



Percepción de autoeficacia hacia la educación inclusiva del futuro profesorado de Educación Física: estudio en tres países de América del Sur

Perception of self-efficacy toward inclusive education among future Physical Education Teachers: a study in three South American Countries

Autores

Carolina Martínez-Angulo ¹
Bastian Carter-Thuillier ^{1, 2, 3}
Teresa Fuentes-Nieto ⁴
Víctor López-Pastor ⁴
Magela Costa-Ferrari ⁵
Yael Soto ⁶

¹ Universidad de Los Lagos (Chile)

² Universidad Católica de Temuco (Chile)

³ Universidad Andrés Bello (Chile)

⁴ Universidad de Valladolid (España)

⁵ Universidad de la República (Uruguay)

⁶ Universidad de Tucumán (Argentina)

Autor de correspondencia:
Carolina Martínez-Angulo
carolina.martinez@ulagos.cl

Recibido: 08-10-25

Aceptado: 05-12-25

Cómo citar en APA

Martínez-Angulo, C., Carter Thuillier, B., Fuentes Nieto, T., López-pastor, V., Costa Ferrari, M., & Soto, Y. (2025). Percepción de autoeficacia hacia la educación inclusiva del futuro profesorado de Educación Física: estudio en tres países de América del Sur. *Retos*, 73, 1688-1705. <https://doi.org/10.47197/retos.v82.119207>

Resumen

Introducción: La educación inclusiva requiere docentes competentes para atender la diversidad presente en las aulas. En este sentido, conocer la percepción de autoeficacia del futuro profesorado puede contribuir al fortalecimiento de su ejercicio profesional.

Objetivo: Analizar la percepción de autoeficacia del futuro profesorado de Educación Física en Argentina, Chile y Uruguay para desarrollar prácticas inclusivas en contextos educativos con estudiantes con discapacidad intelectual, física o visual.

Metodología: Se utilizó un diseño cuantitativo de tipo descriptivo-comparativo, aplicando el cuestionario "Percepción de autoeficacia hacia la educación inclusiva en futuros maestros de Educación Física" a una muestra de 90 estudiantes que cursaban su último año de universidad. Se empleó estadística descriptiva y comparaciones no paramétricas.

Resultados: Los resultados muestran que los participantes presentan una percepción de autoeficacia entre moderada y alta, especialmente en los ítems relacionados con estrategias colaborativas entre pares, aunque se identifican desafíos en la gestión de entornos seguros para estudiantes con discapacidad visual. El análisis comparativo evidenció diferencias significativas entre países, principalmente en lo que respecta a la percepción de autoeficacia para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual y física.

Conclusiones: Los futuros docentes de Educación Física de Argentina, Chile y Uruguay presentan autoeficacia moderada-alta para desarrollar prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad, destacando el apoyo colaborativo entre pares, aunque persisten desafíos en seguridad, atención y adaptación de situaciones motrices.

Palabras clave

América del Sur; autoeficacia; educación inclusiva; educación física; formación inicial del profesorado.

Abstract

Introduction: Inclusive education requires competent teachers who are able to address the diversity present in classrooms. In this regard, understanding preservice teachers' perceptions of self-efficacy may contribute to strengthening their future professional practice.

Objective: Analyze the perceived self-efficacy of pre-service Physical Education teachers in Argentina, Chile, and Uruguay for developing inclusive practices in educational contexts involving students with intellectual, physical, or visual disabilities.

Methodology: A quantitative, descriptive-comparative design was employed, using the questionnaire "Perceived Self-Efficacy towards Inclusive Education in Pre-Service Physical Education Teachers" applied to a sample of 90 final-year university students. Descriptive statistics and non-parametric comparisons were conducted.

Result: The results indicate that participants report moderate to high levels of perceived self-efficacy, particularly in items related to peer collaborative strategies. However, challenges were identified in managing safe environments for students with visual impairments. Comparative analysis revealed significant differences between countries, mainly regarding perceived self-efficacy in working with students with intellectual and physical disabilities.

Conclusions: Preservice Physical Education teachers from Argentina, Chile, and Uruguay demonstrate moderate to high levels of self-efficacy for implementing inclusive practices with students with disabilities. Collaborative peer support emerged as a key strength, although challenges remain regarding safety, attention management, and the adaptation of motor activities.

Keywords

South America; self-efficacy; inclusive education; physical education; pre-service teacher education.

Introducción

Educación Inclusiva y Discapacidad

La educación inclusiva es un proceso dinámico y continuo, orientado a identificar y eliminar barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011). Desde este modelo se destaca el énfasis necesario en los grupos de estudiantes con mayor riesgo de exclusión y desafiliación del sistema educativo, dentro de los cuales se encuentran los estudiantes con discapacidad (Ainscow, 2020; Booth et al., 2006).

En este sentido, desde la visión de la educación inclusiva se propone que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos en la misma escuela, enfocando todas las energías, recursos y estrategias desde el respeto a la diversidad (Florian, 2008). Para avanzar en este proceso, es preciso contribuir a generar entornos que valoren la diversidad como oportunidad formativa y de desarrollo integral para todos los estudiantes (Colaciuri, 2022).

En 2006 se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), con el objetivo de establecer un marco jurídico internacional para la protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad (PcD). A partir de la CDPD (2006), la discapacidad se conceptualiza como un fenómeno dinámico y relacional, que se configura a partir de la interacción entre las personas con deficiencias físicas, intelectuales o sensoriales de largo plazo, y las barreras surgidas de la actitud y el entorno, que pueden impedir la participación plena y efectiva en la sociedad.

En 2008, Argentina, Chile y Uruguay ratificaron la convención, donde se destaca el compromiso a implementar sistemas de educación inclusiva en todos los niveles (ONU, 2006, art. 24). Desde entonces cada país ha promulgado políticas que tienen por objetivo garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, ejecutando acciones en los distintos contextos educativos (Fajardo, 2017; García y Cárdenas, 2024; Silva y Nacimiento, 2022). Si bien estos países han aprobado políticas orientadas a la educación inclusiva, otorgando en muchos casos un foco específico a la discapacidad, la evidencia muestra que han existido limitaciones en su implementación, existiendo tensiones entre el discurso normativo y las prácticas educativas reales, así como déficits en recursos, apoyos y formación profesional para sostener estos procesos inclusivos de manera efectiva (Ancaya et al., 2024; Castillo, 2021).

Formación Docente, Educación Inclusiva y Autoeficacia

En este sentido, en la mayoría de los Estados las políticas en materia de discapacidad suelen fundamentarse en la CDPD (ONU, 2006). Esto implica avanzar hacia culturas inclusivas en los centros educativos y transformar las políticas educativas, con el propósito de promover el desarrollo de prácticas innovadoras que reconozcan la diversidad como una realidad constitutiva de todos los contextos educativos (Ainscow, 2005; Angenschmidt y Navarrete, 2017; Silva y Nacimiento, 2022).

Echeita y Ainscow (2011) consideran que el punto de partida para el proceso que significa la educación inclusiva es involucrar a todos los profesionales que trabajan en torno a la tarea educativa. Para desarrollar sistemas educativos inclusivos se requieren docentes que puedan tener flexibilidad en la planificación de los diferentes elementos del currículo (Duk et al., 2019).

En esta misma línea, las instituciones de Formación Inicial del Profesorado (FIP) pueden tener un papel fundamental para colaborar en el desarrollo de una educación inclusiva (Castillo, 2021; García et al., 2024; Guirado-Rivero, 2024; Hinojosa-Alcalde et al., 2024; Soto, 2023). Teniendo en cuenta que es allí donde los futuros docentes pueden adquirir herramientas para educar en la diversidad, transformándose en facilitadores del modelo inclusivo que se quiere alcanzar y aprendiendo a colaborar al desarrollo de una escuela sin barreras (Calvo, 2013; Fernández, 2013; Florian, 2008; Garay et al., 2022). En virtud de lo anterior, la literatura sugiere promover prácticas docentes que tengan en cuenta las experiencias e intereses de los estudiantes, valorando el trabajo colaborativo sobre el individual, manteniendo siempre altas expectativas de las posibilidades de aprendizaje (Ainscow, 2005; Blanco, 2005; Echeita y Ainscow, 2011; Gutiérrez, 2007; Marchesi et al., 2014).

