

# Niveles de autoeficacia del profesorado de educación física para la inclusión del estudiantado con discapacidad

## *Levels of self-efficacy in physical education teachers for the inclusion of students with disability*

Recibido: 06/01/2026 | Aceptado: 22/01/2026 | Publicado: 02/02/2026

Patricio Anaconda Godoy <sup>1\*</sup>  
Andri Velásquez-Salazar <sup>2</sup>  
Belén Fierro-Saldaña <sup>3</sup>

<sup>1\*</sup> Universidad Santo Tomás, Chile. [anaconapatricio00@gmail.com](mailto:anaconapatricio00@gmail.com) ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5688-0131>

<sup>2</sup> Universidad Santo Tomás, Chile. [avelasquez13@santotomas.cl](mailto:avelasquez13@santotomas.cl) ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9558-4456>

<sup>3</sup> Universidad de las Américas, Santiago, Chile. [bfierro@udla.cl](mailto:bfierro@udla.cl) ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7690-3359>

### Resumen:

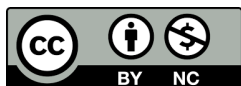
El profesor de Educación Física cumple un papel clave en la construcción de contextos escolares que favorecen la participación del estudiantado con discapacidad. El artículo tiene como objetivo revelar el análisis de los niveles de autoeficacia percibida por el profesorado de Educación Física en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y alcance descriptivo, aplicado a una muestra intencionada de 15 docentes. La información se recopiló mediante la Self-efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities, instrumento que evalúa la autoeficacia docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, física y visual. Los datos se procesaron mediante estadística descriptiva a través del software IBM SPSS Statistics. Los resultados evidencian niveles moderados y altos de autoeficacia percibida en las 3 escalas, especialmente en tareas asociadas a la adaptación de actividades, la modificación de reglas, la mediación entre pares y el resguardo de la seguridad durante la clase. Estos hallazgos permiten interpretar la autoeficacia como un eje que orienta la toma de decisiones pedagógicas

vinculadas a la inclusión en la clase de Educación Física, en un contexto donde la práctica profesional se ve tensionada por las trayectorias formativas y las condiciones institucionales. El artículo aporta evidencia que contribuye a la discusión sobre el rol de la formación inicial del profesorado en la construcción de prácticas inclusivas, reconociendo que, pese a los avances observados, persisten brechas que requieren ser tratadas desde una perspectiva formativa.

**Palabras clave:** autoeficacia; educación inclusiva; educación física; discapacidad

### Abstract:

*Physical education teachers play a key role in creating school environments that encourage the participation of students with disabilities. The article aims to reveal the analysis of the levels of perceived self-efficacy among physical education teachers in relation to the inclusion of students with disability. It was developed using a quantitative approach, with a non-experimental design and descriptive scope, applied to a purposive sample of 15 teachers. The information was collected using the Self-efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities, an instrument that assesses teacher self-*



*efficacy in relation to the inclusion of students with intellectual, physical, and visual disabilities. The data were processed using descriptive statistics through IBM SPSS Statistics software. The results show moderate and high levels of perceived self-efficacy on all three scales, especially in tasks associated with adapting activities, modifying rules, mediating between peers, and ensuring safety during class. These findings allow us to interpret self-efficacy as a guiding principle for pedagogical decision-making related to inclusion in*

*physical education classes, in a context where professional practice is strained by training trajectories and institutional conditions. The article provides evidence that contributes to the discussion on the role of initial teacher training in building inclusive practices, recognizing that, despite the progress observed, gaps remain that need to be addressed from a training perspective.*

**Keywords:** *self-efficacy; inclusive education; physical education; disability*

## Introducción

La inclusión de estudiantes con discapacidad en los centros educativos cuenta con una trayectoria aproximada de cuatro décadas; sin embargo, fue a partir de la Declaración de Salamanca cuando diversos países y organismos internacionales establecieron principios, políticas y prácticas orientadas a promover la integración efectiva de niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994). En Chile, este enfoque ha adquirido especial relevancia durante las últimas décadas, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que enfatiza la necesidad de avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad para todas las personas (Organización de las Naciones Unidas, 2020).

