


Factores asociados a la actitud de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en educación física: una revisión sistemática¹

Adolfo Rocuant UrzúaPontificia Universidad Católica de Chile (Chile) ✉ **Ernesto Treviño Villarreal**Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile) ✉ **María del Carmen Ocete Calvo**Universidad Pontificia Comillas (España) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.90270>

Recibido: Septiembre 2023 • Evaluado: Diciembre 2023 • Aceptado: Diciembre 2023

ES Resumen: INTRODUCCIÓN. La actitud de los estudiantes sin discapacidad (ESD) ha sido considerada como un elemento clave para lograr la inclusión de los Estudiantes en situación de Discapacidad (EeSD). No obstante, el campo de la Educación Física (EF) carece de una revisión bibliográfica centrada en los factores asociados a la conformación de actitudes inclusivas de los ESD. Esta revisión aborda esta limitante respondiendo la siguiente pregunta ¿Qué reporta la literatura respecto de los principales factores asociados a las actitudes de ESD, hacia la inclusión de EeSD al interior de la asignatura de EF? MÉTODO. Para responder a esta interrogante se consideró como referente los requerimientos la guía PRISMA, siendo analizados 25 estudios de las bases de datos Web Of Science y Scopus. RESULTADOS. Esta revisión permitió reportar resultados en torno a cinco categorías: programas de intervención (PI), diferencia entre mujeres y hombres, contacto previo, competitividad y edad. CONCLUSIONES. Los hallazgos indican que los PI son el principal factor utilizado en la promoción de actitudes favorables, la diferencia entre mujeres y hombres reafirma una tendencia a favor de las mujeres, el contacto previo con EeSD no es concluyente y requiere ser analizado con mayor profundidad, el nivel de competitividad parece actuar como una limitante y la edad presentaría una tendencia positiva.

Palabras clave: educación inclusiva; actitudes; educación física; discapacidad; intervención

ENG Associated factors in the attitude of students without disabilities towards the inclusion of students with disabilities in the Physical Education class: a systematic review

Abstract: INTRODUCTION. The attitude of students without disabilities (SWD) has been considered a key factor in achieving the inclusion of Students with Disabilities (SD). However, there is a lack of a literature review in the field of Physical Education (PE) that focuses on the factors associated with developing inclusive attitudes in SWD. This revision addresses this constraint by answering the question: What does the literature report regarding the main factors associated with SwD attitudes towards the inclusion of SD within the PE class? METHOD. To answer this question, the requirements of the PRISMA guide were taken as a reference, and a total of 25 studies from the Web Of Science and Scopus databases were analyzed. RESULTS. This revision provided results in five categories: intervention programs (IP), the difference between women and men, previous contact with SD, competitiveness, and age. CONCLUSIONS. Findings reveal that IPs are the main elements used in fostering positive attitudes. The difference between women and men confirms a tendency in favor of women. Previous contact with SD is not conclusive and requires further analysis. The level of competitiveness seems to act as a limiting factor and age appears to show a positive tendency.

Keywords: inclusive education; attitudes; physical education; disability; intervention

¹ Fuente de financiamiento Beca de estudios ANID-Subdirección de Capital Humano/Doctorado Nacional/2022-21221139.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. Programas de intervención. 3.2. Diferencias entre mujeres y hombres. 3.3. Contacto previo. 3.4. Competitividad. 3.5. Edad. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Rocuant Urzúa, A.; Treviño Villarreal, E.; Carmen Ocete Calvo, M. C. (2024). Factores asociados a la actitud de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en educación física: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 849-859.

1. Introducción

Las personas en situación de discapacidad (PeSD) han sido históricamente discriminadas a nivel de acceso a la educación regular (Block et al., 2019). Frente a este panorama, la consigna Educación Para Todos ha reforzado a nivel global el reconocimiento de la diversidad de la sociedad al plantear como desafío la incorporación de todas y todos los estudiantes independientemente de discapacidad o Necesidades Educativas Especiales (NEE) en los centros escolares (UNESCO, 2021; Puigdellivol, 2014; Heck, et al., 2019).

Para Ainscow (2004) el rol de los centros escolares y de sus actores es clave para disminuir las barreras e incrementar de los facilitadores en la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (EeSD). De igual manera UNESCO (2021) a través del objetivo 4 de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, identifica a los establecimientos educacionales como responsables de asegurar una educación inclusiva.

A pesar de lo anterior, Pocock y Miyahara (2018) plantean que en el contexto de la Educación Física (EF) esto es más bien una aspiración a nivel conceptual dada su compleja implementación, escaso apoyo de la política pública y exigencias curriculares. Si bien en los últimos 30 años ha aumentado la investigación en la EF respecto de la inclusión EeSD, sus resultados dan cuenta de contextos aislados que dificultan la toma de decisiones generalizadas o representativas de la población (Block et al., 2021).

Desde la EF, la literatura identifica barreras asociadas a la inclusión de las EeSD (Haegele, 2019), como el bajo nivel de capacitación por parte de los docentes, y actitudes negativas hacia la inclusión de estos estudiantes (Block y Obrusniková, 2007; Ocete et al., 2020), Formación Inicial Docente (FID) fuertemente influenciada por un modelo médico de la discapacidad con énfasis en la integración, el cual no se relaciona con la filosofía inclusiva (Mauerberg y Frances, 2019).

A nivel de facilitadores, OECD (2019) destaca la necesidad de generar escuelas inclusivas que refuercen los componentes del aprendizaje y particularmente el bienestar de todos los estudiantes independientemente de su capacidad. En este contexto las actitudes positivas de los estudiantes sin discapacidad (ESD) destacan como uno de los factores que influyen sustantivamente, al facilitar la Educación Física Inclusiva (EFI) (Hernández et al., 2012). Este factor es determinante para lograr la inclusión (UNESCO, 2021; Guitart, 2002; Guitart, 2010; Hutzler, 2003; Pérez-Tejero et al., 2012; Rezende et al., 2018), ya que favorece el respeto, la dignidad y la aceptación de un EeSD, al potenciar una mayor participación en los juegos y actividades por parte de todas y todos los estudiantes (Hernández et al., 2012; Pérez-Tejero et al., 2012). Marzano y Pickering (2005) destacan que una actitud positiva podrá aumentar las posibilidades de logro; y por el contrario, una actitud negativa disminuirá las posibilidades de consolidar un aprendizaje. Según Block et al. (2020) la literatura disponible muestra que los ESD presentan actitudes positivas hacia EeSD particularmente cuando estos tienen contacto regular en la EF.

Es importante mencionar que las actitudes han sido definidas como la disposición interna de las personas hacia un constructo (Briñol, 2007), estas no son observables de forma directa (Guitart, 2002). Además, se encuentran compuestas por componentes afectivos, cognitivos y conductuales (Blanco, 2001; Triandis, 1974) los cuales interfieren en el sentido de la acción de cada persona (Prat, 2003) y que a su vez influye en el comportamiento durante la interacción con otros (Triandis, 1974). Según Prat (2003) el trabajo realizado en favor de la actitud está asociado a diversos factores externos al establecimiento educacional que se refuerzan a lo largo de la vida de las personas. Por tanto, las dimensiones actitudinales estarán influenciadas por el contexto, el cual determinará el nivel de disposición frente a un constructo, por la interacción con otros sujetos dado que es parte del proceso de socialización (Guitar, 2002; Prat, 2003; Marzano y Pickering, 2005).

A pesar de su relevancia en el logro de aprendizajes, las mediciones estandarizadas realizadas en EF están centradas robustamente en los componentes de la aptitud física destacando una limitada disponibilidad de mediciones asociados a las actitudes de los estudiantes (Blázquez, 2017). Frente a este panorama, es relevante reconocer desde la voz de los estudiantes los factores que influyen en la conformación de actitudes positivas hacia la inclusión, lo que permitirá retroalimentar efectivamente las prácticas pedagógicas (Briñol, 2007; Guitar, 2002).

