

Desafíos desde la Perspectiva Docente: Acompañamiento de Estudiantes Migrantes en Establecimientos Educativos

Challenges from Teachers' Perspectives: Supporting Migrant Students in Educational Institutions

Valentina Castillo Ríos *, Samuel Parra Muñoz, Isamar Jara Aguilera y Rolando Poblete Melis

Universidad San Sebastián, Chile

RESUMEN:

La presente investigación explora los desafíos que enfrenta el profesorado en el acompañamiento de las trayectorias educativas del estudiantado migrante en tres establecimientos educacionales del Biobío, Ñuble y Araucanía, Chile, respectivamente. A través de un estudio exploratorio de enfoque cualitativo, se empleó un diseño interpretativo descriptivo para analizar los desafíos pedagógicos, culturales y político-normativos desde la perspectiva docente. Los datos se recopilaban mediante entrevistas semiestructuradas y fueron analizados utilizando la técnica de análisis de contenido. Los resultados revelan importantes barreras en la formación pedagógica en interculturalidad, la falta de políticas inclusivas efectivas y la dificultad para gestionar la diversidad cultural y lingüística en las aulas. Se concluye que resulta fundamental fortalecer la formación continua en interculturalidad, así como implementar estructuras institucionales coherentes que orienten de manera sistemática el desarrollo de una educación inclusiva y equitativa dirigida a estudiantes migrantes. Se proyecta que el diseño de políticas públicas, la mejora en la coordinación institucional y el acompañamiento a las familias migrantes son esenciales para enfrentar este desafío educativo.

DESCRIPTORES:

Trayectorias educativas, Estudiantes migrantes, Inclusión, Interculturalidad, Políticas públicas.

ABSTRACT:

This research explores the challenges faced by teachers in supporting the educational trajectories of migrant students in the Biobío, Ñuble, and Araucanía regions of Chile. Using a qualitative approach, an interpretative descriptive design was employed to analyze pedagogical, cultural, and political-normative challenges from the teachers' perspective. Data was collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis techniques. The results reveal significant barriers in teacher training in interculturality, the lack of effective inclusive policies, and the difficulty in managing cultural and linguistic diversity in classrooms. It is concluded that strengthening continuous training in interculturality, improving linguistic and cultural integration, and establishing coherent institutional structures are crucial to ensuring inclusive and equitable education for migrant students. The study suggests that designing public policies, enhancing institutional coordination, and supporting migrant families are essential to address these challenges.

KEYWORDS:

Educational trajectories, Migrant students, Inclusion, Interculturality, Public policies.

CÓMO CITAR:

Castillo Ríos, V., Parra Muñoz, S., Jara Aguilera, I. y Poblete Melis, R. (2026). Desafíos desde la perspectiva docente: acompañamiento de estudiantes migrantes en establecimientos educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 20(1), 119-136.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100119>

1. Introducción

En 2024, la matrícula de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno alcanzó un total de 295.927, de acuerdo con cifras oficiales del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2024a). De este grupo, el 51 % posee un Identificador Provisorio Escolar, que es un número único asignado por el MINEDUC a niños, niñas y adolescentes extranjeros que no cuentan con número que identifica su identidad en el país (CEM, 2025). Este trámite le asegura al estudiantado migrantes derechos y beneficios en el sistema educacional público. En el año 2025, se observa un crecimiento sostenido de la matrícula migrante que alcanza actualmente el 8,3 % del total del sistema escolar chileno (MINEDUC, 2025). Aunque el derecho a la educación para esta población está garantizado por normativas como la Ley General de Educación (2009), la Ley de Inclusión Escolar (2015) y la Ley sobre Migración y Extranjería (2021), la implementación efectiva de estas políticas enfrenta múltiples barreras que dificultan su integración y permanencia en el sistema educativo. En el ámbito administrativo, destacan los obstáculos de matrícula asociados a la falta de documentación y una débil vinculación entre la familia y la escuela (Valdés, 2025).

El reporte bianual del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2025) evidencia avances significativos en la inclusión de estudiantes extranjeros, pero enfatiza que persisten desafíos relevantes como la alta tasa de deserción escolar, la necesidad de mejorar la coordinación institucional, fortalecer la formación docente en interculturalidad y responder de manera más efectiva a las demandas de las familias migrantes. Además, se suman el contexto de recepción y adaptación al sistema escolar (Nocetti et al., 2021; Segovia Lagos, 2021), la discriminación entre estudiantes (Caqueo-Urizar et al., 2024; Figueroa y Ramírez, 2021) la coherencia y la relevancia curricular (Linares-Alvarado y Forero-Londoño, 2024; Toledo et al., 2022) y la falta de estrategias pedagógicas pertinentes (Gaete-Muñoz et al., 2025; Rodríguez-Izquierdo, 2022).

Desde la dimensión emocional, la inclusión escolar del estudiantado migrantes es fundamental y debe abordarse como un problema social urgente pues puede generar brechas de aprendizaje (Garretón et al., 2022). El rol del profesorado es esencial en este proceso, pues diseña y ejecuta las estrategias pedagógicas y lidian con las emociones en el aula (González et al., 2023; Perosa et al., 2021). En ese marco, la investigación que da origen a este artículo se propuso como objetivo identificar los desafíos que enfrenta el profesorado respecto al acompañamiento de las trayectorias educativas del estudiantado migrante.

2. Revisión teórica

2.1. Trayectorias educativas: el rol de lo pedagógico

Rodríguez et al. (2023) y Díaz-Pacheco et al. (2025) afirman que la trayectoria escolar es un conjunto de procesos dinámicos que se transforman en función de las experiencias vividas al transitar de una etapa educativa a otra, ya sea entre niveles escolares, establecimientos educativos o incluso entre distintos sistemas educativos. En la práctica, Terigi (2014) advierte que esta trayectoria no siempre coincide con el recorrido ideal esperado institucionalmente, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad (Valdés, 2025). En este marco, el desafío pedagógico que enfrenta el profesorado en el contexto de la educación intercultural en Chile ha cobrado creciente relevancia en los últimos años, especialmente en el marco de políticas educativas

orientadas a la inclusión y al reconocimiento de la diversidad cultural (Lamas-Aicón y Bachmann-Vera, 2024; Mora-Olate, 2020). Estos desafíos requieren políticas sensibles a la diversidad, además de adaptar currículum y prácticas pedagógicas inclusivas, como lo propone Ocampo-González (2020). La educación debe replantearse para reflejar la diversidad del alumnado, garantizando presencia y éxito para todos. Este enfoque multidimensional, que incluye recursos, formación docente y revisión de normativas, es clave para transformar la trayectoria educativa en una herramienta de inclusión efectiva para personas migrantes en edad escolar.

