IN CHILE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR SCHOOL PHYSICAL EDUCATION.

Belén Fierro-Saldaña

Académica, Universidad de Las Américas ¹

Doctora en Educación

Santiago, Chile

bfierro@udla.cl

ORCID: [0000-0002-7690-3359](https://orcid.org/0000-0002-7690-3359)

Alicia Contreras Mu

Académica, Universidad Autónoma de Chile

Doctora en Educación

Santiago, Chile

alicia.contreras@uautonoma.cl

ORCID: [0000-0001-5012-4528](https://orcid.org/0000-0001-5012-4528)

Resumen: El aumento de estudiantes migrantes con la consiguiente diversidad cultural en las aulas chilenas ha posicionado esta temática como un imperativo de carácter estructural que tensiona los contextos educativos contemporáneos. El estudio cualitativo tuvo por objetivo comprender las percepciones del profesorado de educación física frente al fenómeno de la migración en Chile, mediante entrevistas semiestructuradas a 9 profesores en 3 establecimientos educativos. El diseño permitió una aproximación profunda a las oportunidades y desafíos que presenta la clase de educación física y las principales estrategias docentes para el logro de la inclusión educativa. Los hallazgos se relacionan con la importancia de la predisposición estudiantil hacia la clase de educación física, el rol fundamental de las actitudes de compañeros pares, la flexibilización del currículo de educación física en cuanto a las estrategias didácticas relacionadas al juego, a la motricidad y el folclor como oportunidad de enriquecimiento multicultural, además de posibilidades de colaboración docente. Si bien el profesorado reconoce contar con herramientas para la flexibilidad y la innovación, los hallazgos sugieren la revisión de la formación inicial docente, la utilización del currículo como instrumento facilitador de la inclusión y la creación de programas que promuevan aprendizajes justos y equitativos para todo el estudiantado.

Palabras claves: educación física, estudiantes extranjeros, población migrante, inclusión.

¹Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación.

Fecha recepción: 25 de julio de 2025

Fecha aceptación: 16 de octubre de 2025

DOI: 10.5354/2735-7279.2026.80009



Resumo: O aumento do número de estudantes migrantes, com a consequente diversidade cultural nas salas de aula chilenas, posicionou essa questão como um imperativo estrutural que pressiona os contextos educacionais contemporâneos. Este estudo qualitativo teve como objetivo compreender as percepções de professores de educação física sobre o fenômeno da migração no Chile por meio de entrevistas semiestruturadas com nove professores de três instituições de ensino. O projeto permitiu uma análise aprofundada das oportunidades e desafios apresentados pelas aulas de educação física e das principais estratégias de ensino para alcançar a inclusão educacional. As conclusões referem-se à importância da disposição dos alunos em relação às aulas de educação física, ao papel fundamental das atitudes dos colegas, à flexibilidade do currículo de educação física em termos de estratégias de ensino relacionadas a jogos, às habilidades motoras e ao folclore como oportunidade de enriquecimento multicultural, bem como às possibilidades de colaboração entre professores. Embora os professores reconheçam ter ferramentas para flexibilidade e inovação, as descobertas sugerem revisar o treinamento inicial dos professores, usar o currículo como uma ferramenta para facilitar a inclusão e criar programas que promovam o aprendizado justo e equitativo para todos os alunos.

Palavras-chave: educação física, estudantes estrangeiros, população migrante, inclusão.

Abstract: The increase in migrant students, with the resulting cultural diversity in Chilean classrooms, has positioned this issue as a structural imperative that puts pressure on contemporary educational contexts. The qualitative study aimed to understand the perceptions of physical education and health teachers regarding to migration phenomenon in Chile, through semi-structured interviews with 9 teachers in 3 educational establishments. The design allowed for an in-depth look at the opportunities and challenges presented by physical education classes and the key teaching strategies for achieving educational inclusion. The findings relate to the importance of predisposition toward physical education class, the fundamental role of peer attitudes, the flexibility of the physical education curriculum in terms of teaching strategies related to play, development of motor skills and folklore as an opportunity for multicultural enrichment, and possibilities for teacher collaboration. While teachers acknowledge having tools for flexibility and innovation, the findings suggest reviewing initial teacher training, using the curriculum as a tool to facilitate inclusion, and creating government programs that promote fair and equitable learning for all students.

Keywords: physical education, foreign students, migrant population, inclusion.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es una temática prominente en las agendas mundiales y se ha posicionado como un eje central en el avance de la calidad educativa de todos los países (United Nations, 2021) y se proyecta como pilar fundamental de desarrollo global (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO], 2021). Según la UNESCO (2021) se comprende la inclusión educativa como un derecho humano fundante e imperativo ético que debe impulsar el acceso a educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes, sin importar el origen étnico, nacionalidad o característica personal (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2016). Bajo esta premisa, es que los sistemas educativos nacionales se alinean y realizan esfuerzos que promuevan la inclusión de todo estudiante en etapa escolar a través de una serie de estrategias que permiten el acceso al sistema educativo regular.