Los estudios disponibles han considerado los factores que intervienen en el desarrollo de las actitudes de los ESD hacia la inclusión de PeSD, como los programas de concientización, el género, la competitividad, adaptaciones didácticas, tipo de discapacidad y el tipo de contacto previo (Block y Obrusnikova, 2007; Hutzler, 2003; Qi y Ha, 2012; Slininger et al., 2000; Wilhelmsen y Sørensen, 2017). No obstante, las principales revisiones sistemáticas de la EFI (Block y Obrusnikova, 2007; Hutzler, 2003; Qi y Ha, 2012; Slininger et al., 2000; Wilhelmsen y Sørensen, 2017), reportan un limitado número de estudios interesados en la conformación de actitudes inclusivas por parte de los ESD.

Específicamente estas revisiones, muestran asociaciones entre diversos factores y las actitudes sin presentar resultados causales. En su mayoría, el género de los compañeros está asociado positivamente como

un predictor significativo de las actitudes a favor de las mujeres (Hutzler, 2003; Block y Obrusnikova, 2007; Qi y Ha, 2012). El contacto previo asociado a tener un familiar o un amigo cercano con discapacidad es otro correlato de actitudes positivas (Hutzler, 2003). Qi y Ha (2012) reportaron resultados similares, sin embargo, los contactos previos no estructurados se asociaron con actitudes negativas hacia la inclusión de EeSD. El tipo de discapacidad mostró en su mayoría mejores actitudes de los estudiantes estadounidenses y europeos hacia los estudiantes con trastornos del aprendizaje en comparación con los estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales (Hutzler, 2003), particularmente el contacto con estudiantes que presentan discapacidades físicas podría potenciar la conformación de actitudes negativas (Block y Obrusnikova, 2007). Las intervenciones de sensibilización muestran resultados mixtos del programa (positivos, nulos y limitados) en la conformación de actitudes hacia la inclusión en la EF entre los estudiantes sin discapacidad (Wilhelmsen y Sørensen, 2017). El género, el contacto previo, el tipo de discapacidad, la edad y la participación en programas de sensibilización, son reportados como factores analizados en la literatura que requieren de mayor número de evidencias dado que sus resultados no son definitivos.

Si bien el panorama internacional reconoce las exigencias de la EFI, al identificar como un factor relevante las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de sus pares con discapacidad, no destacan revisiones de literatura específicas sobre este elemento que aborden la asociación de la actitud con los distintos factores (programas de concienciación, el género, la competitividad, adaptaciones didácticas, tipo de discapacidad y el tipo de contacto previo) en la conformación de actitudes inclusivas hacia los EeSD.

Frente a estos antecedentes, el propósito de esta revisión de literatura se centra en los resultados de las principales investigaciones asociadas a la conformación de actitudes de los ESD, hacia la inclusión de EeSD en EF. Por tanto, la siguiente interrogante guiará la revisión: ¿Qué reporta la literatura respecto de los principales factores asociados a las actitudes de ESD, hacia la inclusión de EeSD en EF?