2.2. El valor de lo social y cultural

Romo y Cumsille (2020) plantean que las estrategias de inclusión de personas que tienen un idioma diferente son fundamentales para hacer realidad este principio: eliminación de todas las barreras que impidan el aprendizaje, independientemente de las características que haga distinto a este grupo. A su vez, de Oliveira-Soares y Melo-Araneda (2022) señalan que la inclusión lingüística es parte de la integración cultural. En Chile, por ejemplo, el estudiantado de origen haitiano en el sistema escolar enfrenta una barrera lingüística significativa, ya que su lengua materna es el creol haitiano y, en menor medida, el francés, siendo el acceso lingüístico un factor que dificulta la comprensión de contenidos y participación en clases, pues éstas se dictan en la variedad dialectal del español de Chile. Por ende, se requieren materiales didácticos y teóricos para la enseñanza del español para migrantes. En este sentido, el profesorado debería recibir un perfeccionamiento adecuado.

Por otro lado, Galván (2020) considera a la escuela como espacio social e institucional, que posee variadas responsabilidades. Una de ellas es garantizar el derecho a la educación y a la no discriminación como parte de los derechos de la infancia, donde predomine el respeto hacia la diferencia. Sin embargo, Aldana Zabala et al. (2023) afirman que las bases curriculares que se implementan en estos espacios se plantean desde la legitimación de referentes culturales hegemónicos, normalizando y excluyendo a aquellos grupos minoritarios.

En este sentido, la escuela reproduce la cultura hegemónica a través del discurso y los libros de texto, lo que enfatiza la tensión entre estudiantes migrantes y la sociedad receptora, dado que la cultura hegemónica influye en la transformación de actitudes y valores (Gómez-Chaparro y Sepúlveda, 2022). Pavez-Soto et al. (2025) subrayan el rol de la escuela como espacio de socialización, que enfrenta el desafío de acoger diversidad cultural en estructuras homogéneas, destacando la formación docente intercultural como elemento central para promover prácticas inclusivas y evitar la pérdida de referentes culturales en el estudiantado migrante.

2.3. El rol de lo político normativo

Tal como se indica al comienzo de este artículo, en Chile existen normativas y políticas que respaldan el derecho a la educación de estudiantes migrantes, como la Ley General de Educación (2009), la Ley de Inclusión Escolar (2015) y la Ley sobre Migración y Extranjería (2021). Sin embargo, su implementación enfrenta barreras significativas que limitan la inclusión efectiva en el sistema educativo. En este sentido, Aguayo-Fernández et al. (2023) señalan que las políticas públicas existentes, si bien reconocen el derecho a la educación, tienen un enfoque más bien de integración, orientado hacia una “interculturalidad funcional”. Este concepto se entiende como un enfoque que reconoce la diversidad cultural, pero la integra de manera superficial al

sistema dominante, sin cuestionar las relaciones de poder ni las desigualdades estructurales.

En primer lugar, la fragmentación institucional complica la implementación coherente de políticas educativas inclusivas. Aunque el Ministerio de Educación, el Servicio Nacional de Migraciones y organismos internacionales han coordinado esfuerzos, persiste una débil articulación intersectorial que reduce el alcance efectivo de las directrices. La Política Nacional de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros, actualizada en enero de 2024 (MINEDUC, 2024b), propone ejes estratégicos que incluyen equidad, calidad, interculturalidad, integración, diversidad y monitoreo de trayectorias; no obstante, su articulación con normativas migratorias y educativas previas ha mostrado lagunas operativas (CEM, 2024). En segundo término, investigaciones recientes en Chile confirman este desajuste entre norma y realidad. Gómez-Chaparro (2021) documenta que, pese a contar con políticas inclusivas, la falta de mecanismos de monitoreo y evaluación efectiva provoca que muchas escuelas no implementen adecuadamente acciones de acompañamiento, traducción cultural o apoyo psicopedagógico adaptado al contexto migrante.

Asimismo, Pavez-Soto et al. (2025) observan que la capacidad institucional para responder a la diversidad depende del compromiso de equipos educativos formados y la disponibilidad de recursos materiales adecuados; su ausencia profundiza desigualdades en la trayectoria constructiva de estudiantes migrantes. En tercer lugar, la transición hacia una interculturalidad crítica exige no solo cambios a nivel escuela, sino a nivel del sistema educativo. Núñez-Henao (2025), la interculturalidad crítica se entiende como un enfoque que va más allá del reconocimiento superficial de la diversidad cultural y cuestiona las relaciones de poder, desigualdades y formas de exclusión presentes en la sociedad y en la escuela. A diferencia de perspectivas funcionales, Núñez-Henao (2025) propone transformar estructuras educativas, prácticas pedagógicas y discursos institucionales, promoviendo un diálogo horizontal entre culturas, la justicia social y la participación de grupos históricamente subordinados.

2.4. El camino teórico hacia la inclusión de estudiantes migrantes

A partir de los elementos expuestos, la inclusión de estudiantes migrantes requiere un enfoque integral que articule dimensiones pedagógicas, socioculturales y político-normativas, superando perspectivas fragmentadas que limitan su alcance. Desde esta perspectiva, Marcilla (2022) sostiene que se debe reconocer la lengua de origen y acervo cultural del estudiantado migrante como un recurso pedagógico, promoviendo su mantenimiento y valoración en el contexto escolar. Asimismo, Marcilla (2022) enfatiza la necesidad de una formación docente especializada en didáctica de segundas lenguas e interculturalidad, que permita al equipo docente desarrollar estrategias pertinentes para contextos diversos. Esto implica no solo la adquisición de herramientas metodológicas, sino también la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre los distintos actores de la comunidad educativa. De este modo, la inclusión deja de concebirse como un proceso de adaptación unilateral del estudiante hacia la cultura dominante, para transformarse en un proceso bidireccional que interpela al sistema educativo en su conjunto.

En Chile, es necesario reconsiderar no sólo la inversión en políticas migratorias y educativas, sino también sus formas de implementación en las escuelas. En este marco, el presente estudio de carácter exploratorio, entendido como una aproximación inicial orientada a indagar y comprender fenómenos poco estudiados en contextos

específicos, sin pretender generalizaciones (Hernández et al., 2014). Se propone analizar de manera integral los desafíos que enfrenta el profesorado en el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes migrantes.