Dentro de este contexto, es que la población migrante se ha transformado en una variable que de una u otra forma tensiona los actuales sistemas educativos en el mundo (Papageorgiou et al., 2021), ya que se ha avanzado hacia la flexibilización de políticas públicas (Fierro-Saldaña, 2024), gestiones administrativas de colegios (Bartsch et al., 2021) y estrategias didácticas en aula (Flores et al., 2019) para crear ambientes de aprendizaje seguros, equitativos e inclusivos, en donde prevalezcan los procesos de enseñanza aprendizaje de calidad por sobre las circunstancias de la diversidad del estudiantado. La evidencia internacional destaca que es necesario crear espacios escolares inclusivos en todas las asignaturas, y el caso de educación física no debiese ser la excepción (Fierro y Treviño, 2023).

En el contexto Latinoamericano, es necesario distinguir entre los significados de multiculturalismo e interculturalidad. Su distinción permite un análisis no solo semántico, sino que también político y pedagógico. El multiculturalismo se instala como una forma de reconocimiento del otro dentro del propio marco normativo, donde se acepta la diversidad en todas sus formas siempre y cuando no alteren las estructuras que sostienen la política pública educativa. En cambio, la interculturalidad se expone como una forma de vivir más radical, que se orienta a transformar las relaciones de poder educativo en nuevos modos de saber y existir en los contextos educativos (Walsh, 2009). Según Ferrao (2010) las prácticas multiculturales solo permiten el acceso a la cultura sin modificar la lógica escolar dominante, mientras que para la interculturalidad los saberes están en continuo diálogo donde no existen voces subordinadas a la cultura existente.

En el caso de Chile, se ha experimentado un crecimiento exponencial de la población migrante en las últimas décadas (Contreras, 2019) lo que ha transformado la composición demográfica de la población estudiantil y con esto ha tensionado los sistemas educativos nacionales. El nuevo escenario escolar es un contexto que presenta oportunidades y desafíos para todos los integrantes de la comunidad educativa sin distinción, y por supuesto, existen factores obstaculizadores y facilitadores que influyen en el logro de la inclusión del estudiantado en su totalidad.

Dentro de los factores obstaculizadores se destacan barreras normativas a nivel gubernamental y tensiones institucionales a nivel educativo que pueden limitar la permanencia en los sistemas cuando hay factores administrativos o curriculares que no contemplan las trayectorias formativas del estudiantado. Además se suman

representaciones sociales relacionadas con los estereotipos, el racismo, la xenofobia y las prácticas pedagógicas que tienden a la homogeneización de los saberes (Ferraó, 2010).

Es importante señalar que se han dictado leyes, decretos y programas gubernamentales que fomentan la inclusión educativa (Ley 20.609, 2024; Ley 20.845, 2015; Ministerio de Educación [Mineduc], 2021), sin embargo, la implementación práctica en las aulas no ha estado exenta de dificultades (Fierro-Saldaña y Treviño-Villarreal, 2025). Los principales obstáculos que enfrenta la inclusión educativa frente a la población migrante está relacionada con la adaptación o flexibilización curricular (Culque et al., 2025), la falta de formación inicial y continua y apoyos en la docencia (Contreras y Fierro, 2024) y a las posibles barreras lingüísticas (Leite et al., 2024).

Si bien existen garantías en Chile de acceso al sistema educativo para niños, niñas y adolescentes, la educación inclusiva debe comprenderse como un proceso de transformación de la institución educativa de acuerdo a un proyecto político-pedagógico que permita visibilizar la diversidad cultural, racial y migrante (Tijoux, 2019). Según Stefoni et al., (2016) la inexistencia de una política educativa intercultural significa que las escuelas y el profesorado no se encuentran preparados para responder a la creciente diversidad de las aulas; además, cada asignatura requiere reconfigurar el currículo, cuestionar los saberes institucionalizados (Carter et al., 2022) y revisar las prácticas de los docentes, especialmente en la clase de educación física en donde existen contenidos relacionados con la internalización de la cultura y tradiciones nacionales.

Por otra parte, la clase de educación física se lleva a cabo en un lugar que difiere de las asignaturas tradicionales por varias razones: primero, se realiza en un espacio distinto al regular, en donde el estudiantado debe trasladarse, por la naturaleza de su práctica, a un espacio abierto, como gimnasios, patios y/o canchas. Dichos entornos son fundamentales para la práctica de actividad física ya que promueven aprendizajes existenciales diversos a la rigidez de una sala de clases convencional (Ministerio de Educación [Mineduc], 2018).

Además, se utilizan materiales diversos que acompañan la práctica deportiva y de actividad física, los cuales fomentan el movimiento y la práctica encarnada de habilidades motrices, entre estos materiales están los aros, colchonetas, balones, bastones; materiales que invitan a la acción y a la interacción entre pares.

Por último, la asignatura no responde en Chile a test estandarizados en comparación con asignaturas troncales o científicas, por lo que la flexibilidad curricular en educación física es una oportunidad que se practica como una de las estrategias didácticas, valorando el proceso y avance personal por sobre medidas estandarizadas y categorizables (Fierro-Saldaña, 2024).

A pesar de que la asignatura de educación física podría tener características que fomenten el trabajo en equipo a través del juego y promover así la inclusión educativa, puede inesperadamente convertirse en un espacio donde las diferencias puedan exponerse, profundizarse y con esto generar problemáticas relacionadas a la exclusión.

El currículo de educación física en Chile, generalmente promueve deportes colectivos e individuales de carácter local (Mineduc, 2018), de la misma forma, los

contenidos curriculares referidos al folclor, relacionadas con tradiciones, costumbres y expresiones artísticas propias del territorio responden a intereses culturales y hábitos identitarios que conforman la idiosincrasia nacional (Potosí et al., 2025); lo anterior podría no relacionarse con los conocimientos previos del estudiantado ni responder a sus intereses, lo que podría afectar su sentido de pertenencia, la calidad de su aprendizaje y por lo tanto a la inclusión educativa (Rich et al., 2024).

