

## **Formación continua docente para abordar la migración en la primera infancia**

### **Ongoing teacher training for addressing migration in early childhood**

Ana M. MUJICA-STACH<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Los Lagos, Chile. [ana.mujica@ulagos.cl](mailto:ana.mujica@ulagos.cl) <https://orcid.org/0000-0002-4033-0026>

#### **RESUMEN**

Este estudio cualitativo con orientación fenomenológica analizó, mediante seis entrevistas a educadoras en Los Lagos (Chile), los requerimientos de formación docente ante la migración en primera infancia. Los hallazgos revelan necesidades críticas en comunicación, mediación cultural, vínculo familiar y claridad normativa. Se concluye que la formación continua es más pertinente y efectiva cuando se diseña a partir de problemas reales y experiencias situadas de los equipos, proponiendo recomendaciones para fortalecer la educación parvularia en contextos migratorios.

**Palabras clave:** Formación continua docente, migración infantil, educación parvularia, inclusión educativa

#### **ABSTRACT**

This qualitative study with a phenomenological approach analyzed the training requirements for early childhood migration through six interviews with educators in Los Lagos, Chile. Findings reveal critical needs in communication, cultural mediation, family bonding, and regulatory clarity. The study concludes that continuous training is more relevant and effective when designed from real problems and situated experiences, offering recommendations to strengthen early childhood education in migratory contexts.

**Keywords:** Ongoing teacher training, child migration, early-childhood education, inclusive education

Recibido: 17/01/2026

Aprobado: 15/03/2026

Publicado: 30/03/2026

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la migración se ha convertido en una característica habitual del paisaje social latinoamericano. No se trata solo de cifras —aunque estas ayudan a dimensionar el fenómeno—, sino también de cambios visibles que se manifiestan en la vida comunitaria: en barrios, en servicios públicos y, de manera muy concreta, en las escuelas y los jardines infantiles. El Informe sobre las Migraciones en el Mundo (OIM, 2024) muestra que la movilidad humana en la región aumentó con fuerza. Ese escenario ha tensionado instituciones que históricamente fueron pensadas para grupos más homogéneos, y por lo mismo, obliga a revisar cómo se enseña y cómo se acompaña a quienes provienen de otras latitudes.

Cuando la migración ocurre en la primera infancia, el desafío adquiere otra magnitud. En educación parvularia, la integración no se juega únicamente en el acceso a ella o en la matrícula: se juega en lo cotidiano. Involucra el lenguaje que circula, las rutinas, las formas de vínculo con las familias, la alimentación, las celebraciones, y las normas implícitas del aula. Para muchas niñas y muchos niños, migrar significa reorganizar su mundo afectivo y cultural, al mismo tiempo que aprenden a habitar un espacio nuevo. Y para los equipos educativos implica sostener trayectorias de aprendizaje y bienestar sin reducir la diversidad a un “tema” ocasional.

En ese punto aparece una pregunta práctica —y a la vez, pedagógica—: ¿con qué herramientas cuentan las y los docentes para abordar estas situaciones? En la discusión académica se ha insistido en la necesidad de aplicar enfoques interculturales pertinentes al contexto migratorio (Riedemann et al., 2020) y realzar la importancia de que el sistema educativo no responda desde la improvisación. Sin embargo, a la luz de la experiencia de muchos equipos docentes, la formación continua disponible no siempre dialoga con los problemas concretos que se viven en el aula y los que surgen en la relación con las familias (Gatti, 2017; Gárate y Cordero, 2019). Persisten vacíos relacionados con mediación cultural, atención socioemocional, diversidad lingüística, trabajo en red y comprensión de marcos normativos que resguardan derechos educativos.

La formación continua, por tanto, no puede entenderse como un trámite ni como una acumulación de cursos o talleres. En la práctica, es el espacio donde el profesorado revisa su modo de enseñar, nombra lo que le resulta difícil, contrasta supuestos y reconstruye criterios para actuar con mayor coherencia. Mora et al. (2021) expresan que, en contextos migratorios, esa actualización requiere algo más que “sensibilización”, pues demanda criterios didácticos para la inclusión, herramientas para leer la diversidad cultural sin estereotipos, y capacidades para establecer vínculos respetuosos con familias que traen historias, lenguas y expectativas distintas. Dicho de otro modo, la formación continua se vuelve un factor clave para evitar que la inclusión dependa solo de la buena voluntad individual y pase a sostenerse en prácticas compartidas (Alarcón y Márquez, 2019).

Desde aquella preocupación, este estudio se centra en las experiencias de directoras, educadoras y técnicos en educación parvularia de la Región de Los Lagos (Chile), y busca reconocer qué aspectos consideran prioritarios para recibir una formación continua pertinente que les permita atender la migración en primera infancia. En consecuencia, el objetivo del presente trabajo es proponer recomendaciones para la formación continua docente orientadas al abordaje de la migración en la primera infancia, a partir de un enfoque cualitativo fenomenológico y el análisis mediante teoría fundamentada.

## 2. MÉTODO

Este estudio se desarrolló con un método cualitativo, porque el interés principal fue comprender cómo los actores educativos interpretan y enfrentan la migración en la primera infancia y qué necesidades formativas identifican a partir de su práctica. El trabajo se situó en un marco interpretativo y se orientó desde la fenomenología, en la medida en que se buscó recuperar la experiencia tal como es vivida y narrada por quienes trabajan en educación parvularia, atendiendo a sus sentidos, decisiones y preocupaciones cotidianas.

La recopilación de datos se realizó con la aplicación de entrevistas en profundidad. Se llevaron a cabo seis entrevistas a directoras de jardines infantiles, educadoras y técnicos en educación parvularia de la Región de Los Lagos, Chile. La selección de participantes fue intencional por pertinencia, considerando su vinculación directa con contextos educativos donde la migración forma parte de la realidad institucional y pedagógica. Las entrevistas se condujeron con una guía flexible, lo que permitió profundizar en situaciones concretas del trabajo con niñas, niños y familias migrantes, evitando respuestas meramente declarativas.

Para el análisis se utilizó la teoría fundamentada, trabajando con el método de comparación constante. En términos operativos, el análisis avanzó de manera progresiva con estos pasos: (i) una primera lectura

orientada a identificar unidades de significado y códigos iniciales; (ii) comparación sistemática entre entrevistas para reconocer recurrencias, contrastes y condiciones asociadas; y (iii) reorganización e integración de códigos en categorías y subcategorías, hasta llegar a una estructuración interpretativa de mayor nivel. Este proceso se desarrolló siguiendo la lógica de codificación abierta, axial y selectiva, de acuerdo con lo reportado luego en la sección de resultados.

Como apoyo para la organización del corpus y la trazabilidad del análisis se empleó ATLAS.ti. El software se utilizó como herramienta para ordenar segmentos, agrupar códigos y visualizar relaciones entre categorías, manteniendo el criterio analítico en la interpretación de la investigadora y en el contraste permanente con los datos.

En términos éticos, se resguardó la confidencialidad de las participantes mediante el uso de identificadores. La participación fue voluntaria y las entrevistas se realizaron con consentimiento informado.

### **3. RESULTADOS**

Los resultados se presentan de manera interpretativa, a partir de los sentidos que las informantes atribuyen a la formación continua frente a la migración en primera infancia. Para facilitar la lectura, primero, se describe el conjunto de énfasis que aparece con mayor recurrencia en las entrevistas y, luego, se integran en categorías emergentes que se sintetizan en una tabla y en una figura de articulación.

Las seis entrevistas muestran un punto de partida común: la migración no aparece para las informantes como un "tema" adicional del currículo, sino como una condición que atraviesa decisiones cotidianas del jardín infantil. En sus relatos, la demanda de formación continua surge menos ligada a certificaciones y más asociada a la necesidad de responder con criterio a situaciones reales de los siguientes tipos: cómo acoger, cómo comunicarse, cómo interpretar costumbres distintas sin convertirlas en problema, y cómo sostener la inclusión sin improvisación.

Cuando se revisan las respuestas de manera comparada, se observa que los significados se agrupan con fuerza en torno a tres núcleos: idioma, cultura/relación con familias, y apoyo institucional en red. En la Tabla 1 se ve con claridad que los primeros énfasis de las participantes se concentran en aspectos culturales y de acogida ("Aspectos relacionados con la cultura, idioma, y acogida a las familias migrantes"), en la preocupación por el lenguaje ("Enfatizan el tema del lenguaje, la cultura, y la necesidad de formación en este tema") y en la idea de dar acompañamiento sostenido a las familias mediante espacios de trabajo colectivo ("realización de cursos, talleres, conversatorios para la capacitación permanente"). Estas formulaciones no se expresan como demandas abstractas, sino que están ancladas a la convivencia escolar, al ingreso de nuevas familias y a la sensación de que el equipo necesita mejores herramientas para leer el contexto sin simplificarlo.

A partir del proceso de codificación abierta y axial, se identificaron categorías que permitieron organizar los significados atribuidos por las informantes a la formación continua y al abordaje de la migración en la primera infancia. El Cuadro 1 sintetiza estas categorías y su articulación en un nivel de mayor integración analítica.

A partir de ese primer nivel de significados, el análisis permitió organizar lo dicho por las informantes en categorías que, aunque distintas, terminan convergiendo en una preocupación mayor: la formación continua como condición de posibilidad para un abordaje educativo más pertinente.

En el texto original, se nombran estas categorías emergentes como: manejo del idioma, redes de apoyo a familias, formación en migración, legislación en migración y formación continua.

Lo relevante aquí no es solo la lista, sino la relación que se configura entre ellas: el idioma aparece de manera insistente, pero casi nunca como asunto "técnico" aislado; se conecta con cultura, con acogida, con vínculo con familias y con estrategias de inclusión. De modo similar, la idea de "redes" se plantea como respuesta a problemas que exceden el aula —trámites, orientación, apoyos—, lo que sugiere que la inclusión efectiva depende también de articulaciones institucionales y comunitarias.

A partir de la integración de las categorías emergentes y axiales, fue posible construir una lectura comprensiva del fenómeno estudiado. Esta articulación se representa de manera sintética en la Figura 1.

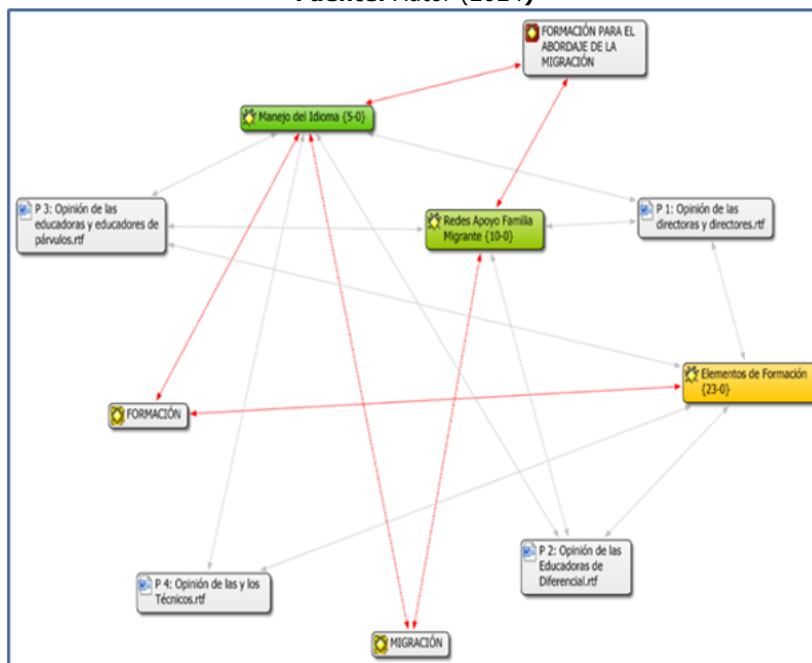
En esa misma línea, el componente normativo se instala como una preocupación práctica. Cuando se menciona legislación, no se hace en clave jurídica, sino como la necesidad de que haya claridad para actuar: qué corresponde hacer, cómo se protege el derecho a la educación y cómo se resuelven tensiones sin que el equipo quede expuesto ante la incertidumbre (Mineduc, 2018; Ley 20.370, 2009).

**Cuadro 1.** Unidades emergentes: abiertas y axiales

Secuencia	Modelo de Glasser y Strauss			
<b>Categoría</b>	Formación continua para el abordaje de la migración en la primera infancia			
<b>Categoría Orden Superior</b>	Formación Continua	Eje Didáctico	Multicultural	--
<b>Categorías Emergentes</b>	La gestión del conocimiento en migración	Legislación	Necesidades de conocer y comprender la realidad del migrante	Conocimiento de la cultura y costumbres
--	Estrategias de inclusión	Conformación de redes de apoyo a la familia	Eje didáctico de acción profesoral	--
<b>Subcategorías</b>	Actividades, estrategias en transformación de la práctica pedagógica	Acciones del aprender a aprender	Inclusión participativa	Migración
--	Didáctica multicultural	Acciones hacia la transformación del currículo	--	--

Fuente: Elaboración propia (2024)

Fuente: Autor (2024)



**Figura 1.** Integración de Categorías

En suma, los resultados sostienen una lectura consistente: para las participantes, abordar la migración en primera infancia exige una formación continua que combine herramientas pedagógicas e interculturales con capacidades de comunicación, trabajo con familias y articulación de apoyos (Caceres, 2023). De lo contrario, la respuesta queda fragmentada y depende demasiado de esfuerzos individuales.

#### 4. DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio sugieren que, en educación parvularia, la migración se vive como un desafío “de lo cotidiano” más que como un problema pedagógico aislado. Por eso, cuando las informantes hablan

de formación continua no la presentan como una actualización general, sino como un soporte para tomar decisiones con mayor seguridad y coherencia. En sus relatos, lo formativo aparece ligado a situaciones concretas, como lo son el primer encuentro con la familia, la comunicación cuando no hay una lengua común, la lectura de costumbres distintas, o la necesidad de evitar que la inclusión dependa únicamente de la disposición personal del equipo.

El peso que adquiere el idioma en los resultados no parece reducible a la idea de “barrera lingüística”. Las participantes lo conectan con la acogida, con la confianza y con la posibilidad de comprender lo que la familia necesita o espera del jardín. Visto así, el lenguaje cumple una función social y cultural que condiciona la integración real. Esto ayuda a entender por qué el manejo del idioma se repite en distintas capas del análisis: no se trata solo de enseñar o aprender palabras, sino de construir una relación educativa en condiciones de asimetría y, muchas veces, de vulnerabilidad.

Algo similar ocurre con la insistencia en la mención a la cultura y las costumbres. En el discurso de las informantes no aparece como un “inventario” cultural que el docente debería memorizar, sino como un llamado a evitar lecturas rápidas o prejuiciosas. Lo que se desprende es una tensión conocida en contextos migratorios: el riesgo de interpretar diferencias como déficit. En ese punto, la formación continua se vuelve una herramienta para revisar supuestos y ajustar prácticas, no para uniformar a las familias bajo una sola norma escolar. Esta lectura es especialmente sensible en primera infancia, donde el vínculo y la confianza sostienen gran parte del trabajo educativo (Pávez, 2017).

La presencia de “redes de apoyo” (Ministerio de Educación, 2018) como categoría también aporta un matiz importante. Las informantes reconocen que el abordaje de la migración no se resuelve solo con estrategias didácticas dentro del aula. Hay dimensiones administrativas, sociales y, en ocasiones, emocionales que exigen articulación con otros actores. Cuando esa articulación no existe o queda librada a iniciativas individuales, la inclusión se vuelve frágil; puede funcionar en algunos establecimientos, pero no se sostiene como práctica institucional. Desde esta perspectiva, el trabajo en red no es un complemento, sino parte de la infraestructura que permite que la inclusión sea algo más que una declaración.

Finalmente, la mención a la legislación y las políticas migratorias refleja la necesidad de tener claridad para actuar con respaldo. No se observa un interés jurídico en sentido estricto, sino la preocupación por contar con criterios que orienten decisiones y reduzcan la incertidumbre en situaciones sensibles. En la práctica, ese vacío normativo percibido deja al equipo educativo en un terreno ambiguo, donde la prudencia puede transformarse en inmovilismo o, por el contrario, en decisiones improvisadas. En ambos casos, el costo lo asume la comunidad educativa, y, especialmente, aquellas familias que llegan con menos redes y menos capital cultural para moverse en el sistema.

En conjunto, la discusión permite sostener que la formación continua, para ser pertinente en este campo, debería pensarse desde una lógica menos genérica y más situada: idioma como mediación cultural, interculturalidad como práctica reflexiva, redes como condición institucional y normativa como marco de resguardo. El aporte del estudio está en mostrar que estas dimensiones no aparecen separadas en la experiencia de las informantes, puesto que se entrelazan en la práctica y, por lo mismo, requieren de respuestas formativas integradas.

## 5. CONCLUSIONES

Lo que dejan ver las entrevistas es que la migración en primera infancia no se experimenta como un asunto “externo” al trabajo pedagógico. Para quienes participaron, se vuelve parte del día a día en el jardín infantil: aparece en la forma de recibir a una familia, en las conversaciones que cuesta sostener cuando el idioma no acompaña, en pequeñas tensiones culturales que se cuelan en rutinas simples, y, sobre todo, en la responsabilidad de cuidar el bienestar de niñas y niños que están adaptándose a un entorno nuevo.

Desde esa experiencia, las informantes no describen el abordaje de la migración como una suma de actividades especiales. Más bien lo entienden como una manera de actuar con criterio, leyendo lo que está ocurriendo, tomando decisiones prudentes, sosteniendo un vínculo respetuoso con las familias y evitando respuestas improvisadas que terminan dejando a alguien afuera. En ese sentido,

el fenómeno migratorio interpela tanto la sala como la institución, porque exige acuerdos, orientaciones y prácticas coherentes, no solo buena disposición individual.

Cuando se pregunta por necesidades formativas, la respuesta es bastante clara y se repite con distintos matices. Primero, aparece la comunicación —y con ella el idioma— como un punto sensible: no solo por lo que pasa con niñas y niños, sino por el contacto con las familias, donde se juega la confianza y la posibilidad de acompañar. Junto a ello, emerge la necesidad de poseer herramientas para la mediación cultural. No se trata de “aprender costumbres” en abstracto; lo que se busca es poder comprender pautas familiares distintas sin traducirlas rápidamente en un problema, y contar con recursos pedagógicos para sostener la inclusión sin caricaturizar la diversidad.

También, se vuelve visible un aspecto menos discutido, pero decisivo: la inclusión se debilita cuando queda sostenida por esfuerzos aislados. En las entrevistas aparece la idea de redes y apoyos como algo que hace falta para que el trabajo no dependa de voluntades individuales, sino de respuestas más estables del establecimiento. A esto se suma el marco normativo, mencionado como una guía necesaria para actuar con respaldo, especialmente en situaciones donde se mezclan decisiones educativas con aspectos administrativos.

En síntesis, el estudio permite comprender cómo los actores educativos interpretan y enfrentan la migración en la primera infancia desde la práctica, y qué formación consideran realmente útil. Las necesidades que emergen —comunicación, mediación cultural, trabajo con familias, redes de apoyo y claridad normativa— ofrecen un terreno concreto para orientar recomendaciones de formación continua. Si la actualización docente se diseña desde ahí, desde problemas reales del jardín infantil, es más probable que deje de ser un requisito general y se convierta en un apoyo efectivo para una inclusión situada y sostenida.

## **Declaración de Ética, Transparencia y Uso de Inteligencia Artificial (IA)**

### **Ética y transparencia**

Originalidad y plagio: El artículo es original, además es el resultado de un investigación propio

Conflictos de interés: No existe

Participación y crédito: La autora es responsable de todo el proceso del estudio

Datos y materiales: Los datos utilizados corresponde a entrevistas realizadas resguardando la confidencialidad.

### **Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)**

Roles de la IA: La IA solo fue utilizada como recurso de apoyo para la revisión de la redacción, sin generar contenido empírico.

Responsabilidad humana: La autora asume toda la responsabilidad del artículo

Edición final: La revisión final fue realizada en su totalidad por la autora

## **REFERENCIAS**

- Alarcón, J., y Márquez, J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, 55(2), 7-27. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200007>
- Caceres, L. (2023). Competencias interculturales del profesorado para el desempeño escolar en las instituciones distritales de la localidad de Fontibón en Bogotá. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1458-1586. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4493](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4493)
- Ministerio de Educación. (2009). Ley N° 20.370 Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018 – 2022. <https://www.migrationportal.org/es/resource/documento-de-politica-publica-politica-nacional-de-estudiantes-extranjeros-2018-2022/>.
- Gárate, M., y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(3), 309-221. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>

- Gatti, E. (2017). *Pedagogía Universitaria: Formación del Docente Universitario*. IESALC/UNESCO.
- Mora, M., Sanhueza, S., y Friz, M. (2021). Educación e inmigración en web of science: descripción de una agenda de investigación. *Varona*, 72(6), 75-80.  
<http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/1158>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2024). Informe sobre las migraciones en el mundo 2024. International Organization for Migration. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>.
- Pávez, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-melaua*, 10(41), 96-113. <https://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n41/1870-6916-tla-10-41-00096.pdf>
- Riedemanm, A., Stefano, C., Stang, F., y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso Chile. *Estudios Pedagógicos*, 64(1), 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional