

Desafíos de la interculturalidad en la formación de profesores de Educación Física Challenges of interculturality in pre-service physical education teachers training

Gerardo Sánchez Sánchez, Marcelo Castillo-Retamal, Valeria Sumonte Rojas
Universidad Católica del Maule (Chile)

Resumen. La migración es un fenómeno inherente a la especie humana, que en los últimos años se ha intensificado, producto de cambios demográficos, económicos y políticos, desencadenando desafíos sociales en diferentes ámbitos, siendo uno de ellos el educativo. En una sociedad donde confluyen personas con diferentes referentes culturales, la reflexión apunta a como los profesores se preparan para atender y convivir en las aulas con esta diversidad cultural. Con el objeto de examinar la comprensión que tienen los formadores universitarios de profesores de Educación Física sobre la interculturalidad, se diseñó un estudio descriptivo/interpretativo, para indagar acerca de cómo comprenden la interculturalidad en la formación y cuáles son sus determinantes al momento de formar nuevos profesores. Se aplicó una entrevista semiestructurada a ocho académicos de una universidad del centro sur de Chile, que forma profesores de Educación Física hace más de 50 años. Se logra identificar que la formación inicial docente de estos profesores debe considerar el desarrollo de competencias interculturales individuales y relacionales, en donde se reconozca al otro en una interacción entre culturas, para lo cual se requiere una renovación paradigmática, reconocimiento y valoración de la diversidad, bajo ciertas condiciones de implementación. La instalación de estos procesos requiere una adecuación cultural, más allá de manifestaciones folclóricas y culinarias. Se reconocen determinantes en líneas social, normativa, formativa y paradigmática. En conclusión, los formadores de profesores de Educación Física reconocen el potencial de la interculturalidad, la necesidad de incorporarla en la formación. Sin embargo, no se encuentran preparados para su implementación.

Palabras clave: interculturalidad, educación física, claustro, formación inicial de profesores, migración

Abstract. Migration is a permanent phenomenon in the human species, which in recent years, has intensified as a result of demographic, economic and political changes, triggering social challenges in different areas, one of them being education. In a society, where people with different cultural references converge, the reflection turns to how teachers are prepared to attend and coexist in the classroom with this cultural diversity. To examine the understanding that faculty members, who prepare future Physical Education teachers, have about interculturality, a descriptive/interpretative study was designed to inquire about how they understand interculturality and its determinants when training future teachers. A semi-structured interview was conducted to eight faculty members from a university in the south-central part of Chile, which has been training Physical Education teachers for more than 50 years. It is possible to identify that the initial teacher training process must consider individual and relational intercultural competences, where the other is recognized in an interaction between cultures. This requires paradigmatic renewal, recognition and appreciation of diversity under certain conditions of implementation. The installation of these processes requires a cultural adaptation, extending beyond folkloric and culinary manifestations. Determinants are recognized along social, normative, formative and paradigmatic lines. In conclusion, the Physical Education faculty recognizes the potential of interculturality and the need to incorporate it into training. However, they are not prepared for its implementation.

Keywords: interculturality, physical education, faculty, pre-service teacher training, migration

Fecha recepción: 14-06-23. Fecha de aceptación: 30-08-23

Valeria Sumonte Rojas
vsumonte@ucm.cl

Introducción

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce la necesidad de conducir hacia una migración que permita la inclusión y maximizar las oportunidades de movilidad social de todas y todos, destacando la contribución positiva de los migrantes a este desarrollo (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2022). En esencia, los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) estimulan y promueven la búsqueda del bienestar común de todos los habitantes del planeta, independiente del origen, residencia y condición social.

Complementariamente, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) surge la necesidad de reconocer aquellas competencias que permitan a los profesionales la generación de prosperidad y la promoción de la inclusión social como ejes de desarrollo (Schleicher, 2019). El mismo autor establece que para esto, la profesión docente debe ser reforzada para idear entornos de

aprendizaje innovadores y nutritivos, modificando y actualizando las prácticas pedagógicas, las que deben desarrollarse desde la formación inicial docente.

De acuerdo a los datos de la OIM (2022) existen 281 millones de migrantes internacionales. Chile no está ajeno a esta realidad migratoria, si bien ha recibido migración por siglos, es en los últimos años en que el fenómeno se intensifica (Sumonte et al., 2019; Médor et al., 2022; Carter-Thuillier et al., 2022). Lo anterior debido a que en unos pocos años subió de un 2,6% (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN], 2016) a un 7,9% (Instituto Nacional de Estadística y Departamento de Extranjería y Migración [INE-DEM], 2022). En relación a la Región del Maule, donde se realiza este estudio, los tres países que registran mayor presencia son Venezuela con un 36,3%, Haití 34,9% y Colombia 6,7%. El porcentaje de migrantes en esta región se encuentra en 5º lugar, con un 2,8%, 41.173 personas (INE-DEM, 2022). De ellos el 56,5% son hombres y el 43,5% mujeres. Se destaca de esta migración en el Maule que, el 64,4% tiene entre 25 y 44 años, el más

alto del país en este grupo etario.

Esta migración corresponde a un tejido social cuantitativa y cualitativamente más diversa, lo que conlleva a la transformación de una sociedad, más bien homogénea, en una cada vez más heterogénea donde se mezclan aspectos religiosos, sociales, raciales, étnicos y culturales. Por consiguiente, la sociedad en su conjunto, se encuentra desafiada a trabajar en pos de la inclusión de todos y todas en los diversos ámbitos que le competen.

Con la intención de aproximarnos a las implicancias educativas de este proceso migratorio, el trabajo se centró en el ámbito de la formación inicial docente, y en específico, en la disciplina de Educación Física (EF). Se justifica el estudio, entendiendo que institución educativa es una entidad privilegiada que tiene un rol inclusivo, socializador y transformador de la realidad social (Sales, 2007) y, en consecuencia, los profesores juegan un rol crucial en la concreción de prácticas interculturales que las entidades gubernamentales promulgan (Flores et al., 2014).