Asimismo, la asignatura de educación física, dentro de sus objetivos de carácter transversal, debería propiciar espacios para el desarrollo del trabajo en equipo, la construcción de identidad y autoestima (Fierro-Saldaña, 2024), sin embargo dichos aprendizajes pueden verse mermados debido a espacios de aprendizaje cargados de códigos culturales que de diversas formas podrían derivar en situaciones de exclusión y de alienación frente a las actividades propuestas por el profesorado.

Existe evidencia internacional acerca del flujo migratorio y su impacto en los sistemas escolares (ONU, 2016), asimismo existen avances en estudios recientes que revisan la asignatura de educación física en Chile y sus niveles de inclusión (Jansson et al., 2024), sin embargo es escasa la evidencia que relacione los fenómenos y destaque la perspectiva de los profesores de educación física quienes enfrentan las oportunidades y desafíos del actual sistema educativo chileno, frente al creciente número de estudiantes extranjeros en las aulas nacionales.

La historia de Chile y del mundo se ha caracterizado a través del tiempo por la multiculturalidad e interculturalidad presentes en sus sistemas educativos, incluso se encuentra dentro de los principios de la Ley General de Educación (LGE), donde la Interculturalidad se centra en que el “sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Ley 20.370, 2009). Junto a este principio, se han llevado a cabo programas gubernamentales y leyes que buscan fomentar la inclusión al sistema educativo de todo el estudiantado. Entre dichas iniciativas es posible destacar la Ley N° 20609, la que señala en su artículo 2°, que “se entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable” (Ley 20.609, 2024), así como también, la Ley de Inclusión Escolar N°20.845/2015 la cual explicita que “el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ley 20.845, 2019).

A raíz de lo anterior, es que las comunidades educativas interculturales son un tema prominente en los establecimientos educacionales del país, donde se “considera la relación entre las culturas que comparten una realidad” (Contreras, 2022, p. 53), otorgando “la posibilidad de diálogo entre las culturas” (Walsh, 2009, p. 1) lo que permite la valoración y el respeto mutuo en comunidades educativas multiculturales (Contreras, 2019).

Con lo presentado en los párrafos anteriores surge la pregunta que fundamenta la investigación: ¿cuáles son las percepciones del profesorado frente a la inclusión del estudiantado de diversas nacionalidades?, con el fin de dar respuesta a la pregunta del estudio surge el objetivo principal que se centra en comprender las percepciones de los/as profesores/as de educación física y salud en ejercicio docente, frente al fenómeno

de la migración en Chile, dilucidando en particular los abordajes de inclusión del estudiantado en el aula de educación física y salud.

MÉTODO

La investigación siguió una ruta cualitativa e interpretativa (Barboza y Pereira, 2020), que tiene por objetivo central reconocer y comprender las percepciones docentes sobre la inclusión de estudiantes extranjeros o migrantes dentro de las clases de educación física escolar y analizar las estrategias practicadas por el profesorado de educación física para abordar un aula diversa, específicamente con estudiantes extranjeros/as. La investigación es un estudio de caso, el cual “permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real” (Jiménez-Chaves, 2012, p. 142). El muestreo fue por conveniencia y la muestra consta de nueve profesores/as de Educación Física, los/as cuales pertenecen a tres escuelas municipales chilenas de la región Metropolitana (tres profesionales por centro educativo). Dentro de los criterios de inclusión se consideró: (i) que todo el profesorado participante se encuentre titulado, (ii) que cuenten con más de 5 años ejerciendo como profesores de educación física dentro del centro educativo, (iii) y que los cursos donde realizan sus clases posean estudiantes extranjeros. Se seleccionaron tres establecimientos educacionales que demostraron disposición para participar en el estudio y que cumpliera con diversidad de características contextuales, entre ellas el tipo de dependencia económica y la ubicación geográfica representativa del norte, centro y sur de la Región Metropolitana de Chile.

La recolección de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas (Flick, 2022) mediante la elaboración de un guión de preguntas, instrumento validado por juicio de expertos (Maldonado-Suárez y Santoyo-Telles, 2024), donde participaron tres investigadores/as con grado de doctor/a; adicionalmente se realizó una aplicación piloto a profesores en formación con la finalidad de definir la versión final del instrumento para la recogida de información. En los resguardos éticos se presenta el consentimiento informado de todos/as los/as profesionales participantes.

El contacto con el profesorado participante del estudio se realizó de forma directa, para ello, se solicitó la autorización de los equipos directivos de los tres centros educativos. Posterior a la autorización de las autoridades educativas de los colegios, se compartió en formato digital el consentimiento informado al profesorado, quienes firmaron antes de concretar de forma presencial las entrevistas, las entrevistas tuvieron una duración de 45 minutos cada una y estas se grabaron en audio; posteriormente, se transcribieron con la herramienta Dictado de Microsoft Word 365, cuya función es convertir “la voz en una transcripción de texto” (Microsoft, 2025, párr. 2); lo que permitió el análisis del discurso (Santander, 2011) de acuerdo a las temáticas de la entrevista semiestructurada y categorías emergentes.

