



efdeportes.com

Lecturas: Educación Física y Deportes

ISSN 1514-3465

¿Se evalúa la inclusión en el área de Educación Física? Revisión sistemática

Is Inclusion Evaluated in the Area of Physical Education? Systematic Review

A inclusão é avaliada na área da Educação Física? Uma revisão sistemática

José M. Gamonales*

martingamonales@unex.es

Víctor Hernández-Beltrán**

vhernandpw@alumnos.unex.es

Mário C. Espada+

mario.espada@ese.ips.pt

José Fernández-Cortés**

jofercor91@gmail.com

Alba García-Barrera++

alba.garcia@udima.es

*Faculty of Education and Psychology

University of Extremadura (UNEX)

Training Optimization and Sports Performance Research Group (GOERD)

Faculty of Sport Science, UNEX

Instituto Universitario de Investigación e Innovación en el Deporte (INIDE)

Universidad de Extremadura (UNEX)

**Training Optimization and Sports Performance Research Group (GOERD)

Faculty of Sport Science (UNEX)

+Instituto Politécnico de Setúbal

Escola Superior de Educação (CIEQV-IPS)

Sport Physical Activity and Health Research & Innovation Center (SPRINT)

Sport Sciences School of Rio Maior (ESDRM), Instituto Politécnico Santarém

Interdisciplinary Center for the Study of Human Performance (CIPER)

Faculty of Human Kinetics, University of Lisbon

Comprehensive Health Research Centre (CHRC)

Universidade de Évora, 7000-645 Évora (Portugal)

++Universidad a Distancia de Madrid

Facultad de Ciencias de la Salud y la Educación

(España)

Recepción: 25/12/2026 - Aceptación: 11/05/2026

1ª Revisión: 04/04/2026 - 2ª Revisión: 08/05/2026



Documento accesible. Ley N° 26.653. WCAG 2.0



Esta obra está bajo licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Cita sugerida: Gamonales, J.M., Hernández-Beltrán, V., Espada, M.C., Fernández-Cortés, J., y García-Barrera, A. (2026). ¿Se evalúa la inclusión en el área de Educación Física? Revisión sistemática. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 31(337), 182-208. <https://doi.org/10.46642/efd.v31i337.8707>

Resumen

El estudio de la inclusión se corresponde en el contexto educativo con el entendimiento de la equidad como un derecho universal, donde a su vez, se debe promover la aceptación de la diferencia y la diversidad. Por tanto, el objetivo del presente estudio fue examinar los documentos relacionados con la educación inclusiva en el área de Educación Física, con la finalidad de conocer los procesos evaluativos que se emplean. Por ello, se ha realizado una búsqueda de los manuscritos en la base de datos de *Web of Science* mediante el empleo de las palabras clave "Physical education", "Inclusion", y "Evaluation", así como se ha utilizado el operador booleano "AND". Se identificaron 69 estudios y tras el proceso de cribado fueron seleccionados 6 manuscritos. Los resultados muestran una diversidad en cuanto al nivel educativo de la muestra, incluyendo docentes de Educación Física desde los primeros niveles hasta niveles superiores, así como en estudiantes. Dentro de las metodologías de investigación empleadas para evaluar la inclusión en el área de Educación Física, se encuentran desde estudios cualitativos para conocer las percepciones y actitudes de los docentes, hasta estudios de carácter cuantitativo para obtener información relacionada con variables sociodemográficas. Mediante su análisis, se puede concluir que las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los programas y modelos didácticos desarrollados, los conocimientos y la calidad de formación del profesorado, así como el reconocimiento de las percepciones de los estudiantes pueden favorecer actitudes positivas hacia la inclusión desde la evaluación en el área de Educación Física.

Palabras clave: Educación Física. Inclusión. Aprendizaje. Evaluación.

Abstract

The study of inclusion corresponds in the educational context with the understanding of equity as a universal right, where, in turn, the acceptance of difference and diversity must be promoted. Therefore, the aim of this study was to examine the documents related to inclusive education in the area of physical education, with the aim of finding out about the evaluation processes used. A search of the manuscripts was carried out in the Web of Science database using the keywords 'Physical education', 'Inclusion', and 'Evaluation', as well as the Boolean operator 'AND'. Sixty-nine studies were identified, and six manuscripts were selected after the screening process. The results show a diversity in terms of the educational level of the sample, including Physical Education teachers from lower to higher levels, as well as students. The research methodologies used to evaluate inclusion in Physical Education range from qualitative studies to find out teachers' perceptions and attitudes to quantitative studies to obtain information related to socio-demographic variables. Through its analysis, it can be concluded that the teaching-learning strategies, the programs and didactic models developed, the knowledge and quality of teacher training, as well as the recognition of students' perceptions can favour positive attitudes towards inclusion through assessment in the area of Physical Education.

Keywords: Physical Education. Inclusion. Learning. Evaluation.

Resumo

No contexto educativo, o estudo da inclusão alinha-se com a compreensão da equidade como um direito universal, o que, por sua vez, exige a promoção da aceitação da diferença e da diversidade. Assim sendo, o objetivo deste estudo foi examinar documentos relacionados com a educação inclusiva no âmbito da Educação Física, com o intuito de compreender os processos de avaliação empregues. Para tal, foi realizada uma pesquisa de manuscritos na base de dados Web of Science utilizando as palavras-chave "*Educação Física*", "*Inclusão*" e "*Avaliação*", juntamente com o operador booleano "*AND*". Foram identificados sessenta e nove estudos e, após um processo de triagem, foram selecionados seis manuscritos. Os resultados mostram uma diversidade no nível educacional da amostra, incluindo professores de Educação Física desde as séries iniciais até aos níveis mais avançados, bem como alunos. Entre as metodologias de investigação utilizadas para avaliar a inclusão na Educação Física, encontram-se os estudos qualitativos para compreender as percepções e atitudes dos professores e os estudos quantitativos para obter informação relacionada com variáveis sociodemográficas. Através da análise, conclui-se que as estratégias de ensino e aprendizagem, os programas e modelos didáticos desenvolvidos, o conhecimento e a qualidade da formação dos professores, bem como o reconhecimento das percepções dos alunos, podem fomentar atitudes positivas em relação à inclusão através da avaliação em Educação Física.

Unitermos: Educação Física. Inclusão. Aprendizagem. Avaliação.

Lecturas: Educación Física y Deportes, Vol. 31, Núm. 337, Jun. (2026)

Introducción

Los sistemas educativos universales y las políticas destinadas a favorecer los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030 de Naciones Unidas, han supuesto un esfuerzo clave para favorecer el acceso a la escuela y poner el foco en una educación de calidad (Tonegawa, 2023). De esta manera, se busca evitar las desigualdades y la pobreza extrema (Gómez-Gil, 2018). Además, el progreso en la calidad educativa no se puede observar únicamente en términos de cualificación, sino que se debe tener presente la inclusión y equidad para todos los actores sociales (Porter, 2024), que deben ser garantizados y que requieren una serie de esfuerzos políticos, económicos y educativos más allá del sistema escolar convencional. (Cortés-Sáenz, y Balderrama, 2024; Estrada-Molina et al., 2024)

Al conceptualizar el estudio de la palabra inclusión, surgen diferentes consideraciones, y muchas de ellas afloradas bajo una consideración "necesaria" en los diferentes discursos políticos oficiales y los distintos documentos relacionados con programas educativos (Duk, y Murillo, 2016). El estudio de la inclusión se corresponde en el contexto educativo con el entendimiento de la equidad como un derecho universal (Ainscow et al., 2019), tal como se reivindica desde Naciones Unidas en documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Munongi, 2022) la Declaración de Salamanca (Magnússon, 2019), o la Conferencia Internacional sobre Educación (Serraglio et al., 2024), que generó un importante aporte a la definición de Educación Inclusiva (EI).

No obstante, se puede afirmar que aún no existe una definición unificada y universalmente aceptada de este concepto. Por ello, genera un reto y un escenario desafiante para el ámbito científico y educativo (Ainscow, 2020), puesto que a menudo se confunde con otros conceptos como "*integration*", "*mainstreaming*" y "*placement*" (Jahnukainen, 2015), o incluso con la educación especial (Madhesh, 2023). En otras ocasiones, el concepto de EI se vincula a la innovación, el avance científico y al derecho de las personas con discapacidad a la educación en entornos donde se promueva la aceptación de la diferencia y la diversidad (Loreman, y Deppeler, 2002; Slee, 2011). Por otra

parte, se ha asociado la EI como una disminución de las barreras que existen al aprender, donde se desdibujan esos prejuicios y se alimenta una participación, consciente y plena, en reconocimiento de sus diferencias (Ainscow et al., 2006). De este modo, surge la necesidad de que más estudios se enfoquen en este aspecto, donde el presente estudio podría ser pertinente, contribuyendo a fundamentar los procesos educativos y fortalecer la inclusión como proceso de equidad e igualdad de situaciones y oportunidades para aprender, socializar, experimentar y compartir en comunidad (Gamonal et al., 2024; Gamonal et al., 2025). En síntesis, la EI es un concepto complejo y en constante construcción, cuya falta de consenso refuerza la necesidad de profundizar en su estudio (Hernández-Beltrán et al., 2022). De esta manera, avanzar hacia marcos conceptuales más claros permitirá fortalecer prácticas educativas más equitativas, inclusivas y sensibles a la diversidad.

En este sentido, y pese a que no existe un consenso ni una definición universal de la EI, parece claro que esta busca dirimir todas las brechas y barreras de los entornos, canales de comunicación, planes de estudio, tipos de enseñanza, evaluación y formas de socialización en respuesta a las necesidades de toda la población educativa (Forlín, 2013; Gámez-Calvo et al., 2024). Del mismo modo, la EI debe perseguir los siguientes aspectos claves (Loreman, 2009): i) los niños deberían poder inscribirse al centro educativo más cercano a su lugar de residencia; ii) las escuelas deberían tener una política donde no exista el rechazo hacia las diferencias del otro, en respuesta a la decisión de matrícula de cada estudiante según el punto uno; iii) el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) debería producirse a partir de la heterogeneidad de la población, y todos los estudiantes deberían poder compartirlo con otros alumnos de su misma edad; iv) los programas educativos deberían ser similares, a través de un proceso de flexibilidad curricular para adaptarse a las necesidades y eliminar la discriminación; v) la participación activa se debería dar de forma regular, apoyada en la celebración y la apreciación de la diversidad; vi) los procesos educativos deberían incorporar experiencias sociales que les permitan aprender del otro; y vii) se debería producir un proceso de capacitación continuo para todos los agentes involucrados en el entorno educativo de los estudiantes. En relación con este último punto, cabe aclarar que la EI va más allá de la vinculación de un grupo de personas a un contexto social particular, debido a que se trata de un proceso dinámico, ecológico y cambiante (Moreno-Tallón, y Muntaner, 2025; Slee, y Tait, 2022). Además, la EI debe permitir el desarrollo integral del alumnado (Gamonal, 2016), independientemente de sus capacidades. Para ello, es importante tomar como referencia una educación de calidad basada en los principios de universalidad, equidad, coexistencia (Ponce -Osejos et al., 2024; Romero-Lozano et al., 2023; Téllez-Ruiz, 2021) y justicia social. Por consiguiente, la diversidad de enfoques teóricos revisados pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia prácticas y políticas que garanticen una educación de calidad para todo el alumnado (Hernández-Beltrán et al., 2023), independientemente de sus características o capacidades. Desde esta perspectiva, la Inclusión Educativa se consolida no solo como un principio pedagógico, sino como un compromiso ético y social imprescindible para la transformación de los sistemas educativos.

Bajo estas premisas, el educador físico tiene el reto de comprender la EI como un espacio de reflexión permanente, en el que se consideren las adaptaciones curriculares y la disyuntiva entre lo teórico y lo contextual para desarrollar prácticas educativas flexibles desde el deber ser como maestro (Téllez-Ruiz, 2021). En virtud de lo anteriormente mencionado, el área de Educación Física (EF) busca constituirse como un espacio de auto-reconocimiento a partir de experiencias desde la primera infancia, el desarrollo de habilidades y las relaciones interdimensionales que orienten el trabajo cooperativo en el futuro. (Vázquez Peña, 2021; Vázquez Peña et al., 2023)

Por otro lado, existen diversos estudios relacionados con el estudio de la inclusión en el área de EF, entre los que se destacan los hallazgos de Gamonal et al. (2024) sobre la evolución de los documentos relacionados con la EI en la EF, identificación de los determinantes positivos y las barreras para una EF inclusiva (Pereira et al., 2023; Ríos-Hernández, 2009), estrategias para la participación de alumnos con discapacidad (Chuquimarca Males et al., 2024), análisis bibliométrico sobre las investigaciones que estudian las actitudes hacia la discapacidad e inclusión en profesores de EF (Cañadas et al., 2023; Gámez-Calvo et al., 2024), aportes de las prácticas pedagógicas para favorecer

y superar los obstáculos de la IE en la EF a través de la perspectiva del profesorado y el alumnado (Canales Núñez et al., 2018; Sierra Díaz, 2022), y algunas revisiones sistemáticas y críticas (Hernández-Beltrán et al., 2024; Hernández-Saca et al., 2023; Hernández-Vázquez et al., 2011; Mendoza, y Heymann, 2024). Sin embargo, no se han encontrado estudios relacionados con la evaluación de la inclusión en el área de EF. De esta manera, surgen diversos cuestionamientos relacionados con: ¿Se evalúa la inclusión en la EF?, ¿Cómo se evalúa la educación inclusiva?, ¿Qué aportes puede generar la EF para la evaluación de la educación inclusiva?, entre otras preguntas. Por tanto, el presente estudio trata de analizar estas cuestiones, teniendo como objetivo, examinar los documentos sobre la EI en el área de EF para determinar los procesos evaluativos que se desarrollan.

Método

Diseño

El presente estudio es una revisión sistemática que analiza los diversos artículos científicos relacionados con la evaluación de la EI en el área de EF. Para ello, el trabajo se posiciona dentro de los Estudios Teóricos (Montero, y León, 2007). Además, se trata de un análisis teórico que utiliza las principales características propuestas por la metodología PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Moher et al., 2015): a) *Definición de objetivos con información explícita y reproducible. Analizar los diferentes trabajos que se refieren a los procesos de evaluación sobre la educación inclusiva en el área de la EF;* b) *Búsqueda sistemática de evidencia siguiendo criterios de elegibilidad;* c) *Evaluación de la validez de los hallazgos;* y d) *Presentación sistemática y síntesis de las características y hallazgos de los estudios incluidos.* Este tipo de diseño permite captar el mayor número posible de manuscritos relacionados con el objeto de estudio y es el más empleado en la literatura científica.

Criterios para la selección de estudios

Con la finalidad de seleccionar aquellos documentos válidos para el estudio propuesto, se establecieron una serie de criterios de inclusión y exclusión (Tabla 1). Estos criterios son similares a los empleados en anteriores revisiones sistemática existentes en la literatura científica en el ámbito de la educación (Gámez-Calvo et al., 2023; Gamonales et al., 2023; Hernández-Beltrán et al., 2023), y su establecimiento permite identificar los manuscritos más relevantes, así como asegurarse de que estos puedan ser analizados para dar respuesta a la pregunta de investigación formulada.

Tabla 1. *Criterios para la inclusión y exclusión de documentos relacionados con la evaluación de la inclusión en el área de EF*

Nº	Criterios de inclusión
1	Seleccionar artículos científicos originales o de revisión.
2	Analizar o evaluar la inclusión en el área de EF (mínimo 50 palabras).
3	Estar escrito en inglés, portugués o español.
4	Estar disponible a texto completo o sólo disponer el resumen.
	Criterios de exclusión
5	Eliminar los documentos en los que solamente se mencionen la/s palabra/s clave/s introducida/s en la base datos.

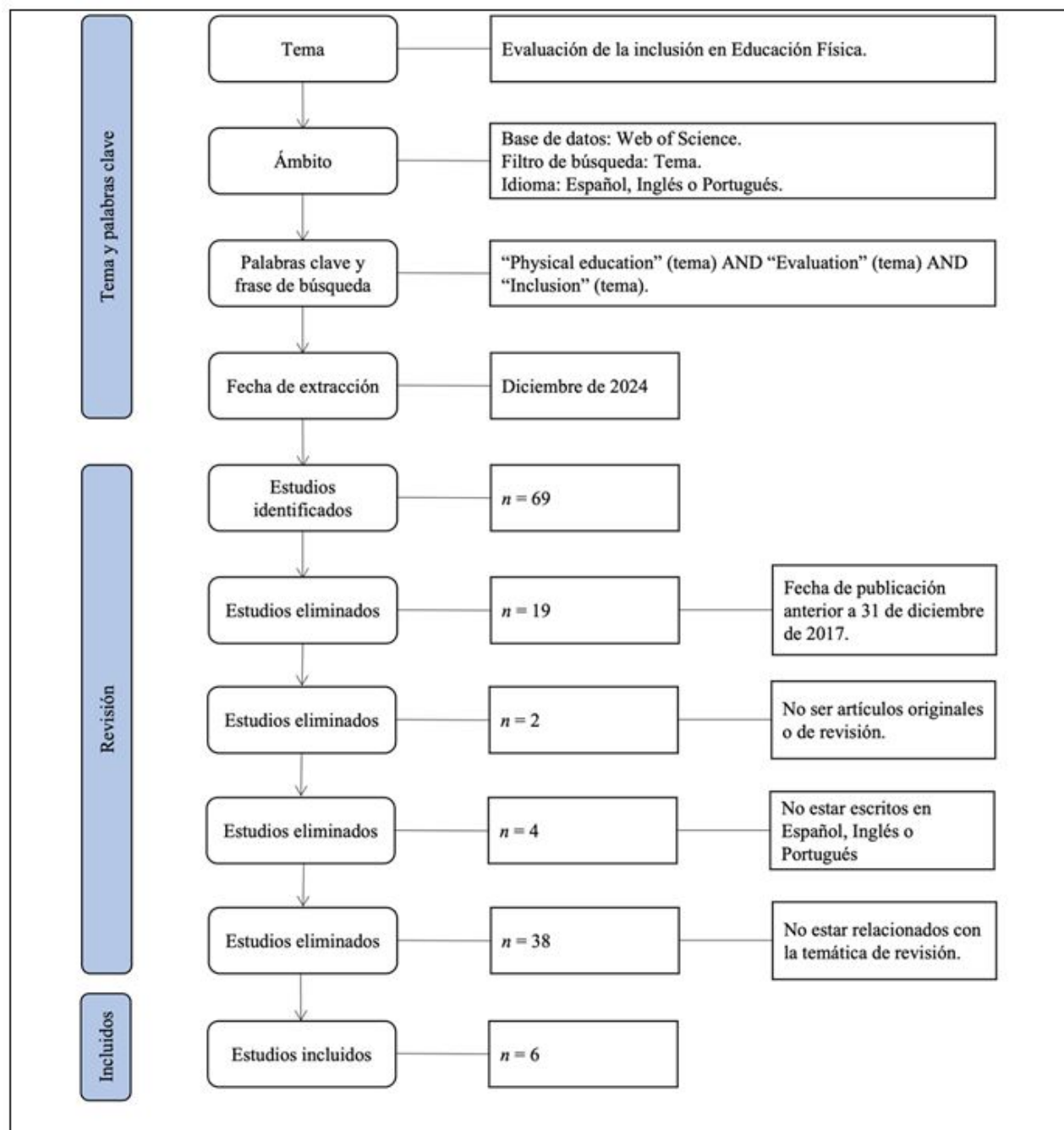
6	Descartar los manuscritos que no se puedan referenciar.
7	Suprimir aquellas investigaciones que no estén relacionadas con la evaluación de la inclusión en el área de EF.
8	Excluir los manuscritos que estén publicados con anterioridad al año 2018.

Fuente: Datos de la investigación

Estrategia de búsqueda

La búsqueda de los documentos se llevó a cabo únicamente en la base de datos de *Web of Science (WoS)*, puesto que es la plataforma que incluye un mayor número de estudios (Singh et al., 2021), identificándose entre el 95-99 % de los manuscritos indexados en *Scopus* como duplicados de la *WoS* (Okagbue et al., 2020). Por tanto, con el objetivo de reducir los duplicados y la redundancia de estudios, únicamente se realizó la búsqueda en dicha base de datos. Para la búsqueda, se emplearon los términos "*Physical education*", "*Inclusion*" y "*Evaluation*", en conjunción con el operador booleano "*AND*". En la Figura 1, se muestra el procedimiento de búsqueda llevado a cabo y el número de documentos excluidos. Finalmente, se incluyeron un total de 6 manuscritos publicados hasta diciembre de 2024.

Figura 1. *Diagrama de Flujo*



Fuente: Datos de la investigación

Codificación de variables

Las variables empleadas en el presente estudio de revisión sistemática se han agrupado en *Variables generales* (Autor/es, Año, Título, Resumen y Muestra), *Variables específicas relacionadas con la temática de estudio* (Nivel educativo, ¿Emplean instrumento de evaluación? ¿Cuál?, Protocolo aplicado y Conclusiones), y una *Variable relacionada con la calidad metodológica*, para la cual se utilizó un cuestionario con respuesta dicotómica conformado por un total de 16 preguntas (Law et al., 1998). Para su clasificación, se tomó como marco la propuesta de Sarmiento et al. (2018): (A) *Excelente calidad metodológica, con puntuación >75*, (B) *Buena calidad metodológica, con puntuación entre 51 y 74,99*, y (C) *Baja calidad metodológica, con puntuación <50,99*. Dicho proceso fue realizado por cinco expertos en la temática y ajenos a la investigación realizada, con el objetivo de reducir el sesgo en las puntuaciones y evitar la contaminación de los resultados. Además, para ser incluido como evaluador, se debían cumplir los siguientes criterios:

- Ser Doctor en Educación o en Ciencias del Deporte.
- Ser docente relacionado con la enseñanza de la EF y/o la EI.

- Tener un mínimo de 5 años de experiencia educativa con alumnado con discapacidad, e impartir clases de EF en cualquier ámbito educativo.
- Presentar estudios científicos relacionados con el análisis de la EI y su evaluación.

Posteriormente, tras identificar y seleccionar a los expertos ($n = 5$), se llevó a cabo un proceso de familiarización y entrenamiento con el cuestionario mencionado anteriormente, con la finalidad de aumentar la confiabilidad en las puntuaciones otorgadas por cada uno de ellos. Este proceso de entrenamiento estuvo formado por cuatro etapas diferenciadas (Gamonal et al., 2018):

1. Etapa de preparación y conocimiento.
2. Etapa de selección y evaluación de los codificadores.
3. Etapa de formación y aprendizaje de los evaluadores.
4. Etapa de confiabilidad.

Análisis estadístico

En primera instancia, se desarrolló un análisis de fiabilidad entre las puntuaciones obtenidas por los evaluadores, empleando el *Índice de Kappa*, siendo 1,00 la puntuación que representa una excelente fiabilidad (Polit, y Hungler, 2000). De esta manera, se obtuvieron unas puntuaciones de fiabilidad intra-observador ($p = 0,96$), e inter-observador ($p = 0,90$) aptas para realizar el análisis de calidad de los documentos seleccionados. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis descriptivo para analizar la tendencia en el número de publicaciones realizadas a lo largo de los años. Para el análisis estadístico, se utilizó el software Statistical Package of Social Science (versión 31, 2025; IBM Corp., IBM SPSS Statistics para MAC OS, Armonk, NY, EE.UU.). Además, se empleó el software Excel (Microsoft 365), para la elaboración y organización de los documentos. Los manuscritos seleccionados fueron archivados en Mendeley (Elsevier), un software de apoyo para la generación automática de referencias bibliográficas.

Resultados

A continuación, se muestran los documentos clasificados en función de las *Variables generales* (Tabla 2) y *Variables específicas de la temática* (Tabla 3), con el objetivo de sintetizar y esquematizar los principales hallazgos de cada uno de los estudios seleccionados.

En la Tabla 2, se evidencia cada uno de los 6 estudios incluidos y están relacionados con la evaluación de la inclusión en el área de EF a partir de diferentes propuestas. En primer lugar, se detallan los estudios desarrollados entre los años 2018 y 2024, lo que resalta el creciente interés por esta temática. En función de los diferentes objetivos, los estudios se han centrado en el análisis de las percepciones de los estudiantes y profesores, las actitudes implícitas y explícitas de los docentes, el desarrollo de modelos y empleo de instrumentos para valorar la inclusión en la EF. En referencia a la muestra evaluada en los 6 estudios incluidos para la presente revisión ($n = 493$), se evidencia que el mayor porcentaje son profesores ($n = 330$; 66,94 %) y un menor porcentaje estudiantes ($n = 163$; 33,06 %). De los 6 estudios identificados, sólo uno de ellos consideró las percepciones de los estudiantes, enfocándose 4 documentos en los profesores y un último artículo sin especificar las características de la muestra.

Por otra parte, se detallan las diferentes variables específicas de cada estudio (Tabla 3). Se observa una diversidad en cuanto al nivel educativo de la muestra evaluada, desde profesores de EF de Educación Primaria (EP), EF de Educación Secundaria, así como futuros profesores de EF. Asimismo, para la evaluación de la inclusión en el área de EF, los instrumentos que se han utilizado presentan dos perspectivas bien definidas: una desde el enfoque cuantitativo a partir del uso de diversos cuestionarios [*Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education*, *Questionnaire on Attitudes towards Inclusion for Teachers*, *Single-Target Implicit Association Test (ST-IAT)*, *Evaluation of Teacher*

Training for Inclusion Questionnaire (CEFI-R)] en tres de los estudios seleccionados. Sin embargo, los otros tres estudios han realizado un abordaje desde un enfoque cualitativo a partir del uso de entrevistas, entrevistas a profundidad y diarios de campo. Dentro de las metodologías de investigación empleadas para evaluar la inclusión, una parte de los estudios se han desarrollado desde un enfoque cualitativo, con el fin de conocer las percepciones y actitudes de la muestra, y la otra parte han sido realizada desde un enfoque cuantitativo, buscando obtener información relacionada con variables sociodemográficas. Por último, la calidad metodológica de todos los estudios incluidos fue buena (B = Buena calidad metodológica, con puntuación entre 51 y 74,99).

Tabla 2. Documentos seleccionados clasificados en función de las variables generales

Id	Autor/es Año	Título	Objetivo	Palabras clave	Muestra
1	Lautenbach, y Antoniewicz (2018)	Ambivalent implicit attitudes towards inclusion in preservice PE teachers: The need for assessing both implicit and explicit attitudes towards inclusion.	Examinar las actitudes implícitas hacia la inclusión, a pesar de la ventaja de ser menos sensibles a la deseabilidad social.	ST-IAT, Inclusion, Physical education, Associate propositional evaluation model, Dual- process.	62 profesores de EF participaron en el estudio.
2	Canales Nuñez et al. (2018)	Students' and teachers' perspective on pedagogical practices promoting or holding up educational inclusion in Physical Education.	Analizar la percepción de los alumnos sobre las prácticas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en contextos de EF. Asimismo, indagar acerca de las creencias de los docentes	School inclusion, physical education, students, pedagogical beliefs.	Participaron 163 alumnos de 7º y 8º básico de las comunas de Temuco y Los Ángeles, Chile, y 7 profesores de EF de todos los niveles. Todos ellos, fueron seleccionados intencionalmente.

			sobre el tema.		
3	Lieberman et al. (2019)	The Lieberman-Brian inclusion rating scale for physical education.	Explorar la validez y fiabilidad de los resultados de la Escala de Valoración de la Inclusión para la EF de Lieberman-Brian.	Adapted physical education, children with disabilities, professional preparation, teacher assessment, special education.	10 expertos.
4	Rojo-Ramos et al. (2022)	Spanish physical education teachers' perceptions about their preparation for inclusive education.	Analizar la percepción de los profesores de EF españoles sobre su preparación para hacer frente a la variedad de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que pueden presentar sus alumnos y hacia la EI.	Inclusive education, teacher preparation, physical education, perceptions, attitudes, self-perception, special needs.	260 profesores españoles de EF de EP y Educación Secundaria Obligatoria.
5	Núñez Cruz et al. (2022)	Plan for teaching inclusive physical education in the second grade.	Describir cómo se desarrolló un modelo didáctico de EF para niños con NEE en una	Inclusive classroom, physical education, evaluation, didactic model, special	Sin especificar.

			institución educativa colombiana.	educational needs.	
6	Santos de Oliveira, y De Abreu van Munster (2023)	Collaborative consulting in physical education: program planning and implementation for students with physical disability.	Planificar, aplicar y evaluar un programa de consultoría colaborativa como modelo de apoyo a la inclusión de alumnos con discapacidad física en el contexto de la EF.	Physical Education, Special education, School inclusion, Consulting services.	Participó en este estudio un profesor de EF de una escuela pública del interior del estado de Sao Paulo, que impartía clases a alumnos con discapacidad física.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Tabla 3. Documentos seleccionados clasificados en función de las variables específicas

ID	Nivel educativo	¿Emplean instrumento de evaluación? ¿Cuál?	Protocolo aplicado	Conclusiones	Calidad metodológica

1	Futuros docentes de EF de EP.	Actitudes explícitas: "Questionnaire on Attitudes towards Inclusion for Teachers" y Actitudes implícitas: "Single-Target Implicit Association Test" (ST-IAT).	Durante una clase del primer semestre, se pidió a los participantes que rellenaran los cuestionarios de papel y lápiz sobre datos demográficos y actitudes explícitas. Se reclutó a los participantes durante los seminarios a los que suelen asistir los estudiantes de primer semestre.	Las actitudes implícitas se correlacionaron negativamente con las explícitas. Se discuten las explicaciones metodológicas y de contenido de estos resultados y se sugieren implicaciones teóricas para la educación universitaria.	B
2	Todos los niveles.	Los instrumentos de recogida de datos fueron un cuestionario de prácticas inclusivas y entrevistas en profundidad.	El estudio tiene un alcance exploratorio-descriptivo y utiliza un método mixto.	Entre los factores que favorecen la inclusión se encuentran las aptitudes personales de los profesores de EF y la clase como entorno que favorece las relaciones. Como factor obstaculizador, surge la homogeneidad de las actividades, la competencia constante y la heteroevaluación como principal medio para evaluar el logro del aprendizaje de los alumnos.	B

3	Sin especificar.	Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education	Expertos en EF adaptada ($n = 10$) establecieron la validez de contenido y aparente (media = 4,68 +/- 0,56) en una escala de cinco puntos mediante tres rondas de evaluación a través del método Delphi. A continuación, docentes de EF elemental ($n = 15$) y dos evaluadores independientes establecieron la fiabilidad test-retest ($r = 0,87$, $p < 0,001$; correlación intraclass ($CCI = 0,93$, $p < 0,001$) y la fiabilidad inter-evaluadores ($r = 0,69$, $p < 0,001$; $CCI = 0,82$, $p < 0,001$), respectivamente.	Los profesores de EF, entre otros, pueden utilizar esta escala válida y fiable para determinar en qué medida los profesores intentan que un entorno sea inclusivo. Los usos prácticos de este instrumento son la evaluación de programas, la investigación de intervenciones y como herramienta didáctica.	B
4	Docentes de EF de EP y Educación Secundaria Obligatoria	Sí, Evaluation of Teacher Training for Inclusion Questionnaire (CEFI-R).	Los docentes respondieron a un cuestionario sociodemográfico, a tres preguntas dicotómicas sobre su preparación inicial y continua y al Cuestionario de Evaluación de la Formación del Profesorado para la Inclusión.	Los docentes de EF creen que no han recibido la preparación inicial necesaria y consideran importante asistir a cursos continuos para atender las diversas necesidades de sus alumnos.	B

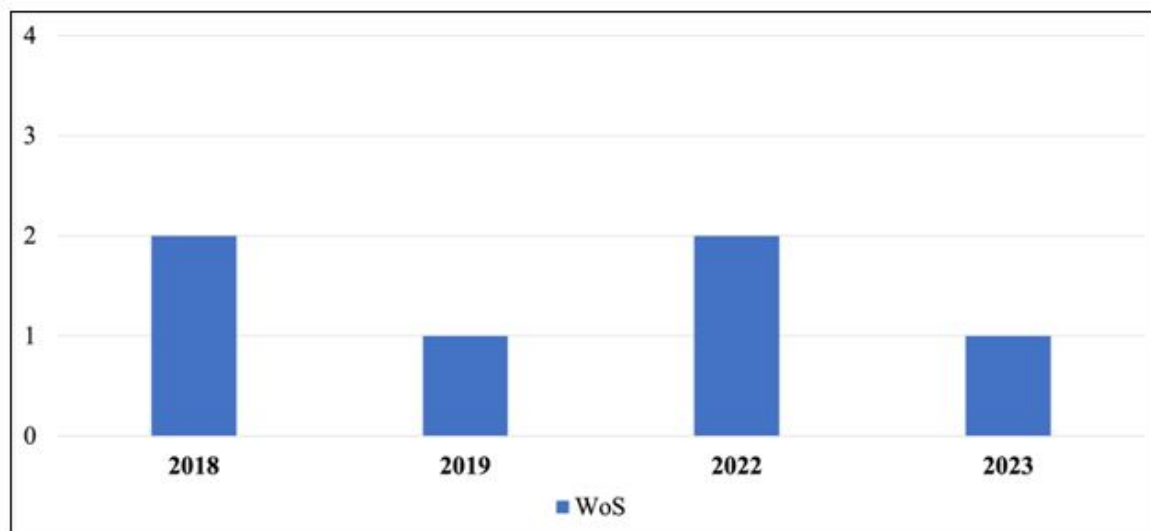
				Además, los profesores de EF son conscientes de la importancia de la educación inclusiva y perciben mayores dificultades en la educación secundaria. También, mostraron una buena predisposición para enseñar a alumnos con NEE de apoyo, especialmente en los docentes de EP a través de la dimensión 1 del CEFI-R, con diferencias estadísticamente significativas.	
5	Profesores de EF de Educación Secundaria Obligatoria.	No, se analizan los datos obtenidos mediante entrevistas.	Se determinó un proceso de cuatro fases: diagnóstico, diseño del modelo didáctico inclusivo, aplicación de las unidades didácticas y evaluación del proceso.	Es fundamental una formación docente específica sobre qué significa y qué exige un aula inclusiva para estudiantes con NEE. Por último, se puede afirmar que un modelo responde a las expectativas y genera escenarios de inclusión si se prolonga en el tiempo, es	B

				flexible y modificable en función del contexto en el que se vaya a implementar.	
6	Docentes de EF de educación básica	No, se analizan los datos obtenidos mediante entrevistas y diarios de campo.	El programa se desarrolló en cuatro etapas 1) Aproximación y establecimiento de vínculos; 2) Identificación del problema y planificación del plan de acción; 3) Implementación y 4) Evaluación del programa. Se realizó una investigación de campo con enfoque colaborativo, como estrategia se recurrió al estudio de caso.	Los resultados indicaron que la prestación del servicio de consultoría colaborativa demostró ser una estrategia de apoyo viable en el contexto de las clases de EF, siendo capaz de proporcionar al docente de educación regular más seguridad para hacer frente a los desafíos de la inclusión escolar.	B

Nota: A: Excelente calidad metodológica (puntuación > 75.00); B: Buena calidad metodológica (puntuación entre 51.00 y 74.99); C: Baja calidad metodológica (puntuación < 50.99). Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

En la Figura 1, se muestra la evolución de los manuscritos seleccionados relacionados con la evaluación de la inclusión en el área de EF. Los resultados muestran un vacío de publicaciones en 2020 y 2021, así como posiblemente sea por la falta de investigaciones, cambios de enfoque o el impacto de la pandemia en la investigación. Además, la temática mantiene cierto interés, pero con un ritmo irregular. Por tanto, es un campo emergente o con investigadores dispersos.

Figura 1. *Evolución de los documentos seleccionados relacionados con la evaluación de la inclusión en el área de EF*



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Discusión

La EI ha sido estudiada a través de los diferentes factores que influyen en la competencia de los docentes de EF de las distintas etapas educativas (Educación Infantil, EP y Educación Secundaria Obligatoria) (Xue et al., 2023), así como el valor del aprendizaje y la calidad educativa que aportan a la EI (Love, y Horn, 2021). Por otro lado, hasta la fecha no se ha reportado ninguna revisión sistemática realizada sobre la evaluación de la EI en el área de la EF. Por ello, el estudio se centra en revisar documentos científicos que tratan la evaluación de la EI en el área de EF, con el objetivo de identificar qué procesos evaluativos se utilizan. De esta manera, esto surge porque, aunque hay muchos trabajos sobre inclusión y EF en general (Gámez-Calvo et al., 2024), pocos miden o valoran explícitamente el grado de inclusión, es decir, no todos pasan de lo teórico a lo evaluativo.

Los principales resultados de la presente revisión sistemática muestran que existe un abordaje cuantitativo y cualitativo para estudiar la EI en el área de la EF, así como los documentos seleccionados están dirigidos fundamentalmente a los docentes y en menor proporción a las percepciones o consideraciones de los estudiantes. La diversidad de la población evaluada en el área de EF evidencia que los resultados y conclusiones derivadas de los estudios elegidos ($n = 6$) emplean múltiples enfoques. Estos se sustentan en protocolos de aplicación que van desde la utilización de cuestionarios hasta la elaboración de dos programas de cuatro fases. El estudio desarrollado por Santos de Oliveira y De Abreu van Munster (2023) estableció las siguientes fases: 1) aproximación y establecimiento de vínculos; 2) identificación del problema y planificación del plan de acción; 3) implementación y; 4) evaluación del programa, mientras que el segundo estudio se dividió en las siguientes etapas: 1) diagnóstico; 2) diseño del modelo didáctico inclusivo; 3) aplicación de las unidades didácticas y; 4) evaluación del proceso (Núñez Cruz et al., 2022). Con ello, se evidencia la diversidad de propuestas desde el ámbito de la EF, con la finalidad de evaluar los procesos de inclusión que se producen en dicha área. De esta manera, la presente revisión sistemática permite conocer estas propuestas y emplearlas como punto de referencia para futuras líneas de investigación.

Igualmente, existen pocas revisiones sistemáticas que evalúen la inclusión en el área de la EF. En comparación con el trabajo desarrollado por Qi et al. (2012) sobre la revisión de la literatura para estudiar la inclusión en la EF, en el presente estudio se concluyó que los documentos realizados hasta la fecha, si bien se incrementaron en cantidad, muchos se desarrollaron bajo diseños de investigación no experimental (método comparativo causal y estudios de

alcance correlacional), y sólo una quinta parte de esos estudios se realizaron desde enfoques cualitativos. Frente a estos resultados, los hallazgos de la presente revisión sistemática muestran que cada vez existe un mayor número de estudios que toman el enfoque cualitativo para evaluar la IE en el área de EF, donde la mitad de los manuscritos de la presente revisión se realizaron bajo dicho enfoque. Los diseños de investigación cualitativa se adentran en la profundidad y su alcance permite entender las percepciones de los estudiantes y profesores hacia el conocimiento de ciertas actitudes, muchas de ellas derivadas de procesos subjetivos que permiten entender cómo las prácticas pedagógicas favorecen u obstaculizan la IE a partir de las creencias docentes (Canales Núñez et al., 2018). Por otra parte, las conclusiones de los estudios de naturaleza cualitativa muestran como distintos factores favorecen la inclusión y se caracterizan a partir de las aptitudes personales de los docentes (Canales Núñez et al., 2018), la prestación de los servicios de consultoría colaborativa pueden configurarse como una herramienta de apoyo para que el profesor se enfrente a los desafíos de la inclusión escolar (Santos de Oliveira, y De Abreu van Munster, 2023), y, finalmente, la capacitación y la reflexión sobre el quehacer docente acerca de la consideración que se tiene de un aula inclusiva a través de los principios de flexibilidad y adaptación contextual (Núñez Cruz et al., 2022). No obstante, la escasez de estudios experimentales o con metodologías mixtas limita la solidez de la evidencia disponible y subraya la necesidad de ampliar la investigación en este ámbito. Integrar enfoques cuantitativos y cualitativos permitiría no solo comprender la realidad de la inclusión en EF, sino también diseñar y evaluar intervenciones que mejoren de forma efectiva la práctica docente y la experiencia del alumnado.

Otra revisión de la literatura sobre la inclusión en la EF (1975-2015) concluye que la EI se desarrolla a través de la formación profesional del docente, acciones cooperativas y flexibilidad curricular del plan de estudios (Tant, y Watelain, 2016). Asimismo, las actividades de enseñanza se delimitan hacia aprendizajes abiertos mediados por la cooperación (Yang et al., 2021). De igual manera, la reducción de juegos competitivos excluyentes puede servir para estimular el compromiso y la aceptación social en la EF (Garn et al., 2011). En conjunto, estos enfoques representan una vía prometedora para lograr una EF más inclusiva y equitativa.

Por otro lado, una de las grandes dificultades para reconocer los procesos de inclusión en la EF radica en la superación de las barreras impuestas al relacionar el movimiento corporal como un estereotipo de realización. En este sentido, para favorecer espacios de inclusión es necesario la creación de una cultura educativa sustentada en los pilares de colaboración, participación comunitaria y prácticas educativas reflexivas, y, a su vez, esa transformación socioeducativa debe partir de la evaluación y de la planificación a largo plazo (Tripp et al., 2007). En definitiva, se reconoce que la inclusión no es solo cuestión de voluntad, sino un proceso complejo que demanda compromiso estructural y educativo.

También, la presente revisión sistemática planteó diversos cuestionamientos: ¿Se evalúa la inclusión en la EF?, ¿Cómo se evalúa la EI? y ¿Qué aportes puede generar la EF para la evaluación de la EI? Bajo estas premisas, se hace necesario repensar las estrategias sobre las consideraciones que se tienen de la evaluación para la inclusión. En virtud de lo anterior, existen estudios dirigidos a reconocer que la evaluación y la inclusión guardan una estrecha relación, debido a que existen tres problemáticas y se deben superar cooperativamente: las tradiciones de la evaluación, las expectativas de evaluación y la integridad académica (Tai et al., 2023). De acuerdo con Tai et al. (2021), la validez de la evaluación puede ayudar a reducir las brechas de la exclusión, y favorecer cada vez más una perspectiva inclusiva, cuestionando que los requisitos exigidos en muchas veces son irrelevantes según los resultados que se juzgan. Según Bearman, y Ajawi (2021), las instrucciones de la evaluación que se realiza por sí misma no tienen el potencial de promover espacios de inclusión. Por ello, es necesario un cambio en la consideración sobre los aprendizajes esperados

porque en muchas ocasiones no son los reflejados por los estudiantes, lo cual está en sintonía con lo propuesto por O'Neill (2017) cuando afirma que la equidad de la evaluación como expectativa promueve una imparcialidad procesal (igualdad en el trato) y una objetividad de resultados (justicia).

Frente a estas consideraciones, los resultados de la presente revisión sistemática señalan que, para crear una cultura de EI en el área de EF, es necesario considerar tanto las percepciones de los docentes, como de los estudiantes. Asimismo, la utilización de cuestionarios cuantitativos tiene las ventajas de determinar en qué medida los profesionales de la educación intentan que un entorno sea inclusivo (Lautenbach, y Antoniewicz, 2018), y, de paso, caracterizar los conocimientos que se tienen sobre la IE, con la finalidad de establecer hojas de ruta claras a partir de acciones concretas como cursos continuos y propuestas de capacitación (Rojo-Ramos et al., 2022). Por consiguiente, se hace necesario evaluar la EI para fortalecer los aportes de la enseñanza desde el área de la EF.

Asimismo, los aportes de la EF sobre los procesos de inclusión están mediados por el docente, debido a que se ha determinado que la proximidad y el acompañamiento de los estudiantes que se sienten excluidos sea un indicador de enseñanza inclusiva (Bertills et al., 2019). Otra mirada que puede propiciar espacios de inclusión es el reconocimiento de la diversidad y la superposición de las ideas, pensamientos o consideraciones que se tienen de una situación en particular, lo cual se denomina interseccionalidad (Crenshaw, 1991). Bajo lo expuesto, se puede definir que la EF tiene el potencial de alejarse de esas miradas reduccionistas sobre los aprendizajes y las acciones derivadas de su realización, todo ello porque es un espacio en el cual a través del cuerpo se expresan las ideas, pensamientos, sentimientos y sensaciones tan necesarias para la inclusión (Grenier, 2007). Por ello, la EF es una herramienta fundamental para la inclusión real en los centros educativos (Gamonaes, 2016). Además, la EF al estar conectada con los factores contextuales y ambientales genera procesos de evaluación más flexibles y con ello, creación de ambientes de aprendizaje, porque no sólo considera la tarea realizada sino el contexto institucional en el que se desarrolla (Dawson et al., 2023). En definitiva, la EF no solo debe entenderse como una disciplina centrada en el desarrollo físico, sino como un espacio clave para promover la inclusión desde una mirada integral y sensible a la diversidad. Su potencial radica en la capacidad de generar vínculos significativos entre docentes y estudiantes, así como en reconocer y valorar las múltiples dimensiones que intervienen en el proceso educativo. De esta manera, la EF contribuye a construir ambientes más flexibles, justos y enriquecedores, donde cada persona pueda expresarse plenamente y sentirse parte activa de la comunidad escolar.

Prospectivas y recomendaciones

Las principales recomendaciones se encuentran asociadas a la diversidad de escenarios de investigación que se pueden desarrollar sobre el estudio de la evaluación de la EI a partir de propuestas relacionadas con la actividad física, la recreación, y el deporte escolar, así como de otras áreas y relaciones sociales que se encuentran dentro del escenario escolar y que influyen el clima motivacional por el proceso de E-A.

Para ello, en primera instancia, cabe destacar que se necesitan más investigaciones bajo estudios de carácter mixto que permitan asociar las oportunidades de investigación que ofrecen los enfoques cualitativo y cuantitativo. De la misma forma, bajo las investigaciones de corte experimental realizadas con enfoques cuantitativos, es importante desarrollar estudios longitudinales y prospectivos que permitan entender la inclusión en referencia a la edad, el género, las prácticas deportivas realizadas o las horas semanales de EF, entre otros factores. Por último, en relación con los

estudios cualitativos, sería útil explorar factores sociodemográficos de la muestra para entender mejor las consideraciones, concepciones, percepciones y actitudes que promueven espacios de EI más allá del área de la EF.

Limitaciones

Un primer desafío que se debe superar está sustentado en las posibles preguntas de investigación que se desean realizar y que pueden estar asociadas al contexto donde se investigue. Otra dificultad es la superación de que la EI en cualquier área no se especifica en los grupos poblacionales con discapacidad o de educación especial, ya que, aunque el concepto de EI aún carezca de un consenso universal, debe acompañarse de unos pilares de respeto, tolerancia, empatía, solidaridad, cooperación, y de actitudes hacia el reconocimiento de la diversidad, la equidad y la justicia social. En este sentido, resulta evidente la necesidad de generar un modelo teórico universal que permita entender la inclusión como un proceso de proximidad social necesario que no sólo se limita a la comunidad escolar.

Por otra parte, se sugiere revisar cuidadosamente la utilización de los cuestionarios para evaluar la EI, debido a que la heterogeneidad de instrumentos podría dificultar los procesos comparativos.

Finalmente, los futuros estudios deben de considerar y aceptar las diferencias de la población como parte intrínseca a la propia naturaleza de la diversidad humana, lo cual favorecería una igualdad de situaciones y oportunidades relacionadas con la libre expresión y el normal desarrollo de la personalidad, donde la EF se constituya como un mediador de conductas inclusivas y como espacio universal de diálogo, conocimiento, experiencia y relacionamiento social.

Conclusiones

El presente trabajo considera que la evaluación desde el área de la EF se asocia a la promoción de la equidad, por la diversidad de conductas, comportamientos y actitudes que se pueden evaluar a través de los elementos curriculares de dicha área. Esto le confiere a la EF un desafío para establecer más espacios de reflexión, desarrollo e investigación a partir de los aportes de la investigación cualitativa y cuantitativa, y el análisis de las percepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa, a fin de tener un panorama amplio de lo que significa la EI. En respuesta a los procesos evaluativos sobre si se promueven espacios de EI desde el área de EF no siempre son neutrales. Por ello, es necesario actualizar dichos procesos a partir de los roles que desempeña cada uno de los actores de la comunidad educativa.

Los estudios incluidos en la presente revisión ofrecen diferentes vías de acceso a la evaluación de la EI en el área de la EF, resaltando la importancia de formar al profesorado y personalizar la enseñanza. No obstante, cabe mencionar que ninguno de los trabajos incluidos tuvo una calidad metodológica alta. De esta manera, invita a revisar las investigaciones futuras para considerar criterios metodológicos más rigurosos con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del estado de la cuestión.

Finalmente, la buena calidad metodológica de algunas de las investigaciones analizadas permite concluir que las estrategias de E-A, los programas y modelos didácticos desarrollados, los conocimientos y calidad de formación del profesorado, así como el reconocimiento de las percepciones de los estudiantes, pueden influir positivamente en el desarrollo de actitudes positivas hacia la EI.

Consentimiento informado de los expertos del estudio

El estudio de revisión sistemática se realizó de acuerdo con las disposiciones éticas de la Declaración de Helsinki (2013), y atendiendo a las directrices del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016.

Agradecimiento y financiación

Estudio desarrollado dentro del Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo (GOERD), Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura (España), y en colaboración con el Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal), y la Universidad a Distancia de Madrid (España).

Además, esta investigación ha sido parcialmente subvencionada por la Ayuda a Grupos de Investigación (GR24133), de la Junta de Extremadura (Consejería de Educación, Ciencia y Formación Profesional), con una contribución de la Unión Europea con cargo a los Fondos Europeos de Desarrollo Regional. Este estudio ha contado con el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq — Número de proceso: 150075/2025-1), la Fundación de Investigación de São Paulo (FAPESP — proceso 2017/ 23717-9) y la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT), en el marco del proyecto con número DOI <https://doi.org/10.54499/UID/06185/2025> atribuido al SPRINT-Sport Physical Activity and Health Research & Innovation Center y al Instituto Politécnico de Setúbal.



Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Ainscow, M., Slee, R., y Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- 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>
- Bearman, M., y Ajjawi, R. (2021). Can a rubric do more than be transparent? Invitation as a new metaphor for assessment criteria. *Studies in Higher Education*, 46(2), 359-368. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1637842>
- Bertills, K., Granlund, M., y Augustine, L. (2019). Inclusive teaching skills and student engagement in physical education. *Frontiers in Education*, 4, 74. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00074>

- Canales Núñez, P., Aravena Kenigs, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., y 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*, 34, 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M., y Santos-Calero, E. (2023). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 15-28. <https://doi.org/10.6018/reifop.574461>
- Chuquimarca Males, E.G., Gualacata Cachimuel, N.F., Serrano Aguilar, J.L., López Orozco, L.C., y Palacios Zumba, E.M. (2024). Inclusión y adaptación en la Educación Física: estrategias para la participación de estudiantes con discapacidades. *Podium: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 19(1), e1603. <https://www.researchgate.net/publication/379606495>
- Cortés-Sáenz, D., y Balderrama Armendáriz, C.O. (2024). Educación de calidad para el desarrollo sostenible. *Ciencia Vital*, 2(4), 1-5. <https://doi.org/10.20983/cienciavital.2024.04.soc.01>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Dawson, P., Bearman, M., Boud, DJ, Hall, M., Molloy, EK, Bennett, S., y Gordon, J. (2013). Assessment might dictate the curriculum, but what dictates assessment? Teaching & Learning Inquiry: *The ISSOTL Journal*, 1(1), 107-111. <https://doi.org/10.2979/teachlearningqu.1.1.107>
- Duk, C., y Murillo, F.J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Estrada-Molina, O., Repiso Caballero, R., y Aguaded, I. (2024). Estudio bibliométrico sobre la Educación de Calidad. *Revista de Educación*, 1(404), 139-167. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-622>
- Forlín, C. (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2), 19-31. <https://doi.org/10.59595/ajie.01.2.3>
- Gámez-Calvo, L., Hernández-Beltrán, V., Bautista-Peraza, E., Espada, MC, Castelli Correia de Campos, LF, y Gamonales, JM (2023). Análisis de la danza como herramienta educativa para el alumnado con Síndrome de Down: revisión narrativa. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 21(2), e55048. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v21i2.55048>
- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J.M., Hernández-Beltrán, V., y Muñoz-Jiménez, J. (2024). Análisis bibliométrico de los estudios sobre actitudes hacia la discapacidad e inclusión en profesores de educación física. *Retos*, 54, 188-197. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102984>

- Gamonales, J.M. (2016). La educación física como herramienta de inclusión. *Publicaciones Didácticas: Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos*, 70, 26-33.
<https://www.researchgate.net/publication/316455882>
- Gamonales, J.M., Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., Peguero-Parejo, J.M., Rojas-Valverde, D., y Muñoz-Jiménez, J. (2025). Inclusion of student with achondroplasia in the early childhood education system. A systematic review *Revista RETOS XXI*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.9.2025.28906>
- Gamonales, J.M., Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., y Muñoz-Jiménez, J. (2023). Analysis of the benefits of the practice of goalball during physical education classes: systematic review. *EA: Escuela Abierta*, 26, 73-89.
<https://doi.org/10.29257/EA26.2023.06>
- Gamonales, J.M., Muñoz-Jiménez, J., León, K., y Ibáñez, S.J. (2018). Reliability and training of coders in analysis of football for blind. *Retos*, 34, 155-161. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.55651>
- Gamonales, J.M., Hernández-Beltrán, V., Muñoz-Jiménez, J., y García-Barrera, A. (2024). Evolución de los documentos relacionados con la Inclusión Educativa en el área de Educación Física. *Retos*, 55, 126-137.
<https://doi.org/10.47197/retos.v55.103412>
- Garn, A.C., Ware, D.R., y Solmon, M.A. (2011). Student engagement in high school physical education: do social motivation orientations matter? *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 84-98.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.84>
- Grenier, M. (2007). Inclusion in Physical Education: From the Medical Model to Social Constructionism. *Quest*, 59(3), 298-310. <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483554>
- Gómez-Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (140), 107-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312616>
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., y Gamonales, J.M. (2022). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: "Conociendo los deportes para personas con discapacidad visual". *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (15), 77-101. <https://doi.org/10.33776/remo.vi15.5031>
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., y Gamonales, J.M. (2022). Propuesta de unidad didáctica para educación física: "Goalball como herramienta de inclusión". *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (18), 108-125. <https://doi.org/10.33776/remo.vi18.5369>
- Hernández-Beltrán, V., González-Coto, V.A., Gámez-Calvo, L., Suárez-Arévalo, E., y Gamonales, J.M. (2023). The importance of attitudes towards people with disabilities in Early Childhood and Primary Education. Systematic review. *Bordon: Revista de Pedagogía*, 75(1), 83-110. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95518>
- Hernández-Beltrán, V., Espada, M.C., Castelli Correia de Campos, L.F., Ferreria, C.C., Chalapud Narváez, L.M., y Gamonales, J.M. (2024). Análisis de los beneficios del Deporte Inclusivo en el área de Educación Física. Revisión

sistemática. *Retos*, 56, 128-140. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.102933>

Hernández-Saca D.I., Voulgarides, C.K., y Etscheidt, S.L. (2023). A Critical Systematic Literature Review of Global Inclusive Education Using an Affective, Intersectional, Discursive, Emotive and Material Lens. *Education Sciences*, 13(12), 1212. <https://doi.org/10.3390/educsci13121212>

Hernández-Vázquez, F.J., Casamort, J., Bofill, A., Niort, J., y Blázquez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 103(1), 24-30. <https://revista-apunts.com/las-actitudes-del-profesorado-de-educacion-fisica-hacia-la-inclusion-educativa-revision/>

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>

Lautenbach, F., y Antoniewicz, F. (2018). Ambivalent implicit attitudes towards inclusion in preservice PE teachers: The need for assessing both implicit and explicit attitudes towards inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 72, 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.003>

Law, M., Stewart, D., Pollock, N., Letts, L., Bosch, J., y Westmoreland, M. (1998). Guidelines for Critical Review of Qualitative Studies. *Quantitative Review Form-Guidelines*, 1-11.

Lieberman, L., Brian, A., y Grenier, M. (2019). The Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education. *European Physical Education Review*, 25(2), 341-354. <https://doi.org/10.1177/1356336X17733595>

Loreman, T. (2009). Straight talk about inclusive education. *CASS Connect*, 6(4), 43-47. <https://concordia.ab.ca/wp-content/uploads/2017/04/CASS-connections-article.pdf>

Loreman, T., y Deppeler, J. (2002). Working towards full inclusion in education. *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, 3(6), 5-8.

Love, H.R., y 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>

Madhesh, A. (2023). The concept of inclusive education from the point of view of academics specialising in special education at Saudi universities. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01802-y>

Magnússon, G. (2019) An amalgam of ideals-images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>

- Mendoza, M., y Heymann, J. (2024). Implementation of Inclusive Education: A Systematic Review of Studies of Inclusive Education Interventions in Lowand Lower-Middle-Income Countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., y Stewart, LA (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Montero, I., y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.researchgate.net/publication/26495811>
- Moreno-Tallón, F., y Muntaner Guasp, J.J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145-162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>
- Munongi, L. (2022). Townships' high school learners' views on the implementation of the right to education: a social justice perspective. *Athens Journal of Education*, 10(1), 153-172. <https://doi.org/10.30958/aje.10-1-9>
- Núñez Cruz, J.A., Camargo Saavedra, M.P., y Fitzgerald Uribe, J.H. (2022). Propuesta pedagógica de educación física inclusiva en segundo de primaria. *Educación Física y Deporte*, 41(1), 125-150. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.e344242>
- Okagbue, H.I., Teixeira da Silva, J.A., y Opanuga, A.A. (2020). Disparities in document indexation in two databases (Scopus and Web of Science) among six subject domains, and the impact on journal-based metrics. *Scientometrics*, 125(3), 2821-2825. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03704-1>
- O'Neill, G. (2017). It's not fair! Students and staff views on the equity of the procedures and outcomes of students' choice of assessment methods. *Irish Educational Studies*, 36(2), 221-236. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1324805>
- Pereira, A.M.A., Celestino, T.F. de S., y Ribeiro, E. do R.J. (2023). Determinants for an Inclusive Physical Education: perception of a group of specialist teachers in inclusion. *Retos*, 47, 282-291. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94755>
- Ponce-Osejos, J.D.R., Gusqui Arroba, J.A., y Maqueira Caraballo, G.D.L.C. (2024). Adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva a la clase de Educación Física. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 1371-1399. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/7001>
- Porter, C. (2024). Reprioritising inclusion and equity to meet SDG4: Action is needed beyond the education sector - and must begin before school entry. *International Journal of Educational Development*, 104, 102963. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102963>
- Polit, D., y Hungler, B. (2000). *Investigación científica en Ciencias de la Salud* (6ª ed.). McGraw-Hill.

- Qi, J., y Ha, A.S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Ríos-Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora par la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114.
<https://www.researchgate.net/publication/28271656>
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J.C., Acevedo-Duque, Á., Gómez-Paniagua, S., y Barrios-Fernández, S. (2022). Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Children*, 9(1), 108. <https://doi.org/10.3390/children9010108>
- Romero-Lozano, H., Romero Cuestas, C.A., y Quintero Reina, M. (2023). Educación especial e inclusiva para la discapacidad intelectual, una perspectiva desde la Educación Física. *Revista Perspectivas*, 8(1), 127-142.
<https://doi.org/10.22463/25909215.3801>
- Santos de Oliveira, P., y De Abreu van Munster, M. (2023). Collaborative consulting in physical education: program planning and implementation for students with physical disability. *Movimento*, 29, e29016.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.117590>
- Sarmiento, H., Clemente, F.M., Araújo, D., Davids, K., McRobert, A., y Figueiredo, A. (2018). What performance analysts need to know about research trends in association football (2012-2016): a systematic review. *Sports Medicine*, 48, 799-836. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0836-6>
- Serraglio, J.F., Cossetin, M., y Chimiloski Dolla, M. (2024). Las prescripciones de la UNESCO en los Informes Mundiales sobre el Aprendizaje y la Educación: un análisis sobre "Calidad" y "Evaluación" para la Educación de Jóvenes y Adultos. *Educar em Revista*, 40, e94036. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94036-T>
- Sierra Díaz, M.E. (2022). Inclusión educativa y educación inclusiva en las prácticas pedagógicas de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(285), 150-160. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i285.2743>
- Singh, V.K., Singh, P., Karmakar, M., Leta, J., y Mayr, P. (2021). The journal coverage of Web of Science, Scopus and Dimensions: A comparative analysis. *Scientometrics*, 126(6), 5113-5142. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03948-5>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Slee, R., y Tait, G. (2022). *Ethics and Inclusive Education: Disability Schooling and Justice*. Springer Nature.
- Tai, J., Ajjawi, R., y Umarova, A. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>

- Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P., y Jorre de St Jorre, T. (2023). Assessment for inclusion: rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, 42(2), 483-497. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451>
- Tant, M., y Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Téllez-Ruiz, H. (2021). El educador físico y las adaptaciones curriculares en la educación inclusiva, disyuntivas entre lo teórico y lo contextual. *Lúdica Pedagógica*, 1(33), 37-43. <https://doi.org/10.17227/ludica.num33-13215>
- Tonegawa, Y. (2023). Education in SDGs: What is Inclusive and Equitable Quality Education? In: S. Urata, K. Kuroda, & Y. Tonegawa (eds.), *Sustainable Development Disciplines for Humanity. Sustainable Development Goals Series*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4859-6_4
- Tripp, A., Rizzo, T., y Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 1-58. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597971>
- Vázquez Peña, S. (2021). Las relaciones interdimensionales desde la educación física en la infancia preescolar. *Lúdica Pedagógica*, 1(34), 113-124. <https://doi.org/10.17227/ludica.num34-14084>
- Vázquez Peña, S., Lissabet Rivero, J.L., y Rosabal Ferrer, T.D.L.C. (2023). El tratamiento de la motricidad fina en niños de cinco a seis años a partir de relaciones interdimensionales. *EduSol*, 23(84), 84-98. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912023000300084
- Xue, R., Chai, H., Zhu, D., Yao, L., Yan, W., y Fu, W. (2023). Analysis of the factors influencing inclusive education competency of primary and secondary physical education teachers in China. *Sustainability*, 15(1), 308. <https://doi.org/10.3390/su15010308>
- Yang, C., Chen, R., Chen, X., y Lu, K-H. (2021). The efficiency of cooperative learning in physical education on the learning of action skills and learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 717528. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717528>