El análisis realizado por Lemke (2016) establece que, en el ámbito específico de la EF, se pretende que las prácticas sistemáticas de actividad física y deporte vayan más allá que solo su utilidad funcional aportando a la adquisición de estilos de vida saludable y bienestar (ODS N°3). En cuanto a los procesos educativos, generar oportunidades de aprendizaje para todos, estimulando positivamente la salud mental y el desarrollo cognitivo (ODS N°4), favoreciendo la participación equitativa y la igualdad de género desde sus manifestaciones más básicas (ODS N°5). Estimular el desarrollo de las comunidades y a partir de la creación, organización y participación, contribuir a transformar las ciudades y pueblos en lugares más inclusivos (ODS N°11). Así mismo, la actividad física se transforma en una herramienta de prevención de la violencia, por su capacidad de canalizar y generar espacios de diálogo promoviendo la paz, a partir de su trascendencia cultural (ODS N°16) y como medio de integración social contribuyendo a la transmisión de valores de manera incuestionable (Ramírez-Díaz et al., 2020). Finalmente, el lenguaje del movimiento y el deporte permite desarrollar diálogos comunes entre comunidades y sociedades (ODS N°17) (Lemke, 2016).

En este contexto, el objetivo del presente estudio es examinar la comprensión que tienen los formadores universitarios de profesores de EF sobre interculturalidad. Las preguntas de investigación que surgen son: a) ¿Cómo los formadores comprenden el concepto interculturalidad? y ¿Cuáles son los determinantes de la interculturalidad en el proceso formativo de los futuros profesores de EF?

Educación en Chile

La educación, como espacio de formación para la convivencia, debe ser inclusiva, intercultural y no discriminatoria. En ella debe reflejarse y legitimarse la diversidad social, asegurando equidad en el acceso, la permanencia y titulación de personas diversas, promoviendo el desarrollo de sus identidades. Lo anterior, se sustenta en que la coexistencia y el reconocimiento mutuo favorecen los aprendizajes, la

formación en valores democráticos y el respeto a los derechos fundamentales (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016, p. 12). Sin embargo, concretar estas intenciones implica enfrentar a lo menos dos tipos de complejidades. Por una parte, un sistema educacional público fuertemente normalizador en términos sociales y culturales, mediados por procesos de estandarización que generan segregación social, y por otra, crecientes procesos migratorios que han hecho “evidentes mecanismos de invisibilización de procesos de racialización” (Stefoni et al., 2016, p.179). Como expresión de esta segregación escolar presente en el sistema educacional chileno, “los migrantes asisten mayormente a las escuelas municipales o particular subvencionadas mientras que los extranjeros asisten a las escuelas particulares pagadas con algunas excepciones” (Médor et al., 2022, p.192).

En ese escenario, la competencia intercultural es un desafío para la formación inicial y continua de profesores, la que requiere de docentes comprometidos y orientados a un desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos y procedimientos en el orden técnico del futuro desempeño. Ello, producto de los retos que van emergiendo de las coyunturas en las que se construye el desarrollo social, y que demandan un profesor capaz de anticipar las transformaciones (Perrenoud, 2001), vale decir, dotado de capacidad de innovación en los procesos educativos (UNESCO, 2014) desde la cual hacer frente a nuevas exigencias: “¿De qué manera es posible compatibilizar la defensa de una cultura común, pública (central en la tarea de escuela como institución social), con la exigencia de apertura a la diversidad cultural?” (Alliaud, 2017, p. 27). La evidencia indica que lo que suele existir en las universidades es la presencia de una competencia genérica vinculada al reconocimiento y valoración de la diversidad. Sin embargo, la dimensión cultural no es trabajada y, por tanto, “los modelos formativos de las universidades son inconsistentes respecto a las características históricas del territorio, los cambios que ha generado el fenómeno migratorio en la configuración de los espacios educativos” (Carter-Thuillier et al., 2022, p.42).

En función de la constatación empírica y tras considerar el papel fundamental que ocupan los docentes en la educación y en el desarrollo socio económico y cultural, surgen como interrogantes: ¿Cómo debe ser la formación docente para atender la demanda intercultural? ¿Cómo hacer que la referencia a lo cultural trascienda más allá de una simple manifestación de diversidad?, ¿De qué manera formar profesores capaces de gestionar situaciones de enseñanza-aprendizaje centradas en el encuentro, el respeto, el diálogo, la deliberación, el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales que el fenómeno migratorio instala en los sistemas educativos?

En ese escenario, emerge como demanda formativa la atención a la interculturalidad. La educación de carácter intercultural constituye “el modelo educativo recomendado para dar respuesta a la realidad multicultural en las aulas” (González et al., 2021, p.198). Siguiendo a los mismos autores, la educación intercultural configura el “conjunto de

estudios y prácticas educativas con las cuales se intenta dar respuesta a las cuestiones que plantea la diversidad de grupos étnicos y culturales en una determinada sociedad” (p.199).

En la perspectiva de una sociedad intercultural, “el ámbito educativo posibilita el encuentro privilegiado para promover la ruptura con estereotipos inhabilitantes y también para alcanzar la construcción de identidades compartidas y equilibradas, que permitan profundizar en el objetivo de la integración social” (Escarbajal, 2014, p.35)

En consecuencia, la formación intercultural del profesorado es una demanda creciente en los planes de formación inicial y permanente (Escarbajal, 2014; Fiorucci, 2015). Para ello, la formación debe promover innovaciones curriculares e incorporar contenidos de temas culturales orientados a la diversidad. De acuerdo a estudio realizado por Ojeda-Nahuelcura et al. (2022), los profesores valoran, como parte de las competencias genéricas, la inclusión en el currículo de la “valoración y respeto por la diversidad (...)” (p. 527), así como estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicien en el estudiantado la reflexión y análisis intercultural. El profesorado es el primero que tiene que asumir las creencias filosóficas, educativas y sociales que comporta un planteamiento intercultural (Escarbajal, 2014). No obstante, es importante reconocer que este profesorado tiene una formación monocultural, lo cual condiciona el reconocimiento y valoración de la diversidad, diversidad que hoy se ve representada por el crecimiento exponencial de la inmigración principalmente desde Perú, Bolivia, Colombia, Venezuela y Haití (INE-DEM, 2022) y que viene a transformar las aulas escolares y las demandas al profesorado y al sistema educacional en su conjunto.