Para el análisis se consideró la sistematización y procesamiento de la información la cual fue seleccionada en base a la teoría y objetivos presentados en este estudio, por ello, se definen a priori las categorías y también se permiten temas emergentes de acuerdo a que la herramienta de recolección de datos permite la flexibilidad y la propuesta de nuevos temas de interés por parte de los participantes (Hernández-Sampieri y

Mendoza, 2018). Se utilizó el programa Maxqda para establecer los principales temas que surgen de la investigación los que luego fueron revisados por un grupo de expertos para asegurar la validez del contenido y evitar posibles sesgos por parte de los investigadores. El análisis de los datos obtenidos se realizó bajo un enfoque cualitativo interpretativo orientado a comprender las percepciones del profesorado de educación física frente a la inclusión de estudiantes, de acuerdo a sus propias reflexiones, prácticas y experiencias. El proceso incluyó primeramente una lectura abierta y exhaustiva de las transcripciones, para luego dar paso al agrupamiento de las unidades y códigos que respondían a las categorías, luego se construyeron categorías emergentes provenientes de las reflexiones propias del profesorado las que reflejan las percepciones y tensiones en torno a la educación inclusiva. Este proceso tuvo un carácter iterativo y reflexivo que se vio favorecido por la saturación temática mediante la triangulación de los datos obtenidos.

En el apartado de hallazgos, se expone una descripción densa y detallada de las principales percepciones del profesorado de educación física, con la idea de destacar los contextos, las vivencias y sus experiencias, para evaluar la aplicabilidad y transferibilidad de los hallazgos a otros entornos educativos.

RESULTADOS

De acuerdo con la información entregada por los/as participantes y las categorías encontradas, se presentan a continuación los cinco temas, con la evidencia recolectada a través de las entrevistas al profesorado, lo que ha permitido iluminar las temáticas expuestas junto a temas emergentes de acuerdo con las percepciones de los/as docentes en ejercicio.

Educación inclusiva y predisposición hacia la clase

Al abordar el tema relacionado con la primera categoría relacionada con la inclusión de todo el estudiantado, se puede señalar que el profesorado de educación física percibe de manera positiva la inclusión de estudiantes migrantes en las aulas, esto debido a que dichos estudiantes presentan actitudes de motivación hacia la participación en actividades deportivas. Profesor 1: *"yo creo que tener estudiantes de otras partes enriquece la clase, tienen otra personalidad, son distintos, en general siempre están contentos y con ánimo de participar"*. Profesor 2: *"También estos [niños y niñas extranjeras] traen otras formas de nombrar los materiales, como que tienen ganas de hacer clases de educación física"*.

Lo anterior permite comprender que el estudiantado posiblemente tiene una predisposición positiva hacia la clase de educación física, mostrando actitudes positivas en la asignatura.

Actitudes inclusivas de compañeros pares

En la segunda categoría se puede mencionar que el profesorado de educación física está de acuerdo con que las actitudes de compañeros y compañeras de clases juega un rol fundamental en la inclusión. Lo anterior se desprende de las siguientes respuestas: Profesor 8: *"es muy común escuchar sobrenombres o apodos por el aspecto físico o por cómo hablan"*. Profesor 7: *"lamentablemente los estudiantes más pequeños se burlan de las formas de hablar que es distinta a lo que están acostumbrados"*. Profesor 2: *"muchas veces sucede que, al armar grupos, ellos [estudiantes extranjeros] se quedan solos, no quieren hacer grupos con ellos"*.

Los profesores de educación física señalan que en cursos de enseñanza básica o primaria se repiten de manera más cotidiana este tipo de actitudes. Profesor 3: *"los más chicos [niños], siempre comentan lo que sienten o piensan, son más sinceros, entonces siempre se ríen o imitan la forma de hablar [de los compañeros extranjeros]"*.

A partir de las respuestas anteriores, es posible dilucidar que las actitudes de los compañeros de clase puede ser un factor obstaculizador para la inclusión de todo el estudiantado y que se podrían revisar formas o estrategias para el logro de la inclusión educativa a través de pautas que permitan actitudes para facilitar la convivencia entre pares.

Bases curriculares de educación física en Chile

Si bien, los profesores y profesoras de educación física utilizan en gran medida el currículo para la planificación, implementación y evaluación de sus clases, los profesores entrevistados señalan que no existen lineamientos gubernamentales que inviten a la inclusión de estudiantes extranjeros de manera explícita en los contenidos mínimos de aprendizaje. Profesor 3: *"es responsabilidad del profesor que todos los niños se sientan incluidos, es necesario crear juegos en que todos participen y que todos entiendan las instrucciones"* Profesor 9: *"debemos [los profesores] adaptar nuestros contenidos y objetivos de clase a la realidad actual de Chile. Todos [los profesores] estamos en las mismas por lo que hay que tratar de flexibilizar lo que uno aprendió en la universidad"*. Profesor 1: *"Las bases curriculares tienden a ser guías generales, y por ejemplo, en la unidad de folclor podemos innovar y sumar bailes latinoamericanos, con la idea de que todos se sientan parte de la clase"*.

Las respuestas anteriores permiten dilucidar que las bases curriculares de educación física en Chile no juegan un rol preponderante en la inclusión educativa de todo el estudiantado, sino que más bien la responsabilidad recae en el profesorado y su disposición para crear espacios de inclusión educativa.

Estrategias para la inclusión educativa

En la categoría de reconocimiento de posibles estrategias para la inclusión, se recogieron comentarios que están ligados a la práctica de deportes como herramienta para incorporar al estudiantado. Profesor 5: *"yo creo que tenemos hartas herramientas en educación física, tenemos la práctica de los deportes que en general son transversales, son conocidos por todos los niños, tenemos que recurrir a lo que los estudiantes ya conocen"*. Profesor 7: *"es necesario intervenir de inmediato frente a alguna"*

discusión o actitud de discriminación, es necesario que todos se den cuenta de que debemos corregir las conductas inapropiadas". Profesor 6: "dependiendo de la gravedad del caso, se activan protocolos de convivencia escolar, siempre con la idea de frenar las actitudes que afecten a los compañeros".

El profesorado de educación física destaca al PIE (programa de integración escolar) como un elemento de colaboración entre docentes. Profesor 9: *"el PIE también nos apoya en cuanto a las estrategias, hay psicólogos y otros profesionales que aportan para que podamos lograr la inclusión".*

Colaboración entre el profesorado

No existe consenso entre el profesorado acerca de la cantidad y la calidad del trabajo colaborativo entre docentes. Por una parte, hay profesores que señalan informalidad en sus conversaciones y apoyos: Profesor 1 *"entre nosotros conversamos y nos contamos cómo son los cursos en general, así nos ayudamos, conversamos en los horarios de almuerzo, pero no hay situaciones tan graves".* Profesor 2: *"en las reuniones de profesores no hablamos de esto, es que no hay situaciones frecuentes".*

Sin embargo existen profesores de educación física que sí señalan la importancia de generar espacios formales de conversación y colaboración. Profesor 3: *"sí, lo discutimos en las reuniones [de profesores] y en algunos casos también lo conversamos en reuniones de apoderados, es que esto es un tema país, a todos nos ha tocado".* Profesor 5: *"converso con mis colegas acerca de cómo mejorar la inclusión de los estudiantes, pero creo que la convivencia entre ellos ha ido mejorando, creo que nos hemos ido acomodando".*

El profesorado reconoce que existe la colaboración docente y percibe dicho acompañamiento como una oportunidad hacia la inclusión de toda la comunidad educativa. Profesor 4: *"es necesario sumar a toda la comunidad educativa en la inclusión, es necesario que estos temas se hablen en reuniones de apoderados y que se visibilice la diversidad como algo positivo".* Profesor 7: *"es necesario que en el deporte podamos inculcar valores como el respeto mutuo, la empatía por el compañero y que la participación de todos es muy valiosa".*

Estrategias para mejorar la enseñanza

El profesorado de educación física está de acuerdo en que las estrategias didácticas propias de la asignatura pueden fomentar la inclusión. Profesor 3: *"creo que la asignatura de educación física tiene muchas ventajas, ya que aquí los estudiantes juegan entre ellos, se conocen más y de manera distinta a lo que es estar dentro de una sala de clases, hacerlos jugar siempre funciona".* Profesor 4: *"yo creo que si realizo actividades que promueven la inclusión, muchas veces realizar juegos que promueven la competencia puede resultar en algunas actitudes no tan positivas, pero en general eso se frena... de todas formas lo más complejo se relaciona con que a los niños más pequeños les llama la atención el acento y las formas de hablar..."* Profesor 3: *"siempre la idea es que los juegos y predeportivos incluyan a todos los niños, hombres y mujeres, chilenos y extranjeros, lo que pasa algunas veces es que los niños de enseñanza básica tienden a ser más directos con las características que les llaman la atención de los otros [estudiantes extranjeros]".*

Desafíos futuros para la inclusión educativa

De acuerdo a las entrevistas realizadas, el profesorado señala la importancia de recordar la normativa de la clase y el marco regulatorio del establecimiento educacional con la finalidad de promover la inclusión educativa no solo en la clase de educación física, sino que en todas las esferas de convivencia escolar. El profesorado también propone la creación de instancias de capacitación para toda la comunidad educativa, en donde se expongan temáticas contingentes y que afectan de manera transversal a todas las asignaturas. Profesor 3: *"es muy necesario que el colegio se haga cargo de la diversidad de estudiantes que tenemos en la clase, si bien, nosotros ponemos de nuestra parte, toda la comunidad educativa en todas las asignaturas debe respetar a estudiantes de todas las nacionalidades"*. Por último, algunos profesores de educación física proponen la inclusión de modismos y uso de vocabulario diverso, así como también la incorporación de tradiciones culturales propias de países latinoamericanos en las unidades de folclor y danzas populares.

DISCUSIÓN

La investigación tuvo como objetivo comprender y analizar las percepciones del profesorado de educación física y salud acerca de la población migrante en Chile, y cómo este nuevo escenario ha impactado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura en particular. A partir de los principales hallazgos es posible comprender estructuras complejas y dinámicas que configuran las experiencias de la comunidad educativa en general y en particular a los estudiantes extranjeros. Las percepciones de los entrevistados destacan la importancia de establecer estrategias sistémicas que aborden de manera integral la inclusión de todo el estudiantado, independiente de sus características, contemplando miradas multifactoriales relacionadas a las actitudes inclusivas de los compañeros pares, las estrategias y dinámicas de clase del profesorado y la capacidad de innovación que permitiría la asignatura de educación física. De la misma forma, algunos estudios señalan la importancia de la calidad de las interacciones entre pares (Jansson et al., 2024; Leite et al., 2024) poniendo de manifiesto su valor como agente de inclusión educativa transversal en la experiencia educativa.

A partir de las formas de vivir o actitudes de compañeros y compañeras pares, se evidencia que existen formatos interpretativos de jerarquización dentro del espacio escolar, y más específicamente en la asignatura de educación física. Según Walsh (2009) los discursos docentes y en este caso, de compañeros y compañeras, revelan las tensiones y asimetrías en las relaciones del estudiantado, donde persisten prejuicios, estereotipos y prácticas que reproducen desigualdades - e incluso injusticias - simbólicas. Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, los comentarios o actitudes de los y las compañeras no deben interpretarse como rasgos individuales sino como formatos y estructuras socioculturales que condicionan las oportunidades de inclusión educativa.

Asimismo, los apoyos institucionales son de relevancia para estimular la colaboración entre el profesorado, como lo señalaron las respuestas de los entrevistados. Esto se condice con la evidencia que sugiere la creación de canales de comunicación y

estrategias de acompañamiento por parte de equipos administrativos y educadores específicos (Fierro-Saldaña y Treviño-Villarreal, 2025) que faciliten la pertinencia pedagógica de las estrategias adoptadas. En este sentido la deconstrucción de los marcos normativos escolares que definen el tipo de saberes o comportamientos y el tipo de cuerpo apto para la educación física se hace relevante para avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad como fuente de aprendizaje y riqueza colectiva.

Alineados a la evidencia internacional, las respuestas del profesorado indican que la participación de todos los estudiantes se proyectan por sobre el contenido de la clase, ya que el sentido de pertenencia (Lundkvist et al., 2020), el trabajo en equipo (Marconnot et al., 2021) y la adaptación cultural (López-Carril et al., 2018) son efectos que perpetúan actitudes inclusivas entre los estudiantes. Aun así, existen obstaculizadores señalados por los profesores que se relacionan con la adaptación plena de todos los integrantes de la comunidad educativa hacia un alumnado cada vez más heterogéneo (Saldivia y Médor, 2021).

Uno de los factores más nombrados entre el profesorado tiene que ver con las actitudes de sus pares. Esta variable está bien documentada en la literatura internacional y emergen como un factor relevante y crítico que tiene la potestad de generar ambientes para el aprendizaje a través de la colaboración (Svensson et al., 2020; Alarcón-Silva et al., 2024), la disminución de barreras culturales (Contreras, 2019), y la eliminación de prejuicios o sesgos por parte de compañeros (Bartsch et al., 2021). Los hallazgos permiten enfocar esfuerzos para crear espacios de sensibilización y capacitación para la comunidad educativa y en particular para compañeros pares, al promover programas que vinculen y favorezcan un clima de aula inclusivo y empático, en donde se valore la diversidad como un enriquecimiento de saberes (Fierro y Treviño, 2023), y que la clase de educación física, por sus particularidades, promueva ambientes de cooperación a través del juego y actitudes de trabajo en equipo y solidaridad (Lundkvist et al., 2020).

Otro de los hallazgos relevantes señalados por los profesores, se relaciona con la importancia de la colaboración docente y el trabajo mancomunado de la comunidad educativa. Dicha estrategia se lleva a cabo en espacios formales y no formales y con profesores de diversas asignaturas (Marconnot et al., 2021), lo que enriquece la coordinación interna y se generan estrategias de carácter holístico e integrados (Fierro-Saldaña y Treviño-Villarreal, 2025), que dan respuesta a las necesidades particulares del estudiantado y su diversidad. Dicha sinergia entre profesores facilita el conocimiento de estrategias, características particulares de los cursos, identificación temprana de posibles conflictos, exclusiones y también reconocimiento de buenas prácticas.

Según Fierro-Saldaña y Treviño-Villarreal, (2025) es necesaria la creación de espacios formales para la coordinación y colaboración docente, estrategia indispensable para cristalizar actitudes de inclusión entre el profesorado para la generación de una cultura educativa que priorice la inclusión dentro de su agenda.

Además, es importante destacar el rol fundamental de la formación inicial docente en Chile. Si bien la inmigración es un fenómeno presente a nivel mundial y se explica debido a una serie de factores sociales, económicos y políticos, la formación inicial del profesorado debe contemplar la actualización de los estatutos docentes para atender a

dicha diversidad y con esto lograr aprendizajes de calidad en el estudiantado en su totalidad (Contreras y Fierro, 2024).

Con respecto a las bases curriculares de la asignatura de educación física en Chile, es posible decir que presenta oportunidades y también desafíos. Por una parte, el currículo funciona como una guía general, lo que permite flexibilidad en su aplicación de acuerdo a los proyectos de los centros educativos, sin embargo, es posible que en algunos casos, la práctica de deportes arraigados en la cultura chilena excluya la práctica de otros, así como también posibles elementos ligados al folclor nacional, contenidos que pueden generar barreras entre estudiantes que desconocen dichas prácticas. Esto posiblemente afecte la participación en las actividades propuestas y genere tensiones en la identificación y sentidos del aprendizaje. A partir de lo anterior es que se requiere de una reflexión pedagógica que invite a revisar enfoques más globales y pertinentes, que diversifiquen las oportunidades de aprendizaje hacia otros escenarios para el enriquecimiento de nuevos aprendizajes para todo el estudiantado.