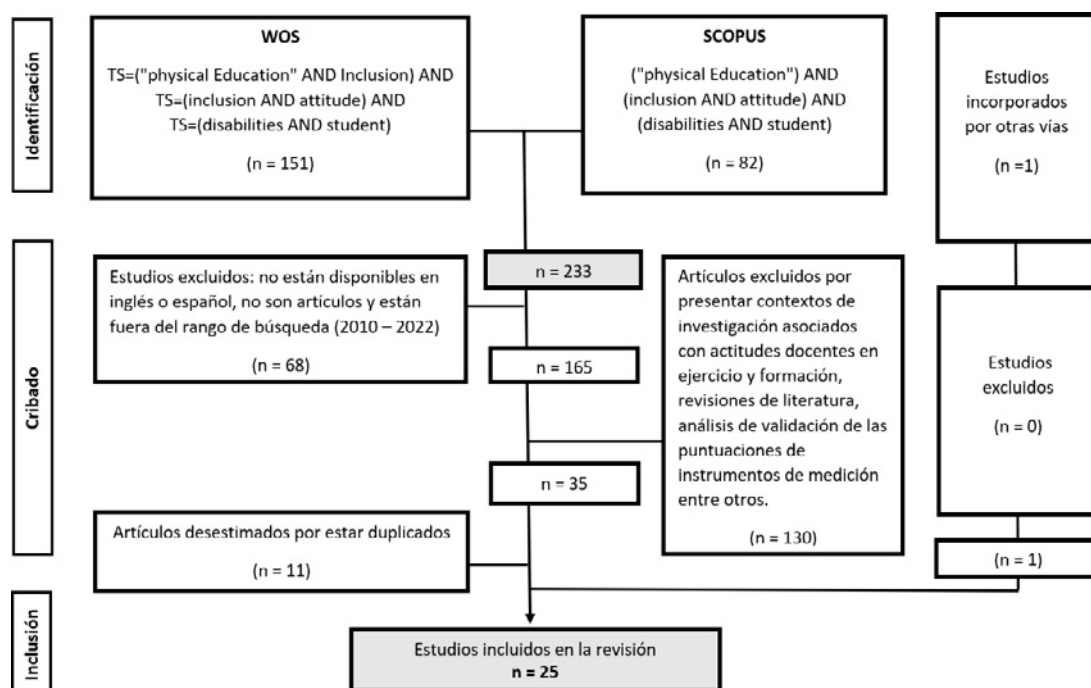
2. Método

Para responder a la interrogante de esta revisión, se consideró como guía de búsqueda el modelo metodológico propuesto por la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (Page et al., 2021). En este sentido se identifican tres momentos para determinar la inclusión de artículos (ver Figura 1). A continuación, se describen cada una de las etapas:

El primer momento considera la identificación de artículos a través de las bases de datos Web Of Science y Scopus. En este sentido, se consideraron las siguientes combinaciones de palabras clave de búsqueda: Physical Education, Inclusion, Attitudes, Disabilities, Students. Lo anterior, permitió identificar un n = 233 publicaciones.

El segundo momento estuvo asociado a la etapa de cribado, identificando en esta la delimitación temporal de búsqueda, la inclusión de artículos científicos publicados en idioma inglés y español entre los años 2010 y 2022, esta decisión permite responder al criterio de actualidad reportado por Boote y Beile (2005). En esta línea, un n = 68 estudios fueron excluidos por no cumplir con los criterios mencionados. Además, esta etapa consideró la revisión de resúmenes de cada artículo, seleccionando solo aquellos que responden a la interrogante que guía este estudio y que reportan estudios con estudiantes de primaria y secundaria. Esto permitió descartar n = 130 artículos que consideran actitudes de docentes en formación y en ejercicio, revisiones de literatura, metaanálisis, estudios bibliométricos y análisis de validación de las puntuaciones de instrumentos de medición entre otros. Fueron identificados n = 11 de artículos duplicados en ambas bases de datos.

Figura 1. Flujo de selección de artículos asociados a los factores. Adaptado a partir de PRISMA (Page et al., 2021).



Finalmente, la etapa de inclusión permitió identificar los principales artículos asociados al fenómeno de estudio ($n = 24$), como también de artículos identificados por otras vías ($n = 1$). A partir de esto, la tabla 1 presenta los estudios de esta revisión ($n = 25$) de artículos. Estudios realizados en el contexto de España ($n = 14$), Estados Unidos ($n = 4$), China ($n = 2$), Grecia ($n = 2$), Irlanda ($n = 1$), Portugal ($n = 1$) y Corea del Sur ($n = 1$). Además, los resultados identificaron un $n = 18$ estudios asociados a estudiantes de secundaria y un $n = 7$ estudios en primaria (ver tabla 1).

Tabla 1. Artículos considerados en la revisión de literatura

Referencia	P/S	N	País
Abellan et al., 2018a	S	83	España
Abellan et al., 2018b	S	294	España
Abellan et al., 2018c	S	28	España
Arampatzi, 2011	p	658	Grecia
Bebetsos et al., 2017	P	189	Grecia
Campos et al., 2014	S	247	Portugal
Gaintza y Castro, 2020	S	49	España
González y Cortes, 2016	S	71	España
Lee et al., 2020	S	168	Corea del Sur
Mansilla y Abellan, 2021	P	51	España
Mckay et al., 2015	S	143	Estados Unidos
Mckay et al., 2018	S	143	Estados Unidos
Mckay et al., 2019	S	147	Estados Unidos
Ocete et al., 2020	S	1068	España
Pérez-Torralba et al., 2019	P	88	España
Qi & Wang, 2018	S	42	China
Reina et al., 2011	S	344	España
Reina et al., 2019	S	976	España
Reina et al., 2020	S	603	España
Reina et al., 2021	S	1105	España
Rello et al., 2018	S	374	España
Sullivan et al., 2021	P	56	Estados Unidos
Tindall, 2013	S	55	Irlanda
Trufero, 2021	P	43	España
Wang & Qi, 2020	P	872	China