Formación de Profesores de Educación Física en Chile

Los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales son cada vez más recurrentes en la sociedad moderna. La formación de profesionales debe adaptarse a este vertiginoso escenario entendiendo que se enfrenta a necesidades, también cambiantes y crecientes (Castillo-Retamal et al., 2020).

La EF en Chile no escapa a estos cambios: la modificación de la carga horaria para la asignatura en los últimos años (Decreto N°2960/2012), la incorporación de nuevos estándares de desempeño para la formación de profesores, tanto pedagógicos como disciplinares (CPEIP, 2013), la modificación curricular de la asignatura escolar (MINEDUC, 2013), además de nuevas orientaciones desde la perspectiva sanitaria y social. Lo anterior requiere una formación docente basada en competencias, con el objeto de generar desempeños efectivos en el trabajo con estudiantes a lo largo del ciclo vital (Moreno & Poblete, 2015).

Desde hace casi 30 años que se ha declarado en Chile la necesidad de reducir las inequidades sociales a partir de la formación docente, la cual debe generar oportunidades de participación más allá de la clase, con el objeto de integrar

las características culturales, con pertinencia social y capacidad para enfrentarse a una sociedad diversa y cambiante (Brunner, 1994). Sin embargo, se ha detectado que aún se observan factores que dificultan esta integración, evidenciando la necesidad de una formación práctica, situada y colaborativa con los centros escolares, para atender a un aula diversa (Souza de Carvalho, 2018).

La formación escolar actual en Chile, declara un compromiso con el reconocimiento de la igualdad para todos, aunque el foco está más bien centrado en las necesidades educativas especiales (Castillo-Paredes, 2022), no necesariamente abarcando otras necesidades de esa aula diversa. Complementariamente, el fenómeno migratorio global ha incrementado el número de estudiantes de otras nacionalidades en el sistema escolar chileno, pasando del 0,9% en 2015, 2,2% 2017 (MINEDUC, 2018, p. 18), 4,5% en 2019, al 5,3% en 2021 (MINEDUC, 2022, p. 5), lo que intensifica la demanda de inclusión, socialización y transformación de la realidad social (Sales, 2007), en donde el profesorado se ve conminado a fortalecer su desempeño en una escuela multicultural.

En este entorno, el espacio escolar, como receptor de personas migrantes que se instalan en una nueva sociedad, demanda innovaciones pedagógicas con el fin de generar actitudes positivas hacia estas diferencias étnicas y culturales (Contreras et al., 2007). Los docentes que asumen este desafío deben desarrollar estas actitudes positivas frente a esa diversidad cultural creciente, sin embargo, no han sido pensadas inicialmente en el proceso de formación docente. No se conoce concretamente cómo se aborda este fenómeno en el espacio escolar, los profesores de EF en Chile están en una etapa de reformulación curricular que necesariamente requiere incorporar habilidades y competencias interculturales. Si bien es cierto es posible reconocer acciones emergentes, no se disponen de acciones formativas sistemáticas orientadas a la valoración de esa interculturalidad. Los profesores en formación perciben que hay una necesidad de incorporar asignaturas y conocimientos teóricos y metodológicos para implementar estrategias interculturales en el aula (Sánchez et al., 2018).

En otros escenarios hispanohablantes, se reconoce la necesidad de una formación de profesores de EF que incorpore una perspectiva intercultural al currículum, una formación actitudinal hacia la modificación cultural (reducir estereotipos y prejuicios), generación de espíritu crítico y reflexivo sobre la diversidad cultural, promoción de la exposición y contacto con diversos contextos escolares multiculturales, así como el reto de mejorar competencias pedagógicas (comunicativas, lingüísticas, motivacionales, y otras) (Flores et al., 2014).

Las actuales pautas de desempeño profesional establecen que los docentes sean capaces de proporcionar experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes (estándar 3 para carreras de pedagogía) (CPEIP, 2021), cuestión que es necesario mediar a partir de un proceso formativo, inicial y continuo, de tal manera de optimizar los recursos didácticos que ofrece la EF.

Interculturalidad y educación

Si bien el concepto de interculturalidad es amplio, y no se restringe o no es propio de un grupo en específico, este trabajo se orienta a la interculturalidad asociada a los grupos migratorios. En específico, los grupos migratorios que han llegado al territorio nacional desde otros países. La interculturalidad es un concepto de desarrollo reciente y, en general, implica una visión amplia del mundo y reconoce las relaciones multivariadas que traspasan la totalidad de los aspectos de la diversidad (Cantle, 2013). De acuerdo a Dietz (2018), el concepto de interculturalidad refiere a las relaciones que se forman entre comunidades mayoritarias y minoritarias que son parte de la sociedad. Estas relaciones se conforman desde el ámbito cultural, étnico, así como también, abarcando el lenguaje, religión y/o nacionalidad. Por su parte, Viaña et al. (2010) entienden interculturalidad “como la posibilidad de diálogo entre las culturas” (p. 1). En este entendido existe una diversidad de culturas y cada una de ellas es diferente una de la otra. Por consiguiente y, con el propósito de establecer relaciones y una comprensión entre ellas y así, favorecer la comunicación entre los individuos que poseen cada una de estas culturas, el concepto de interculturalidad ha ido cobrando relevancia (Cantle, 2013).

De acuerdo a Silva (2016), entre los derechos a migrar, se encuentra el derecho de mantener la identidad cultural y es aquí donde la interculturalidad tiene un rol, constituyéndose en un proyecto ético-político a ser sustentado por el país. Esta misma autora manifiesta que “la interculturalidad es una forma de contacto e interacción entre distintas culturas, que valora la diversidad, la respeta y promueve el diálogo” (p. 51). Por su parte, la UNESCO (2002) señala que corresponde a una forma de ser, a una forma de establecer relaciones igualitarias entre las personas y los pueblos, lo que conlleva el establecimiento de una relación horizontal y democrática de los componentes culturales entre los diferentes grupos que conforman una sociedad.