En relación con lo anterior, la FIP en Educación Física (FIPEF), puede desempeñar un rol estratégico en la transformación de prácticas educativas, dado que históricamente esta disciplina ha estado vinculada a dinámicas excluyentes, así como a la reproducción e imposición de estereotipos corporales (Uliano y

Müller, 2025). Sin duda, superar esto sigue siendo un reto vigente en la FIPEF (Aguirre et al., 2025) y la superación de estas limitaciones no depende únicamente de declaraciones normativas, sino del uso intencionado de enfoques y modelos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de competencias inclusivas en el futuro profesorado (Almeida-Pereira et al., 2023; Canales-Nuñez et al., 2018). Entre estas propuestas destacan el Aprendizaje-Servicio (ApS) (Chiva-Bartoll et al., 2020; Maravé-Vivas et al., 2022), el modelo de Responsabilidad Personal y Social (Prat et al., 2019), el aprendizaje cooperativo (Nzuza y Chitiyo, 2024; Solís et al., 2022), así como diversas hibridaciones metodológicas orientadas a la equidad, la participación, la interdependencia y la justicia social. Por lo tanto, la articulación entre modelos participativos y propuestas basadas en diseños universales parece fundamental para formar docentes de Educación Física (EF) en clave inclusiva, ya que permite transformar las prácticas docentes, avanzando desde un enfoque tradicional hacia una perspectiva crítica y reflexiva (Godoy-Briceño et al., 2024; Parody et al., 2022).

De acuerdo con esto último, la FIPEF debería incorporar modelos pedagógicos de estas características a lo largo del currículum, favoreciendo la interacción y contacto con PcD, mediante prácticas que trasciendan lo teórico y que permitan vivir experiencias en contextos reales a los futuros docentes (Ancaya et al., 2024; Martínez y Llin-Más, 2024).

Se ha evidenciado que las interacciones directas con PcD contribuyen de forma significativa al fortalecimiento de la autoeficacia profesional del futuro profesorado (Campos et al., 2021; Chiva-Bartoll et al., 2019; Martínez-Angulo et al., 2023; Muñoz-Hinrichsen et al., 2024a). La noción de autoeficacia resulta especialmente relevante en la FIP, puesto que, desde la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997), esta se construye a partir de experiencias directas que permiten al futuro profesorado desarrollar creencias sobre su capacidad para desempeñarse profesionalmente.

De acuerdo con esta perspectiva, Yevilao (2020) plantea que “el fortalecimiento de la autoeficacia no es un proceso unidireccional, al contrario, este proceso es permeado por una serie de factores externos al individuo” (p. 92), en donde los niveles de autoeficacia percibidos afectan de manera sustancial la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la motivación, así como las respuestas emocionales frente a situaciones desafiantes (Alva et al., 2023).

Por lo tanto, se requiere formar docentes de EF que se perciban eficaces para responder de manera específica a las necesidades y diferentes tipos de discapacidad presente en el aula (Velásquez-Salazar et al., 2026), lo cual es crucial para superar algunas de las barreras más persistentes en la educación inclusiva: las propias creencias limitantes y actitudes del futuro profesorado (Godoy-Briceño et al., 2024; Meneses-Villalobos y Rivas-Díaz, 2024; Pasarín-Lavín et al., 2023). En este sentido, las experiencias formativas con enfoque inclusivo durante la FIPEF no solo fortalecen sus competencias profesionales, sino que también promueven una transformación en su identidad docente (Godoy-Briceño et al., 2024).

Educación Inclusiva en Argentina: Marco Normativo, Avances y Principales Tensiones

En Argentina rige la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que declara como derecho social una educación integral basada en igualdad, gratuidad y equidad. Con el tiempo, en sintonía con la CDPD, se han publicado otras normativas que amplían los derechos de niños, niñas y adolescentes, tal como la resolución 311 que establece: “Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad” (Res. 311/16).

En relación a la formación docente, uno de los avances que ha tenido la normativa argentina es el “Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial” (Consejo Federal de Educación, 2018), cuyo objetivo es explicitar un conjunto de capacidades profesionales para que orienten a las Instituciones de Educación Superior (IES) (sus directivos y profesores) en la tarea de enseñarlas.

Por su parte, la educación inclusiva considera, de manera transversal, impulsar la formación de docentes que no solo sean competentes en la disciplina, sino capaces de promover prácticas pedagógicas inclusivas y que permitan garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes (Resolución N°337, 2018).

Córdoba y Expósito (2021) afirman que, aunque existe presencia de legislación y políticas públicas que incorporan el concepto de educación inclusiva en Argentina, la implementación de la ley aún no se termina de materializar en las instituciones escolares. Por otro lado, Sanmartín (2021) menciona que “exis-

ten indicadores que nos permiten deducir un limitado alcance de esta normativa nacional, insuficientemente conocida por las personas con discapacidad, sus familias y docentes y, por lo tanto, dificultosamente aplicada” (p.24). Según Hurtado et al. (2019), se deja ver que, para alcanzar una educación inclusiva efectiva, es fundamental tener en cuenta que las políticas oficiales, las condiciones laborales y la formación de los docentes influyen de manera directa en los centros educativos.

Marco Normativo y Estado del Arte en Chile

En 2008, Chile ratificó la CDPD, dando inicio a una serie de acciones orientadas a promover la inclusión social y la igualdad de oportunidades para las PcD. En este contexto, el III Estudio Nacional de la Discapacidad (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2022), aporta evidencia sobre esta población, permite su caracterización e identifica barreras de acceso y participación, constituyéndose en un insumo clave para diseñar políticas educativas inclusivas pertinentes y basadas en evidencia, que permitan el cumplimiento efectivo de la CDPD. En coherencia con ello, Chile ha actualizado sus marcos normativos en educación inclusiva mediante la Ley N° 20.845 (2015) de Inclusión Escolar, el decreto N° 83 (2015) sobre adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales y la Ley N° 20.903 (2016), que orienta la mejora del desempeño profesional de los docentes, con énfasis en el fortalecimiento de las competencias didácticas para una educación inclusiva.

Estas normativas exigen diversificaciones obligatorias que favorecen una educación integral para todo el alumnado (Castillo, 2021), promoviendo prácticas inclusivas, donde la diversidad se reconoce como un aspecto natural y esencial del ser humano. Haddad (2022) menciona que “estas leyes han incluido mejoras al sistema educativo chileno sin duda, pero ninguna ha podido eliminar por completo la desigualdad que ha impuesto el sistema educativo” (p. 75). Otros autores mencionan que los problemas más significativos de la educación chilena son la desconexión con las necesidades reales del estudiantado, la desigualdad y la utilización de pruebas estandarizadas (Alfaro y Herrera, 2020; Castillo-Retamal et al., 2021; Haddad, 2022; Martínez y Rosas, 2022).

En formación docente, las carencias en la formación inicial y continua han restringido la capacidad para implementar adaptaciones curriculares demandadas por los estudiantes (Valdés-Pino et al., 2021) y específicamente en el área de EF. Un estudio de Muñoz-Hinrichsen (2022) menciona que “de la evaluación de 27 planes de estudio de carreras de FIPEF, solo el 3,88% poseen asignaturas vinculadas a la inclusión en sus mallas curriculares” (p.9), lo que condiciona la preparación de futuros docentes para desarrollar enfoques inclusivos en la escuela.