3. Método

Este estudio exploratorio se realizó bajo un enfoque cualitativo (Creswell, 2014), ya que busca explorar y comprender en profundidad las percepciones, experiencias y significados que un grupo de profesionales de la educación atribuye a los desafíos que enfrentan en el acompañamiento a las trayectorias educativas de migrantes en sus grupos-curso, ofreciendo una aproximación flexible y contextualizada a la realidad y considerando la complejidad del fenómeno. Se opta por un diseño interpretativo-descriptivo (Hernández et al., 2014), ya que permite describir y analizar los distintos tipos de desafíos (pedagógicos, culturales y político-normativos) que enfrenta el grupo docente seleccionado, interpretando sus discursos en función del contexto en donde se desempeñan. Además, se aborda desde una perspectiva fenomenológica, lo que implica el análisis de las perspectivas del profesorado seleccionado, explorando, describiendo y comprendiendo lo que tienen en común según sus experiencias con un determinado fenómeno (Hernández et al., 2014). Un estudio de alcance descriptivo busca detallar de manera precisa y sistemática las características de una población, fenómeno o situación específica, sin manipular variables (Creswell, 2014), con el propósito de comprender el objeto de estudio en su contexto natural. En coherencia con este enfoque, la presente investigación se orienta por la pregunta: ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta el grupo docente de los establecimientos seleccionados respecto al acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes migrantes? En consecuencia, el objetivo general del presente estudio es conocer dichos desafíos en este contexto educativo específico.

La investigación se centra en el análisis del sistema cultural del profesorado, con el objetivo de explicar los desafíos que emanan de sus narrativas, considerando el contexto educativo en el que se encuentran inmersos. Para ello, se establecieron categorías analíticas a priori a partir de la revisión empírica de la literatura, lo que permite orientar el proceso de análisis de manera sistemática (Hernández y Mendoza, 2018). En este marco, el estudio se organiza en tres dimensiones interrelacionadas. Por una parte, busca identificar los desafíos pedagógicos vinculados a las prácticas de enseñanza, recursos y estrategias didácticas en contextos de diversidad, incorporando subcategorías como la formación docente de profesores chilenos y la disposición del profesorado para establecer vínculos significativos con estudiantes migrantes. Asimismo, pretende reconocer los desafíos culturales que emergen en la interacción entre estudiantes migrantes, comunidades educativas y culturas escolares, considerando las barreras de comunicación y lingüísticas, así como las dificultades de integración en nuevas comunidades educativas. Finalmente, indaga en los desafíos político-normativos que inciden en la labor docente, atendiendo a las tensiones entre las políticas públicas y su implementación, mediante subcategorías como las políticas de formación continua y la desarticulación institucional. En conjunto, estas dimensiones permiten comprender de manera situada la complejidad del fenómeno, evidenciando la necesidad de respuestas educativas integrales y contextualizadas.

3.1. Participantes

La selección de participantes responde a un diseño intencionado y coherente con el carácter exploratorio del estudio, el cual busca comprender en profundidad un

fenómeno emergente más que alcanzar representatividad estadística. La muestra está compuesta por ocho docentes de distintas especialidades (inglés, Educación Especial, Matemática y Filosofía) y diferentes niveles educativos (Educación Básica y Media) provenientes de las regiones del Biobío, Ñuble y La Araucanía, cuyo criterio principal de inclusión fue contar con experiencia directa en el trabajo con estudiantes migrantes en diversos niveles educativos. Esta heterogeneidad disciplinar permite captar la complejidad del fenómeno desde múltiples perspectivas pedagógicas, enriqueciendo el análisis. Asimismo, la diversidad territorial se sustenta en un criterio por conveniencia (Creswell, 2014), ya que los establecimientos seleccionados se ubicaban en zonas accesibles, lo que favoreció tanto el acceso al campo como la viabilidad del estudio.

Cuadro 1

Participantes de la muestra

Participante	Especialidad	Región
P1	Docente de Inglés	Biobío
P2	Docente de Educación Especial	Biobío
P3	Docente de Matemáticas	Biobío
P4	Docente de Educación Especial	Biobío
P5	Docente de Matemáticas	Ñuble
P6	Docente de Educación Especial	Araucanía
P7	Docente de Filosofía	Biobío
P8	Docente de Matemáticas	Biobío

Nota. Elaboración propia.

La mayor presencia de docentes de la región del Biobío responde a su mayor densidad poblacional y concentración de matrícula migrante en establecimientos particular subvencionados, lo que incrementa las oportunidades de contacto con el fenómeno estudiado (Cuadro 1). Por otra parte, no se consideró el género como variable analítica, en tanto el foco se sitúa en las experiencias profesionales y narrativas docentes. Finalmente, se resguardaron criterios de rigor científico mediante coherencia metodológica, triangulación de la información y validación de los datos, asegurando la consistencia y credibilidad de los hallazgos.

3.2 Procedimientos e instrumentos

Para la recolección de información, se diseñó y validó un instrumento cuyo objetivo explorar percepciones, influencias contextuales y desafíos enfrentados por docentes en el trabajo con población migrante. Las preguntas se elaboraron a partir de categorías derivadas de los objetivos específicos (Cuadro 2).

Las respuestas del profesorado entrevistado fueron grabadas con consentimiento informado y transcritas íntegramente. El análisis se realizó mediante codificación abierta y análisis de contenido, técnica que posibilita interpretar datos textuales de forma sistemática (Abela, 2002). Para ello, no se utilizó software especializado; en su lugar, se empleó una matriz de vaciado de datos que permitió organizar, categorizar y comparar las respuestas de participantes de manera estructurada. Este procedimiento es consistente con enfoques cualitativos que privilegian el análisis manual en estudios exploratorios (Miles et al., 2014). Asimismo, se compararon los hallazgos (en este caso, datos cualitativos organizados en dimensiones) con la literatura revisada para determinar si las respuestas coinciden, se complementan o entran en tensión (Abela, 2002).

Cuadro 2***Categorías de la entrevista semi-estructurada***

Categoría	Propósito	Indicadores (derivados de la teoría)
Desafíos pedagógicos	Analizar las dificultades y estrategias docentes en el acompañamiento de estudiantes migrantes en contextos de diversidad.	Formación docente en interculturalidad y segundas lenguas; uso de recursos didácticos; adaptación curricular; establecimiento de vínculos pedagógicos; percepción de competencias profesionales; resultados del acompañamiento educativo.
Desafíos culturales	Comprender las tensiones socioculturales que inciden en la inclusión y trayectoria educativa del estudiantado migrante.	Dificultades de comunicación debido a la variedad dialectal; integración cultural; presencia de estereotipos; experiencias de discriminación; valoración de la diversidad cultural; rol de la escuela como espacio de acogida.
Desafíos político-normativos	Examinar la incidencia de políticas públicas y normativas en la práctica docente y en la inclusión educativa.	Conocimiento de políticas educativas migratorias; acceso a normativas; implementación institucional; desarticulación intersectorial; formación continua; tensiones entre normativa e implementación; percepción de apoyo institucional.

Nota. Elaboración propia.