En consecuencia, para que la práctica de la interculturalidad se constituya en una realidad a ser desarrollada de manera transversal a nivel país, conlleva el trabajo de entidades sociales, políticas y educativas que en conjunto van construyendo bases que permitan el establecimiento de relaciones de convivencia armoniosa y respetuosa entre los individuos.

En este contexto, la educación, como unidad política, social, ética y cultural, se constituye en un espacio central para la formación de un ciudadano inclusivo, reconocedor y transformador de las estructuras hegemónicas existentes (Sumonte et al., 2022). Por consiguiente, el actual contexto social diverso demanda una formación de profesores que prepare al sujeto para resolver satisfactoriamente las variadas situaciones de interacción con la diversidad que caracterizan la realidad cotidiana (Barrera & Cabrera, 2021). Es así, como el ámbito de la educación, en cuanto contexto donde convergen individuos de culturas diversas, producto de los cambios en la composición demográfica de los territorios, se plantea como un campo propicio para incluir el desarrollo de la interculturalidad. En este sentido, la EF y los deportes representan herramientas valiosas para atender estos

cambios (Papageorgiou et al., 2023). La EF conlleva el desarrollo de actividades sociales en tanto espacio formativo que facilita la tolerancia y promueve las habilidades interculturales entre grupos crecientemente diversos (Puente-Maxera et al., 2020).

En Chile, a nivel educativo los espacios que incluyen el enfoque intercultural han estado enfocados a los grupos originarios sin constituir una práctica del currículo a nivel estructural nacional (Carrasco, 2018). No obstante, la creciente llegada de colectivos migratorios al país, trayendo consigo lenguas y culturas propias de su territorio, han contribuido a la discusión acerca de educación intercultural (Ferrão, 2010). Por otro lado, desde el punto de vista investigativo, las indagaciones a nivel de formación de profesores están centradas en el desarrollo de la interculturalidad en contexto mapuche (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008). Por tanto, la temática de la interculturalidad en los procesos de formación de profesores constituye un área incipiente y en desarrollo.

Método

Procedimiento y participantes

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, de diseño descriptivo/interpretativo (Billups, 2021). Para la recogida de la información se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, aplicada a ocho académicos que enseñan en un programa que prepara a futuros profesores de Pedagogía en EF, en una universidad del centro sur de Chile. El instrumento fue diseñado por los investigadores de acuerdo a la literatura y teoría en esta materia y, con base en el currículo nacional emanado del MINEDUC, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2021). El instrumento se organiza en preguntas abiertas orientadas a indagar en torno al concepto de interculturalidad y formación inicial de profesores, el cual fue validado a partir de juicios de expertos universitarios. Las entrevistas fueron administradas y deliberadas por los mismos investigadores, previa firma del consentimiento informado en sesiones de trabajo individual que dio la posibilidad de discutir, ejemplificar, respaldar, clarificar y complementar sus perspectivas respecto a la temática investigada. Los criterios de inclusión de los participantes fueron i) ser académicos de la universidad, ii) realizar clases a futuros profesores de EF y iii) llevar más de cinco años enseñando a nivel universitario.

Análisis

El análisis cualitativo utilizó el microanálisis de datos propuesto por Glaser y Strauss (2017). A partir de la transcripción de las entrevistas se formularon categorías inductivas que orientaron el posterior análisis de contenido. Los investigadores (dos) revisaron separadamente las respuestas y asignaron códigos, para luego reunirse y comparar la información recopilada y establecer las categorías asociadas. Luego, el tercer investigador analizó el trabajo realizado por sus colegas con el propósito de asegurar consistencia, así

como también triangular los datos favoreciendo la credibilidad. Los investigadores, luego, analizaron en conjunto las categorías y temas develados hasta que llegaron a un consenso que les permitió extraer significados e interpretar las categorías (Creswell, 2014). Cada una de las categorías respectivas se acompaña en todos los casos de extractos de registros de habla que fueron seleccionados de las entrevistas. La discusión de los resultados se efectúa en función de los objetivos del estudio.

Resultados

Tabla 1.

Competencias esperables en un profesor de Educación Física

Pregunta	Temas
¿Qué competencias piensa usted debe tener un profesor de educación física para favorecer la interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje?	Competencias individuales Competencias relacionales

De acuerdo a las competencias esperables de un profesor de EF para favorecer una perspectiva intercultural en los procesos formativos, los participantes refieren a dos cuestiones fundamentales interrelacionadas (Tabla 1). En primer lugar, establecen competencias en el **plano individual** desde la cual se asegura una comprensión del otro, vinculadas a apertura y conexión, conocimiento cultural, amplitud de perspectiva, así como también, revisión de los propios sesgos y sistemas de creencias. En general, la mayoría de los participantes relevan las características personales en el reconocimiento y valoración de las diferencias. Por lo tanto, la sensibilidad cultural implica “la capacidad de conectar no solamente en el lenguaje oral sino en el lenguaje físico” (E3), vale decir, “una persona que sea sensible culturalmente, no solo desde el punto de vista de raza o etnia, también de los contextos, capaz de entender al otro y también actuar desde una racionalidad que permita más un acercamiento que un distanciamiento” (E2). Asimismo, “tener una mirada amplia para entender que independiente de lo que se enseñe, las características o condiciones de las personas con las que trabaja son similares en distintas esferas, espacios independientes de las raíces culturales o las raíces étnicas” (S6); y, por tanto, supone “conocimiento del contexto y características de los estudiantes, apoderados y el entorno en que están situados” (E7). Se destaca la mirada amplia del fenómeno educativo “con amplitud de criterio y de mirada respecto del ser humano en todo momento” (E5). Para ello es clave observar los propios sesgos, traducida en “disposición y actitud orientada a acciones para proponer, sacar provecho, mirar mis prejuicios y desde ahí analizar mis formas de relación, aceptar lo que ya está fuera de tiempo y lugar y querer cambiar” (E7).

Para el segundo tema, **competencias relacionales**, la interculturalidad implica capacidad de conectar con los otros a partir de la aceptación y la comprensión. Ello implica la valoración de la empatía en su potencial para situarse cognitiva y afectivamente en cuanto a las necesidades de los demás, “el profesor debe ser muy empático, porque dentro

del aula tiene diversidad de estudiantes, debe ser muy humano, debe tener ese acercamiento al estudiante y tener la parte de acompañamiento” (E1). Complementariamente destaca, la capacidad de relacionarse “capacidad intersubjetiva o sea la capacidad de conectar con el cuerpo y con nuestras emociones, como nos sentimos, como estamos en esos espacios” (E4); también relevan la capacidad comunicativa, “respecto al contexto y cada población, tiene su propio código lingüístico, es importante saber educar en ese contexto para comunicarse, para poder trabajar en contextos multi-culturales y diversos, es preciso interactuar con las personas” (E3).

Tabla 2.

Características de la competencia intercultural

Preguntas	Temas
¿Qué caracteriza a la competencia intercultural o interculturalidad?	Reconocimiento del otro Interacción entre culturas

En relación al concepto de competencia intercultural, los participantes refieren a dos cuestiones interrelacionadas (Tabla 2). En primer lugar, asocian la competencia al **reconocimiento del otro** y en segundo lugar la **interacción entre culturas**. Desde el reconocimiento de las diferencias, los participantes sostienen que la competencia intercultural supone capacidad para advertir esas distinciones, aceptación del otro como persona, apreciación de las otras miradas, lo que se traduce en “la aceptación del otro como persona implica que no debería importar nada ni la raza ni el color ni la cultura, sino que aquí el valor debe estar en la persona en el ser que llega a un lugar diferente que llega con una vida diferente a un hábitat diferente” (E4). Así mismo, destacan el valor de “tener la mentalidad de apreciar la otra mirada y puede ser otra cultura” (E5).

Desde otra perspectiva, la competencia intercultural implica la relación con los otros, con las demás culturas que presentan igual valor, estableciendo comunicación y diálogo fecundo. Ello implica “sensibilizarse y establecer una forma de comunicación diferente en el caso que la cultura tenga sus propios valores, lo que implica evitar una forma discriminatoria de mirar o de estar con el otro en una relación de reciprocidad” (E3), en otras palabras “interacción y participación entre culturas en un mismo nivel, con igual validación y valor para el establecimiento de las relaciones humanas” (E7).

Tabla 3.

Desafíos de la interculturalidad en la formación de profesores de Educación Física

Pregunta	Temas
¿Cuál es el desafío o los desafíos que representa la interculturalidad para el sistema educacional chileno?	Renovación paradigmática Reconocimiento y valoración de la diversidad Condiciones de implementación

En relación a los desafíos, los participantes establecen tres temas centrales (Tabla 3). En primer lugar, se refieren a la **renovación paradigmática**. En este punto, la mayoría de los participantes tienen una mirada crítica acerca de este tema. En general, se establece que la sociedad no ha

aprendido a relacionarse de manera diferente e ir movilizándose hacia una sociedad con mayor comprensión de la diversidad. Es este el contexto que moviliza una transformación de las prácticas educativas orientadas a la superación de las barreras culturales, además, de las barreras lingüísticas que cada vez están más presentes en el aula. Por consiguiente, el currículo enfocado a los profesores en formación debe considerar adaptarse a esta renovación paradigmática, “a la deconstrucción en la preparación de futuros profesores que han mantenido paradigmas que nos orientan a seguir ciertos patrones” (E. 6), considerando la diversidad en el aula, donde “el sistema educativo nuestro no está preparado para entender las diversidades en general” (E. 2). En este contexto, se podría establecer que el profesor de EF tiene ventajas por sobre las otras disciplinas considerando que “el deporte es una actividad universal y que sus reglas son conocidas de manera global” (E. 4). Por consiguiente, esta disciplina constituye un ambiente propicio para realizar un mayor trabajo colaborativo, favorecedor del establecimiento de relaciones interpersonales.

Para el segundo tema **reconocimiento y valoración de la diversidad**, la aceptación de la diferencia implica “superación del modelo educativo homogeneizador” (E.6). Por consiguiente, se requiere propiciar espacios que posibiliten una educación que reconozca la identidad cultural de cada individuo. Los participantes mencionan dos desafíos pendientes en relación a este tema por parte del sistema escolar chileno. En primer lugar, la necesidad de reconocer la existencia de una diversidad interna, ya que quienes nacen en el sur del país muestran diferencias con quienes lo hacen en el norte, en relación a sus hábitos de vida, de alimentación, de vestimentas, entre otros. En segundo lugar, la diversidad externa, relacionada con los migrantes, quienes han llegado al país trayendo consigo sus lenguas y culturas y se han tenido que insertar en un sistema cuyo modelo educativo es homogeneizador. Es decir, se conduce la enseñanza en un aula donde “el currículo no aborda las desigualdades, sino que enseña que todos sean iguales y todos deben adaptarse a ese formato de educación, sin hacerse cargo de las diferencias individuales” (E2). En este sentido consideran como imperativo que la sociedad nacional cambie su forma de pensar y que comprenda que cada una de las personas es una individualidad por sí misma, por consiguiente, debe entender a cada uno de los otros desde la cosmovisión de ese otro.

Condiciones de implementación. Uno de los ejes centrales que abordan los entrevistados está relacionado con la flexibilización del currículo y la preparación de los profesores en formación en este ámbito. Lo primero tiene que ver con adaptar planes de estudios de acuerdo a las necesidades diversas existentes en el aula, eliminando temas, incluyendo otros, haciendo partícipes a los estudiantes en la eliminación e inclusión de los contenidos a tratar y, cómo abordarlos. En relación a los futuros profesores, se menciona “que no tienen formación, incluso los profesores insertos en el sistema educativo no tienen una oferta en for-

mación que les permita implementar cambios en el currículo y por consiguiente en la enseñanza” (E.3), con el propósito de atender la diferencia.

Tabla 4.
Prácticas interculturales observadas

Pregunta	Temas
¿Cuáles son las prácticas educativas interculturales que observa en el sistema educacional chileno?	Procesos de instalación Proceso de adecuación cultural Manifestaciones culturales

En función a las prácticas educativas, se identifican temas relacionados con el estado de instalación de las prácticas interculturales, los procesos de adecuación cultural y las manifestaciones culturales (Tabla 4). El primero, **procesos de instalación**, se reconoce que está en un nivel incipiente, con intención de incorporación, pero que la mayoría de las veces corresponde a intentos aislados y de corte personal. El segundo tema, **proceso de adecuación cultural**, identifica que existen prácticas pedagógicas que respetan el espacio local, adecuando el accionar docente al contexto de desempeño profesional, en un intento de incorporar manifestaciones culturales diversas, sin embargo, no se avanza más allá que este nivel funcional. El tercer tema, **manifestaciones culturales**, de acuerdo a lo planteado por los entrevistados, pone de manifiesto que las prácticas pedagógicas se focalizan en las manifestaciones folclórico-culturales, no habiendo mención de cómo se realiza un tratamiento del contenido desde las distintas visiones culturales.

Tabla 5.
Determinantes para la incorporación de prácticas interculturales

Pregunta	Temas
¿Cuáles son los determinantes (facilitadores y/o limitantes) que usted reconoce en nuestro sistema educativo para implementar prácticas educativas interculturales?	Social Normativa Formativa Paradigmática

A la hora de identificar aquellos determinantes para la implementación de prácticas educativas interculturales, se reconocen cuatro categorías: **social, normativa, formativa y paradigmática** (Tabla 5). Estas categorías evidencian potencialidades y dificultades al momento de implementar las prácticas educativas interculturales. Se reconocen como facilitadores (y su categoría) el marco legal (normativa) en donde se identifican acciones concretas a implementar, las que son bien aceptadas y se implementan en las aulas diversas (paradigmática), evidenciando un cambio en la forma en que los docentes reconocen el concepto y enseñan en consecuencia. Desde la perspectiva de las limitantes (y su categoría) para la implementación de prácticas educativas interculturales, los entrevistados reconocen que los procesos de formación inicial de profesores (formativa) no incorporan formalmente contenidos ni competencias relacionadas con interculturalidad. Se manifiesta que se cuenta con un currículum rígido, parcelado y con foco disciplinar (formativa). La falta de política pública concreta relacionada con interculturalidad y los prejuicios del mundo adulto, in-

cluidos los docentes, generan un sesgo al momento de pensar e implementar prácticas educativas con atención a la interculturalidad (social). Finalmente, se reconocen limitantes paradigmáticas en cuanto a la tendencia a homogeneizar el espacio pedagógico y las formas de enseñanza, limitando las posibilidades al estudiante de mantener su originalidad. En el ámbito disciplinar, se observa la tendencia a mantener un racionalismo técnico-táctico más que otros elementos de sensibilidad y afectividad (paradigmática).

Discusión

Desde la mirada de los formadores de profesores de EF, el concepto de interculturalidad se relaciona con el “reconocimiento del otro” y con la “interacción entre culturas”, valorando ampliamente las diferencias individuales como manifestación cultural. Comprenden que, en la medida de esta aceptación del otro, se sensibilizan culturalmente con sus acciones y características, para alcanzar una amplitud de criterio y mirada del ser humano, conectando con el potencial para un desarrollo cognitivo y afectivo independiente de raza u origen. Esto contrasta con lo declarado por Contreras et al. (2007), quienes declaran que los profesores, aunque entienden la racionalidad de la riqueza intercultural, lo ven como problema y les dificulta su implementación en el contexto educativo.

Existe evidencia acerca de la necesidad de implementar en el currículo educativo estrategias que promuevan el enfoque intercultural, como lo establece Wyant et al. (2018) al referirse al contexto de USA, para quienes el curso de EF se constituye en un recurso central en el desarrollo de este enfoque. Lo anterior, debido a la diversidad cultural que experimenta ese país producto, entre otras cosas, del proceso migratorio. Por consiguiente, la comprensión del otro independiente de su concepción cultural, ha cobrado importancia y una demanda formativa a atender. A pesar de la importancia que en la actualidad cobra la implementación de la interculturalidad en el ámbito educativo y en este estudio, en específico en la EF, muchos profesores carecen de una comprensión clara de su significado y de las estrategias para implementarla en sus clases. Esta brecha en el conocimiento puede deberse a la falta de formación específica en interculturalidad durante su formación docente, a la carencia de recursos y materiales educativos adecuados, o la falta de conciencia sobre la importancia de este enfoque educativo.

Al identificar los desafíos que se imponen a partir de esta mirada integrativa, se reconoce la necesidad de avanzar hacia una sociedad más comprensiva de la diversidad, sustentada en una renovación paradigmática, considerando la diversidad en el aula como un ambiente propicio para un mayor trabajo interpersonal. Sin embargo, esto aún no está considerado concretamente en los proyectos educativos de los formadores en EF (Carter-Thuillier et al., 2022), dificultando el avance de acuerdo a la necesidad contingente. Para abordar esta brecha en el conocimiento es necesario

proporcionar a los profesores de EF las herramientas y recursos necesarios para comprender y aplicar la interculturalidad en sus prácticas pedagógicas. El profesorado debe posicionarse ante una forma de asumir, organizar y orientar las acciones pedagógicas interculturales (Peiró & Merma, 2012).

Se identifica la necesidad de reconocimiento y valoración de la diversidad, avanzando a un reconocimiento de la identidad cultural individual, de la existencia de una diversidad interna como país y una diversidad externa con los aportes de los nuevos integrantes de nuestra sociedad. Si bien Chile ha promovido políticas que permitan la inserción escolar de niñas, niños y adolescentes a sus aulas, independiente de su estatus migratorio, aún está pendiente el trabajar en un proyecto educativo intercultural que favorezca la apertura a espacios de interacción igualitaria de las culturas (Carter-Thuillier & Gallardo-Fuentes, 2021); es decir, un desarrollo de la interculturalidad y de esta manera preparar al futuro profesor para que puede desenvolverse en una sociedad diversa. Cantle (2013) establece que la interculturalidad es un nuevo enfoque a considerar, ya que intenta abordar la diversidad cultural presente en las sociedades de hoy. En específico, la EF parece ser un área propicia para el desarrollo intercultural (Carter-Thuillier & Gallardo-Fuentes, 2021; Flores et al, 2014). Carter-Thuillier y Gallardo-Fuentes (2021) señalan que es una disciplina que utiliza recursos educativos (deportes, danzas, juegos, etc.) con códigos y lenguaje corporal con sentido universal constituyéndose en un punto de encuentro que se sustenta en el simbolismo de la motricidad humana. “La educación física y el deporte permiten a los inmigrantes y a la sociedad de acogida interactuar de manera positiva, promoviendo así la integración y el diálogo intercultural” (McLennan & Thompson, 2015, p. 39). En general, los profesores de EF necesitan estar más conscientes que sus prácticas culturales y sociales pueden conducir a una participación desigual, en consecuencia, emerge el desafío de que los futuros profesores sean promotores de la educación en igualdad de condiciones para todos y para ello deben tener competencias que les permitan trabajar con grupos culturalmente diversos (Anttila et al., 2018).

Para que esto pueda ser implementado en el contexto de la formación inicial docente de profesores de EF, se detectó la necesidad de una flexibilidad curricular, ajustando las temáticas, incorporando las visiones de los involucrados, con el objeto de entender y atender la diferencia. El desafío de la interculturalidad en la formación de profesores implica replanteamientos de diseño y desarrollo curricular. No basta con establecer definiciones en los proyectos formativos con la intención de impactar la formación de los futuros profesores, y su quehacer futuro en el medio escolar; sino que, además, orientar las prácticas educativas de los docentes universitarios en coherencia con esas definiciones, quienes son los encargados de implementar dicho currículo. De esta manera, los profesores en formación deben desarrollar habilidades para observar en el espacio de aula el micro-

cosmo del mundo y que cada estudiante es una representación única con experiencias, valores, habilidades y creencias diversas (Lewis-Chiu et al., 2017). La evidencia encontrada manifiesta la urgencia de continuar investigando cómo los profesores universitarios comprenden la interculturalidad o cómo perciben la incorporación de este tema en el currículo (Gordon et al., 2021), para desde ahí gestionar las prácticas pedagógicas.

Se reconoce que las prácticas educativas deben responder a una dinámica que considere un proceso de instalación institucionalizado, que no solo de cuenta de iniciativas personales, seguido de una adecuación cultural que incorpore manifestaciones culturales diversas más allá de un nivel funcional o instrumental. Como lo declaran Cuevas et al. (2009), las prácticas en EF deben alejarse de modelos sociales jerarquizados que pueden excluir a las personas que no pertenecen a la cultura mayoritaria, no limitarse a juegos, danzas o deportes de estas otras culturas, sino que avanzar a una mirada amplia de estas otras culturas y su potencial aporte a la comunidad en que se inserta, conformando una Educación Física Intercultural.

La competencia intercultural constituye una demanda creciente en nuestro sistema educativo, si bien es cierto, se evidencia reconocimiento y valoración de la diversidad, en la práctica es preciso intensificar esfuerzos orientados a su implementación en los procesos formativos con la intención de producir cambios culturales en las prácticas pedagógicas en torno a las cuales se estarían formando los futuros profesores de EF. De esa manera será factible superar la presencia de espacios caracterizados por dinámicas de exclusión, que tensionan la posibilidad de resguardo de los derechos de las personas, negando con ello el respeto a las identidades culturales. Avanzar en su implementación implica una formación capaz de ofrecer contenidos, programas curriculares y prácticas adecuadas a la diversidad, con estrategias pedagógicas acorde a la valoración de esa diversidad cultural.

Este cambio en las comprensiones se relaciona con la necesidad de revisión del sistema de creencias. Las creencias de los profesores constituyen barreras para hacer realidad las innovaciones pedagógicas, pues condicionan las estrategias que utilizan en el aula. Por lo tanto, hacer efectiva una formación intercultural requiere no solo cambios en los procedimientos, sino también en la concepción misma de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los formadores de profesores entrevistados reconocen la presencia de una serie de elementos condicionantes para la implementación de las prácticas interculturales (facilitadores y/o limitantes) de carácter social, normativo, formativo y paradigmático. Estos determinantes han de ser gestionados si se pretende hacer efectivo ese reconocimiento y valoración de la diversidad. Existirían limitantes personales (asociadas a los propios sistemas de creencias de cada sujeto); sociales (referidos a las formas y patrones de interacción los cuales se han caracterizado por la uniformidad y la verticalidad) y los contextuales que se pueden relacionar con aquellos referidos al peso de la cultura en su dimensión sociohistórica, los que terminan por configurar verdaderos

marcos de actuación (Garzón, 2012).

Conclusión

En definitiva, los formadores de profesores de EF reconocen el potencial de la interculturalidad, la necesidad de incorporarla en la formación, sin embargo, no se encuentran completamente preparados para su implementación, lo que se transforma en un desafío en los procesos actuales de formación inicial docente en Chile.

Como elemento facilitador emerge la normativa legal existente, en el sentido de ir generando marcos de actuación que respalden actuaciones interculturales; y dentro de los limitantes, los sistemas de creencias que median las relaciones humanas, las cuales no se han construido históricamente sobre la base de la aceptación, la tolerancia o la empatía.

Se estima como desafío el analizar las creencias y prácticas tanto de docentes en ejercicio, como aquellos que están en proceso final de formación, particularmente en sus prácticas profesionales finales. El conocer las necesidades del medio y los requerimientos del sistema, las herramientas y competencias para un desempeño en el escenario cambiante, se proyecta como una línea investigativa.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los académicos que participaron en las entrevistas para la confección de este trabajo.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós: Argentina.
- Anttila, E., Siljamäki, M., & Rowe, N. (2018). Teachers as frontline agents of integration: Finnish physical education students' reflections on intercultural encounters. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 609 – 622.
- Barrera, S., & Cabrera, J. (2021). La relación entre cultura, interculturalidad y educación: fundamento de la enseñanza de culturas extranjeras. *Revista Mendeive*. 19(3), 999-1013.
- Billups, F. D. (2021). *Qualitative data collection tools: Design, development, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brunner, J. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21. Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la educación*. Santiago: Ministerio de Educación de la República de Chile.
- Cantle, T. (2013). Interculturalism as a new narrative for the era of globalization and super-diversity. In M. Barrett (Ed). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp. 69-92). Council of Europe
- Carrasco, S. A. (2018). *Procesos de desarrollo curricular a partir de representaciones sociales sobre interculturalidad estudio de caso en un liceo de la comuna de Santiago* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22011>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes,