Marco Normativo y Estado del Arte en Uruguay

La Ley General de Educación N° 18.437 (Uruguay, 2008), reconoce la educación como un derecho humano fundamental. Posteriormente, la Ley N° 18.651 (Uruguay, 2010), inspirada en lo propuesto por la CDPD (2006), establece en su artículo 40 la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad desde la educación inicial en adelante, garantizando de esa manera el acceso, los apoyos necesarios, la flexibilización curricular y la accesibilidad física y comunicacional. A ello se le suman los Protocolos de Inclusión Educativa de Educación Especial y de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, que ordenan las medidas a implementar en los establecimientos educativos.

Diversos autores han examinado los avances de la educación inclusiva en Uruguay, analizando las actitudes, competencias y condiciones necesarias para la implementación de prácticas inclusivas (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Berní, 2023; Silva y Nacimiento, 2022; Viera y Zeballos, 2014). En ese marco, el docente ocupa un lugar central, pues puede actuar como facilitador o como barrera del proceso inclusivo. Por ello, es relevante conocer las actitudes de los docentes en el contexto uruguayo, dado que tanto en las políticas educativas como en la legislación vigente se promueve la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas. Sin embargo, se mantiene una gran distancia entre los discursos, el marco normativo y las posibilidades efectivas de ejercer el derecho a la educación inclusiva (Berní, 2023; Viera y Zeballos, 2014).

En relación a la formación docente en general, los estudios muestran que los docentes consideran su formación inicial como inadecuada, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación en educación inclusiva (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Berní, 2023; Viera y Zeballos, 2014).

Asimismo, Silva y Nacimiento (2022) identifican en los perfiles de egreso y mallas curriculares competencias orientadas a la atención a la diversidad, pero no herramientas ni metodologías que garanticen la participación y el aprendizaje pleno.

Propósito del estudio

En función de los antecedentes previamente expuestos y, aunque existen algunos estudios previos en otros países de Iberoamérica relacionados con las percepciones de autoeficacia en estudiantes de FIPEF (Abellán et al., 2019; Martínez-Angulo et al., 2023; Reina et al., 2016), la evidencia específica en países de América del Sur continúa siendo limitada e incipiente. De hecho, no existen a la fecha estudios comparativos entre países.

En virtud de los antecedentes previamente expuestos, el objetivo del presente estudio es analizar la percepción de autoeficacia del futuro profesorado de Educación Física en Argentina, Chile y Uruguay para desarrollar prácticas inclusivas en contextos educativos con estudiantes con discapacidad intelectual, física o visual.

Método

Diseño

Estudio cuantitativo, de corte transversal, con alcance descriptivo-comparativo, ya que se recopilieron datos en un solo momento sin intervención, lo que permitió caracterizar y contrastar la percepción de autoeficacia entre grupos de estudiantes de distintos países (Hernández-Sampieri, 2018).

Población y Muestra

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y quedó formada por 90 estudiantes de FIPEF (52 hombres y 38 mujeres), pertenecientes a tres universidades públicas de Argentina, Chile y Uruguay (tabla 1). La caracterización sociodemográfica de la muestra se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de la muestra.

País	Sexo	n	Edad (mín.-máx.)	M.	dt.
Argentina	Hombre	15	21-31	24.8	3.0
	Mujer	15	19-35	24.7	4.4
Chile	Hombre	21	22-33	25.0	2.9
	Mujer	9	21-25	23.3	1.4
Uruguay	Hombre	16	22-39	33.0	6.6
	Mujer	14	20-39	30.8	7.4

M= Media; dt. = desviación estándar.

Como criterio de inclusión, se consideró a estudiantes de último año que acreditaran tener aprobados al menos un 75% de los créditos formativos de su carrera. Esta elección responde a que estos estudiantes han cursado prácticas profesionales y asignaturas vinculadas a la educación inclusiva, lo que les permite reflexionar con propiedad sobre sus competencias docentes. En este sentido, se trata de una muestra no probabilística e intencionada, que consideró a estudiantes de FIPEF que cumplieran criterios específicos de selección, con el propósito de realizar comparaciones exploratorias entre alumnado de diferentes países sudamericanos.

Instrumento y Procedimiento para Recolectar Datos

Se utilizó el cuestionario “Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física” (Block et al., 2013). Dicho instrumento permite valorar la autoeficacia percibida del futuro profesorado para adaptar tareas en aulas con presencia de estudiantes con discapacidad intelectual, física o visual. El cuestionario se encuentra validado (Block et al., 2013) y presenta un formato de escala Likert de cinco niveles, que varía desde 1 (sin confianza), 2 (baja confianza), 3 (confianza moderada), 4 (alta confianza) y hasta 5 (confianza completa), lo que permitió aplicarlo de manera virtual en los distintos

países el primer semestre del año 2025. Además, se evaluó la consistencia interna del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados evidenciaron adecuados niveles de confiabilidad para las tres dimensiones analizadas: discapacidad intelectual ($\alpha = .88$), discapacidad física ($\alpha = .91$) y discapacidad visual ($\alpha = .93$), mostrando niveles altos de consistencia interna para su aplicación en esta muestra.

Este instrumento ha sido empleado en diferentes contextos de habla hispana durante la última década, entre ellos Chile (Abellán et al., 2019; Martínez-Angulo et al., 2023; Reina et al., 2016). El cuestionario describe tres situaciones vinculadas a una clase de EF (tabla 2). A partir de estas situaciones, se plantean 25 ítems que evalúan el grado de competencia percibida por los estudiantes de FIPEF para realizar adaptaciones en dos contextos específicos: la aplicación de pruebas de condición física y la enseñanza de deportes de equipo.

Tabla 2. Descripción de las tres situaciones en las que se incluye a un estudiante con discapacidad.

Situación Hipotética 1 (discapacidad intelectual)	David es un alumno de último ciclo de primaria con discapacidad intelectual, así que no aprende tan rápido como sus compañeros. Debido a su discapacidad intelectual tampoco habla muy bien, así que a veces resulta complicado entender lo que dice. Sin embargo, señala o representa gestualmente para ayudar a la gente a comprender lo que quiere. También tiene dificultades en la comprensión de directrices verbales, particularmente cuando son instrucciones complejas con diferentes fases. A David le gusta jugar a los mismos deportes que a sus compañeros, pero a la hora de la verdad no se le dan demasiado bien. Aunque puede correr, es más lento que sus compañeros y se cansa fácilmente. Puede lanzar, pero no demasiado lejos, y puede atrapar pelotas que se le pasan directamente a él. Le gusta el fútbol, pero no puede chutar demasiado lejos, así como nunca recuerda dónde situarse en el campo. También le gusta el baloncesto, pero no tiene la suficiente habilidad para botar sin perder el balón y no tiene la coordinación necesaria para encestar. Tampoco conoce las normas del baloncesto o de ningún otro deporte, y se distrae fácilmente de la tarea que está realizando durante el juego.
Situación Hipotética 2 (discapacidad física)	Javier es un estudiante de 6º de primaria con lesión de la médula espinal. No puede andar, así que se desplaza en silla de ruedas. A Javier le gusta jugar a los mismos deportes que sus compañeros, pero no lo hace demasiado bien cuando se enfrenta a la situación de juego. Aunque puede propulsar su silla, es más lento que los otros y se cansa tras propulsar la silla durante 1-2 minutos. Puede pasar y realizar el saque de voleibol, pero no lo suficientemente lejos como para pasarlo por encima de la red. Puede pasar pelotas que se le lanzan directamente a él. Sin embargo, no tiene la fuerza necesaria en los miembros superiores para realizar un lanzamiento de baloncesto lo suficientemente alto como para encestar. Debido a que no puede usar sus piernas, no puede chutar un balón de fútbol, pero puede empujarlo hacia delante con su silla.
Situación Hipotética 3 (discapacidad visual)	Sofía es una alumna de 5º de primaria. Tiene discapacidad visual severa, así que sólo puede ver a la gente y objetos si están muy cerca de ella. Le gusta la actividad física, y su nivel físico es equiparable al de sus compañeros. Necesita asistencia física para desplazarse de manera segura por las instalaciones del centro. Por ejemplo, se agarra al codo de un/a compañero/a y escucha sus indicaciones cuando tienen que correr 1 km. Su visión tampoco es lo suficientemente buena para ver las demostraciones, por lo que necesita instrucciones verbales y alguien guiándola a través del movimiento para entender cómo llevar a cabo una habilidad. Cuando se juega a un deporte de equipo (p.e., baloncesto, voleibol, fútbol) necesita alguien con ella para su seguridad, así como para asegurarse de en qué lugar del campo se encuentra, y necesita un balón sonoro para saber dónde está en cada momento del juego. En relación con su nivel de habilidad, no puede recepcionar una pelota, pero puede lanzar o chutar contra un objetivo conocido.