En este escenario, la asignatura de Educación Física ha sido identificada como un espacio con alto potencial para favorecer procesos de educación inclusiva, por su naturaleza relacional, corporal y participativa (Grassi et al., 2022). Desde esta perspectiva, se espera que el profesorado diseñe y desarrolle experiencias pedagógicas que garanticen el acceso, la participación y el aprendizaje del estudiantado con discapacidad, lo que favorece el desarrollo integral en las dimensiones física, psicológica, emocional y cognitiva (Muñoz et al., 2024). La evidencia empírica reportada en estudios previos señala que las actividades físico-deportivas, especialmente aquellas que incorporan enfoques inclusivos como el deporte unificado o modalidades pedagógicas orientadas a la sensibilización, pueden generar experiencias de aprendizaje compartidas y mejorar la calidad de vida del estudiantado (Nieto y Moriña, 2021). Asimismo, se ha observado que los deportes alternativos o emergentes facilitan niveles más altos en cuanto a la participación y aceptación que los tradicionales, lo que se traduce en un aumento de la motivación y en el desarrollo de experiencias más inclusivas, con efectos positivos en las actitudes hacia la diversidad (Campos et al., 2023).

La praxis pedagógica resulta un componente central del proceso de enseñanza en tanto orienta la forma en que se organizan las interacciones educativas y sociales que posibilita una educación de calidad (Ministerio de Educación, 2021). En este sentido, la responsabilidad recae principalmente en el profesorado, quien debe asumir un rol activo en la toma de decisiones pedagógicas a partir de las particularidades del contexto educativo (Nieto y Moriña, 2021).

La autoeficacia percibida, entendida como la creencia en la propia capacidad para afrontar con éxito determinadas situaciones o ejercer una tarea específica, constituye un eje fundamental de la teoría sociocognitiva (Muñoz et al., 2024). En el ámbito de la Educación Física el profesorado manifiesta actitudes positivas hacia la inclusión del estudiante con discapacidad, aunque estas difieren según el tipo de discapacidad, lo que evidencia desafíos en la comprensión de las necesidades educativas y en el desarrollo de competencias inclusivas durante la formación inicial



docente (Meneses y Rivas, 2024). Aun cuando la autoeficacia ha sido reconocida como relevante, la evidencia empírica centrada en el contexto de la Educación Física sigue siendo limitada y fragmentada, lo que dificulta una comprensión situada en la práctica escolar.

Las prácticas pedagógicas hoy constituyen un eje articulador del proceso de enseñanza, en la medida en que permitan reflexionar, contrastar y aplicar los saberes adquiridos en contextos educativos (Camus y Vergara, 2023). En el plano pedagógico, el espacio formativo debe configurarse como un entorno que favorezca la construcción progresiva del saber pedagógico. Esto, desde la incorporación de experiencias de enseñanza, que eviten los enfoques reduccionistas o excesivamente simulados (Grassi et al., 2022). Sin embargo, esta articulación no siempre se traduce de manera consistente en la práctica escolar, particularmente en contextos inclusivos, lo que promueve una brecha entre los enfoques pedagógicos promovidos durante la formación inicial y las condiciones reales en que el profesorado debe responder a la diversidad del estudiantado (Fierro et al., 2025).

A pesar de los avances normativos y discursos en materia de educación inclusiva, persiste un vacío respecto de si la formación inicial docente en Educación Física dispone efectivamente de los enfoques pedagógicos, las estrategias didácticas y las experiencias prácticas necesarias para responder a estas demandas. La implementación de los mandatos normativos se desarrolla de manera desigual, ya que mientras algunas instituciones formadoras se limitan a cumplir exigencias mínimas, otras han desarrollado propuestas más integrales alineadas con principios como el diseño universal para el aprendizaje (Godoy et al., 2024). Ante este escenario, el fortalecimiento de la autoeficacia docente se vincula estrechamente con la generación de experiencias formativas previas de carácter positivo, las cuales resultan clave para abordar contextos inclusivos sin recurrir de manera permanente a la improvisación pedagógica (Fierro y Triviño, 2025; Velásquez et al., 2025). Este artículo tiene como objetivo revelar el análisis de los niveles de autoeficacia percibida por el profesorado de Educación Física en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad

## Materiales y métodos

Para la recolección de los datos se utilizó la Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D), en su versión adaptada al contexto español, la cual presentó adecuados niveles consistencia interna en sus subescalas (Reina et al., 2016). El instrumento está compuesto por 25 ítems distribuidos en subescalas asociadas a 3 tipos de discapacidades: intelectual, física y visual, las respuestas se registran en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 corresponde a “sin confianza”, 2 “baja confianza”, 3 “confianza moderada”, 4 “alta confianza” y 5 “completa confianza” (Ver galerada Instrumentos). El procesamiento estadístico se realizó mediante el software IBM Statistics y para el análisis de los resultados se consideraron las frecuencias absolutas (n) y los porcentajes (%) de docentes ubicados en cada nivel de autoeficacia. Se aplicó de manera autónoma por los participantes y fue enviado por correo electrónico, con un plazo de una semana para su devolución. El estudio se ajustó a los principios éticos y aseguró la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el resguardo de la identidad de los participantes

## Resultados y discusiones

Las tablas presentan los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman las subescalas del instrumento SE-PETE-D, considerando la media, la desviación estándar, la mediana y el rango intercuartílico. Estos estadísticos permiten describir la tendencia central y la dispersión de las respuestas del profesorado frente a distintas situaciones pedagógicas

vinculadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad. A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la subescala de discapacidad intelectual.

Ítem	Media	DE	Mediana	RIC
1.Mantener centrado durante el test físico	3.93	0.59	4	4–4
2. Modificar el test	4.13	0.83	4	4–5
3. Enseñar a compañeros a ayudar en el test	4.33	0.62	4	4–5
4. Modificar instrucciones en habilidades deportivas	3.93	0.80	4	3–5
5. Ayudar a centrarse en habilidades deportivas	3.67	0.90	4	3–4
6. Modificar material en habilidades deportivas	3.80	1.21	4	3–5
7. Modificar habilidades deportivas	4.20	0.68	4	4–5
8. Enseñar a compañeros a ayudar en habilidades deportivas	3.87	1.13	4	3–5
9. Modificar reglas del juego	3.93	0.96	4	3–5
10. Ayudar a centrarse durante el juego	4.07	0.96	4	3–5
11. Enseñar a compañeros a ayudar durante el juego	3.87	0.92	4	3–5

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la autoeficacia percibida en situaciones pedagógicas asociadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Fuente: Elaboración propia 2026.

En la subescala de discapacidad intelectual se observan niveles predominantemente moderados y altos de autoeficacia percibida en el profesorado de Educación Física (Tabla 1). Los estadísticos descriptivos por ítems reflejan que las situaciones pedagógicas asociadas a la adaptación de pruebas físicas, la modificación de actividades y la mediación entre pares, presentan medias cercanas o superiores al valor central de la escala, los resultados muestran una percepción favorable de competencia docente en este tipo de tareas. No obstante, algunos ítems vinculados a la modificación de materiales y al apoyo sostenido durante la enseñanza de habilidades deportivas muestran una mayor dispersión en las respuestas, lo que refleja diferencias en la percepción de autoeficacia según la naturaleza de la demanda pedagógica.

Nivel de autoeficacia	Docentes (n)	Porcentual (%)
Baja confianza	1	6.7
Confianza moderada	3	20.0
Alta confianza	9	60.0
Completa confianza	2	13.3
Total	15	100

Tabla 2. Distribución de niveles de autoeficacia percibida en la subescala de discapacidad intelectual. Fuente: Elaboración propia 2026.

Tal como se observa en la Tabla 2, la mayor proporción del profesorado se centra en el nivel de alta confianza, lo que representa más de la mitad de la muestra. En menor medida se identifican docentes ubicados en los niveles de



confianza moderada y completa confianza, mientras que la baja confianza se manifiesta de forma puntual. Esta distribución evidencia que el profesorado de Educación Física presenta una percepción mayoritariamente favorable de autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, aunque persisten diferencias asociadas a la complejidad de las situaciones pedagógicas evaluadas.

Ítem	Media	DE	Mediana	RIC
1. Crear objetivos individuales en test de resistencia	4.40	0.74	5	4–5
2. Modificar el test	4.13	0.74	4	4–5
3. Enseñar a compañeros a ayudar	4.07	0.96	4	3–5
4. Hacer el entorno seguro en test de resistencia	3.73	0.88	4	3–5
5. Modificar habilidades cuando Javier no puede actuar como sus compañeros	3.67	1.11	4	3–5
6. Hacer el entorno seguro al enseñar habilidades deportivas	3.87	1.13	4	3–5
7. Modificar material en habilidades básicas	3.67	0.98	4	3–4
8. Enseñar a compañeros a ayudar durante habilidades deportivas	4.20	0.94	4	4–5
9. Modificar reglas del juego	4.07	0.88	4	4–5
10. Modificar material durante el juego	4.00	0.93	4	4–5
11. Hacer el entorno seguro durante el juego	4.20	0.94	4	4–5
12. Enseñar a compañeros a ayudar durante el juego	4.67	0.62	5	4–5

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la autoeficacia percibida en situaciones pedagógicas asociada a la inclusión de estudiantes con discapacidad física. Fuente: Elaboración propia 2026.

En la subescala de discapacidad física se observan niveles predominantemente moderados y altos de autoeficacia percibida en el profesorado de Educación Física (Tabla 3). Los estadísticos descriptivos por ítems muestran que las situaciones pedagógicas vinculadas a la creación de objetivos individuales, la adaptación de pruebas físicas, la modificación de reglas y materiales, así como la mediación entre pares, presentan medias iguales o superiores al valor central de la escala, lo que indica una percepción favorable en la competencia docente para abordar la inclusión de estudiantes con discapacidad física. En cambio, algunos ítems asociados a la modificación de habilidades deportivas y al aseguramiento del entorno durante la enseñanza presentan una mayor dispersión en las respuestas, lo que refleja diferencias en la percepción de autoeficacia en función de la complejidad de la demanda pedagógica.

Nivel de autoeficacia	Docentes (n)	Porcentual (%)
Sin confianza	1	6.7
Baja confianza	3	20.0
Confianza moderada	5	33.3



Alta confianza	4	26.7
Completa confianza	2	13.3
Total	15	100

Tabla 4. Distribución de niveles de autoeficacia percibida en la subescala de discapacidad física. Fuente: Elaboración propia 2026.

Tal como se observa en la Tabla 4, la mayoría del profesorado se concentra en los niveles de confianza moderada y alta, los cuales representa más de la mitad de la muestra. Asimismo, se identifica un grupo de docentes que alcanza el nivel de completa confianza, mientras que los niveles de baja confianza y sin confianza se presentan de manera minoritaria. Esta distribución de cuenta de una percepción globalmente favorable de autoeficacia docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad física, aunque persisten diferencias individuales en función de las exigencias específicas de las situaciones pedagógicas evaluadas.

Ítem	Media	DE	Mediana	RIC
1. Hacer el entorno seguro durante el test físico	4.27	0.80	4	4–5
2. Enseñar a compañeros a ayudar durante el test físico	4.13	0.74	4	4–5
3. Enseñar a compañeros a ayudar en habilidades deportivas	4.00	0.76	4	3–4
4. Modificar material en habilidades deportivas	3.53	0.99	3	3–4
5. Hacer el entorno seguro al enseñar habilidades deportivas	3.93	1.03	4	3–5
6. Hacer el entorno seguro durante el juego	3.73	1.10	4	3–4
7. Enseñar a compañeros a ayudar durante el juego	4.13	0.74	4	4–5
8. Modificar reglas del juego	4.07	0.80	4	3–5

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la autoeficacia percibida en situaciones pedagógicas asociada a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. Fuente: Elaboración propia 2026.

En la subescala de discapacidad visual se observan niveles predominantemente moderados y altos de autoeficacia percibida en el profesorado de Educación Física (Tabla 5). Los estadísticos descriptivos evidencian que las situaciones pedagógicas vinculadas con la creación de entornos seguros, la enseñanza de apoyo entre pares y la modificación de reglas durante el desarrollo del juego presentan medias iguales o superiores al valor central de la escala. Estos resultados demuestran una percepción favorable de competencia docente para abordar la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. Por su parte, los ítems asociados a la modificación de materiales y al apoyo durante la enseñanza de habilidades deportivas muestran una mayor dispersión en las respuestas, lo que refleja diferencias en la percepción de autoeficacia en función de la naturaleza de la demanda pedagógica.

Nivel de autoeficacia	Docentes (n)	Porcentual (%)
Baja confianza	2	13.3
Confianza moderada	3	20.0

Alta confianza	6	40.0
Completa confianza	4	26.7
<b>Total</b>	15	100

Tabla 6. Distribución de niveles de autoeficacia percibida en la subescala de discapacidad visual. Fuente: Elaboración propia 2026.

Tal como se observa en la Tabla 6, la mayoría del profesorado se centra en los niveles de alta y completa confianza, lo que simboliza más de un tercio de la muestra. En menor proporción, se identifican docentes ubicados en los niveles de confianza moderada y baja confianza, principalmente asociados a situaciones que implican la adaptación de materiales y al acompañamiento durante la enseñanza de habilidades deportivas. Esta distribución evidencia una percepción globalmente favorable de autoeficacia docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, aunque persisten diferencias vinculadas a las exigencias específicas de la tarea pedagógica evaluada.

Los resultados obtenidos en este estudio indican que el profesorado de Educación Física percibe niveles mayoritariamente moderados y altos de autoeficacia frente a la implementación de prácticas inclusivas en el contexto escolar. Desde una perspectiva sociocognitiva, la autoeficacia se comprende como la creencia del profesorado en su capacidad para organizar y ejecutar acciones pedagógicas orientadas a responder eficazmente a las demandas del contexto educativo. Los resultados respaldan la literatura que posiciona a la autoeficacia docente como un factor relevante para la toma de decisiones pedagógicas y para el avance de procesos de inclusión educativa en el aula (Fierro et al., 2025; Muñoz et al., 2025).

Si bien los niveles de autoeficacia percibida resultan favorables, los resultados invitan a una interpretación prudente, dado que persisten limitaciones funcionales y barreras institucionales que condicionan la práctica del profesorado de Educación Física en contextos educativos. Los hallazgos muestran que la participación del estudiantado con discapacidad física se encuentra estrechamente vinculada a las tareas pedagógicas e implementadas y a la percepción de competencias del profesorado para adaptarlas, lo que permite comprender que la autoeficacia no se construye de manera aislada, sino en interacción con las condiciones materiales, organizativas y formativas del contexto escolar.

En este sentido, la literatura señala que experiencias pedagógicas vinculadas a disciplinas paralímpicas, como las bochas o el baloncesto en silla de ruedas, favorecen el desarrollo de habilidades motrices, promueven el pensamiento crítico y fortalecen creencias positivas de autoeficacia a partir del contacto directo y la simulación de situaciones de discapacidad (Campos et al., 2023; Reina et al., 2016). Estos enfoques deben comprenderse como orientaciones pedagógicas relevantes más que como soluciones universales, lo que refuerza la necesidad de profundizar en investigaciones que aborden de forma específica las barreras que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana.

Respecto de los distintos tipos de discapacidades abordadas, la discapacidad intelectual continúa siendo la condición con mayor presencia en los espacios educativos, lo que refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas ajustadas a sus requerimientos específicos (Muñoz et al., 2024). En cambio, la discapacidad visual se asocia a menores niveles de competencia percibida por parte del profesorado, situación que puede explicarse por el escaso contacto previo y la limitada formación especializada en este ámbito. En estos casos, las barreras para el aprendizaje emergen principalmente de las dificultades para comunicar, adaptar y representar los contenidos, lo que incide directamente en la percepción de autoeficacia frente a las demandas pedagógicas de mayor complejidad.

Aunque la formación inicial docente en Educación Física ha avanzado hacia enfoques más críticos y reflexivos, los resultados muestran que persisten brechas que dificultan una comprensión más profunda de la discapacidad y de la

complejidad de los procesos para una educación más inclusiva (Meneses y Rivas, 2024; Velásquez et al., 2025). La inclusión se debe entender como un proceso dinámico y en construcción permanente, cuyos efectos requieren tiempo y coherencia para consolidarse. De este modo, resulta necesario que los distintos actores educativos asuman un compromiso consistente y sostenido con la inclusión del estudiantado con discapacidad (Muñoz et al., 2025).

En términos generales, los hallazgos refuerzan la importancia de fortalecer la articulación entre políticas públicas, profesorado, universidades y familias, con el propósito de construir un ecosistema educativo coherente y alineado con los principios de la educación inclusiva en los niveles macro y microsistémicos (Fierro y Triviño, 2025). Esto implica superar modelos en los que la inclusión se concibe como una responsabilidad individual de los centros educativos sin el acompañamiento y los apoyos institucionales necesarios para su implementación efectiva (Godoy et al., 2024).

Finalmente, considerando el rol central del profesorado en el desarrollo de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales, resulta necesario que la formación inicial docente en Educación Física garantice el desarrollo de conocimientos, habilidades y estrategias pedagógicas orientadas a la atención de la diversidad (Ministerio de Educación, 2021). En este contexto, cobra relevancia que los formadores de formadores revisen críticamente sus mallas curriculares y prácticas pedagógicas, de modo que los saberes construidos en el espacio universitario se transfieran de manera efectiva a las prácticas profesionales (Camus y Vergara, 2023; Nieto y Moriña, 2021). Además, los resultados se muestran coherentes con investigaciones desarrolladas en contextos similares, las cuales evidencian que programas como DIE o el Incluye-T, implementados en el contexto español, contribuyen al fortalecimiento de competencias docentes y a una mayor autoeficacia percibida para la educación inclusiva (Grassi et al., 2022).

## Conclusiones

Los resultados del artículo prueban que los profesores de Educación Física presentan en términos generales niveles de confianza moderados y altos en cuanto a la relación con la autoeficacia percibida para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Esta percepción favorable se manifiesta de manera consistente en las tres dimensiones analizadas y refuerza la relevancia de la autoeficacia docente como un factor que orienta la toma de decisiones pedagógicas frente a la diversidad, en coherencia con el enfoque sociocognitivo asumido en el estudio.

Aun cuando se reconocen avances asociados a las políticas públicas y a los esfuerzos institucionales orientados a promover una educación inclusiva, los resultados muestran que dichos progresos no se traducen de manera homogénea en las prácticas pedagógicas cotidianas. De este modo, la autoeficacia del profesorado aparece condicionada tanto por las trayectorias formativas como por las condiciones estructurales en las que se desarrolla la enseñanza, lo que permite comprenderla como un constructo situado y dependiente del contexto, más que como una competencia exclusivamente individual.

El estudio pone de relieve que el avance hacia una educación inclusiva efectiva no depende únicamente de la disposición personal del profesorado, y no de un trabajo articulado entre políticas públicas, instituciones educativas y procesos formativos. A su vez, se plantea la necesidad de profundizar en futuras investigaciones en el análisis de las barreras y dificultades que enfrenta el profesorado de Educación Física. Entre las limitaciones del estudio se reconocen el carácter descriptivo del diseño y la ausencia de técnicas cualitativas, lo que limita una comprensión más profunda de los factores que inciden en la práctica docente.

## Referencias Bibliográficas



- Campos, K. I. C., Del Pino, I., Peña, E., Valderrama, C., Wall, C., y Cáceres, F. (2023). Efecto de una intervención basada en deportes paralímpicos sobre las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en clases de educación física. *Retos*, 50, 644–650. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99760>
- Camus, J., y Vergara, J. (2023). Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
- Fierro, B., Castillo, F., y Fernández, J. (2025). Incidencia de las prácticas profesionales en escuelas especiales en la formación inicial del profesorado de educación física en Chile. *Journal of Sport and Health Research*, 17 (Supl. 2), 33–48. <https://doi.org/10.58727/jshr.117504>
- Fierro, B., y Treviño, E. (2025) Inclusion of students with disabilities in Physical Education: The crossroads of systemic coherence. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2025-0004>
- Godoy Briceño, J., Álvarez-Opazo, J. J., Zavala Crichton, J. P., Solis Urra, P., y Rojas Moreno, S. (2024). Autoeficacia del profesorado y factores claves para la inclusión del alumnado con discapacidad en clases de educación física en Chile. *Retos*, 53, 130–138. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102322>
- Grassi Roig, M., Pérez-Tejero, J., y Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51). <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649>
- Meneses Villalobos, M. A., y 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). [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue2\(2024\)art215](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue2(2024)art215)
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares para la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Muñoz Hinrichsen, F. I., Martínez Aros, A., y Herrera Miranda, F. (2024). Autoeficacia del profesorado de educación física en Chile hacia la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. *Journal of Movement & Health*, 21(2). [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue2\(2024\)art221](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue2(2024)art221)
- Muñoz Hinrichsen, F., Socías Marfan, M., Pérez Contreras, J., Vega Lagos, I., Grassi Roig, M., y Pérez Tejero, J. (2025). Análisis de la autoeficacia y competencias de profesores de educación física chilenos para la inclusión de niños con discapacidad. *Retos*, 63, 338-347. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.110144>
- Nieto Carmona, C., y Moriña Díez, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29–49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf)

Reina, R., Hemmelmayr, I., y 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://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/455>

Velásquez Salazar, A., Ponciano Núñez, P. D., Vergara Santiago, I., Mercado Hernández, V., Díaz Labrin, J., Huechaqueo Rivera, Y., y Gallegos Moya, C. (2025). La inclusión de estudiantes con discapacidad visual en educación física: percepciones y prácticas docentes. *Retos*, 74, 730-743. <https://doi.org/10.47197/retos.v74.117980>

## Contribución de los autores

Conceptualización: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

Curación de datos: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

Análisis formal: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

Investigación: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

Metodología: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

Administración del proyecto: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

Recursos: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

Software: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

Supervisión: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

Validación: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

Visualización: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

Redacción - revisión y edición: *Patricio Anaconda Godoy, Andri Velásquez-Salazar, Belén Fierro-Saldaña*

## Declaración de originalidad y conflictos de interés

**El/los autor/es declara/n que el artículo: Niveles de autoeficacia del profesorado de educación física para la inclusión del estudiantado con discapacidad**

Que el artículo es inédito, derivado de investigaciones y no está postulando para su publicación en ninguna otra revista simultáneamente.

- Que se acepta tanto la revisión por pares ciegos como las posibles correcciones del artículo que deban hacerse tras comunicarle/s la oportuna disconformidad con ciertos aspectos pertinentes en su artículo.
- Que en el caso de ser aceptado el artículo, hará/n las oportunas correcciones en el tiempo que se estipule.
- No existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones de la presente publicación.

A continuación, presento los nombres y firmas de los autores, que certifican la aprobación y conformidad con el artículo enviado.

Autores

Patricio Anaconda Godoy

Andri Velásquez-Salazar

Belén Fierro-Saldaña

