



**Fierro, B.; Castillo, F.; 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>**

**Original**

# INCIDENCIA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN ESCUELAS ESPECIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE

## INFLUENCE OF SPECIAL SCHOOL PRACTICES ON THE INITIAL TEACHER TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN CHILE

## IMPACTO DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM ESCOLAS ESPECIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CHILE

Belén Fierro-Saldaña<sup>1</sup>; Franklin Castillo-Retamal<sup>2</sup>; Jorge Miguel Fernández-Cabrera<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

<sup>2</sup> Universidad Católica del Maule, Chile

<sup>3</sup> Universidad de La Laguna, España

*Belén Fierro*

Correspondence to:

**Author**

Institution

Address

Email:

*Pontificia Universidad Católica de Chile*

*bffierro@uc.cl*

*Edited by: D.A.A. Scientific Section  
Martos (Spain)*



[editor@journalshr.com](mailto:editor@journalshr.com)

Received: 29/07/2025

Accepted: 23/10/2025



## **INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: APRENDIZAJES DESDE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN ESCUELAS ESPECIALES EN CHILE**

### **RESUMEN**

Las prácticas profesionales se caracterizan por ser un eje esencial en la formación inicial docente del profesorado de Educación Física, constituyendo un espacio de desarrollo y aprendizaje articulado con saberes teóricos atingentes a las realidades contemporáneas de los sistemas educativos. La investigación explora el impacto de las prácticas profesionales en escuelas especiales en la formación inicial de profesores de Educación Física, un contexto educativo crucial, pero a menudo subrepresentado en las oportunidades de formación. Basándose en la teoría del conocimiento situado, la investigación busca comprender las visiones y percepciones de docentes de Educación Física insertos en escuelas especiales, así como las experiencias de estudiantes de formación inicial que realizaron sus prácticas en dichos entornos. Se utiliza un enfoque cualitativo a través del estudio de casos en universidades chilenas (3), se construyen categorías emergentes a partir de entrevistas con profesores de Educación Física (9) complementados con información recabada en grupos focales (7) de estudiantes en formación inicial de Educación Física (136). Los hallazgos principales revelan una escasa formación inicial docente específica en inclusión, lo que genera que las prácticas en contextos educativos variados desafíen significativamente los conocimientos teóricos del profesorado en formación. Se identificó también una limitada oferta académica especializada para la Educación Física en el ámbito de la educación especial y un desconocimiento generalizado del campo ocupacional asociado. Asimismo, el estudio subraya la imperiosa necesidad de contextualizar las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad y destaca cómo las políticas públicas actuales no siempre consideran las características intrínsecas de la Educación Física en sus marcos inclusivos. Estos resultados relevan a las escuelas especiales como espacios significativos de aprendizajes para el profesorado en formación y sugieren una desconexión entre la preparación teórica y las demandas de los contextos educativos reales,

evidenciando la necesidad de fortalecer los currículos de formación inicial docente en Educación Física para asegurar una verdadera educación inclusiva.

**Palabras clave:** formación inicial docente, educación física, escuelas especiales, inclusión educativa



## INFLUENCE OF SPECIAL SCHOOL PRACTICES ON THE INITIAL TEACHER TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN CHILE

### ABSTRACT

Practicum are characterized by being an essential axis in the initial teacher training of physical education teachers and create a space for development and learning articulated with theoretical knowledge relevant to the contemporary realities of educational systems. The research explores the impact of professional practices in special schools on the initial teacher training of Physical Education teachers, a crucial educational context but often underrepresented in teacher training opportunities. Based on the theory of situated knowledge, the research seeks to understand the visions and perceptions of Physical Education teachers in special schools, as well as the experiences of initial teacher training students who completed their internships in these environments. A qualitative approach is used through case studies in Chilean universities (3), emerging categories are constructed from interviews with physical education teachers (9) complemented by information gathered in focus groups (7) with students in initial training (136). The main findings reveal a lack of specific initial teacher training in inclusion, which means that the special schools significantly challenge the pre-service teachers' prior theoretical knowledge. A limited range of specialized physical education courses was also identified within the special education setting, as well as a widespread lack of awareness of the associated occupational field. The study also underscores the urgent need to contextualize the educational needs of students with disabilities and highlights how current public policies do not always consider the intrinsic characteristics of physical education within their inclusive frameworks. These results suggest a disconnect between theoretical preparation and the demands of real-life educational contexts, highlighting the need to strengthen initial teacher training curricula in Physical Education to ensure inclusive education.

**Keywords:** initial teacher training, physical education, special schools, educational inclusion



## IMPACTO DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM ESCOLAS ESPECIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CHILE

### RESUMO

Os estágios profissionais caracterizam-se como um elemento essencial na formação inicial de professores de Educação Física, constituindo um espaço de desenvolvimento e aprendizagem articulado com conhecimentos teóricos pertinentes às realidades contemporâneas dos sistemas educacionais. Esta pesquisa explora o impacto dos estágios profissionais em escolas especiais na formação inicial de professores de Educação Física, um contexto educacional crucial, mas frequentemente sub-representado nas oportunidades de formação. Com base na teoria do conhecimento situado, esta pesquisa busca compreender as visões e percepções de professores de Educação Física em escolas especiais, bem como as experiências de alunos de formação inicial que realizaram seus estágios nesses cenários. Utiliza-se uma abordagem qualitativa por meio de estudos de caso em universidades chilenas (3). As categorias emergentes são construídas a partir de entrevistas com professores de Educação Física (9), complementadas com informações coletadas em grupos focais (7) com alunos em formação inicial em Educação Física (136). Os principais achados revelam uma escassa formação inicial de professores específica para inclusão, o que faz com que as práticas em contextos educacionais variados desafiem significativamente o conhecimento teórico dos professores em formação. Também foram identificadas uma oferta acadêmica especializada limitada para Educação Física na área da educação especial e um desconhecimento geral da área ocupacional associada. O estudo também ressalta a necessidade urgente de contextualizar as necessidades educacionais de alunos com deficiência e destaca como as políticas públicas atuais nem sempre consideram as características intrínsecas da Educação Física em seus marcos inclusivos. Esses resultados destacam as escolas especiais como espaços significativos de aprendizagem para futuros professores e sugerem uma desconexão entre a preparação teórica e as demandas dos contextos educacionais reais, destacando a necessidade de fortalecer os currículos de formação inicial de

professores em Educação Física para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