- F., Ojeda-Nahuelcura, R., & Carter-Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile. *Retos*, 43, 36 – 45.
- Carter-Thuillier, B., & Gallardo-Fuentes, F. (2021). Emociones, interculturalidad y educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 71, 21-25.
- CASEN. (2016). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Castillo-Paredes, A. (2022). La formación del profesor de Educación Física en las Necesidades Educativas Especiales, hacia la reflexión y la acción, desde acuerdos internacionales y Leyes en Chile. *Retos*, 44, 709–715.
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M., & Oliveira, A. D. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos*, 38(38), 317-324.
- Contreras, J., Gil Madrona, P., Cecchini, J. A., & García, L. M. (2007). Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Paradigma*, 28(2), 7-47.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200002
- CPEIP. (2021). *Estándares de la profesión docente carreras de pedagogía en educación física y salud educación básica y media*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- CPEIP. (2013). *Estándares para la formación inicial de los profesores de educación física y salud*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Los Angeles: Sage.
- Cuevas Campos, R., Fernández Bustos, J., & Pastor Vicedo, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: análisis y propuestas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 15-23.
- Decreto N° 2960/2012 *Por el que se aprueban planes y programas de estudios de educación básica en cursos y asignaturas que indica*. Recuperado de <http://bcn.cl/16sza>
- Dietz, G. (2018). Interculturality. En H. Callan (Ed.), *The International Encyclopedia of Anthropology* (pp. 1-19). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43.
- Ferrão Candau, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 55-69. Doi: 107346/-fei-XIII-01-15-05
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2014). La voz del profesor de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 199.
<https://doi.org/10.6018/17.2.197501>
- Garzón Pérez, A. (2012). Incorporación y adaptación del sistema de creencias postmodernas. *Psicothema*, 24(3), 442-448.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Routledge.
- González, O., Berríos, Ll., & Toro, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 197-217.
- Gordon, S., Yough, M., Finney-Miller, E., Mathew, S., Haken-Hughes, A., & Ariati, J. (2021). Faculty perceptions of teaching diversity: definitions, benefits, drawbacks, and barriers. *Current Psychology*, 40(2), 1-10.
- INE-DEM. (2022). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2021. Desagregación nacional, regional y principales comunas*. Santiago: Servicio Nacional de Migraciones.
- Lemke, W. (2016). El papel del deporte en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Cron. ONU*, 53, 6-9.
- Lewis-Chiu, C., Sayman, D., Carrero, K. M., Gibbon, T., Zolkoski, S. M., & Lusk, M. E. (2017). Developing Culturally Competent Preservice Teachers. *Multicultural Perspectives*, 19(1), 47–52.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación Física de Calidad (EFC). Guía para los responsables políticos*. Francia: Organización de las Naciones Unidas.
- Médor, P., Moreno, A., & Rivera, E. (2022). Migración, Cultura y Educación Física: las voces de padres y madres. *Retos*, 45, 184 – 194.
- MINEDUC. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva. Documento de Trabajo*. Santiago, Chile
- MINEDUC. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo N° 12*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2016). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente. Documento de trabajo*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2013). *Bases curriculares educación física y salud (Básica y Media)*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Moreno, A. & Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos*, 28, 291–296.
- Ojeda-Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Fuentes-Nieto, T., & Gallardo-Fuentes, F. (2022). Evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física. *Retos*, 53, 521 – 532.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2022). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Suiza: Organización Internacional para las Migraciones.
- Papageorgiou, E., Krommidas, C., Digelidis, N., Moustakas, L., & Papaioannou, A. (2023). An online PETE course on intercultural education for pre-service physical education teachers: A non-randomized controlled

- trial. *Teaching and Teacher Education*, 121, 1-12.
- Peiró, S., & Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación, situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *BARATARIA. REVISTA Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 127-139.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2020). Games from around the world: Promoting intercultural competence through sport education in secondary school students. *International Journal of Intercultural Relations*, 75, 23-33.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91-110.
- Ramírez-Díaz, A., & Cabeza-Ruiz, R. (2020). Actitudes hacia la diversidad sexual en el deporte en estudiantes de educación secundaria. *Retos*, 38, 654 – 660.
- Sales, A. (2007). “La formación dels professionals en Educació intercultural”. En Grup de Recerca en Educació Intercultural (Ed.), *Multiculturalitat, educació i societat* (pp. 205-230). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, Edicions UIB.
- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C., & Mamani, J. C. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, Norte de Chile. *Diálogo Andino*, 57, 21-38.
- Schleicher, A. S. (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. OECD: París. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Silva, C. (2016). El rol de la interculturalidad en la política migratoria en Chile. En Gobierno de Chile. (Ed.), *II Seminario internacional sobre diversidad cultural en Chile y II Coloquio Iber-Rutas de migración, cultura y derechos Interculturalidad y migración* (pp. 46 - 58). Santiago, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Souza de Carvalho, R. (2018). *La pedagogía dialógica como soporte de la ampliación de la visión pedagógica de los estudiantes de educación física en una universidad privada de la región del Maule* [Tesis Doctoral]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación Interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182.
- Sumonte Rojas, V., Fuentealba Fuentealba, A., & Sanchez Sanchez, G. (2022). Diversidad cultural: cómo los libros de texto de educación primaria fomentan la conciencia intercultural de los estudiantes en Chile. *INTERCIENCIA*, 47(12), 576 – 583. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/12/06_6933_Com_Sanchez_v47n12_8.pdf
- Sumonte Rojas, V., Friz, M., Sanhueza, S., & Morales, K. (2019). Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanoparlante. *Revista Alpha*, 48, 179-193. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201201900048625>
- UNESCO. (2014). *Estrategia de educación de la UNESCO 2014-2021*. Francis: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. París: Unesco.
- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. III – CAB.
- Wyant, J., Killick, L., & Bowen, K. (2018). Intercultural Competence: Physical Education Teacher Education *Recommendations*, *Quest*, DOI: 10.1080/00336297.2018.154232