4. Análisis y discusión

4.1. Desafíos pedagógicos

4.1.1. Formación docente de profesores chilenos

Uno de los hallazgos más consistentes en las entrevistas es la falta de formación pedagógica en temas de diversidad e interculturalidad, representando una barrera importante para una inclusión efectiva. P2 señala explícitamente: “La verdad, (no he recibido) ninguna (formación pedagógica), que yo tenga conciencia”, lo que da cuenta de una ausencia estructural de preparación formal en el tema. Esta falta también es reconocida por P8: “las universidades no nos preparan como para este tipo de eventualidades”, lo cual se alinea con lo planteado por Pavez-Soto et al. (2025), quien advierte que muchos programas de formación inicial carecen de componentes que desarrollen competencias interculturales. P5 agrega: “no existe ni un programa (...) no tienen ningún tipo de acompañamiento”, reforzando la idea de una brecha sistémica. Según Díaz-Pacheco et al. (2025) y Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval (2024), el profesorado necesita una preparación explícita en pedagogía multicultural para abordar efectivamente las diferencias culturales y curriculares de grupos migrantes en el sistema escolar. Además, se evidencia un desconocimiento del currículo chileno en función de las trayectorias migrantes. P4 comenta sobre la “incongruencia de la edad cronológica a la edad pedagógica”, revelando una dificultad para integrar los saberes previos de estudiantes con trayectorias educativas dispares. En línea con esto, P3 relata: “le costaba porque estaba acostumbrado a aprender de otra forma (...) la exigencia era un poquito más alta”, demostrando un problema metodológico-pedagógico, asociado a la falta de adecuación de estrategias didácticas a estilos de aprendizaje diversos, generando desajustes entre enseñanza, exigencia académica y experiencias previas. En coherencia con lo anterior, Ainscow (2020) plantea que las barreras al aprendizaje surgen cuando los sistemas educativos no logran ajustar sus prácticas a la diversidad del estudiantado, evidenciando un problema metodológico más que contextual, lo que

exige transformar las estrategias pedagógicas para responder a trayectorias heterogéneas.

A pesar de esta carencia estructural, algunos relatos destacan la valoración de la diversidad como oportunidad pedagógica. P1, por ejemplo, relata una experiencia positiva: “en gastronomía, dos estudiantes presentaron una actividad relacionada con platos típicos del país (...) aprendimos mucho”. Esta experiencia se alinea con el enfoque de Rodríguez-Izquierdo (2022) sobre pedagogía culturalmente relevante, que propone integrar los saberes culturales del estudiante como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. También se observan situaciones de choque cultural en el proceso enseñanza-aprendizaje, como lo expresa P5 al referirse a una estudiante china que usaba el ábaco: “la forma en que yo explicaba esa división, ella básicamente como que me omitía”. Esta situación refleja la necesidad urgente de formación docente en diversidad cognitiva y estrategias didácticas diferenciadas. Estos testimonios permiten identificar no solo carencias formativas, sino también tensiones pedagógicas que emergen cuando el sistema escolar no reconoce ni articula adecuadamente la diversidad presente en las aulas. La falta de preparación docente refleja debilidades estructurales en las políticas de formación. Sin apoyos institucionales y con criterios vagos para adaptar el currículo, la diversidad cultural se convierte en una carga. Avanzar hacia una escuela inclusiva requiere cambios curriculares, estructurales y políticos, que promuevan la reflexión intercultural.

4.1.2. Voluntad del docente para establecer vínculo con el estudiante

Aunque la falta de formación aparece como un obstáculo, las entrevistas evidencian una fuerte voluntad individual del profesorado por generar vínculos significativos con el estudiantado migrante. P1 declara: “nos acercamos a ellos a preguntarles de dónde son (...) y no delante de todos”, gesto que demuestra una disposición empática y cuidadosa, esencial según Baeza-Duffy (2023) y Segovia Lagos (2021), quienes plantean que el vínculo afectivo es clave para el aprendizaje pues se establece un fenómeno de colectivización mediante experiencias culturales y emocionales compartidas. Por defecto, la presencia de experiencias discriminatorias, la dificultad para hacer nuevos amigos y tratos diferenciados por la condición migrante son variables que inciden negativamente en el proceso adaptativo, por lo que la actitud de esta docente va en la dirección correcta. Del mismo modo, P5 señala que la inclusión depende de la “buena voluntad del docente solamente”, lo que indica que, ante la ausencia de políticas institucionales claras, muchos educadores apelan a su propio compromiso. Esta idea es reforzada por P8: “el vínculo (...) permite que los chiquillos te presten atención (...) vayan tomando interés”, destacando cómo la conexión emocional con el docente puede motivar al estudiante a involucrarse en su proceso educativo.

Existen limitaciones en la vinculación debido al tiempo y la estructura institucional. P7 señala: “tengo pocas horas con ellos (...) cuesta identificar qué estudiante (...) eso complica”. Valencia-Lucero (2025) destaca que la falta de tiempo afecta tanto la satisfacción laboral como las relaciones profundas para la labor docente. Además, Sagredo-Lillo et al. (2020) indican que el tiempo para el trabajo colaborativo es insuficiente. La familia también juega un papel clave, como menciona P6: “cuando no tenemos una familia que apoye el aprendizaje, es muy difícil”, mientras que P4 resalta: “las familias son facilitadoras”. Esto subraya la importancia de la triangulación familia-escuela-estudiante, como sostienen Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval (2024). Las visiones de estos autores resaltan la importancia de los vínculos afectivos entre estudiantes y comunidad educativa, reconociendo a la familia como aliada en una educación inclusiva. Las entrevistas muestran una deficiente formación docente en

interculturalidad, junto a una disposición individual para generar vínculos, pero sin apoyo estructural. Esto evidencia la necesidad urgente de reformas curriculares y políticas que institucionalicen el acompañamiento intercultural a estudiantes migrantes, superando la desconexión entre el sistema escolar y la preparación docente, para promover una educación más equitativa y culturalmente sensible.

4.2. El rol de la cultura

4.2.1. Barreras de comunicación y lingüísticas entre estudiantes migrantes y docentes

En relación con el creciente fenómeno de la diversidad cultural en las aulas chilenas, particularmente en contextos de migración, P8 reconoce “el aumento de la diversidad en el aula”, no solo en cantidad, sino en pluralidad cultural. Este escenario implica desafíos para el profesorado, quienes deben adaptar sus prácticas a contextos heterogéneos, lo que coincide con lo planteado por Banks (2020), quien destaca la necesidad de enfoques pedagógicos culturalmente pertinentes. Uno de los principales desafíos corresponde a la comunicación, especialmente por barreras lingüísticas. P5 evidencia esta dificultad con estudiantes haitianos: “no entendían nada... fue muy duro”, lo que se alinea con lo señalado por de Oliveira-Soares y Melo-Araneda (2022) sobre la exclusión que genera la falta de reconocimiento de repertorios lingüísticos diversos. Por su parte, P3 y P4 ajustan su lenguaje evitando modismos (P3: “si uso modismos se confunden”; P4: “hablo más neutro”), lo que refleja una adaptación docente, aunque aún limitada, enfatiza la importancia de estrategias pedagógicas que integren el capital lingüístico del estudiantado. En conjunto, estos hallazgos evidencian que las barreras no solo radican en el estudiantado, sino también en las prácticas comunicativas institucionales.

Con respecto a esta problemática, Romo y Cumsille (2020) plantean que es fundamental eliminar todas las barreras que impidan el aprendizaje de un grupo de aprendices, independiente de cualquier característica que los haga diversos. Por otro lado, P8 señala: “sugeriría incorporar profesionales como intérpretes o traductores dentro del equipo multidisciplinario del colegio”, proponiendo este recurso para abordar las dificultades de comunicación. Por ende, el profesorado debería recibir un perfeccionamiento que subsane el problema de la comunicación. Uno de los principales desafíos que enfrentan tanto el estudiantado migrante como el profesorado en el sistema educativo chileno es la limitada disponibilidad de apoyos lingüísticos y estrategias de mediación intercultural que faciliten la comunicación y la adaptación a las distintas lenguas y variaciones dialectales presentes en el aula. Tal como lo señalan los relatos de P5, P4 y P3, las barreras lingüísticas no solo dificultan la comprensión de lo que se quiere enseñar, sino que también revelan un reto en las prácticas pedagógicas diarias. La necesidad de evitar modismos, como indican P4 y P3, refleja una adaptación docente que busca superar la diferencia lingüística, pero también pone en evidencia la falta de herramientas adecuadas para enfrentar dicha diversidad. La adaptación lingüística es insuficiente sin una formación pedagógica profunda sobre diversidad lingüística en el aula. Como sugiere P8, integrar intérpretes o traductores puede facilitar la inclusión, pero requiere, según de Oliveira-Soares y Melo-Araneda (2022), formación continua y un enfoque multidisciplinario.

4.2.2. Barreras culturales en la integración de estudiantes a nuevas comunidades educativas

El segundo desafío se vincula con la integración cultural de estudiantes migrantes a las nuevas comunidades educativas donde se matriculan. P7 declara que: “hay un sesgo hacia ciertos tipos de migrantes, un estudiante rubio puede ser mejor tratado que uno

venezolano”. Este relato se alinea completamente con lo planteado por Gómez-Chaparro y Sepúlveda (2022) quienes señalan que la discriminación social puede ser uno de los desafíos más difíciles para el estudiantado migrante. Sumado a esto, P1 relata la historia de un estudiante que adaptó su lenguaje para integrarse a su nueva comunidad educativa: “cuando quiero, hablo como chileno... es una forma de sobrevivencia”. Este testimonio evidencia procesos de ajuste lingüístico y cultural en contextos escolares, los cuales pueden implicar la relegación de la lengua materna como estrategia de integración. En esta línea, Walsh y Monarca (2020) advierten que la hegemonía cultural tiende a invisibilizar saberes y lenguas de grupos subalternos, promoviendo formas de adaptación asimétrica. Finalmente, se torna fundamental conocer las realidades psicosociales del estudiantado migrante para no guiarse por estereotipos negativos, puesto que, tal como declara P4 “algunos vienen de situaciones muy duras... hay que tener empatía.”, o también P5 relatando que “hay que saber qué vivieron en su país, por qué salieron... eso marca mucho cómo se comportan.”. Es posible ligar este escenario con lo señalado por Perosa et al. (2021) y por Rodríguez-Izquierdo (2022), quienes manifiestan que los estereotipos negativos pueden afectar la autoestima y la esperanza de estudiantes migrantes de ser integrados a su nueva comunidad educativa. P8 señala lo siguiente: “los talleres extraescolares, especialmente deportivos, son espacios clave para la integración del estudiantado migrante”. La afirmación de P8 es coherente con enfoques teóricos que entienden la trayectoria escolar como dinámica y mediada por experiencias. Los talleres deportivos favorecen capital social, pertenencia e interacción intercultural. No obstante, su impacto integrador depende de su diseño pedagógico, acceso equitativo y orientación inclusiva, pudiendo también reproducir exclusiones si carecen de intencionalidad formativa adecuada.

Por ende, la integración cultural del estudiantado migrante, tal como se destaca en la revisión de la literatura, está profundamente influenciada por la actitud de la comunidad educativa ante la diversidad. Las experiencias narradas por P7 y P1 reflejan cómo los prejuicios y la presión social pueden desencadenar procesos de adaptación cultural, a menudo forzando al grupo de migrantes en el sistema escolar chileno a modificar su identidad para ser aceptados. Este fenómeno no solo genera una pérdida de elementos esenciales de su cultura de origen, sino que también puede afectar su bienestar emocional y su sentido de pertenencia. En este contexto, la empatía y el entendimiento de las experiencias previas, como lo señalan P4 y P5, son fundamentales para evitar que las diferencias culturales se conviertan en factores de exclusión. Por otro lado, la mención de P8 sobre los talleres extraescolares refuerza la idea de que la integración no debe limitarse al aula, sino extenderse a espacios informales donde el estudiantado migrante pueda interactuar con sus compañeros en un ambiente de inclusión. Estos espacios, especialmente los deportivos, ofrecen oportunidades para desarrollar relaciones interpersonales que favorecen la comprensión mutua y el respeto. En suma, la integración cultural debe ser un proceso social, no solo individual. Es esencial que docentes y comunidad educativa valoren las trayectorias de grupos escolares migrantes, promoviendo un espacio seguro y respetuoso que favorezca el aprendizaje intercultural y la diversidad.

4.3. El rol de lo político-normativo

El Ministerio de Educación de Chile orienta el abordaje de los desafíos pedagógicos y culturales mediante normativas. Sin embargo, la desarticulación institucional señalada en la literatura (Caqueo-Urizar et al., 2024; Díaz-Pacheco et al., 2025; Eyzaguirre y Guzmán, 2024; Nocetti et al., 2021) implica que se deleguen responsabilidades en el

profesorado, lo que refuerza la inequidad estructural que enfrenta el estudiantado migrante en el sistema educativo chileno. Este rol “político-normativo” se sustenta en leyes y documentos oficiales emanados del Ministerio de Educación, orientados a regular la inclusión; no obstante, su implementación resulta insuficiente y poco articulada en la práctica escolar cotidiana.

4.3.1. Políticas de formación continua

Tal como se mencionó en la primera dimensión, una de las principales problemáticas relatadas por el profesorado es la necesidad de formación especializada o específica en cuanto a la atención de estudiantes migrantes, tanto en la etapa de formación inicial como en la formación continua. Los relatos revelan que la respuesta a las demandas del estudiantado migrante ha tenido que surgir a partir del ensayo y error, más que de una instancia formal proveniente de lineamientos ministeriales o gubernamentales. En este sentido, P5 menciona que “este proceso creo que es necesario que se tengan que preparar, tanto las universidades, como también, por ejemplo, el CPEIP (...) tenemos que tener estas instancias de preparación continua, donde podamos retomar estos temas que van siendo más contingentes”. Los relatos coinciden en que la formación actual no responde a las demandas de la realidad multicultural presente en las aulas chilenas, lo que revela una deuda desde el sistema formador. Así lo menciona Quintriqueo et al. (2020), quienes señalan que la formación docente en Chile presenta un enfoque limitado en competencias interculturales, lo que dificulta el reconocimiento pedagógico de los saberes y lenguas de estudiantes indígenas y migrantes, por lo que la formación docente intercultural sigue siendo marginada en la mayoría de las mallas curriculares, sin ninguna exigencia nacional. De la misma forma, la inclusión de estudiantes migrantes sigue dependiendo de la voluntad e iniciativa individual del profesorado y no de políticas públicas contextualizadas y articuladas.

Se observa que es fundamental reflexionar sobre las consecuencias de esta falta de políticas de formación continua estructurada. Como señalan Sánchez-Valenzuela et al. (2019), la ausencia de lineamientos claros en la formación pedagógica contribuye a que se mantengan prácticas pedagógicas tradicionales que no responden a las necesidades del estudiantado migrante. Este vacío formativo limita la capacidad de los educadores para gestionar la diversidad cultural de manera efectiva, perpetuando la marginalización de ciertos grupos de estudiantes. Además, Rodríguez-Navalon (2021) refuerzan la idea de que las políticas de formación deben ser adaptadas a las realidades de las aulas migrantes siguiendo políticas de seguimiento y trazabilidad, a fin de que el profesorado pueda contar con apoyo institucional para enfrentarse a desafíos específicos, como la adaptación lingüística y la integración social. Por otro lado, las políticas de formación docente deben abordar tanto el nivel teórico como práctico. Aguayo-Fernández et al. (2023) sostienen que la formación pedagógica debe estar alineada con la promoción de una educación inclusiva, lo cual implica la adquisición de competencias interculturales que permitan reconocer y valorar la diversidad cultural en el aula. Esto no solo implica una capacitación académica, sino también una sensibilización hacia las realidades sociales, económicas y políticas de estudiantes migrantes, así como la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión efectiva. Sin una política sólida que aborde estas dimensiones, el profesorado continuará enfrentando dificultades para garantizar la plena participación del estudiantado migrante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que contribuye a perpetuar las desigualdades dentro del sistema educativo chileno. En consecuencia, la falta de políticas de formación continua y estructurada en el ámbito educativo se constituye en una barrera significativa para la integración efectiva del estudiantado migrante en las aulas chilenas.

4.3.2. Desarticulación institucional

A esta falta de formación descrita, se suma la desarticulación entre las distintas instancias y actores del sistema educativo en Chile. Las respuestas de las entrevistas revelan una realidad donde no existen lineamientos ni protocolos claros sobre cómo actuar frente a determinadas situaciones, ni tampoco coordinación entre directivos, convivencia escolar, programas de inclusión como el PIE (Programa de Integración Escolar), u otros. Así lo revela P8 quien asegura “al principio de año nos indican que hay tantos, tantos alumnos inmigrantes, y algo de la vida de ellos, pero no, nada más”. Así mismo lo señala P1 al indicar que “lo que llega es por el equipo PIE o por consejos de profesores, pero no hay nada directo del SLEP”. En relación con este aspecto, Sisto et al. (2025) señalan que la institución opera desde la improvisación, sin respaldo de las estructuras superiores, situación que se evidencia en la ausencia de una planificación institucional para la inclusión, lo que lleva a que muchos equipos docentes actúen principalmente desde la experiencia y la intuición. Asimismo, Gómez-Chaparro y Sepúlveda (2022) concluyen que, si bien existen oportunidades de acceso, no existen lineamientos directivos claros, que permitan el monitoreo y seguimiento de las trayectorias de estudiantes migrantes.

La falta de coordinación en la gestión de la inclusión de estudiantes migrantes se refleja en la ausencia de un protocolo claro y plan de acción. El relato de P7 señala que “todo depende de la buena voluntad del profesorado”. Aguayo-Fernández et al. (2023) advierten que la falta de capacidad institucional para gestionar la diversidad migrante se ve reflejada en la carencia de una estructura de apoyo clara, lo que dificulta la implementación de políticas públicas inclusivas. En muchas ocasiones, las instituciones educativas se ven obligadas a gestionar de manera *ad hoc* las trayectorias del estudiantado migrante, sin un seguimiento sistemático ni la intervención de equipos multidisciplinarios, lo que puede conducir a la exclusión social y educativa. La desarticulación institucional impide que personas migrantes en el sistema escolar reciban el apoyo necesario para su integración, reforzando barreras estructurales. Además, afecta la relación entre familias migrantes y escuelas, creando vacíos comunicacionales que dificultan la participación de familias en la educación de sus hijos (Sánchez-Valenzuela et al., 2019). Es urgente fortalecer las políticas públicas y la estructura institucional para garantizar una inclusión efectiva.

5. Conclusiones

Los resultados del análisis de los desafíos enfrentados por grupos de docentes entrevistados en comunas de Ñuble, Biobío y La Araucanía evidencian problemáticas estructurales e interrelacionadas que limitan la inclusión efectiva de estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno. Estos hallazgos pueden ser interpretados desde una perspectiva de interculturalidad crítica, en tanto permiten comprender que las dificultades observadas no son únicamente pedagógicas o técnicas, sino que responden a relaciones de poder, desigualdad y configuraciones institucionales que organizan la experiencia escolar. En este sentido, los resultados muestran que la carencia de formación docente en interculturalidad, junto con la débil articulación institucional y la ausencia de políticas claras de acompañamiento, no constituyen hechos aislados, sino expresiones de un modelo educativo que se acerca más a una interculturalidad funcional que crítica. Tal como señala Rosas (2021), este enfoque funcional reconoce la diversidad cultural, pero la integra de forma superficial al sistema dominante, sin cuestionar las estructuras que producen exclusión. Esto se refleja en la dependencia de la “buena voluntad” docente y en la ausencia de dispositivos

institucionales sistemáticos para abordar la diversidad. Desde esta perspectiva, la inclusión observada en las escuelas estudiadas aparece como parcial y condicionada, ya que se sostiene principalmente en esfuerzos individuales de equipos docentes, más que en transformaciones estructurales del sistema educativo. Aunque existe disposición para generar vínculos significativos con el estudiantado migrante, dicha acción no logra consolidarse como práctica institucionalizada, lo que reproduce desigualdades en el acceso a oportunidades educativas.

Asimismo, los hallazgos evidencian que las barreras lingüísticas, culturales y pedagógicas no pueden ser comprendidas sólo como desafíos técnicos, sino como expresiones de una asimetría cultural y epistemológica, donde los saberes, lenguas y trayectorias del estudiantado migrante son subordinados a la lógica escolar hegemónica. En este punto, la interculturalidad crítica permite problematizar no solo la falta de estrategias pedagógicas, sino también la forma en que el sistema escolar valida ciertos conocimientos mientras invisibiliza otros. En coherencia con Núñez-Henao (2025), la interculturalidad crítica implica ir más allá del reconocimiento superficial de la diversidad, cuestionando las estructuras educativas, los discursos institucionales y las relaciones de poder que generan exclusión. Desde esta mirada, los resultados de este estudio evidencian la necesidad de una transformación profunda del sistema educativo chileno, que no se limite a la adaptación de prácticas docentes, sino que avance hacia una reorganización de las políticas de formación, gestión escolar y currículum.

En contraste, el predominio de una lógica funcional de la interculturalidad en el sistema educativo chileno se manifiesta en la incorporación limitada de la diversidad como elemento decorativo o compensatorio, sin modificar sustancialmente las estructuras escolares ni las desigualdades subyacentes (Rosas, 2021). Esto se refleja en la ausencia de políticas de formación docente sistemáticas en interculturalidad, la falta de protocolos institucionales claros y la fragmentación de las respuestas educativas frente a la migración.

En consecuencia, este estudio permite concluir que la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno continúa dependiendo de esfuerzos individuales más que de una política estructural coherente, lo que evidencia una brecha entre discurso inclusivo y práctica educativa. Superar esta tensión requiere transitar desde una interculturalidad funcional hacia una interculturalidad crítica, capaz de transformar las condiciones estructurales del sistema educativo y promover relaciones pedagógicas más equitativas, dialógicas y justas. Finalmente, avanzar en esta dirección implica fortalecer la formación inicial y continua docente desde un enfoque crítico, institucionalizar dispositivos de apoyo intercultural, y generar políticas públicas que reconozcan la diversidad no sólo como un atributo del estudiantado, sino como un eje constitutivo del sistema educativo. Solo así será posible consolidar una educación verdaderamente inclusiva, que no reproduzca desigualdades, sino que contribuya activamente a su transformación.

Referencias

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces, Universidad de Granada.
- Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P. y Mora-Olate, M. L. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista*

- Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 202-225.
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5447>
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Aldana Zabala, J. J., Isea Arguelles, J. J., Rodríguez Partidas, N. J. y Estupiñán Ricardo, J. (2023). Integración migratoria y desarrollo de un currículum problematizador para una Educación Inclusiva y de calidad en Iberoamérica. *Revista Conrado*, 19(2), 482-490.
- Baeza-Duffy, P. (2023). La inclusión de los estudiantes migrantes recientes en el contexto escolar chileno: Construcción discursiva de distintos actores sociales en cinco colegios públicos chilenos. *Revista Signos*, 56(112), 210-233.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342023000200210>
- Banks, J. A. (2020). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.
- Caqueo-Urizar, A., Henríquez, D. y Urzúa, A. (2024). El efecto de la discriminación sobre la autoeficacia y la satisfacción con la vida de los niños y adolescentes migrantes. *Límite (Arica)*, 19, 1-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50652024000100203>
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación (CEM). (2025). *Análisis del estudiantado extranjero en el sistema escolar, 2024*. Ministerio de Educación.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- de Oliveira-Soares, R. y Melo-Araneda, F. (2022). Inclusión de estudiantes haitianas (os) en el sistema escolar chileno: experiencias internacionales para derribar barreras lingüísticas. *Revista Saberes Educativos*, 8, 1-19.
- Díaz-Pacheco, C. M., Conejeros-Solar, M. L., Llanes-Ordóñez, J. y Sandín, M. P. (2024). Bienestar subjetivo en las trayectorias de escolares inmigrantes en tres escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 23(3), 1-15.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue3-fulltext-3302>
- Díaz-Pacheco, C., Vergara-Reyes, C. y Conejeros-Solar, M. L. (2025). Sensibilidad intercultural del profesorado hacia el colectivo inmigrante: una investigación mixta con tres escuelas públicas. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 399-415.
<https://doi.org/10.22550/2174-0909.4345>
- Eyzaguirre, S. y Guzmán, I. (2024). *¿Qué impacto tienen los escolares inmigrantes en el norte de Chile?* Centro de Estudios Públicos.
- Figueroa, P. y Ramírez, I. (2021). *Discursos de estudiantes chilenos sobre prejuicios y discriminación étnico-racial hacia estudiantes migrantes en sus escuelas*. [Tesis doctoral] Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Gaete-Muñoz, I. A., Pizarro-Valenzuela, K., Leiva-Muñoz, M. y Gaete-Peralta, C. A. (2025). Prácticas educativas inclusivas para estudiantes migrantes: una revisión sistemática de la literatura de la última década. *Autoctonía (Santiago)*, 9, 1723-1749.
<https://doi.org/10.23854/autoc.v9iespecial.665>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. P. y Núñez, I. M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo*, 59(1), 00110. <https://doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.10>
- Gómez-Chaparro, S. (2021). *Inclusión de Estudiantes Migrantes en Una Escuela Chilena: Desafíos para las Prácticas del Liderazgo Escolar: Un Estudio de Caso* [Tesis de magister]. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Gómez-Chaparro, S. y Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 53-64. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- González, J. A., Villarroel, A. B. y Bastías, L. S. (2023). La educación intercultural en Chile. Estrategias pedagógicas en profesores jefes. *Palimpsesto*, 13(22), 97-116. <https://doi.org/10.35588/pa.v13i22.6129>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Lamas-Aicón, M. A. y Bachmann-Vera, D. (2024). Fondos de conocimiento de familias migrantes. Un estudio de caso en Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.fcfm>
- Ley General de Educación. Ministerio de Educación, N° 20.370, 17 de agosto de 2009, 1-32. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley de Inclusión Escolar. Ministerio de Educación, N° 20.845, 8 de junio de 2015, 1-56. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley sobre Migración y Extranjería. Ministerio del Interior y Seguridad Pública, N° 21.325, 20 de abril de 2021, 1-71. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1149733>
- Linares-Alvarado, M. L. y Forero-Londoño, Ó. F. (2024). Trayectorias sociales y educativas en las infancias migrantes venezolanas: una revisión sistemática (2015-2022). *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 8(14), 84-107. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.Pedagog24.02081406>
- Marcilla, M. H. (2022). Capítulo 3: Interculturalidad, Educación Intercultural y Enseñanza de Idiomas. En Marcilla, M. H. (Ed.), *Guía para la inclusión lingüística de migrantes* (pp. 61-80). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed.). Sage.
- MINEDUC. (2024a). *Radiografía de la matrícula extranjera en el sistema escolar chileno 2024*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2024b). *Actualización política de niños, niñas y estudiantes extranjeros. Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2025). *Reporte bianual de Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros*. Ministerio de Educación.
- Mora-Olate, M. L. (2020). Currículum y diversidad cultural: un estudio desde disciplinas escolares y discursos docentes en establecimientos educacionales con alumnado de origen migrante. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 2(18), 95-106. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i18.761>
- Nocetti, A. V., Mellado-Bustos, A. y Contreras-Sanzana, G. (2021). Condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes. *Revista Educación*, 45(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43355>
- Núñez-Henao, A. M. (2025). Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior: Hacia una inclusión transformadora de los pueblos indígenas en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 37(1), 390-415. <https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1000>

- Ocampo-González, A. (2020). Esporas de inclusión: Produciendo ángulos de visión alternativos y claves heurísticas en la comprensión de su dominio. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22100>
- Pavez-Soto, I., Alfaro, C., Riedemann, A., Castillo, C., Ortiz, J. y Dufraix, I. (2025). Formación docente con enfoque intercultural: ¿qué dice la literatura reciente sobre experiencias en América Latina? *Estudios Públicos*, 181, 137-163. <https://doi.org/10.38178/07183089/2027240723>
- Perosa, G., Benítez-Molina, P. y Jarpa-Sandoval, B. (2021). Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. *Foro de Educación*, 19(2), 45-68. <https://doi.org/10.14516/fde.888>
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias, K. (2020). *Interculturalidad para la formación inicial docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Riquelme-Sanderson, M. y Peña-Sandoval, C. (2024). Formación inicial docente e inmigración en Chile: Fundamentos y propuestas desde una pedagogía culturalmente relevante. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 273-291. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1677>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). Diversidad de trayectorias escolares de estudiantes inmigrantes. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(246), 321-345. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.246.77587>
- Rodríguez-Navalon, G. S. (2025). *Percepción docente sobre el bienestar socioemocional en estudiantes migrantes: desafíos, oportunidades y orientaciones para la diversidad cultural en el contexto escolar* [Tesis de magister]. Universidad de Chile.
- Rodríguez, P., Villanueva, A., Dombrowskaia, L. y Valenzuela, J. (2023). Una metodología para diseñar, desarrollar y evaluar modelos de aprendizaje automático para predecir el abandono escolar en los sistemas escolares: el caso de Chile. *Educación y Tecnologías de la Información*, 28, 10103-10149. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11515-5>
- Romo, J. y Cumsille, P. (2020). Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latentes. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-21. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.4>
- Rosas, J. I. (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: Análisis desde un centro educativo de nivel superior. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 13, 70-84. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.13.0199>
- Sagredo-Lillo, E. J., Bizarría-Muñoz, M. P. y Careaga-Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sánchez-Valenzuela, R. y Cárdenas-Iribarra, F. (2019). Contexto educativo: su relevancia en la construcción de la identidad docente. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1), 131-141. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i1.3870>
- Segovia Lagos, P. (2021). Proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes: hallazgos en escuelas vulnerables de Santiago de Chile. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 507-522. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.17>
- Sisto, V., Badillo, C., González, E. y Báez, T. (2025). *Los Desafíos de Fortalecer la Nueva Educación Pública. Comentarios al Proyecto de Ley Boletín N° 16-705-04*
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). OEI.

- Toledo, G., Cerda-Oñate, K. y Lizasoain, A. (2022). Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar. ¿Cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno? *Boletín de Filología*, 57(1), 449-473. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032022000100449>
- Valdés, R. (2025). ¿Qué liderazgo escolar necesita el proyecto de una educación inclusiva? *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 212-231. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.75166>
- Valencia-Lucero, J., Zambrano-Godoy, M. y Rosas-Abarca, J. C. (2025). Entre la sobrecarga administrativa y la innovación: Estrés docente y adopción de metodologías activas en la enseñanza en el nivel superior tecnológico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 12279-12295. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16802
- Walsh, C. y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194.

Breve CV de las autoras y los autores

Valentina Beatriz Castillo Ríos

Profesora en Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual y Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa de la Universidad San Sebastián, con experiencia en necesidades educativas especiales transitorias y permanentes en Enseñanza Básica además de experiencia en abordaje de estudiantes en el aula con diagnóstico TEA. Cuenta con capacitaciones en el Uso de herramientas de Inteligencia Artificial para profesionales de la educación impartida por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Posee, además, diplomados en Inclusión, Equidad e Interculturalidad en Educación; diplomado en Familia y Comunidad Educativa en Contextos Interculturales y diplomado en Cultura y Currículum otorgados por la Universidad San Sebastián. Actualmente candidata a Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa en la Universidad San Sebastián.

Email: vbcastillorios@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-9556-3487>

Samuel Andrés Parra Muñoz

Profesor de Historia y Geografía de la Universidad de Concepción y , con experiencia en abordaje con estudiantes de aula diversificada. Cuenta con capacitaciones en liderazgo, innovación y uso de IA para la docencia. Posee, además, diplomados en Inclusión, Equidad e Interculturalidad en Educación; diplomado en Familia y Comunidad Educativa en Contextos Interculturales y diplomado en Cultura y Currículum otorgados por la Universidad San Sebastián. Actualmente candidato a Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa Universidad San Sebastián.

Email: samuelparramz@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-1892-9916>

Isamar Beatriz Jara Aguilera

Profesora de Educación Diferencial con especialidad en Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Deficiencia Mental, de la universidad Católica de Temuco y Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa de la Universidad San Sebastián.

Cuenta con experiencia en educación especial tanto en modalidad convencional como no convencional, en niveles de educación prebásica, básica, media y educación especial. Se ha capacitado en investigación cualitativa, impartida por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de Temuco, y en Educación Sexual Integral, impartida por el Centro de Educación Sexual Integral. Posee diplomado en Inclusión, Equidad e Interculturalidad en Educación; diplomado en Familia y Comunidad Educativa en Contextos Interculturales y diplomado en Cultura y Currículum, otorgados por la Universidad San Sebastián. Actualmente se encuentra desempeñando el rol de Profesora en Educación Diferencial en la Escuela El Tesoro de Padre Las Casas, perteneciente al Magisterio de la Araucanía. Además realiza Asesoría y Consultoría Educativa en el Centro Terapéutico Neuroplus de Temuco.

Email: isamar.bja@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-5446-5530>

Rolando Arturo Poblete Melis

Doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona, máster en Investigación por la misma universidad y doctor y profesor de Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha sido director de programas de doctorado y máster en educación. Sus líneas de investigación y trabajo están asociadas a la relación entre diversidad y educación, para la promoción de la inclusión educativa. Tiene más de 20 años de experiencia como académico e investigador en temas de diversidad, políticas públicas, género y migración.

Email: rpobletem@docente.uss.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7799-7190>