Nota. P= Primaria, S= Secundaria

3. Resultados

La revisión crítica de los artículos seleccionados permitió agrupar los resultados en torno a cinco categorías que inciden en la conformación de actitudes inclusivas de los ESD hacia la inclusión de EeSD: programas de intervención ($n = 19$), diferencia entre mujeres y hombres ($n = 11$), contacto previo ($n = 7$), competitividad ($n = 5$) y edad ($n = 4$).

3.1. Programas de intervención (PI)

Esta revisión de literatura analizó 19 artículos científicos asociados a PI que buscan desarrollar actitudes en ESD hacia la inclusión de EeSD en el contexto escolar.

La Teoría de contacto de Allport está reportada como un elemento clave en la planificación de los PI (Reina et al., 2021; McKay et al., 2018; Tindall, 2013; Ocete et al., 2020). Esta teoría considera que cuando una personas mantiene contacto con otra persona ajena a quienes se vincula de forma habitual, será posible mejorar su actitud hacia personas con características similares.

Del total de artículos asociados a los PI, 17 reportan ganancias, 3 artículos presentan evidencias de actitudes que permanecen en el tiempo una vez finalizada la intervención (Lee et al., 2020; Pérez-Torralba et al.,

2019; Rello et al., 2018), un estudio con resultados mixtos (Gaintza y Castro, 2020) y 1 artículo presenta resultados neutros respecto del aumento significativo en las actitudes de los ESD hacia la inclusión de EeSD (Trufero, 2021).

Los estudios que reportan ganancias consideran distintos tipos de intervención. Algunos utilizan el programa de sensibilización identificado como Día Escolar Paralímpico (DEP) (Mckay et al., 2015; McKay et al., 2018; McKay et al., 2019; Reina et al., 2020). De este grupo, es importante destacar el estudio fenomenológico aplicado a estudiantes de 11 y 12 años de McKay et al. (2019). Los investigadores buscaron comprender la experiencia de los ESD en el DEP más allá del solo aumento estadístico significativo de las actitudes.

En línea con lo anterior, Ocete et al. (2020) muestran que los PI que utilizan el deporte inclusivo en la escuela y la semana de la EF adaptada (Campos et al., 2014) favorecen las actitudes inclusivas. De manera similar, pero en un contexto de clase de EF, Sullivan et al. (2021) consideraron una unidad de basquetball en silla de ruedas y Tindall et al. (2013) por medio de la práctica de voleyball sentado reportaron resultados a favor del incremento de las actitudes inclusivas de los ESD.

De manera complementaria a este tipo de PI, existen estudios que combinan la práctica de deporte inclusivo-adaptado en EF con distintos elementos, como visita a instalaciones de trabajo de PeSD intelectual (Abellan et al., 2018a), participación en torneos con EeSD intelectual (Abellan et al., 2018b), contacto EeSD con distintos tipos de discapacidad intelectual (Pérez-Torralba et al., 2018; Reina et al., 2021), material audiovisual (Bebetsos et al., 2017), contacto dentro de la sesión de EF y concienciación sobre el plan de estudios (Reina et al., 2020), participación en charlas de deportistas paralímpicos (Reina et al., 2011; Reina et al., 2020).

Esta revisión muestra que la práctica de deportes paralímpicos y deportes adaptados son el principal medio mejorar las actitudes de los ESD hacia la inclusión de EeSD al interior de la EFI. No obstante, la propuesta de juegos cooperativos y sensibilizadores aplicado a estudiantes de primaria podría ser un medio novedoso para desarrollar actitudes inclusivas hacia los EeSD (Mansilla y Abellan, 2021).

Tres investigaciones reportaron resultados favorables que se mantienen en el tiempo. El estudio de Lee et al. (2020) consideró su intervención en un contexto no inclusivo. Sin embargo, la práctica de deportes paralímpicos permitió identificar un aumento de las actitudes inclusivas de los ESD. De igual manera, Pérez-Torralba et al. (2018) y Rello et al. (2018) midieron las actitudes 5 semanas y 4 meses post intervención respectivamente. Particularmente el estudio de Rello et al. (2018) utilizó distintos medios, cómo simulación de distintas discapacidades y el contacto directo e indirecto con PeSD (Rello et al., 2018).

El estudio realizado por Gaintza y Castro (2020) identifica resultados mixtos. Los autores plantean que aquellas intervenciones con contacto directo con un EeSD intelectual en EF, no siempre conducen a actitudes positivas. En este sentido, los investigadores reportan que interacciones generadas a lo largo del tiempo se presentan como factor clave en la promoción de actitudes inclusivas.

Esta revisión de literatura permite identificar un efecto positivo respecto de la implementación planificada de PI, considera la práctica de actividades de empatía, deportes paralímpicos, deportes adaptados, contacto con deportistas discapacitados, actividades audiovisuales y juegos cooperativos-sensibilizadores. La mayoría de estas intervenciones consideran la Teoría de Contacto como un elemento clave a la hora de planificar las intervenciones.

3.2. Diferencias entre mujeres y hombres

Los estudios analizados reportaron diversos tipos de resultados. En primer lugar, la literatura informa de asociaciones a favor de las mujeres respecto de actitudes inclusivas en EF (Abellan et al., 2018a; Abellan et al., 2018c; Campos et al., 2014; González y Cortés, 2016; Reina et al., 2019; Rello et al., 2018; Wang y Qi, 2020). En segundo lugar, resultados sin diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres (Arampatzi et al., 2011; McKay et al., 2018; Sullivan et al., 2021), y un estudio que reporta resultados mixtos (Gaintza & Castro, 2020).

Entre los estudios que presentaron resultados a favor de las actitudes de las mujeres, destacan los de Campos et al. (2014) y Wang y Qi (2020) con resultados asociados a diferencias estadísticamente significativas para la escala general y para la subescala de EF general del Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised CAIPE-R. De igual manera, el estudio de Reina et al. (2019) que consideró modelos de regresión, permitió a los autores corroborar una de sus hipótesis a favor de las mujeres en el componente conductual y cognitivo de la actitud.

En cuanto a investigaciones que reportaron ausencia de diferencias estadísticamente significativas, Sullivan et al. (2021) reportó que a pesar de tener un grupo experimental con un EeSD física visible y un grupo control sin EeSD, los análisis de las actitudes no presentaron diferencias entre mujeres y hombres al interior de los grupos (Sullivan et al., 2021). De igual manera, otros estudios analizados (McKay et al., 2018; Arampatzi et al., 2011) muestran que la diferencia no fue estadísticamente significativa.

El estudio de Gaintza y Castro (2020) describe resultados mixtos en torno a las diferencias entre mujeres y hombres. Esta investigación consideró dos grupos (control y experimental) identificó resultados a favor de las mujeres en el grupo que no fue intervenido (contexto hipotético) y resultados a favor de los hombres en una situación de contacto real con un estudiante Down.

A partir de lo expuesto, los resultados asociados a las diferencias entre mujeres y hombres muestran una tendencia mayor hacia actitudes positivas de las mujeres. Sin embargo, es relevante continuar analizando las actitudes de mujeres y hombres en contextos que involucren contacto directo con diferentes EeSD.

3.3. Contacto previo

Esta revisión identifica el contacto previo como un factor clave en la conformación de actitudes de ESD hacia la inclusión de EeSD. En este sentido, el contacto previo considera las experiencias de los ESD respecto del contacto con familiares y/o amigos, compañeros de aula, compañeros y actividad física realizada con EeSD.

Los resultados de los estudios analizados dan de cuenta experiencias previas como tener un familiar, amigo o haber participado en una actividad deportiva con una persona en situación de discapacidad que permiten obtener actitudes positivas hacia los EeSD (Abellan et al., 2018c; Campos et al., 2014; Rello et al., 2018).

No obstante, el trabajo de Abellan et al. (2018c) muestra que estos tipos de contacto reportan actitudes más positivas que aquellos estudiantes que solo tienen contacto con EeSD al interior de la clase de EF. Sin embargo, el estudio de Wang y Qi (2020) muestra que la participación regular de EeSD en clase de EF está relacionada positivamente con la actitud general y que su presencia en clases regulares y EF está asociada positivamente con las adaptaciones específicas hacia el deporte.

Para Campos et al. (2014), aquellos ESD que tienen un amigo cercano o un familiar con discapacidad aceptan de forma más natural a un EeSD. Esto permite que acepten las adaptaciones realizadas a las actividades para facilitar la participación de sus pares EeSD. Contrariamente McKay et al. (2021) reportan que aquellos ESD que informan de contacto previo en casa y en educación general presentan actitudes menos positivas que sus pares sin este tipo de contactos. Sin embargo, frente al reducido tamaño del efecto y a la pequeña diferencia de medias, estos resultados deben ser considerados con cautela (McKay et al., 2018).

Lo anterior muestra que los resultados relacionados al contacto previo no son concluyentes en torno al tipo de asociación en la conformación de actitudes inclusivas y por tanto es necesario mayor análisis (McKay et al., 2018; Ocete et al., 2020; Reina et al., 2018).

3.4. Competitividad

Esta revisión de literatura reveló cinco estudios que analizan la asociación entre competitividad y la actitud de ESD hacia EeSD por medio de cuestionarios de medición. Estos estudios reportan resultados estadísticamente significativos entre ambas variables. Sin embargo, existen diferencias respecto del tipo de hallazgos, al presentar asociaciones nulas estadísticamente (Campos et al., 2014), positivas (Ocete et al., 2020) y negativas (Abellán et al., 2018c; McKay et al., 2018; Ocete et al., 2020; Wang y Qi, 2020).

Respecto de asociación nula, el estudio con análisis multinivel de Campos et al. (2014) en el contexto escolar de Portugal, reportó que un 15,9% de estudiantes son identificados como muy competitivos y que a pesar de mostrar una asociación negativa respecto de su actitud hacia la inclusión de EeSD esta no fue estadísticamente significativa en la subescala específica del deporte. En torno a asociaciones positivas, el estudio de Ocete et al. (2020) muestra que la participación de ESD auto reportados en un PI con niveles moderados o altos de competitividad aumenta su nivel de actitud según la subescala de actitud general. Los estudios que reportaron asociaciones negativas indican que aquellos estudiantes con altos niveles de competitividad reportan resultados asociados a una menor actitud inclusiva hacia sus pares con discapacidad (Abellán et al., 2018c; Wang y Qi, 2020). De igual manera, los resultados del estudio de McKay (2018), identifican que un nivel muy alto de competitividad está relacionado de manera significativa con las actitudes en la subescala de inclusión por medio del instrumento de medición CAIPE-R (Block, 1995). Si bien estos resultados están asociados a ESD con niveles altos de competitividad, Ocete et al. (2020) reportaron que aquellos ESD con un nivel de competitividad nulo o bajo presentan una disminución estadísticamente significativa de su actitud hacia EeSD en la escala específica.

En línea con esta última asociación, Wang y Qi (2020) muestran cómo los procesos de certificación y énfasis en el rendimiento individual presentes en la EF pueden actuar como un potenciador de la competitividad, limitar la promoción de actitudes de los ESD hacia la inclusión EeSD y el nivel de actividad de estos últimos en las actividades al interior de la EF.

Frente a un bajo número de estudios en torno a la asociación entre la competitividad y la actitud hacia la inclusión de EeSD en EF por parte de los ESD, es relevante disponer de mayor cantidad de evidencias que analicen este factor en torno al tipo de asociación en la conformación de actitudes inclusivas.

3.5. Edad

Esta revisión de literatura permitió identificar cuatro estudios que reportan asociaciones entre la edad y la actitud de los ESD hacia la inclusión de EeSD (Abellan et al., 2018c; Campos et al., 2014; González y Cortes, 2016; Rello et al., 2018). