

ACTITUD DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Jose Luis Solas Martínez

Sara Suárez Manzano

Alba Rusillo Magdaleno

Alberto Ruiz Ariza

Universidad de Jaén

jlsm0004@red.ujaen.es

PALABRAS CLAVE

Actitud, Autoeficacia, Educación Física, Inclusión, Profesorado.

RESUMEN

Uno de los factores más determinantes para garantizar la inclusión de todo el alumnado en las clases de Educación Física son las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). El objetivo de este trabajo es analizar las actitudes y autopercepción del profesorado de EF para incluir al alumnado con NEE en sus clases. Los resultados indican que las actitudes de los y las docentes hacia el alumnado con algún tipo de discapacidad son positivas y, en cuanto al nivel de autoeficacia para incluirlos en las clases de EF, aquellos docentes que han recibido formación específica en EF inclusiva o han tenido experiencia en deporte inclusivo, se percibieron más competentes. Como conclusión, se evidencia que, en general, los y las docentes se preocupan en incluir a todo el alumnado con NEE para que participe activamente durante las actividades. El principal impedimento para ello es la escasa formación y experiencia, algo necesario para tener una EF en la que todos y todas puedan sentirse participantes legítimos y activos.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión en la Educación Física (EF) es el hecho de dar a todos los niños y niñas la oportunidad de participar en la EF general con sus compañeros/as, con la ayuda y el servicio de apoyo necesarios para aprovechar al máximo el plan de estudios y los beneficios sociales, físicos y académicos que se pretende proporcionar (Wilhelmsen et al., 2021). El área de EF cobra un papel importante para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad, siendo el

escenario ideal para la puesta en marcha de aprendizajes inclusivos y entornos cooperativos (Solís y Borja, 2021). Asimismo, el comité de ministros de la Unión Europea ha recomendado a los Estados miembros que incluyan al alumnado con discapacidad en las clases de EF como parte de un enfoque inclusivo de la educación de niños y jóvenes (Consejo de Europa, 2013).

La inclusión implica esencialmente la remoción de barreras existentes de dentro y fuera de los sistemas educativos que le permita darle a cada alumno una oportunidad real de educarse y de aprender. (UNESCO, 2021)

Al igual que en todas las áreas curriculares, la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad, supone nuevos tipos de retos y oportunidades. La investigación sobre la inclusión del alumnado, se han centrado principalmente en cuatro áreas: eficacia de programas educativos inclusivos y separados; el impacto de la educación inclusiva en el rendimiento del estudiantado sin discapacidad; las características de la instrucción impartida al alumnado en las clases de educación general; y las perspectivas de las partes interesadas en la educación inclusiva (Qi y Ha, 2012).

Muchas/os estudiantes describen la EF como un lugar poco acogedor que no tiene en cuenta sus necesidades e intereses (Tanure et al., 2020). Los y las estudiantes con discapacidades son menos activos en las actividades sociales y académicas, tanto estructuradas como no estructuradas, en el aula y en la EF, en comparación con sus compañeros/as (Wilhelmsen et al., 2021). Dos de las principales barreras que se encuentran son las actitudes negativas y los bajos niveles de aceptación tanto de profesorado como de otros/as compañeros/as, pudiendo dar lugar a la exclusión de participar en las actividades (Reina et al., 2019). Además, según el tipo y grado de discapacidad, su inclusión en las actividades varía. El estudiantado con discapacidades del desarrollo está menos incluido físicamente durante las actividades de EF que aquellos que tienen otros tipos de discapacidades, y los y las que tienen un bajo grado de discapacidad, son más incluidos que aquellas/os con un alto grado de discapacidad (Wilhelmsen et al., 2021).

Los y las estudiantes con discapacidades pueden experimentar la EF como algo inadecuado o insuficiente ya que les resulta difícil tener o mantener una identidad como físicamente activo (Haegle y Sutherland, 2015; Rekaa et al., 2019). Según el estudio de Spencer-Cavaliere y Watkinson (2010), para que se sintieran incluidas/os en el juego, no bastaba con estar en un equipo, los niños y niñas debían sentirse participantes legítimos que contribuyen al juego. Esto no sólo dependían de cómo se sentían con respecto a sus roles en la actividad, sino también de sus perspectivas sobre cómo los veían y trataban los demás.

Según la literatura, las actitudes y la autoeficacia del profesorado están influidas por diferentes variables de contexto como son los atributos del centro escolar, características del profesorado y grado de discapacidad del alumnado y variables generadas por experiencia del docente ante situaciones con alumnado con NEE (Hutzler et al., 2019). Es por ello que, los y las docentes deben de estar formados y diligentes en la promoción y defensa de los niños y niñas de todas las capacidades para que todos tengan igualdad de oportunidades (O'Neil y Olson, 2021). Las actitudes del profesorado de EF son factores importantes para garantizar la inclusión y experiencias de aprendizaje significativas del alumnado con discapacidades (Block y Obrusnikova, 2007).

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo fue analizar algunos de los estudios más recientes que evaluaron las actitudes y/o los niveles de autopercepción para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en docentes o futuros docentes de Educación Física.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa en la base de datos “Web Of Science”. Los tres descriptores que se utilizaron fueron: 1) Inclusión (Inclusion), 2) Educación Física (Physical Education) y, 3) niños y niñas (Children, Primary Education, Scholar). Los filtros que se aplicaron fueron que estos estudios debían de estar escritos en inglés o en español y haber sido publicados en los últimos 4 años (2019-2022).

Los criterios de selección para incluir los trabajos fueron: 1) El artículo ha sido publicado a texto completo y en una revista revisada, 2) es un estudio transversal, 3) se analizan las actitudes o niveles de autopercepción para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en los y las docentes de Educación Física y 4) la población estudiada son docentes o futuros docentes. En Tabla 1 se muestra la estrategia de búsqueda utilizada.

Tabla 1.

Estrategia de búsqueda en la base de datos

Base de datos	Estrategia de búsqueda	Límites	Filtro	Total de artículos seleccionados
Web of Science	Inclusion AND "physical education" OR "primary education" OR scholar*)	"physical (children OR Fecha de publicación 2019 - 2022	Idioma: inglés y español Fecha de publicación 2019 - 2022	238 resultados 4

Nota. Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Tras la búsqueda a través del proceso de revisión narrativa, se seleccionaron finalmente cuatro artículos. Todos ellos tienen un diseño de estudio transversal en el que se analizan las actitudes o nivel de autopercepción para la inclusión del alumnado con NEE de docentes o futuros docentes de EF. Entre los cuatro estudios aparecen datos de 665 participantes, teniendo dos de ellos un tamaño muestral notable de más de 220 (Abellán et al., 2019; Alhumaid et al., 2020). Dos de estos se realizaron en España (Abellán et al., 2019; Solís y Borja, 2021), uno en Chipre (Baglama et al., 2019) y otro en Arabia Saudí (Alhumaid et al., 2020). En Tabla 2 se ofrece información detallada sobre cada uno de los artículos seleccionados.

Los resultados de esta revisión indican que, en general, las actitudes del profesorado hacia el alumnado con algún tipo de discapacidad son positivas. Solamente en el estudio de Baglama et al. (2019) se indica que las actitudes del profesorado no son ni positivas ni negativas. En referencia al nivel de autoeficacia para incluir al alumnado en las clases de EF, aquellos docentes que han recibido formación específica en EF inclusiva o han tenido experiencia en deporte inclusivo, se percibieron más competentes (Abellán et al., 2019). Además, Alhumaid et al. (2020) mostraron que incluir al alumnado con discapacidades físicas presenta el nivel más bajo de autoeficacia.

Tabla 2.

Características de los cuatro trabajos seleccionados

Título y autores	Objetivo	Muestra/e dad/país	Diseño del estudio / duración	Variable dependiente / Variable independiente	Resultados
Attitudes of Preservice Physical Education Teachers towards Individuals with Special Needs Baglama et al. (2019)	Determinar las actitudes de los profesores de EF en formación hacia las personas con necesidades especiales	N=105 (13 mujeres) / 20-40 años / Chipre	Investigación descriptiva mediante encuestas / 3 meses	Actitudes hacia las personas con necesidades especiales / Sexo, Edad, Curso y Formación en educación especial	Las actitudes de los profesores de EF en formación hacia las personas con necesidades especiales se sitúan entre "ni positivas ni negativas" y/o "indecisas"
Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física Abellán et al. (2019)	Describir la autoeficacia percibida en la relación a la inclusión de alumnos con diferentes tipos de discapacidad (Intelectual, Física y Visual) por parte de futuros maestros de EF	N=228 (112 mujeres) / 19-25 años / España	Estudio transversal / -	Autoeficacia para la inclusión del alumnado con discapacidad / Sexo, Grado, Formación y Actividad Inclusiva	Los futuros maestros con formación específica en EF inclusiva y con experiencia previa en deporte inclusivo se perciben más competentes para incluir a todo el alumnado en sus clases
Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia Alhumaid et al. (2020)	Determinar las diferencias en los niveles de autoeficacia hacia la inclusión en las clases generales de EF entre los profesores saudíes de EF en formación	N=260 (Todos hombres) / 19-31 años / Arabia Saudí	Estudio transversal / -	Nivel de autoeficacia para incluir y enseñar a los estudiantes con discapacidades / Año académico y experiencia con personas con algún tipo de discapacidad	Se mostró que el nivel más alto de autoeficacia fue para incluir al alumnado con discapacidad es intelectuales y el nivel más bajo de autoeficacia fue para

Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad Solís y Borja (2021)	Conocer las actitudes del profesorado de EF hacia la inclusión del estudiantado con discapacidad en lo referente a la responsabilidad del profesor, formación, recursos disponibles, clima del aula, y rendimiento y desarrollo social del alumnado	N=72 (29 mujeres) / 25-53 años / España	Estudio transversal / -	Actitudes del profesorado hacia los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad / Tipo de centro educativo, ubicación, sexo, edad y tiempo de experiencia como docentes	incluir al alumnado con discapacidades físicas Las actitudes generales hacia la discapacidad del profesorado de EF son moderadamente positivas. Los docentes han mostrado una actitud altamente positiva en la dimensión de relación social
---	---	---	-------------------------	---	--

Nota. EF= Educación Física

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue analizar algunos de los estudios más recientes que evaluaron las actitudes y/o los niveles de autopercepción para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en el profesorado de Educación Física. Los resultados mostraron que las actitudes de los docentes hacia la inclusión del alumnado con NEE, en general, son positivas. También, el nivel de autoeficacia para desarrollar actividades inclusivas varía dependiendo de varios factores como el sexo, tiempo de experiencia docente, centro educativo, formación y el tipo o grado de discapacidad a la que se enfrente. Aún con ello, se evidencia que a la mayoría de los docentes les preocupa incluir a todo el alumnado en sus clases.

Los resultados hallados en este estudio sobre las actitudes y/o los niveles de autopercepción para la inclusión del alumnado con NEE en docentes coinciden con los resultados expuestos por otros autores. En promedio, el profesorado tiene actitudes favorables hacia la inclusión de todo el estudiantado en las clases de Educación Física (Rekaa et al., 2019; Solís y Borja, 2020; Tarantino et al., 2022). Además de ello, se sugiere que existe una relación entre la actitud de los y las docentes hacia la inclusión y la efectividad de su puesta en práctica (Solís y Borja,

2020). Asimismo, parece que la inclusión en las clases de Educación Física está creciendo en los últimos años ya que estudios más recientes muestran como estudiantes con NEE "aman la Educación Física" (Rekaa et al., 2019).

Aun a la vista de resultados positivos, las actitudes del profesorado son muy variables. Muchas profesoras/es aunque persigan el objetivo de la inclusión, a menudo lo perciben como algo imposible de conseguir (Rekaa et al., 2019). Estas/os se sienten inadecuadamente preparados y apoyados para practicar la inclusión (Tarantino et al., 2022) o perciben falta de competencia de organización para la gran variedad de estudiantes así como la falta de recursos (Rekaa et al., 2019). Cuanto mejor preparados estén los y las docentes profesionalmente, y cuantas más experiencias exitosas encuentren, mayor será la confianza en el éxito futuro en la enseñanza de estudiantes con diversas discapacidades (Hodge et al., 2017). Con una planificación pedagógica adecuada y culturalmente relevante, la posibilidad de acceder a recursos e instalaciones y una gestión proactiva del comportamiento, la enseñanza de los y las estudiantes con diversas discapacidades, por lo general, resulta en aprendizaje significativo y exitoso (Haegele et al., 2017; Hodge et al., 2017). Del mismo modo, se observó una relación entre las perspectivas del profesorado de Educación Física. Aquellas/os con perspectivas amplias sobre el cuerpo y el rendimiento eran más propensos a utilizar criterios individualizados y facilitar la inclusión que las y los que mostraban perspectivas estrechas, como seguir estrictamente un plan de estudios y/o un rendimiento normativo esperado (Meier et al., 2017).

Un buen instrumento para que los y las docentes conozcan si están logrando unas clases inclusivas podría ser la "Escala de valoración de la inclusión de Lieberman/Brian para la Educación Física" (LIRSPE, Lieberman et al., 2019). Esta evalúa las acciones realizadas por el profesorado para garantizar que los y las estudiantes con discapacidades tenga las mismas oportunidades que sus compañeros de desarrollo típico en las clases de EF.

Las actitudes del profesorado y la autoeficacia están influidas por diferentes variables de contexto en las que se incluyen los atributos personales del docente (experiencia, formación, aspectos sociodemográficos y psicológicos), del centro escolar y las características del alumnado con necesidades educativas especiales al que se enfrente (Hutzler et al., 2019). Esta última, desempeñan un papel fundamental en la configuración del grado de expectativas y dedicación al proceso (Hutzler et al., 2019; Reina et al., 2016).

El profesorado a menudo se da cuenta de la falta de pertenencia y actúan en respuesta a ello (Rekaa et al., 2019) pero, gran número de docentes diseñan y desarrollan sesiones típicamente

integrativas en vez de inclusivas (Hodge et al., 2017). Por este motivo, la formación y experiencias positivas previas son esenciales para que los y las docentes se perciban como competentes y muestren una actitud positiva hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el área de EF (Reina et al., 2016; Tarantino et al., 2022). Ahí se encuentra la importancia de ser culturalmente receptivos y adquirir el conocimiento necesario para llevar a cabo prácticas apropiadas y socialmente justas en entornos educativos (Hodge et al., 2017).

Es importante que los y las docentes de Educación Física, así como otras partes interesadas en la escuela, sean conscientes de sus propias creencias y comportamientos hacia los estudiantes con discapacidad, y de su forma de enseñar, ya que influyen significativamente en las intenciones y el comportamiento de los estudiantes sin NEE (Reina et al., 2019). Además, las actitudes positivas de los compañeros de clase también contribuyen a las actitudes y experiencias del profesorado, retroalimentándose entre sí estudiantado y profesorado (Ammah y Hodge, 2005).

A pesar de todo, también cabe destacar que existen resultados contradictorios en estudios anteriores. Papadopoulou et al. (2004) hallaron que menos de la mitad de los profesores tenían actitudes positivas hacia la inclusión y Vickerman y Coates (2009) encontraron que sólo el 62% estaban de acuerdo o muy de acuerdo en que los estudiantes con discapacidades deberían ser incluidos en la EF convencional. Algunas de las razones por la que algunos/as docentes ven la inclusión como algo negativo son: miedo a que el alumnado con NEE les exija más tiempo, atención e instrucción y que esto les lleve a descuidar al resto de la clase, preocupación de que el alumnado con NEE reduzca la calidad de la EF de los y las demás estudiantes, necesidad de proteger al alumnado con NEE de los efectos “negativos” de la inclusión e, incluso, una visión de la inclusión como algo ajeno a su trabajo real (Rekaa et al., 2019).

5.1. Limitaciones y líneas futuras

Somos conscientes de que una de las limitaciones de este trabajo son el bajo número de estudios seleccionados y el pequeño tamaño muestral total (Abellán et al., 2019; Alhumaid et al., 2020; Baglama et al., 2019; Solís y Borja, 2021). Esto justifica que más estudios son necesarios para investigar la situación actual sobre las actitudes que el profesorado de EF tiene ante la inclusión. Sin embargo, consideramos que una fortaleza de este trabajo es que la mayoría de los artículos seleccionados han obtenido resultados positivos y son de diferentes países (España, Chipre y Arabia Saudí), lo que refuerza la importancia que posee este contenido a nivel mundial.

Respecto a líneas futuras, se recomienda realizar estudios longitudinales en la que se analice la evolución de las actitudes y/o autoeficacia durante un curso escolar teniendo en cuenta diferentes variables que influyen en estas (tipo de alumnado al que se enfrente, compañeras/os docentes, opiniones del alumnado y formación). De esta manera, se podría analizar el peso de cada variable en las actitudes y en la autoeficacia del profesorado.

Esta información proporciona un importante apoyo a los profesores, a las partes interesadas de los centros escolares y a los responsables políticos en sus esfuerzos por crear estrategias inclusivas y motivadoras lo suficientemente fuertes como para cambiar el estigma, las actitudes excluyentes y los comportamientos inadecuados para promover entornos de aprendizaje más solidarios e inclusivos.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, los resultados de este trabajo indican que las actitudes de los y las docentes hacia la inclusión de todo el alumnado en las clases de Educación Física, en general, son positivas. También, se pudo observar que el nivel de autoeficacia para desarrollar actividades inclusivas varía dependiendo del tipo y el grado de discapacidad al que se enfrente. Por ello, aunque los resultados obtenidos no son concluyentes, se evidencia que a la mayoría de los docentes les preocupa incluir a todo el alumnado con NEE en sus clases. Sin embargo, el principal problema para ello es el bajo nivel de autoeficacia que poseen, en consecuencia, de una baja formación y experiencia en la inclusión. Finalmente, se sugieren estudios futuros para identificar qué factores contribuyen al desarrollo de actitudes positivas hacia la educación física inclusiva en los profesores y dirigidos a la comprobación de programas que mejoren la percepción de autoeficacia de sus participantes como el de Reina et al. (2019).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J., María Sáez-Gallego, N., Reina, R., Ferriz, R., & Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Journal of Sport Psychology*, 28, 143-156.
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability (Switzerland)*, 12(9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12093898>

- Ammah, J. O., & Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A Descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40–54.
- Baglama, B., Yucesoy, Y., & Beyazit, F. (2019). Attitudes of Preservice Physical Education Teachers towards Individuals with Special Needs. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4), 8-21. <https://doi.org/10.18662/rrem/174>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124.
- Consejo de Europa (2013). *Recommendation CM/Rec of the Committee of Ministers to member States on ensuring full inclusion of children and young persons with disabilities into society* (adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2013 at the 1181st meeting of the Ministers' Deputies). <https://www.awiph.be/youthinclusion/fichiers/Recommandations-en.pdf>
- Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A *Qualitative Inquiry Review*. *Quest*, 67(3), 255–273. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>
- Haegele, J. A., Hersman, B. L., Hodge, S. R., Lee, J., Samalot-Rivera, A., Saito, M., ... Costa e Gómez, A. d. A. (2017). Students with Disabilities in Brazil, Japan, South Korea, and the United States: Implications for Inclusion and Social Justice in Physical Education.
- Haegele, J. A., Hersman, B. L., Hodge, S. R., Lee, J., Samalot-Rivera, A., Saito, M., ... Costa e Gómez, A. d. A. (2017). Students with disabilities in Brazil, Japan, South Korea, and the United States: Implications for inclusion and social justice in physical education. *International advances in education: Global initiatives for equity and social justice*, 10, 287-307
- Hodge, S. R., Haegele, J., Gutierrez Filho, P., & Rizzi Lopes, G. (2017). Brazilian Physical Education Teachers' Beliefs About Teaching Students With Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 408-427. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1408896>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of

- international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Lieberman, L. J., Grenier, M., & Brian, A. (2019). How Inclusive Is Your Physical Education Class? Introducing the Lieberman/Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90(2), 3-4.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1548179>
- Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL– ein Instrument zur Erfassung vonHaltungen zuinklusiveSportunterricht bei (angehenden)Lehrkräften [In German: An instrument for the measurement of attitudes toward inclusive physical education in teachers]. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 161–170.
<https://doi.org/10.1007/s12662-016-0429-9>
- O’Neil, K. & Olson, L. (2021). Promoting Social Acceptance and Inclusion in Physical Education. *Teaching Exceptional Children*, 54(1), 6-15.
<https://doi.org/10.1177%2F00400599211029670>
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104–111
- Qi, J., & 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>
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I., & Klavina, A. (2019). Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319-331.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149.
<https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
- Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la

- formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 93.
<https://doi.org/10.25115/psyse.v8i2.455>
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149.
<https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Solís, P., & Borja, V. (2020). Profesorado de educación física: sus actitudes y creencias hacia la discapacidad. Revisión de la literatura como punto de partida. *Viref Revista de Educación Física*, 9(3), 87-103.
- Solís, P., & Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Spencer-Cavaliere, N. & Watkinson, E. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275–293.
- Tanure, M. L., Grenier, M., Haegele, J. A., & Duarte, E. (2020). ‘I didn’t do anything, I just watched’: perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1129-1142.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511760>
- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers’ attitudes. *Educational Research Review*, 36(May), 100456.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- UNESCO (2021). *Inclusión en educación*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378427_spa.locale=en

Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137–153.

Wilhelmsen, T., Sørensen, M. S., Seippel, & Block, M. E. (2021). Parental satisfaction with inclusion in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1061-1078. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597930>