Análisis de Datos

Se utilizó estadística descriptiva e inferencial. Los datos se analizaron mediante medidas de tendencia central, específicamente la media aritmética (M) y la desviación estándar (dt.). Para la comparación entre grupos se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (U), la cual permite identificar diferencias en la distribución de los puntajes entre dos grupos independientes. Se estableció un nivel de significancia (Sig.) de $p \leq .05$. Además, se calculó el tamaño del efecto mediante el coeficiente r , obtenido a partir del valor estadístico Z , permitiendo estimar la magnitud práctica de las diferencias encontradas. La interpretación del tamaño del efecto siguió los criterios convencionales: pequeño ($r = .10$), mediano ($r = .30$) y grande ($r = .50$).

Además, se ha documentado cada etapa del proceso investigativo de manera detallada, lo que favorece la reproducibilidad del estudio y respalda la confianza de los hallazgos. Para estos análisis, se utilizó el software estadístico SPSS, versión 24.0.

Aspectos de Ética

Los participantes aceptaron voluntariamente formar parte del estudio, bajo condición de anonimato, revocable en cualquier momento, y sin incentivos económicos. Todos firmaron un consentimiento informado antes de responder el cuestionario. En dicho documento, los participantes pudieron informarse sobre los fines de la investigación y que las respuestas serían registradas y utilizadas con fines de inves-

tigación y tratadas con estricta confidencialidad. El procedimiento se ajustó a los principios ético/metodológicos en investigación con seres humanos, contenidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2018).

Resultados

El análisis revela la percepción de autoeficacia del futuro profesorado de EF en Argentina, Chile y Uruguay para desarrollar prácticas inclusivas en contextos educativos con estudiantes con discapacidad intelectual, física o visual. Se presenta tanto la estadística descriptiva como la inferencial, permitiendo identificar tendencias y diferencias significativas (tablas 3, 4 y 5). En la tabla 3 se presentan los resultados asociados a la inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual.

Tabla 3. Estadística descriptiva y comparación entre grupos respecto de la "Percepción de autoeficacia ante la presencia de personas en situación de discapacidad intelectual en el aula" (Escala Likert 1-5).

Situación Hipotética 1	Ítems	Argentina (A)		Chile (C)		Uruguay (U)		U A-C	Sig.	r	U C-U	Sig.	r	U A-U	Sig.	r
		M	dt.	M	dt.	M	dt.									
A) Test físico	1-¿Cómo de competente te sientes para mantener a David centrado en la tarea durante la realización del test físico?	3.23	.86	3.57	.82	3.10	.71	348	.10	.21	309	.02	.29	419	.61	.07
	2-¿Cómo de competente te sientes para modificar el test para David?	3.80	1.03	3.67	.76	3.47	1.01	414	.58	.07	404.5	.47	.09	376	.26	.15
	3-¿Cómo de competente te sientes para enseñar a sus compañeros cómo ayudar a David durante el test?	4.00	.87	4.00	.79	3.77	.90	448	.98	.01	382.5	.29	.14	385.5	.32	.13
	4-¿Cómo de competente te sientes para modificar instrucciones para ayudar a David a entender qué hacer cuando explicas las habilidades del deporte?	3.50	.97	3.93	.78	3.50	.68	340	.09	.22	319	.04	.27	447.5	.97	.01
B) Habilidades específicas del deporte. (primera semana de la unidad).	5-¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea cuando enseñas habilidades del deporte?	3.27	.87	3.83	.70	3.10	.80	280	.01	.35	235	.01	.44	415.5	.58	.07
	6-¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a David cuando enseñas las	3.80	.89	3.83	.79	3.67	.80	449.5	.99	.01	411	.54	.08	411	.54	.08

	habilidades del deporte?																
	7-¿Cómo de competente te sientes para modificar las habilidades apropiadamente dichas para ayudar a David cuando enseñas el deporte?																
	8-¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a David cuando enseñas las habilidades del deporte?																
	9-¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para David?																
	10-¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea durante el juego?																
	11-¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a David durante el juego?																
C)	Habilidades específicas del deporte. (última semana de la unidad).																
	Valor Global situación 1 (máximo 0-55)																
		3.50	.78	3.57	.68	3.23	.86	412	.54	.08	347.5	.10	.21	380.5	.27	.14	
		3.97	.96	3.93	.78	3.60	.77	437	.84	.03	357	.14	.19	354.5	.14	.19	
		3.50	.97	3.83	.75	3.53	.78	365	.18	.17	362.5	.16	.18	442.5	.91	.02	
		3.23	.86	3.73	.91	3.30	.75	318.5	.04	.27	333.5	.07	.24	425.5	.70	.05	
		3.73	.83	4.07	.69	3.57	.82	346	.10	.21	297	.02	.31	403.5	.46	.10	
		39.5	7.4	42.0	6.2	37.8	6.5	355	.16	.18	617	.01	.32	512.5	.36	.12	

Nota. dt: desviación estándar; U de Mann-Whitney (U) $p \leq .05$; r: Tamaño del efecto.

Los ítems con valoraciones más altas en los tres países fueron aquellos vinculados al apoyo colaborativo entre pares (ítems 3, 8 y 11). Destacando el ítem 11, donde los estudiantes de Chile registran la media más alta entre los tres países ($M = 4.07$). En contraste, las puntuaciones más bajas en los tres países son en los ítems vinculados a la gestión de la atención y concentración del estudiante con discapacidad (1, 5 y 10).

Con respecto a la puntuación global de la escala, se encontraron diferencias significativas entre Chile y Uruguay ($p = .01$; $r = .32$), evidenciando un tamaño de efecto mediano, siendo Chile quien presenta mayores niveles de autoeficacia.

En términos específicos, se observan diferencias significativas entre el alumnado de Chile y Uruguay en el ítem 1 ($p = .02$; $r = .29$), relativo a mantener a David centrado en la tarea, mostrando un tamaño de efecto pequeño. En el ítem 5, se identifican diferencias significativas entre el alumnado de Argentina y Chile ($p = .01$; $r = .35$), así como entre Chile y Uruguay ($p = .01$; $r = .44$), en ambos casos con tamaños de efecto medianos, relacionado con ayudar a David durante la enseñanza de habilidades deportivas.

Asimismo, en el ítem 10, vinculado con ayudar a David a centrarse en la tarea durante el juego, se observan diferencias significativas entre el alumnado de Argentina y Chile ($p = .04$; $r = .27$), con un tamaño de efecto pequeño. En todos estos casos, el alumnado de Chile presenta valoraciones más elevadas. Finalmente, en el ítem 11, vinculado con enseñar a los compañeros cómo ayudar a David durante el juego,

también se evidencian diferencias significativas entre el alumnado de Chile y Uruguay ($p = .02$; $r = .31$), mostrando un tamaño de efecto mediano, siendo el alumnado de Chile el que se auto percibe más competente. En la tabla 4 se muestran los resultados asociados a la inclusión de un estudiante con discapacidad física.

Tabla 4. Estadística descriptiva y comparación entre grupos respecto de la “Percepción de autoeficacia ante la presencia de personas en situación de discapacidad física en el aula”. (Escala Likert 1 -5).

Situación Hipotética 2	Ítems	Argentina (A)		Chile (C)		Uruguay (U)		U A-C	Sig.	r	U C-U	Sig.	r	U A-U	Sig.	r
		M	dt.	M	dt.	M	dt.									
A) Test físico.	1-¿Cómo de competente te sientes para crear objetivos individuales para Javier durante el test de resistencia?	3.40	.81	3.60	.89	3.27	1.01	381	.28	.14	360	.16	.18	411	.54	.08
	2-¿Cómo de competente te sientes para modificar el test para Javier?	3.43	.73	3.63	.93	3.23	.94	382.5	.29	.14	346.5	.11	.21	399	.42	.10
	3-¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier?	3.73	.83	3.73	.94	3.43	.77	449.0	.99	.01	375	.24	.15	368.5	.20	.17
	4-¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier durante el test de resistencia?	3.57	.90	3.73	.94	3.77	.90	402.0	.46	.10	444	.93	.01	394.5	.39	.11
	5-¿Cómo de competente te sientes para realizar modificaciones en las habilidades del deporte si Javier no puede actuar como sus compañeros cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.33	.80	3.53	.90	3.30	.84	390.0	.35	.12	383	.29	.14	441	.89	.02
B) Habilidades específicas del deporte (primera semana de la unidad)	6-¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.60	.77	3.63	.85	3.53	.90	435.5	.82	.03	421	.65	.06	433	.79	.04
	7-¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades básicas del deporte?	3.80	.81	3.63	.72	3.60	.72	398.5	.41	.11	437	.83	.03	387	.32	.13
	8-¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.87	.90	3.77	.86	3.37	.67	420	.64	.06	325.5	.05	.26	300	.02	.31
C) Habilidades específicas del deporte (última semana de la unidad).	9-¿Cómo de competente te sientes para modificar reglas del juego para Javier?	3.63	.81	3.57	1	3.47	.78	444	.93	.01	414.5	.58	.07	403.5	.46	.10
	10-¿Cómo de competente te sientes para modificar material para ayudar a Javier durante el juego?	3.60	.89	3.77	.94	3.53	.73	401	.45	.10	373	.23	.16	426	.70	.05
	11-¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier durante el juego?	3.63	.89	3.63	1	3.70	.84	449	.99	.01	438.5	.86	.02	440.5	.88	.02
	12-¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier durante el juego?	3.87	.86	3.83	.83	3.43	.82	446.5	.96	.01	326	.05	.25	328.5	.06	.25
Valor global de la escala. Situación 2 (máximo 0-60)		43.5	7.7	44.1	9.0	41.6	7.7	429	.76	.04	523.0	.28	.14	510.5	.37	.12

Nota. dt: desviación estándar; U de Mann-Whitney (U) $p \leq .05$; r: Tamaño del efecto.

Los valores más altos se observan en aquellos ítems vinculados a la orientación y enseñanza a los compañeros para apoyar al estudiante con discapacidad, tanto durante el test físico como en la enseñanza de habilidades deportivas (ítems 3, 7, 8 y 12), mientras que los valores más bajos se concentran en el ítem relacionado con la gestión de la seguridad del entorno y realizar modificaciones en las habilidades del deporte (ítem 5).

Con respecto a la puntuación global de la escala, no se encontraron diferencias significativas. Sin embargo, sí se encuentran diferencias significativas en el ítem 8, relativo a ayudar a Javier cuando enseñas habilidades del deporte, tanto entre los estudiantes de Chile-Uruguay ($p = .05$; $r = .26$), evidenciando un tamaño de efecto pequeño, como entre los estudiantes de Argentina-Uruguay ($p = .02$; $r = .31$), mostrando tamaño de efecto mediano. Asimismo, en el ítem 12 relacionado con enseñar a los compañeros cómo ayudar durante el juego, se muestra diferencia significativa entre Chile-Uruguay ($p = .05$; $r = .25$), con un tamaño de efecto pequeño. En la tabla 5 se muestran los resultados asociados a la inclusión de una estudiante con discapacidad visual.

Tabla 5. Estadística descriptiva y comparación entre grupos respecto de la "Percepción de autoeficacia ante la presencia de personas en situación de discapacidad visual en el aula." (Escala Likert 1 -5).

Situación Hipotética	Ítems	Argentina (A)		Chile (C)		Uruguay (U)		U A-C	Sig.	r	U C-U	Sig.	r	U A-U	Sig.	r
3		M	dt.	M	dt.	M	dt.									
A) Test físico	1-¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el test físico?	3.33	.99	3.50	1.17	3.63	.85	404.5	.48	.09	435.5	.82	.03	383.5	.29	.14
	2-¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía durante el test físico?	3.70	.92	3.63	1.13	3.73	.91	445	.94	.01	440.5	.88	.02	445.5	.94	.01
	3-¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.63	.85	3.43	1.10	3.50	.82	409.5	.53	.08	447	.96	.01	406.5	.49	.09
B) Habilidades específicas del deporte. (primera semana de la Unidad)	4-¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.43	.90	3.37	1.10	3.57	1.01	449	.99	.01	412.5	.56	.08	412.5	.56	.08
	5-¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?	3.37	1.00	3.43	1.14	3.57	.90	423	.68	.05	435.5	.82	.03	401.5	.45	.10
	6-¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el juego?	3.17	1.09	3.37	1.16	3.57	.90	413.5	.58	.07	410	.54	.08	371	.22	.16
C) Habilidades específicas del deporte. (última semana de la unidad).	7-¿Cómo de competente te sientes para	3.57	.97	3.53	1.14	3.73	.87	449.5	.99	.01	419	.63	.06	419	.63	.06

enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía durante el juego? 8-¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para Sofía?	3.43	.86	3.47	1.11	3.60	.77	433	.79	.03	417	.61	.07	391.5	.35	.12
Valor global situación 3 (máximo 0- 40)	27.7	6.5	27.7	8.3	28.9	5.9	438.5	.87	.02	426	.73	.05	412.5	.58	.07

Nota. dt: desviación estándar; U de Mann-Whitney (U) $p \leq .05$; r: Tamaño del efecto.

Los valores más elevados se concentran en los ítems que se vinculan al apoyo colaborativo entre pares, tanto durante el test físico como en la enseñanza de habilidades deportivas (ítems 2, 3 y 7). Mientras que los ítems con valoraciones más bajas corresponden a aquellos vinculados con garantizar un entorno seguro durante el juego (ítems 6 y 1). En cuanto a la comparación de medias entre países y la puntuación global de la escala, no se encontraron diferencias significativas. En la tabla 6 se presentan los valores globales de cada situación hipotética separados por sexo, evidenciando que no existe diferencia significativa entre hombres y mujeres en ninguna de las situaciones del cuestionario.

Tabla 6. Estadística descriptiva y diferencia de medias entre hombres y mujeres

Dimensión	Hombre (H)		Mujer (M)		U H-M	Sig.	r
	Media	dt	Media	dt			
Situación Hipotética 1 (Puntaje Máx. 55)	40.94	7.16	38.2	6.14	1210.0	.07	.19
Situación Hipotética 2 (Puntaje Máx. 60)	43.98	8.09	41.8	8.15	1144.5	.20	.14
Situación Hipotética 3 (Puntaje. Máx. 40)	28.69	7.46	27.3	6.07	1136.5	.23	.13

Nota. dt: desviación estándar; U de Mann-Whitney (U) $p \leq .05$; r: Tamaño del efecto.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de autoeficacia del futuro profesorado de EF en Argentina, Chile y Uruguay para desarrollar prácticas inclusivas en contextos educativos con estudiantes con discapacidad intelectual (situación 1), física (situación 2) o visual (situación 3).

En términos generales, los hallazgos evidencian que los estudiantes de FIPEF manifiestan una percepción de autoeficacia de nivel 3 “moderado” a 4 “alto” según la escala de Likert, en relación con las competencias docentes relacionadas con la inclusión de PcD que se espera desarrollen en la clase de EF.

Las mayores percepciones de autoeficacia se concentran en los ítems vinculados al apoyo entre pares, especialmente en aquellos que implican enseñar a otros compañeros cómo ayudar al estudiante con discapacidad, lo que coincide con lo reportado por Abellán et al. (2019) y Martínez-Angulo et al. (2023), quienes identificaron que los futuros docentes de EF se perciben más competentes en estrategias orientadas a favorecer la participación y colaboración. Además, estos resultados son coherentes con los principios de una educación inclusiva (Booth et al., 2006; Echeita y Ainscow, 2011).

De esta manera, estos resultados pueden deberse a que todos los estudiantes de la muestra habían cursado previamente asignaturas orientadas hacia ella, obteniendo similares resultados en otras investigaciones, por ejemplo, Alhumaid et al. (2021), donde se evidencia que la participación en un programa de actividad física adaptada incrementó significativamente la autoeficacia de futuros profesores de EF hacia la inclusión. De manera similar, Grassi-Roig et al. (2022) encontraron que una intervención formativa centrada en inclusión produjo mejoras en la percepción de competencia docente para atender a PcD. En este sentido, los futuros docentes parecen reconocer el valor de las estrategias colaborativas para favorecer la participación de PcD, aspecto que ha sido destacado por Florian (2008) y Blanco (2005) como una condición fundamental para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Bajo esta perspectiva, que los estudiantes de FIPEF declaren una alta percepción de autoeficacia en prácticas colaborativas puede estar relacionado con múltiples factores descritos en la literatura. Entre ellos

destacan: la participación en experiencias formativas que otorgan énfasis al trabajo colaborativo (Campos et al., 2021; Nzuza y Chitiyo, 2024; Prat et al., 2019; Solís et al., 2022), la inmersión en contextos educativos inclusivos o vinculados con la discapacidad (Ancaya et al., 2024; Chiva-Bartoll et al., 2020; Martínez y Llin-Más, 2024) y el conocimiento de estrategias específicas de apoyo, aspectos que coinciden con la formación que los estudiantes de las tres universidades recibieron antes de participar en el estudio.

En contraste, los niveles medios y bajos de percepción de autoeficacia se registran en ítems relacionados con la gestión de la atención, la modificación (de instrucciones, reglas, materiales) y la seguridad del entorno. Concordando con estos hallazgos, Block et al. (2013) señalan que el profesorado de EF tiende a percibirse menos competente en escenarios que demandan adaptaciones pedagógicas específicas y un manejo conductual sostenido en el tiempo. De forma similar, Martínez-Angulo et al. (2023) reportan que los niveles más bajos se encontraron en tareas asociadas a la adaptación de actividades y gestión de situaciones inclusivas. Esta tendencia se evidencia con mayor claridad en la situación hipotética 1 (discapacidad intelectual), donde las puntuaciones más bajas se asocian a la capacidad de mantener la atención durante la realización del test físico y el desarrollo del juego.

Del mismo modo, en la situación hipotética 3 (discapacidad visual), el garantizar un entorno seguro durante el juego representa el principal desafío percibido; esto coincide con un estudio de Selickaité et al. (2019), que indica que los estudiantes de FIPEF reportan bajos niveles de autoeficacia en la inclusión de alumnado con discapacidad visual. Por lo tanto, estos resultados sugieren que, si bien los estudiantes se perciben preparados para realizar adaptaciones, enfrentan mayores desafíos en la gestión de la clase (seguridad del entorno, anticipar riesgos y mantener la atención del estudiante con discapacidad); lo que concuerda con lo reportado por Martínez-Angulo et al. (2023) en donde hubo menores niveles de autoeficacia en situaciones que requieren adaptaciones y respuestas pedagógicas complejas. En la misma línea, Duk et al. (2019), quienes sostienen que la educación inclusiva exige competencias docentes que trascienden el conocimiento disciplinar y demandan una gestión flexible de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto de las diferencias entre países, en la situación hipotética 1 (discapacidad intelectual), los resultados muestran que los estudiantes de Chile presentan niveles de percepción de autoeficacia significativamente más altos, especialmente en comparación con Uruguay. Si bien el diseño del estudio no permite establecer relaciones causales, estos resultados podrían encontrar explicación en el marco formativo chileno descrito previamente, el cual, de acuerdo con la literatura (Castillo, 2021; Urra et al., 2024), ha incorporado progresivamente saberes vinculados con inclusión y discapacidad durante la FIP. No obstante, este resultado también resulta llamativo considerando que en Chile solo el 3,88% de las asignaturas de FIPEF se vinculan explícitamente con inclusión (Muñoz-Hinrichsen, 2022). En ese sentido, es posible que las prácticas profesionales y experiencias directas con PcD estén contribuyendo al desarrollo de la autoeficacia percibida, aunque ello no garantiza necesariamente competencias inclusivas efectivas en contextos reales.

Por otro lado, la diferencia de edad entre las muestras constituye un elemento relevante, siendo Uruguay el país con mayor edad promedio (tabla 1), ya que podría esperarse que estudiantes de mayor edad presentaran niveles superiores de percepción de competencia. Desde la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1997), la percepción de autoeficacia se construye a partir de experiencias de dominio asociadas a tareas específicas. En consecuencia, este hallazgo resalta que la edad cronológica no garantiza mayores niveles de autoeficacia por sí sola, ya que lo determinante es la calidad y pertinencia de las experiencias formativas vinculadas directamente a la inclusión de PcD. Esta interpretación es consistente con Abellán et al. (2019), quienes también concluyen que la percepción de autoeficacia no depende únicamente de variables personales, sino principalmente de experiencias formativas estructuradas y contacto significativo con contextos inclusivos.

Por otro lado, en la situación hipotética 2 (discapacidad física), se encontraron diferencias significativas en los ítems específicos de enseñanza a los compañeros, pero no se observaron diferencias significativas en la valoración global de la escala, al comparar entre países. Este patrón podría estar relacionado con que los estudiantes de los tres países cuentan con formación en discapacidad durante su proceso formativo. En el ámbito específico de la EF, tradicionalmente, la formación disciplinar ha incorporado estrategias relacionadas con adaptación y modificación de tareas motrices o actividades físicas, lo que podría favorecer una implementación más natural de estas adecuaciones (Burgos et al., 2025).

Finalmente, en la situación hipotética 3 (discapacidad visual) no se encontraron diferencias significativas entre los tres países, reflejando que la discapacidad visual es un desafío compartido y que requiere de conocimientos más específicos para gestionar la seguridad del entorno, adaptar el espacio y comunicarse eficazmente. En este sentido, parece necesario fortalecer las competencias docentes para garantizar prácticas inclusivas y de calidad en la FIPEF (Alhumaid et al., 2021; Grassi-Roig et al., 2022; Ocete et al., 2015). En este contexto, resulta aún más relevante incorporar experiencias formativas significativas y críticas que favorezcan intervenciones pedagógicas competentes orientadas a una educación inclusiva (Arvelo-Rosales et al., 2021; Almeida-Pereira et al., 2023; Campos et al., 2021; Chiva-Bartoll et al., 2019; Soto, 2023). En esta misma línea, las instituciones formadoras deben desarrollar y entregar herramientas que permitan asegurar que los estudiantes posean una competencia real y demostrable para trabajar con PcD (Muñoz-Hinrichsen et al., 2024b). Para ello, se requieren experiencias prácticas que permitan resolver y adaptar situaciones, asegurando que los futuros docentes posean competencias efectivas y demostrables para la inclusión, y no solo una percepción favorable de su capacidad para hacerlo.

Respecto al análisis por género, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las situaciones hipotéticas. Este hallazgo sugiere que la percepción de autoeficacia de esta muestra podría estar más asociada a factores formativos (formación disciplinar específica) y contextuales que condicionada por el género, lo cual es consistente con otros estudios (Jorgić et al., 2023; Muñoz-Hinrichsen et al., 2024a), que concluyen que el sexo biológico no es una variable que presente diferencias en la percepción de autoeficacia.

Los resultados del estudio evidencian la necesidad de fortalecer competencias en la FIPEF para poder atender a la diversidad, asociadas a la gestión de la atención, seguridad del entorno, modificaciones y adecuaciones en diferentes contextos. Por lo tanto, se refuerza la importancia de que la FIPEF promueva una educación inclusiva que no solo se base en la formación teórica, sino en la capacidad real de actuar pedagógicamente en escenarios de diversidad (Colaciuri, 2022; Muñoz-Hinrichsen et al., 2024b), integrando experiencias formativas significativas y contextualizadas que permitan a los futuros docentes desarrollar competencias efectivas para promover la inclusión en sus aulas (Arvelo-Rosales et al., 2021; Almeida-Pereira et al., 2023; Kimhi y Bar, 2025).

Conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo analizar la percepción de autoeficacia del futuro profesorado de EF en Argentina, Chile y Uruguay para desarrollar prácticas inclusivas en contextos educativos con estudiantes con discapacidad intelectual, física o visual. En su conjunto, los resultados permiten afirmar que los futuros docentes de EF presentan niveles de percepción de autoeficacia entre “moderados” (3) y “altos” (4) para desarrollar prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad.

En las tres situaciones hipotéticas, las mayores percepciones de autoeficacia se concentran en las prácticas asociadas al apoyo colaborativo entre pares, particularmente en la enseñanza a los compañeros para favorecer la participación del estudiante con discapacidad. En contraste, se identifican menores niveles de percepción de autoeficacia en competencias relacionadas con la gestión de la atención, seguridad del entorno y adaptación de diversas situaciones motrices.

Respecto a las diferencias entre países, se observan diferencias significativas en la situación 1 (discapacidad intelectual) entre el alumnado de Chile-Uruguay, siendo los estudiantes chilenos quienes se perciben con mayor nivel de autoeficacia. En la situación 2 (discapacidad física), se observan diferencias en ítems específicos entre los estudiantes de Chile-Uruguay y Argentina-Uruguay, siendo este último país el que presentó los valores más bajos de percepción de autoeficacia. Por último, en la situación 3 (discapacidad visual), no se presentaron diferencias significativas.

En relación al análisis comparativo por género, tampoco se encontraron diferencias significativas.

Respecto al aporte científico y profesional, los hallazgos del estudio contribuyen a ampliar la evidencia disponible sobre la percepción de autoeficacia del futuro profesorado de EF para la inclusión de estudiantes con discapacidad en tres países sudamericanos, una temática escasamente abordada de manera comparativa en Sudamérica. En términos prácticos, estos resultados pueden ser de interés para inves-

tigadores y académicos que imparten asignaturas relacionadas con la inclusión de PcD, además de orientar decisiones curriculares en directivos de las IES, destacando la importancia de revisar los planes de estudio para garantizar coherencia con los marcos normativos de cada país, que apuntan al desarrollo de una educación inclusiva.

Limitaciones y prospectiva

Las limitaciones del estudio son: (1) se centró en una muestra intencionada de 90 estudiantes de último año de tres universidades sudamericanas, lo cual limita la posibilidad de generalizar los resultados para cada país participante; (2) los hallazgos del estudio son de alcance limitado, en tanto representan únicamente la percepción de autoeficacia de un conjunto de estudiantes de FIPEF en un momento determinado; (3) la información se recopiló a través de un cuestionario con situaciones hipotéticas, lo que, si bien permite explorar autopercepciones, no garantiza que dichas respuestas reflejen con precisión las competencias reales en contextos de aula o práctica profesional.

Como posible prospectiva, sería interesante realizar nuevos estudios ampliando el número y diversidad de instituciones participantes. Otra posibilidad sería incorporar métodos mixtos que integren datos cualitativos, para conocer las percepciones desde el relato de los involucrados. Además, se podría profundizar en la experiencia previa de los participantes, indagando si durante su trayectoria como estudiantes o en ámbitos familiares, compartieron espacios con PcD. También podrían desarrollarse estudios experimentales centrados en intervenciones que fortalezcan la autoeficacia para el desarrollo de una educación inclusiva.

Afiliación de los autores

Carolina Martínez-Angulo, Académica del departamento de Ciencias de la Actividad física de la Universidad de Los Lagos (Chile); Bastian Carter-Thuillier, Académico del Departamento de Educación de la Universidad de los Lagos (Chile), Universidad Católica de Temuco (Chile) y del Departamento de Educación y Humanidades de la Universidad Andrés Bello; Teresa Fuentes-Nieto y Víctor López-Pastor académicos Universidad de Valladolid (España); Magela Costa-Ferrari académica de la Universidad de la República (Uruguay); Yael Soto académica de la Universidad de Tucumán (Argentina).

Referencias

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N., Reina, R., Ferriz, R. & Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 143-156.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levels for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Aguirre, J., Robles, G., Franco, L., Montes, K. & Gómez, M. (2025). Superando barreras: educación física inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales una revisión documental. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 69, 102–109. <https://doi.org/10.47197/re-tos.v69.112434>
- Alfaro, J. & Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1–19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Alhumaid, M., Khoo, S. & Bastos, T. (2021). The Effect of an Adapted Physical Activity Intervention Program on Pre-Service Physical Education Teachers' Self-Efficacy towards Inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 13(6), 3459. <https://doi.org/10.3390/su13063459>
- Almeida-Pereira, A., De Sousa, T. & Jales-Ribeiro, E. (2023). Determinantes para una Educación Física Inclusiva: percepción de un grupo de docentes especialistas en inclusión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 47, 282–291. <https://doi.org/10.47197/re-tos.v47.94755>

- Alva, W., Wong, E., Zúñiga, C. & Matos, C. (2023). Autoeficacia y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior pertenecientes a una universidad de Lima metropolitana. *Educare et Comunicare*, 12(1), 66–82. <https://doi.org/10.35383/educare.v12i1.1023>
- Ancaya, M., Távara-Sabalú, C. & Yarin, A. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233–243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, 11(8), 413. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11080413>
- Asociación Médica Mundial (2018). *Declaración de Helsinki de la AMM–Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. WMA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Berní, Y. (2023). La construcción de un docente inclusivo. Competencias y desafíos. Una mirada hacia la discapacidad. Aportes desde una investigación cualitativa en el departamento de Cerro Largo, Uruguay. *Fronteras*, 20, 69–82. <https://doi.org/10.47428/20.1.5>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *PRELAC*, (1), 174–177.
- Block, M., Hutzler, Y., Barak, S. & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. CSIE.
- Burgos, D., Licoa, F. & Tutuven, F. (2025). Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física: una revisión sistemática. *RIAF. Revista Internacional de Actividad física*, 3(1), 53–73. <https://doi.org/10.53591/riaf.v3i1.1505>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19–35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>
- Campos, J., Llopis, R., Gimeno, M. & Maher, A. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en educación física: La voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 372–378. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>
- Canales-Nuñez, P., Aravena-Kenigs, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca-Tapia, J. & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 212–217. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I34.59620>
- Castillo-Retamal, F., Cárcamo, B., Aravena, H., Valenzuela, A., Pérez, T., Medel, C. & Quezada, J. (2021). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 56–65. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359–375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N.º 311/16: Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/ANEXO I RES 311 CFE.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2018). *Resolución CFE N.º 337/18: Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. https://bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_337-18.pdf
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C. & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395–407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Chiva-Bartoll, O., Gil-Gómez, J. & Zorrilla-Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of pre-service teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 327–343. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.303331>

- Colaciuri, J. (2022). Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa. *Sade-Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, 2, 19–31. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/1248>
- Córdoba, G. & Expósito, C. (2021). El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. *Revista de Educación*, 23, 123–138. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5091
- Decreto Exento N.º 83 de 2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 5 de febrero de 2015. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1074511>
- Duk, C., Cisternas, T. & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91–109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26–46.
- Fajardo, M. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171–197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82–99.
- Florian, L. (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Garay, V., Lagos, N., Díaz, P. & Morales, P. (2022). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 12–31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- García, G., Delgadillo, F., Escobedo, L., Gaona, T. & Monsivais, M. (2024). Preparación Docente: la clave para la educación inclusiva, con énfasis en alumnos con discapacidad y dificultades severas. *Ciencia Latina*, 8(1), 6616–6629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10025
- García, M. & Cárdenas, N. (2024). Mecanismos de acción para promover la educación inclusiva en el contexto de América Latina. *Reincisol*, 3(5), 339–358. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)339-358](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)339-358)
- Godoy-Briceño, J., Álvarez-Opazo, J., Zavala, J., Solís, P. & Rojas, S. (2024). Autoeficacia del profesorado y factores claves para la inclusión del alumnado con discapacidad en clases de Educación Física en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 53, 130–138. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102322>
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J. & Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 5–13. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649>
- Guirado-Rivero, V. C. (2024). La educación inclusiva en la formación profesional, retos y perspectivas. *Educación y Sociedad*, 22(1), 170–183. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10576671>
- Gutiérrez, M. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1), 47–56.
- Haddad, B. (2022). Análisis de la legislación chilena sobre políticas públicas para la educación inclusiva en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), 55–78. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67592>
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Hinojosa-Alcalde, I., Montilla, M. & Tarragó, R. (2024). Hacia una Universidad más inclusiva: Estudio de caso en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 56, 238–247. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.104412>
- Hurtado, Y., Mendoza, R. & Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2). <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>

- Jorgić, B., Mirčić, A., Aleksandrović, M., Đorđević, S. & Hadžović, M. (2023). The self-efficacy of teachers in the process of inclusion in physical education classes. *TEME*, 47(3), 593–606. <https://doi.org/10.22190/TEME230426037>
- Kimhi, Y. & Bar, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1510314>
- Ley N.º 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542>
- Ley N.º 18.437 de 2008. Ley General de Educación. 12 de diciembre de 2008. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Ley N.º 18.651 de 2010. Protección integral de personas con discapacidad. 19 de febrero de 2010. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- Ley N.º 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 8 de junio de 2015. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley N.º 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 1 de abril de 2016. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J. & Chiva-Bartoll, O. (2022). Promoting educational inclusion in teacher training through University Service-Learning dealing with functional diversity. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 163–173. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92688>
- Marchesi, A., Blanco, R. & Hernández, L. (Coords.). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martínez-Angulo, C., Deneb, E., Pindal, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B. & Peña-Troncoso, S. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: un estudio en contexto chileno. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 48, 919–926. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97413>
- Martínez, C. & Rosas, R. (2022). Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: avances y desafíos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 512–519. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.08.002>
- Martínez, J. & Llin-Más, J. (2024). La inclusión educativa del alumnado con discapacidad a través de la educación física. El estudio de un caso. *Revista de Sociología de la Educación*, 17(1), 9–26. <https://doi.org/10.7203/RASE.17.1.28052>
- Meneses-Villalobos, M. & Rivas-Díaz, F. (2024). Autoeficacia del docente de educación física para la inclusión del alumnado con necesidades educativas: una revisión sistemática. *Journal of Movement & Health*, 21(2), 1–11. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue2\(2024\)art215](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue2(2024)art215)
- Muñoz-Hinrichsen, F. (2022). Formación del profesorado de educación física vinculado a la inclusión y la discapacidad en universidades de Chile. *Journal of Movement & Health*, 19(1), 1–13. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1\(2022\)art134](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1(2022)art134)
- Muñoz-Hinrichsen, F., Martínez-Aros, A. & Herrera-Miranda, F. (2024a). Autoeficacia del profesorado de Educación Física en Chile hacia la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. *Journal of Movement & Health*, 21(2), 1–12. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue2\(2024\)art221](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue2(2024)art221)
- Muñoz-Hinrichsen, F., Socías, M., Pérez, J., Vega, I., Grassi, M. & Pérez-Tejero, J. (2024b). Análisis de la autoeficacia y competencias de profesores de educación física chilenos para la inclusión de niños con discapacidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 63, 338–347. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.110144>
- Nzuza, Z. & Chitiyo, M. (2024). Cooperative Learning as an Approach to Enhance the Implementation of Inclusive Education. *International Journal of Whole Schooling*, 20(2), 1–15.
- Ocete, C., Pérez Tejero, J. & Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias de Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 140–145. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34366>

- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Parody, L., Leiva, J. & Santos-Villalba, M. (2022). El diseño universal para el aprendizaje en la formación digital del profesorado desde una mirada pedagógica inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 109-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Pasarín-Lavín, T., Renuncio, L. & Fernández-Álvarez, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 141-150. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.242>
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J. & Puigarnau, S. (2019). El modelo pedagógico de responsabilidad personal y social como motor de innovación en educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 136, 83-99. [https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.\(2019/2\).136.06](https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.(2019/2).136.06)
- Reina, R., Hemmelmayer, I. & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society & Education*, 8(2), 93-103. <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>
- Sanmartín, G. (2021). Formación docente y discapacidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, 22, 22-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8033426>
- Selickaitė, D., Hutzler, Y., Pukėnas, K., Block, M. & Rėklaitienė, D. (2019). The analysis of the structure, validity, and reliability of an inclusive physical education self-efficacy instrument for Lithuanian physical education teachers. *SAGE Open*, 9(2), 2158244019852473. <https://doi.org/10.1177/2158244019852473>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2022). *Tercer Estudio Nacional de la Discapacidad (III ENDISC 2022)*. Gobierno de Chile. https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii_estudio_nacional_de_la_discapacidad
- Silva, M. & Nacimiento, S. (2022). Formación docente a nivel de educación inicial y primaria: aproximación a las características de los planes de estudio vigentes en Uruguay y su respuesta a las demandas actuales del rol profesional para la educación inclusiva. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), 30-50. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)03](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)03)
- Solís, P., Gallego-Jiménez, M. & Real, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 1-21. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803>
- Soto, V. (2023). La formación docente en el contexto de la educación inclusiva: desafíos y perspectivas en países en desarrollo. *Sapiencia*, 3(2), 41-61.
- Uliano, T. & Müller, A. (2025). Educação Física para além das práticas corporais: Possibilidade do desenvolvimento da autonomia e senso crítico sob a perspectiva freireana. *Interference Journal*, 11(2), 1585-1607. <https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p1585-1607>
- Urra, B., Jeria, F. & Verdugo, D. (2024). Inclusión en educación física: Políticas e implicancias para la formación docente en Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 17 (2), 201-219.
- Valdés-Pino, M., Calvo-Álvarez, M. & Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad*, 16(1), 117-129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>
- Velásquez-Salazar, A., Ponciano, P., Vergara-Santiago, I., Mercado-Hernández, V., Díaz, J., Huechaqueo, Y. & Gallegos, C. (2026). La inclusión de estudiantes con discapacidad visual en Educación Física: percepciones y prácticas docentes. *Retos. Nuevas Tendencias de Educación Física, Deporte y Recreación*, 74, 730-743. <https://doi.org/10.47197/retos.v74.117980>
- Viera, A. & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260.
- Yevila, A. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4124>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Carolina Martínez Angulo
Bastian Carter Thuillier
Teresa Fuentes Nieto
Víctor López Pastor
Magela Costa Ferrari
Yael Soto

carolina.martinez@ulagos.cl
bastian.carter@ulagos.cl
teresa.fuentes@uva.es
victor.lopez.pastor@uva.es
magelacosta@gmail.com
yaelestefaniasoto@gmail.com

Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a