CONCLUSIONES

Existen avances importantes en términos de inclusión educativa a nivel internacional y una creciente conciencia acerca de lo relevante que son los espacios educativos heterogéneos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Sin embargo, a nivel nacional, la inclusión educativa de estudiantes extranjeros presenta desafíos significativos que son necesarios de revisar en la clase de educación física en particular. En primer lugar, existe una predisposición especial del estudiantado en general hacia la práctica de actividad física. Esto se debe en gran medida a las particularidades de la clase de educación física en cuanto a su materialidad y las estrategias didácticas relacionadas con el juego y los deportes. De la misma forma, la actitud de los y las compañeros/as pares se expone como un factor relevante para el logro de la inclusión educativa. Compañeros/as que demuestran actitudes relacionadas con la empatía, curiosidad por la diversidad de culturas y tradiciones y la inclusión de todos y todas en actividades de carácter grupal permiten a todo el estudiantado desarrollar sentido de pertenencia, aumento de la autoestima y con esto el aumento de aprendizajes de calidad en la asignatura de educación física.

Otra de las estrategias relevadas por el profesorado es la colaboración entre docentes de diversas asignaturas, quienes en mayor o menor medida pueden aportar experiencias y conocimientos de las características de los estudiantes, así como también estrategias didácticas y buenas prácticas dentro y fuera del aula regular. Además, la asignatura de educación física permite la utilización del juego como principal herramienta para el aprendizaje, lo que estimula la participación y el trabajo en equipo, asimismo la práctica deportiva fomenta las interacciones grupales y con esto la inclusión educativa. Por último, los contenidos relacionados al folclor y tradiciones nacionales pueden ser utilizadas como oportunidades para el intercambio cultural, enriqueciendo el currículo con perspectivas que resulten de interés para todo el estudiantado.

Los hallazgos del estudio están relacionados con que las prácticas y estrategias del profesorado de educación física se configuran como un proceso que involucra

diversas dimensiones en la comunidad educativa en general. El clima social dentro del curso constituye un factor relevante para la inclusión, ya que la aceptación y el apoyo de los pares facilita los procesos de inclusión. Por otra parte, el profesorado de educación física reconoce que las estrategias didácticas que se llevan a cabo en la asignatura representan una herramienta indispensable para favorecer la inclusión, a través de la adaptación curricular, moderando niveles de exigencia, utilizando materiales diversos y generando experiencias que promuevan la motricidad humana. El profesorado también manifiesta la necesidad de formación continua en temas de inclusión educativa, estrategias didácticas y adaptación del currículo. Por último el estudio releva las instancias de trabajo colaborativo entre profesores de diversas asignaturas como un espacio que fomenta la reflexión y la construcción de estrategias contextualizadas a la realidad del estudiantado.

Dentro de los principales desafíos e implicaciones para la práctica educativa es posible nombrar la importancia de la gestión administrativa de los espacios educativos, quienes podrían colaborar con acciones concretas para la inclusión, desde el proyecto educativo institucional hasta la generación de instancias que favorezcan la colaboración entre la comunidad educativa en general, incluyendo a los padres y apoderados. Asimismo, la política pública nacional necesita responder a los nuevos contextos educativos multiculturales a través de programas que fomenten no sólo el acceso al sistema educativo, sino que también permitan el aprendizaje justo y de calidad para todo el estudiantado.

La presente investigación no está exenta de limitaciones, entre ellas el alcance y la representatividad de la muestra del estudio. Si bien, las respuestas de los profesores de educación física representan la realidad de los colegios participantes, esto no necesariamente pueda ser generalizable a todos los colegios de Chile. Además, la realización del estudio cualitativo a través de entrevistas recoge información profunda de las percepciones y experiencias personales, por lo tanto, no busca ser extrapolable a todo el profesorado de educación física nacional.

Se hace necesario, para futuras líneas de investigación, profundizar en los niveles de efectividad de las estrategias pedagógicas específicas en educación física para promover espacios de inclusión, además es necesario revisar la formación inicial docente en educación física para comprender cuáles son los recursos pedagógicos y didácticos que responden a la interculturalidad en el contexto educativo chileno. Por último, es crucial la continuidad en la investigación relacionada con la incidencia en el bienestar, la identidad personal y la trayectoria de vida de las experiencias encarnadas en la clase de educación física y salud escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón-Silva, M., Sepúlveda, S., Saldivia, A., Cornejo, F., y Henríquez, C. (2024). Intercultural Training and Attitudes of Physical Education Teachers towards Immigrant Students in Chile: A Multi-Stakeholder Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(8), 856. <https://doi.org/10.3390/ijerph21080856>

- Barboza, J. L., y Pereira, L. (2020). *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (1a ed.). Corporación Universitaria del Caribe - CECAR.
- Bartsch, F., Wagner, I., y Rulofs, B. (2021). Students from refugee backgrounds in physical education: A survey of teachers' perceptions. *European Physical Education Review*, 27(4), 854–870. <https://doi.org/10.1177/1356336X211000766>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R., y Carter-Beltrán, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: Examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 36–45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>
- Contreras, A. (2019). Educación Física Intercultural, una aproximación desde la corporeidad. [Tesis doctoral de la Universidad de Santiago de Chile].
- Contreras, A. (2022). 3i en la educación. innovación, inclusión e interculturalidad. *Revista REPSI*, (166), 49–59. https://repsi.cl/wp-content/uploads/2022/05/repsi_semestre1_2022.pdf
- Contreras, A., y Fierro, B. (2024). Formación inicial y continua de docentes de Educación Física escolar para una enseñanza inclusiva. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, 71, 635–649. <https://www.risti.xyz/issues/ristie71.pdf>
- Culque Núñez, C. A., Muñoz Espinoza, D. M., Quinga Gavilanes, D. S., y 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>
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333–342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Fierro, B., y Treviño, E. (2023). ¿Qué dice la política chilena para la integración escolar?: Un análisis crítico desde la perspectiva de la equidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 305–317. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.31993>
- Fierro-Saldaña, B. (2024). Análisis del Currículo de Educación Física en Chile: una mirada hacia la inclusión del estudiantado. *Retos digital*, 56, 941–948. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.103946>
- Fierro-Saldaña, B., y Treviño-Villarreal, E. (2025). Inclusion of students with disabilities in Physical Education: The Crossroads of Systemic Coherence. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2025-0004>
- Flick, U. (2022). *An Introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE Publishing.
- Flores, G., Prat, M., y Soler, S. (2019). El profesorado de educación física y su visión sobre los conflictos en una escuela multicultural. *Educación*, 55(1), 183–200.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Education.

Instituto Nacional de Estadística. (s.f.). *Demografía y vitales*.
<https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales>

Jansson, T., Larsson, H., y Quennerstedt, M. (2024). 'Level the playing field' – pupils' experiences of inclusion and social justice in physical education and health. *Sport, Education and Society*, 29(4), 446–459.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2323495>

Jiménez-Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141–150.
<https://www.researchgate.net/publication/277275374> El estudio de caso y su implementación en la investigación

Leite, G., Martins, M. A., Gaitas, S., Laranjeira, R., Alves, C., y Sarabando, T. (2024). Can peer mediation foster migrant students' inclusion in mainstream classrooms? An exploratory case study. *International Journal of Inclusive Education*, 29(14), 2471–2484. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2356209>

Ley N° 20.370 de 2009. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ley N.º 20.609 de 2012. Establece medidas contra la discriminación. Diario Oficial de la República de Chile, 24 de julio de 2012..
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>

Ley N.º 20.845 de 2015. Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, 8 de junio de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

López-Carril, S., Villamón, M., y Añó, V. (2018). Interculturalidad e inclusión en Educación Física: innovación educativa Erasmus in Schools. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 393–394.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58748>

Lundkvist, D., Wagnsson, N., Davis, J. M., y Ivarsson, M. (2020). Integration of immigrant youth in Sweden: does sport participation really have an impact? *Sport, Education and Society*, 26(3), 327–340. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1775099>

Maldonado-Suárez, N., y Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2), 1–19.
<https://doi.org/10.1344/reire.46238>

Marconnot, R., Marín-Rojas, A. L., Delfa-de-la-Morena, J. M., Pérez-Corrales, J., Gueita-Rodríguez, J., Fernández-de-las-Peñas, C., y Palacios-Ceña, D. (2021). The Perspective of Physical Education Teachers in Spain Regarding Barriers to the Practice of Physical Activity among Immigrant Children and Adolescents: A

- Qualitative Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5598. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115598>
- Microsoft. (2025). Transcribir las grabaciones. *Microsoft Support*. <https://support.microsoft.com/es-es/office/transcribir-las-grabaciones-7fc2efec-245e-45f0-b053-2a97531ecf57>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares: primero a sexto básico*. Ministerio de Educación. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/27/2018/05/BASES-CURRICULARES-1%C2%BA-A-6%C2%BA-B%C3%81SICO.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares de la profesión docente para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2021/04/Estandares-de-la-Profesion-Docente-para-la-Buena-Ensenanza.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *En condiciones de seguridad y dignidad: respuesta a los grandes desplazamiento de refugiados y migrantes*. Editorial ONU. https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/sq_report_spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2021). *Making the case for inclusive quality physical education policy development: A policy brief*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375422>
- Papageorgiou, E., Digelidis, N., Sympas, I., y Papaioannou, A. (2021). A needs assessment study on refugees' inclusion through physical education and sport. Are we ready for this challenge? *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 91(1), 1–9. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2021-0016>
- Potosí-Caicedo, Y. N., Escobar-Pinto, J. F., y Escobar-Pinto, Y. J. (2025). Educational Inclusion of Venezuelan Children and Adolescents in Colombia. *Qualitative Research in Education*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.17583/qre.13245>
- Rich, E., Elbe, A.-M., y Tinning, R. (2024). Students' perspectives on racism and anti-racism in physical education: a systematic review. *Sport, Education and Society*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2356208>
- Saldivia Muñoz, F. H., y Médor, P. R. (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. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 132–159. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.1995>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207–224. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Stefoni Espinoza, C., Stang Alva, M. F., y Riedemann Fuentes, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153–182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

- Svensson, A.-M., Englund, M., y Öhberg, A. (2020). Integration into and through sports? Sport-activities for migrant children and youths. *Sport in Society*, 23(12), 2090–2105. <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1823689>
- Tijoux, M. E. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales: El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 63–98. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300397>
- United Nations. (2021). *Informe de avances de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2021/secretary-general-sdg-report-2021--ES.pdf>
- Walsh, C. (9-11 de marzo de 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminario Interculturalidad y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>