**Palabras-chave:** formação inicial de professores, educação física, escolas especiais, inclusão educacional



## INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente es un proceso fundamental para el desarrollo de habilidades, competencias y estrategias clave en el desarrollo profesional de docentes de Educación Física (Almonacid, 2023; Martínez-Benito et al., 2025). Profesores y profesoras con pensamiento crítico, capaces de reflexionar acerca de sus propias prácticas, con altos niveles éticos y capaces de enfrentar los retos y desafíos actuales de la educación (Furrer et al., 2020), son competencias trascendentales que se deben fomentar en los primeros años de formación docente (Fierro-Saldaña & Treviño-Villarreal, 2025) y por supuesto en especializaciones y en educación continua. La formación inicial docente debe promover, además, conocimientos pedagógicos, profesionales y disciplinares que abarquen el rol docente de la sociedad actual (Gentile et al., 2023) con una potente formación teórica, práctica y pedagógica, y que a su vez estas dimensiones puedan integrarse en las prácticas y modos de vivir de los futuros profesores (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022).

Una de las tensiones más comunes en la formación inicial docente es la escasa coherencia entre la teoría y la práctica (Herreros & Batista, 2022). Existe evidencia que señala la desconexión entre las realidades del contexto escolar con los saberes pedagógicos revisados en el contexto universitario, y esta brecha se hace más latente al enfrentar escuelas inclusivas y/o contextos de aulas heterogéneas, en donde se requieren actitudes éticas y pedagógicas que inviten a la participación del estudiantado por parte del profesorado a cargo (Holland et al., 2023).

La formación inicial docente de profesores de Educación Física en Chile está transitando hacia una educación más justa, inclusiva y dinámica (Dauenhauer & Stoecker, 2022; UNESCO, 2021). Tradicionalmente, la disciplina de la Educación Física ha perseguido objetivos relacionados al mejoramiento de la condición física, a la repetición de ejercicios físicos con una tendencia hacia la homogeneidad de cuerpos y estereotipos atléticos; en ese contexto, la inclusión de todo el estudiantado sufre tensiones y desajustes que pueden ir en desmedro de los aprendizajes y de la participación democrática de la comunidad estudiantil (Raudeliunaite & Steponieniene, 2020).

Existe evidencia extensa que señala que el estudiantado con discapacidad mantiene un menor rendimiento académico en comparación con sus compañeros sin discapacidad (Furrer et al., 2020) y si se observa con detalle a la asignatura de Educación Física, la evidencia sugiere que los estudiantes con discapacidad participan de manera menos frecuente en actividades deportivas durante la clase y en talleres extraescolares (Grenier et al., 2022). Una de las razones reportadas en la literatura en relación con el bajo porcentaje de participación de estudiantes con discapacidad en actividades deportivas, es la escasa preparación de los profesores del área en inclusión de estudiantes con discapacidad (Contreras & Fierro, 2024). En consecuencia, acciones gubernamentales y académicas realizan un llamado para promover la formación continua de profesionales de la educación (Lundvall & Froberg, 2023) y también hacia la formación inicial docente, aspecto clave en el desarrollo de habilidades y competencias de profesores en formación para la entrega de educación de calidad para todo el estudiantado (Karisa, 2023).

Las prácticas profesionales que se cursan dentro de la formación inicial docente son altamente relevantes en el desarrollo de los futuros profesionales (Maher & Morley, 2020) e impactan de manera positiva en las didácticas y reflexiones acerca de sus propias creencias y prácticas pedagógicas. En las prácticas en contextos escolares, los profesores en formación ponen su foco en su propio desarrollo y aprendizaje y muchas veces se dificultan sus procesos debido a la atención a estudiantes con discapacidad en clases de Educación Física (Maher et al., 2021). Sin embargo, la confrontación en contextos escolares desafiantes tensiona sus creencias y aprendizajes y se transforman, con guía por supuesto, en experiencias llenas de significado personal y profesional (Mavropalias et al., 2023).

Existe un escaso consenso en términos de cómo preparar a los futuros profesores de Educación Física para la atención a la diversidad del estudiantado (Almonacid, 2023). Por una parte, la estandarización de los conocimientos pedagógicos que debe adquirir cada profesor en formación, medidos por pruebas estandarizadas, se aleja de la heterogeneidad presente en el sistema educativo chileno (Love & Horn, 2021); por otra parte, las prácticas profesionales, intermedias e iniciales acercan a los futuros pedagogos hacia la



realidad del sistema educativo durante la formación inicial (Contreras & Fierro, 2024), tensionando conocimientos adquiridos de forma teórica versus la realidad de los contextos escolares heterogéneos. Esta paradoja que experimentan los profesores en formación de Educación Física suele tensionar las actitudes positivas que se promueven hacia estudiantes con discapacidad y las competencias apropiadas para el desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido de la asignatura en la inclusión de todo el estudiantado (Estevez et al., 2022).

Si bien el acercamiento hacia estudiantes con discapacidad en las prácticas profesionales de la formación inicial docente permite el trabajo directo con la diversidad del estudiantado (Dauenhauer & Stoecker, 2022), muchas veces está condicionado o mediado por profesores titulados que ya se encuentran desempeñando su quehacer docente en escuelas y que desconocen los formatos de inclusión propuestos en la actualidad por la formación inicial y continua de profesores (Fernández & Echeita, 2023; Maher & Fitzgerald, 2020).

Lo anterior representa un desafío para el logro de la inclusión de la diversidad del estudiantado y tensiona en gran medida las prácticas pedagógicas de los profesores y profesoras en formación (Lynch et al., 2020), quienes por una parte deben cumplir con lo propuesto por el currículo nacional y a su vez deben velar por lograr la inclusión de todos los niños y niñas, aunque posiblemente no tengan las herramientas suficientes para enfrentarse a los contextos de aulas heterogéneas (Maher & Morley, 2020) que hoy por hoy existen en el contexto chileno.

En Chile, las escuelas especiales configuran un sistema educativo dirigido específicamente hacia estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales quienes requieren apoyos constantes en los procesos de aprendizaje, así como también en aspectos de la vida cotidiana (Gobierno de Chile, 2010). Estas escuelas presentan características distintas que permiten a la organización administrativa adecuar el currículo, adecuar las actividades y las evaluaciones hacia dinámicas menos estandarizadas bajo una lógica

flexible y centrada en los procesos de aprendizaje individuales (Maher et al., 2021).

En consecuencia, las escuelas especiales se pueden configurar como espacios de aprendizaje para la formación inicial docente en Educación Física (Maher et al., 2019). Dicho contexto puede ser una oportunidad para la formación debido a que es un escenario privilegiado para el desarrollo de capacidades reflexivas y éticas que permitan al futuro docente comprender la heterogeneidad de las aulas y amplificar su entendimiento acerca del desarrollo motor del estudiantado (Rebollo-Quintela & Losada-Puente, 2023). La planificación centrada en el estudiantado, la flexibilidad curricular y la toma de decisiones evaluativas que se vivencian en las escuelas especiales (Raudeliunaite & Steponieniene, 2020), permiten repensar enfoques capacitistas – muy presentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física – (Sheenko & Ryzhkova, 2021), y avanzar hacia una comprensión del movimiento como posibilidad de expresión más allá de la funcionalidad (Xue et al., 2023). Las escuelas especiales pueden promover competencias transformadoras acerca del rol docente y el sentido profundo de la enseñanza para el aprendizaje. De la misma manera fomentan el desarrollo y la puesta en práctica de marcos éticos e identidades profesionales que marcan la promoción de habilidades relacionadas con la justicia educativa y el reconocimiento de las diferencias motrices en el estudiantado (Singh & Zhang, 2022).

La literatura señala que los profesores en formación de Educación Física, constantemente se sienten poco preparados para las demandas de los contextos educativos y resienten la falta de preparación real versus la formación teórica que se entrega en entidades de educación superior (Castillo-Retamal et al., 2024), quienes tienden a homogeneizar a estudiantes en colegios y exigir ciertos estándares relacionados con el rendimiento deportivo en educación física.

El objetivo del estudio es analizar las principales creencias y percepciones de los profesores en formación de educación física acerca de su formación inicial docente y cómo las experiencias de prácticas en contextos escolares de escuelas especiales pueden aportar, desafiar y hacerlos reflexionar de manera





crítica acerca de su propio proceso formativo, y contrarrestar estas percepciones con lo que señalan profesores de educación física titulados, acerca de recibir estudiantes en práctica en escuelas especiales.

## MATERIAL Y MÉTODOS

Las escuelas especiales son espacios educativos que están en constante evolución debido a su naturaleza inclusiva y transformativa (Sheenko & Ryzhkova, 2021). Es por esto que es necesario señalar que las experiencias de los profesores en formación pueden ser multifacéticas y estar influenciadas por el dinamismo característico de las escuelas especiales en Chile (Xue et al., 2023; Contreras & Fierro, 2024). Por lo anterior es que se opta por utilizar un acercamiento a la realidad situada desde las voces de los estudiantes en formación inicial de Educación Física, quienes, desde sus experiencias en su proceso formativo teórico en la universidad y su proceso práctico en escuelas especiales, pueden brindar visiones y experiencias desde la realidad contextual.

### Diseño metodológico:

El diseño metodológico está basado en un enfoque cualitativo interpretativo, en donde las experiencias y percepciones de los participantes pondrán en relieve sus vivencias en relación con el objetivo de estudio (Hernández Sampieri et al., 2014). Se utilizó la técnica de estudios de caso múltiple (Stake, 2005), en 3 universidades que cumplieran con los criterios de inclusión. Dichas universidades participantes reflejan características frecuentes que representan casos paradigmáticos (Yin, 2003) de formación inicial docente en educación física en Chile, qué si bien, no son experiencias generalizables, cumplen con demostrar prácticas frecuentes que pueden ser transferibles a contextos similares.

### Participantes:

La selección de la muestra fue intencionada y cumplió con características relevantes para el estudio (Yin, 2003): (i) Universidades en Santiago de Chile que imparten la carrera de pedagogía en educación física, (ii) Universidades pertenecientes al consejo de rectores, quienes se adscriben a la normativa legal vigente de acreditación institucional (iii) que las carreras de pedagogía en Educación Física contarán con al menos una cohorte de estudiantes egresados.

Los participantes del estudio fueron estudiantes de pedagogía en Educación Física de 3 universidades chilenas, con un total de 136 profesores en formación. Todos los participantes estaban cursando su último año de formación profesional, por lo que se aseguró que cumplieran con la experiencia práctica necesaria para participar del estudio. Fueron invitados a participar en 7 focus group que se realizaron en aproximadamente 40 minutos cada uno.

### Recolección de datos:

Los focus group fueron realizados en las mismas casas de estudio de los participantes y asistieron alrededor de 20 estudiantes a cada focus group. Se grabaron en audio las conversaciones e intervenciones de los participantes, las que fueron transcritas a través de la herramienta dictado de Microsoft Word para encontrar categorías emergentes entre sus relatos. Se utilizó el software atlas ti para encontrar categorías. Los participantes se agruparon según afinidad y cercanía entre ellos, con la idea de asegurar sentimientos de confianza y puntos de vista colectivos que destaquen en su proceso formativo. Además, se aseguró que los participantes ya contaran con experiencias previas de prácticas pedagógicas en contextos escolares variados, para comprender sus percepciones de acuerdo con sus propias vivencias.

Además, se realizaron 9 entrevistas semiestructuradas a profesores de educación física que se encuentran trabajando en escuelas especiales y que reciben a su vez, profesores en formación en sus prácticas profesionales; dichas entrevistas fueron realizadas en su lugar de trabajo, grabadas y transcritas en su totalidad. Las entrevistas tuvieron una duración de 30 minutos cada una.

### Resguardos éticos:

Profesores en formación y profesores de Educación Física ya titulados, firmaron un consentimiento informado en donde se explicaron los objetivos de la investigación, las preguntas que debían responder y las implicancias del estudio en el que participaron; también se aseguró el anonimato de las respuestas, el cuidado por la información entregada y la voluntariedad para participar de la investigación. De la misma forma, se envió una carta a los directivos de las escuelas especiales informando de la participación de sus profesores en las entrevistas, quienes pudieron revisar con anticipación la batería de preguntas que



los profesores responderían y se adjuntó el correo y teléfono de los investigadores a cargo del estudio.

#### Análisis de datos:

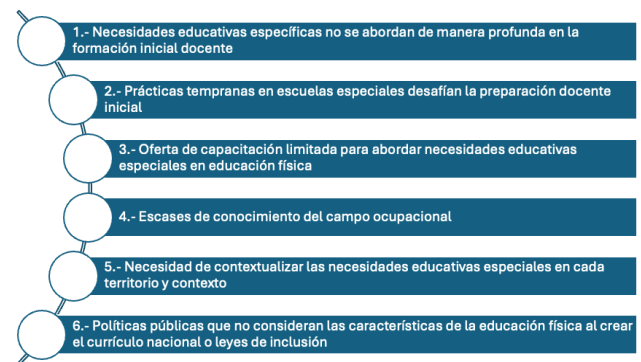
Los investigadores construyeron la batería de preguntas dirigidas a estudiantes de pedagogía en educación física y a profesores de Educación Física de escuelas especiales, se realizaron una serie de reuniones para construir los instrumentos y sus contenidos, clarificar ambigüedades y asegurar la validez. Los instrumentos se sometieron a juicio de expertos y además al comité de ética universitario.

Se realizó un análisis temático, a través del uso del software Atlas Ti que logra dar sentido a las experiencias individuales de los participantes, poniendo en relieve sus vivencias y contextos (Braun & Clarke, 2006), de acuerdo con el objetivo principal del estudio. Se construyeron códigos temáticos alineados al contenido de las respuestas de los participantes, narrativas que pusieran de manifiesto los significados intrínsecos de las experiencias contadas. La intención final fue dar sentido profundo en la construcción de dichas categorías y que expusieran temas que representaran las experiencias contextuales de cada participante. Después de considerar las primeras categorías de análisis, estas fueron enviadas a un equipo de expertos quienes propusieron temas claves para representar cada categoría, las que simbolizan la mayor parte de las vivencias referidas por los participantes.

## RESULTADOS

A partir de las respuestas de los participantes se levantaron 6 categorías que encapsulan de manera representativa las principales clasificaciones precedentes del análisis temático y de las experiencias en escuelas especiales (ver Figura 1).

Figura 1



Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan las evidencias proporcionadas por los participantes del estudio y que construyen cada una de las categorías:

1.- Necesidades educativas específicas no se abordan de manera profunda en la formación inicial docente en profesores de educación física

Las necesidades educativas especiales que hoy por hoy presenta el estudiantado, representan un verdadero desafío para los profesores de educación física. Esto se expresa en los comentarios realizados por el profesorado en formación y profesores de educación física en ejercicio: "... es complejo tratar con estudiantes pertenecientes a la diversidad, como tienen un diagnóstico médico, muchas veces tú no tienes acceso a conocer las necesidades del estudiante... entonces no sabemos a qué nos enfrentamos" (Estudiante 6)

"además, dentro de la carrera [programa de formación profesional] no tenemos asignaturas médicas que puedan guiarnos en los diagnósticos médicos, que nos digan cómo manejar situaciones disruptivas..." (estudiante 19)

"... nuestra formación es más bien general, no tenemos idea de qué hacer con un estudiante que es del espectro autista, sabemos que pueden tener ciertas características, pero siempre como que estamos improvisando" (Estudiante 67)

"en las asignaturas deportivas no existe la inclusión, hay algunos profesores que no consideran las necesidades educativas especiales y se enfocan más en las marcas deportivas, en conseguir las habilidades técnicas del deporte" (Estudiante 38)

"cuando estudié, no había ningún curso relacionado con la diversidad y la inclusión, de hecho, mi





*universidad era muy competitiva, valoraban mucho más a estudiantes que tenían buenos rendimientos deportivos, los demás, quedábamos atrás" (Profesor 5).*

## 2.- Prácticas tempranas en escuelas especiales desafían la preparación docente inicial

En relación con las prácticas iniciales, intermedias y profesionales que componen la malla curricular de los programas de formación pedagógica en educación física, es posible decir que son parte esencial de la formación inicial docente (Villa-de Gregorio et al., 2023). Dichas experiencias posibilitan el acercamiento paulatino a los contextos educacionales reales y el acompañamiento académico brindado por profesionales con experiencia en aula fomentan la observación, la simulación y la puesta en acto de competencias pedagógicas (Tristani et al., 2022). Sin embargo, las experiencias de práctica en escuelas especiales tensionan la teoría de la formación inicial con la realidad y diversidad del estudiantado: *"... cuando supe que iría a una escuela especial, me asusté mucho, sentía que no estaba preparada y que no podría aplicar lo aprendido de las asignaturas deportivas, pero cuando llegué me di cuenta de que no era tan difícil ya que estuve siempre acompañada de los profesionales del colegio" (Estudiante 22)*

*"... yo fui a una escuela para estudiantes sordos; fue una buena experiencia porque pude observar cómo los profesores de educación física adaptan las actividades y aprenden lengua de señas, además es super positivo ver cómo trabajan las educadoras diferenciales" (Estudiante 67)*

*"... cuando hice mi práctica 3 fui a un colegio con PIE [Programa de integración escolar]... fue difícil ya que no sabía cómo incluir a los estudiantes más disruptivos, especialmente los niños que tienen autismo, es super variable lo que hacen en clases" (Estudiante 29)*

*"siento que ir a una escuela especial es una buena experiencia, pero debemos saber de antemano cómo adaptar actividades, como debemos evaluar, siento que algunas veces nos tiran a los leones" (Estudiante 37)*

*"Nunca fui a escuelas especiales durante mi formación inicial, de hecho no sabía que un profesor de educación física se podía desempeñar ahí, ahora sé que es un nicho super importante y que podemos desarrollar muchas estrategias ahí" (Profesor 9)*

## 3.- Oferta de capacitación limitada específica para abordar necesidades educativas especiales en educación física

La formación continua de profesores de educación física ya titulados también se evidencia la necesidad de contar con prosecución de estudios relacionados a la inclusión de la diversidad y la adaptación del currículo a la realidad del estudiantado (Fierro & Contreras, 2024). Los participantes del estudio señalan lo siguiente:

*"...creo que no hay cursos o maestrías que se especialicen en las necesidades educativas de los estudiantes, creo que tampoco hay académicos que sepan del tema..." (Estudiante 67)*

*"me gustaría seguir con un magister especializado en necesidades educativas y atención a la diversidad, creo que en esta universidad no hay ninguno..." (Estudiante 89)*

*"yo estuve buscando y hay diplomados pero son para educadoras diferenciales o educadoras de párvulo, creo que averiguaré más para ver si hay algo más relacionado con la educación física" (Estudiante 43)*

*"yo realicé un curso, que lo organizó el colegio, acerca del diseño universal de aprendizajes, estábamos todos los profesores del colegio, por lo tanto, creo que fue más bien genérico..." (Profesor 5)*

*"yo estaría dispuesta a realizar algún diplomado en relación a necesidades educativas especiales, pero tiene que ser un curso dictado por profesores de educación física, profesores que sepan lo que es realizar clases en colegios..." (Profesor 7)*

*"Yo he buscado algún magister, pero no hay alguno que sea específico para profesores de educación física..." (Profesor 3)*

*"...creo que hay poca información acerca de la educación física para la inclusión, la mayor parte de las adaptaciones las realizamos de manera espontánea, de acuerdo con las necesidades que vamos viendo..." (Profesor 1)*

## 4.- Es escaso el conocimiento del campo ocupacional

Las escuelas especiales conforman un espectro pequeño dentro del sistema educativo chileno, sin embargo, es un campo educacional poco explorado y que podría ofrecer alternativas de desarrollo profesional y un real aporte a los procesos de



enseñanza y aprendizaje del estudiantado (Maher et al., 2021).

*"cuando entré a estudiar sabía que iría a realizar prácticas a los colegios, nunca me imaginé que dentro de eso estarían las escuelas especiales"* (estudiante 17)

*"después de ver a un profesor de educación física realizar clases en escuela especial, creo que podría ser un buen lugar para aprender y desarrollarme más adelante"* (Estudiante 46)

*"... creo que es necesario que, dentro del perfil de egreso de las carreras de pedagogía, se incluyan las escuelas especiales como posibilidad de inserción laboral, hay pocos profesores de educación física que se especializan en eso"* (estudiante 79)

*"yo llegué de casualidad a trabajar aquí [en una escuela especial] una amiga se fue con pre natal y me dijo que la escuela necesitaba un reemplazo, yo vine y ya llevo 10 años..."* (Profesor 2)

*"creo que la mayoría entra a estudiar educación física pensando en el deporte y en hacer clases en colegios que tengan selecciones deportivas, se sabe poco de este campo laboral que trae hartos aprendizajes"* (Profesor 7)

*"en algún momento, las escuelas especiales no eran tan conocidas y tal vez no se contrataban profesores de asignaturas, la mayor parte eran educadoras diferenciales, creo que ahora están necesitando diversos profesionales que puedan aportar distintas miradas"* (profesor 3)

5.- Es necesario contextualizar las necesidades educativas especiales en cada territorio y contexto

Una de las necesidades evidenciadas por algunos autores (Sheenko & Ryzhkova, 2021) es la escasa vinculación con el conocimiento situado en los contextos escolares y en la realidad de infraestructura y espacios específicos para la práctica de la educación física, que pueden funcionar como factores obstaculizadores y/o facilitadores de la inclusión educativa (Sirem & Catal, 2023). Los participantes expresan lo siguiente:

*"... dentro de la carrera, tenemos un curso que tiende a ser más general, cuando uno va a los colegios es cuando se da cuenta que la diversidad es muy extensa, es mucho más que la teoría y que cada niño es único, por lo tanto, a pesar de conocer las necesidades educativas especiales más comunes, la diversidad abarca mucho más que eso y tiene mucho*

*que ver con el contexto, y con las posibilidades del colegio"* (Estudiante 56)

*"...algunas discapacidades se ven más graves cuando no hay espacios o infraestructura accesible, o también cuando no tenemos materiales para todos los estudiantes"* (Estudiante 92)

*"... también es importante conocer los protocolos y los proyectos inclusivos del colegio, algunas comunidades educativas pueden ser más inclusivas que otras, y estar más preocupadas por cumplir con la integración de todos"* (Estudiante 78)

*"fui a un colegio con muchos recursos, particular, y ellos tenían profesionales que servían como sombra a los estudiantes, y los ayudaban en todo y los acompañaban a todas las clases, también tenían evaluaciones diferenciadas y accesibilidad a todos los espacios"* (Estudiante 103)

*"estoy acostumbrada a trabajar en este colegio, por lo que conozco las dificultades o facilidades que hay aquí, sé que materiales tengo y como poder adecuar las clases, también la comunidad educativa está disponible para poder brindar accesibilidad en todos los ámbitos"* (Profesor 9)

*"en el contexto en donde yo trabajo, contamos con profesionales especialistas (fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales) por lo que estamos preparados para recibir ciertas discapacidades y/o necesidades educativas especiales... creo que siempre hay que mirar el colegio y sus capacidades..."* (Profesor 4)

6.- Políticas públicas que no consideran las características de la educación física al crear el currículo nacional o leyes de inclusión

Una de las categorías que emergieron de acuerdo a las respuestas de los participantes tiene relación con las políticas públicas que dirigen y guían los objetivos de aprendizaje de la educación física escolar (Xue et al., 2023). Los participantes explicaron lo siguiente:

*"aquí en la carrera siempre tenemos que planificar... y las bases curriculares de educación física no contemplan objetivos ni evaluaciones adaptadas o diferenciadas, es como que tenemos que inventarlo cuando vamos a la práctica"* (Estudiante 68)

*"sabemos que hay leyes de inclusión y hace poco sale la Ley TEA, pero no nos entregan actividades o estrategias que sirvan para las clases, ni siquiera se*



*nombra la asignatura de educación física"* (Estudiante 51)

*"nosotros [profesores de educación física] trabajamos en un lugar distinto de la sala de clases, distinto de lo común, y las leyes y decretos no consideran eso, estos lugares pueden influir en el comportamiento de los niños y nadie lo considera..."* (Estudiante 94)

*"el currículo nacional de educación física no nombra como abordar los distintos tipos de necesidades educativas especiales, tenemos que crear actividades que puedan incluir a todos"* (Estudiante 74)

*"en general, la asignatura de educación física pertenece a un subsector poco valorado en la mayoría de los colegios, siempre es más importante asignaturas como lenguaje y matemáticas, entonces siempre los esfuerzos de política y leyes se enfocan en esos ramos"* (Profesor 3)

*"... es necesaria una mayor representación de la educación física en las directrices del gobierno, en donde tomen en cuenta la importancia que tiene la formación integral y el bienestar en los niños con y sin discapacidad"* (Profesor 7).

## DISCUSIÓN

Los principales hallazgos del estudio resultan significativos debido a las siguientes razones: en primer lugar existe escasa evidencia investigativa que revise el potencial de las escuelas especiales en la formación inicial docente del profesores de educación física, además y de acuerdo a los resultados, el estudio revela problemáticas basales en la configuración de la formación inicial docente desde su teoría, exponiendo la necesidad de revisar la formulación de programas de formación del profesorado en educación física.

Los resultados exponen que existe un interés incipiente y sostenido en el logro de la inclusión educativa, sin embargo, la realidad contextual vivenciada en las prácticas profesionales revela una brecha entre la formación inicial y los contextos educativos reales. Las escasas estrategias didácticas que entrega la formación inicial docente y su baja aplicabilidad se hacen evidentes cuando los estudiantes enfrentan la complejidad de las aulas heterogéneas en las escuelas especiales de Chile (Contreras & Fierro, 2024). Si bien, Maher et al., (2021) señala que las prácticas profesionales en

entornos desafiantes permiten el desarrollo del potencial del futuro profesor/a, en el contexto Chileno, esta oportunidad no se traduce en experiencias significativas de aprendizaje, sino que más bien, revelan escasa preparación (Dauenhauer & Stoeper, 2022), un currículo desactualizado y descontextualizado (Fierro-Saldaña, 2024) y sentimientos de incertidumbre frente a las expectativas de profesores y profesoras en formación de educación física (Grenier et al., 2022).

Por otra parte, los hallazgos destacan que, aunque la exposición a contextos desafiantes puede tensionar las expectativas del profesorado en formación, las aulas heterogéneas y las escuelas especiales permiten una experiencia de inmersión valiosa y significativa (Holland et al., 2023), que propone una revisión curricular más profunda de bases teóricas de la formación inicial docente (Love & Horn, 2021).

De la misma forma, se tensionan los saberes teóricos más cruciales entre los que se destacan la conceptualización de la inclusión educativa en contraste con la integración educativa. Dicha diferenciación es clave para encarnar estrategias didácticas para la formación inicial docente y también para la participación democrática del estudiantado (Norwich, 2022); sin embargo, los espacios educativos exclusivos, como se caracterizan las escuelas especiales, pueden contradecir las bases fundamentales que promueve la inclusión educativa y tensionar los aprendizajes en la formación inicial (Singh & Zhang, 2022). Es por esto que la existencia de las escuelas especiales ha generado controversias debido a que su implementación genera tensiones entre el discurso de inclusión educativa (Karisa, 2023) que fomenta la política nacional y un sistema paralelo que podría promover ciertas prácticas de segregación contradictoria (Maher et al., 2019), a través de su capacidad para responder a la diversidad de manera individual y especializada pero perpetuando prácticas separatistas y escasamente democráticas (Tempel, 2022).

Además, los hallazgos señalan que una escasa oferta de formación específica para el campo de la educación física que considere las diferencias y necesidades espaciales y de infraestructura que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje de la educación física (Xue et al., 2023). Lo anterior se refleja como un obstaculizador en el logro de la inclusión educativa, y las perspectivas de los



profesores demuestran la importancia de una formación inicial docente sólida en este aspecto (Singh & Zhang, 2022), en donde se debieran revisar las oportunidades laborales de los egresados para así proyectar disponibilidad de educadores físicos especializados, lo que contrasta con la actual creciente demanda de inclusión educativa (Contreras & Fierro, 2024).

Dentro de los resultados, también es relevante destacar que existe dominancia deportiva y competitiva en la formación inicial docente, lo que tensiona aprendizajes relacionados con la promoción de hábitos de vida saludable y trabajo en equipo (Lundvall & Froberg, 2023). Lo anterior se ve reflejado en una necesidad de promover estrategias didácticas relacionadas con el juego por sobre los deportes de tipo competitivo que exigen rendimiento, lo que tiende a subvalorar los procesos de aprendizaje formativos (Ojeda, 2019; Pereira et al., 2022).

Asimismo, los estándares de la profesión docente en Chile, permiten la innovación y la consideración de la diversidad del estudiantado, reconociendo la heterogeneidad de niños, niñas y adolescentes que hoy por hoy se encuentran en el sistema educativo chileno (Gobierno de Chile, 2015; Ministerio de Educación, 2013). Lo anterior refleja una oportunidad sistémica que invita a revisar la formación inicial docente en sus bases curriculares con la finalidad de desarrollar programas que fomenten el desarrollo de competencias y habilidades fundamentales (Maher & Fitzgerald, 2020), y que acerquen la teoría hacia la práctica (Herreros & Batista, 2022), subrayando la importancia de la adaptación pedagógica (Grenier et al., 2022), la reflexión docente (Grimminger & Seyda, 2022), el conocimiento acerca de los tipos de necesidades educativas especiales y la contextualización significativa del proceso de enseñanza (Gentile et al., 2023). Por último, los hallazgos destacan la importancia de la colaboración y acompañamiento del profesorado (Fierro-Saldaña & Treviño-Villarreal, 2025), relevando que los canales de comunicación entre pares y el trabajo colaborativo son una ventaja estratégica para el logro de la inclusión educativa.

El presente estudio no está exento de limitaciones, entre ellas la naturaleza cualitativa del estudio basada en percepciones de estudiantes y profesores de educación física podría no representar a la

generalidad de la población, además, las escuelas especiales se configuran como entornos de aprendizaje específicos que también podrían limitar la visión de transferibilidad de los hallazgos obtenidos.

## CONCLUSIONES

Las escuelas especiales son un lugar relevante y enriquecedor para realizar prácticas, a pesar de ser un contexto desafiante ya que brindan la oportunidad de reflexionar acerca de las estrategias didácticas y de las herramientas provenientes desde la formación inicial docente de educación física.

Según los hallazgos, en los contextos de escuelas especiales o aulas heterogéneas se practica la reconsideración de los supuestos de curvas y formatos de aprendizaje, se tensionan las dimensiones convencionales de aprendizaje y enseñanza de la educación física y se cuestionan objetivos de aprendizaje propuestos por el gobierno central. Las experiencias vividas por los profesores en formación permiten el desarrollo de competencias en su proceso formativo, cuestionando los formatos y los supuestos en los que se basan los contenidos de la asignatura y la formación inicial docente.

Las ideologías establecidas en la formación inicial docente de educación física acerca de cómo deben enseñarse los contenidos, se ponen en duda a través de las experiencias en escuelas especiales; las oportunidades de observación, puesta en acto, interacción con la comunidad educativa y la comunicación con apoderados aportan al desarrollo de aprendizajes profundos y sofisticados que mejoran competencias en la formación del profesorado de educación física.

Queda de manifiesto que las experiencias en escuelas especiales enriquecen la formación inicial, son entornos de terreno fértil que permiten el desarrollo de competencias pedagógicas, profesionales y disciplinares que desembocan en una mejor calidad de enseñanza y una mayor tasa de aprendizaje, sin embargo estas experiencias necesitan de un acompañamiento cercano que promueva actitudes, conocimientos y competencias que fomenten la inclusión de todo el estudiantado, sin abandonar el proceso formativo que también vivencian los profesores y profesoras en formación.





A partir de los principales resultados se hace necesario investigar acerca de cómo profesores en ejercicio de educación física abordan la inclusión en sus clases, considerando su edad y nivel de experiencia, experiencias que permitan abordar el acompañamiento y cómo ellos pueden guiar a futuros profesores en los desafíos que hoy por hoy presenta el contexto educativo chileno. Además, es necesaria investigación que apunte hacia cómo los profesores recién titulados ponen en acto las experiencias vividas durante su formación, además de estudiar efectos a largo plazo en sus carreras profesionales y sus niveles de transferibilidad.

También se hace necesaria la reflexión acerca de la naturaleza y los objetivos de aprendizaje de la asignatura de la educación física, para luego facilitar espacios de prácticas profesionales en contextos diferenciados o especiales, con la idea de que dichos procesos sean acompañados, retroalimentados y significativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid, P. (2023). Estrategia de capacitación docente para el fortalecimiento de los procesos de inclusión en docentes de básica secundaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 91–103. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/869>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castillo-Retamal, F., Cruz-Morales, J., Toledo-Gutiérrez, F., Calquín-Pohl, E., Ávalos-Ramírez, B., & Cordero-Tapia, F. (2024). Educación física y necesidades educativas especiales: percepciones de profesores sobre su nivel de preparación (Physical education and special educational needs: teachers' perceptions of their level of preparation). *Retos*, 61, 384–391. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.108228>
- Contreras, A. & Fierro, B. (2024). Formación inicial y continua de docentes de Educación Física escolar para una enseñanza inclusiva. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, 71, 635–649. <https://www.risti.xyz/issues/ristie71.pdf>
- Dauenhauer, B., & Stoecker, P. (2022). Physical education and physical activity within a whole school, whole community, whole child approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 93(2), 12–19. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2020050>
- Estevez Arias, Y., Sánchez Valdés, X., & LLivina Lavigne, M. J. (2022). Curriculum adaptations: A resource in educating new generations. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 527–537.
- Fernández Blázquez, M. L. M., & Echeita Sarrionandia, G. (2023). Towards a more inclusive education: A school transformation. *Teoría de la Educación*, 35(1). <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Fierro, B., & Treviño, E. (2023). ¿Qué dice la política chilena para la integración escolar?: Un análisis crítico desde la perspectiva de la equidad [What does the Chilean policy for school integration say: A critical analysis from an equity perspective?]. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 305–317. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.31993>
- Fierro-Saldaña, B. (2024a). Análisis del Currículo de Educación Física en Chile: una mirada hacia la inclusión del estudiantado [Analysis of the Physical Education Curriculum in Chile: a look towards students inclusion]. *Retos digital*, 56, 941–948. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.103946>
- Fierro-Saldaña, B. & Treviño-Villarreal, E. (2025). Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: The Crossroads of Systemic Coherence. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 107(1), 37–47. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2025-0004>
- Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2020). The role of teaching strategies in social acceptance and interactions; considering students with intellectual disabilities in inclusive physical education. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.586960>
- Gentile, A., Giustino, V., Rodríguez-Ferran, O., La Marca, A., Compagno, G., Bianco, A.,





- Battaglia, G., & Alesi, M. (2023). Inclusive physical activity games at school: The role of teachers' attitude toward inclusion. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1158082>
- Gobierno de Chile. (2015). *Decreto 83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica* [Decree 83, which approves criteria and guidelines for curricular adaptation for students with special educational needs in kindergarten and elementary education.]. Ministerio de Educación. Retrieved from <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Gobierno de Chile. (2010). *Decreto 170, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Ministerio de Educación [Decree 170, which establishes norms to determine the students with special educational needs who will be beneficiaries of the subsidies for special education. Ministry of Education]. Retrieved from <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170-21-ABR-2010.pdf>
- Grenier, M., Patey, M. J., & Grenier-Burtis, M. (2022). Educating students with severe disabilities through an inclusive pedagogy in physical education. *Sport, Education and Society*, 28(8), 887-900. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2084064>
- Grimminger-Seidensticker, E., & Seyda, M. (2022). Enhancing attitudes and self-efficacy toward inclusive teaching in physical education pre-service teachers: Results of a quasi-experimental study in physical education teacher education. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.909255>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* [Research methodology] (6a ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Herreros Hernández, A. L., & Batista Sardain, P. (2022). Training teachers for inclusion: evaluation of a system of actions. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 475-483. <https://doi.org/10.5209/uced.74505>
- Holland, K., Haegele, J. A., Zhu, X., & Bobzien, J. (2023). "Everybody wants to be included": Experiences with "inclusive" strategies in physical education. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 35(2), 273-293. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09852-x>
- Karisa, A. (2023). Universal design for learning: Not another slogan on the street of inclusive education. *Disability & Society*, 38(1), 194-200. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2125792>
- Lynch, S., Simon, M., & Maher, A. (2020). Critical pedagogies for community building: challenging ableism in higher education physical education in the United States. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 195-210. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1789858>
- Love, H. R., & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204-216. <https://doi.org/10.1177/0271121419846342>
- Lundvall, S., & Froberg, A. (2023). From individual to lifelong environmental processes: Reframing health in physical education with the sustainable development goals. *Sport, Education and Society*, 28(6), 684-696. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2062320>
- Maher, A., Morley, D., Fimusanmi, J., & Ogilvie, P. (2019). The impact of a special school placement on self-perceptions of confidence and competence among prospective PE teachers. *European Physical Education Review*, 25(2), 474-490. <https://doi.org/10.1177/1356336X17746949>
- Maher, A. J., & Fitzgerald, H. (2020). Initial teacher education and continuing professional development: The perspectives of special school physical education teachers.



- Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 18–33.  
<https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1696687>
- Maher, A., & Morley, D. (2020). The self stepping into the shoes of the other: Understanding and developing empathy among prospective physical education teachers through a special school placement. *European Physical Education Review*, 26(4), 848–868.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X19890365>
- Maher, A., Parkinson, S., & Thomson, A. (2021). Learning about inclusive pedagogies through a special school placement. *Physical Education and Sport Pedagogy*.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1873933>
- Martínez-Benito, R., Madruga-Vicente, M., Caballero-Juliá, D., & Prieto-Prieto, J. (2025). Concepciones sobre la educación física en futuros maestros: Una aproximación desde las teorías implícitas y la perspectiva de género. *Journal of Sport and Health Research*, 17(3), 381–394.  
<https://doi.org/10.58727/jshr.112904>
- Mavropalias, T., Anastasiou, D., & Koran, J. (2023). Collaboration in the co-teacher dyad in inclusive classrooms: Ownership vs. agency. *Teaching and Teacher Education*, 128.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104132>
- Ministerio de Educación. (2013). *Currículo de Educación Física y Salud*.  
<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Educacion-fisica-y-salud/>
- Ministerio de Educación. (2016). *Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión* [Support manual for educational providers and establishments, for the implementation of the School Integration Program (PIE), within the framework of Inclusion.]. Retrieved from <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>
- Norwich, B. (2022). Research about inclusive education: Are the scope, reach and limits empirical and methodological and/or conceptual and evaluative? *Frontiers in Education*, 7.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.937929>
- OECD (2021). *Education at a glance indicators*.  
<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b35a14e5-en/index.html?itemId=/content/publication/b35a14e5-en>
- Ojeda, R. (2019). Educación física en contextos no formales: ¿Un aporte en la formación del profesorado? Análisis desde la percepción de estudiantes y centros de práctica. *Journal of Sport and Health Research*, 11(Supl. 2), 75–90.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80950>
- Pereira, T. B. L., van Munster, M. de A., & Grenier, M. (2022). Individualized education plan applied to physical education as a support for inclusion in Brazilian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2713–2727.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2123963>
- Raudeliunaite, R., & Steponieniene, E. (2020). Supporting factors for primary school teachers in ensuring inclusive education for children with autism spectrum disorders. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 84–98.  
<https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.4918>
- Rebollo-Quintela, N., & Losada-Puente, L. (2023). The teacher in early childhood education facing inclusive education: Competencies and needs. *Revista Publicaciones*, 52(2), 35–56.  
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.22237>
- Sheenko, I. E., & Ryzhkova, N. N. (2021). Analysis of pedagogical difficulties in inclusive physical education. *Human Sport Medicine*, 21(1), 45–52.  
<https://doi.org/10.14529/hsm21s107>
- Singh, P., & Zhang, K. C. (2022). Inclusive education in New Zealand: Voices from early childhood teachers. *Support for Learning*, 37(4), 538–552.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12428>
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE*



- handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tempel, T. (2022). Asking about inclusion: Question order and social desirability influence measures of attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2162666>
- UNESCO. (2021). *Making the case for inclusive quality physical education policy development: A policy brief*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375422>
- United Nations. (2021). *Informe de avances de los Objetivos de Desarrollo Sostenible [Sustainable Development Goals Report]*.  
<https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2021/secretary-general-sdg-report-2021--ES.pdf>
- Xue, R., Chai, H., Zhu, D., Yao, L., & Yan, W., & Fu, W. (2023). Analysis of the factors influencing inclusive education competency of primary and secondary physical education teachers in China. *Sustainability*, 15(1).  
<https://doi.org/10.3390/su15010308>
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.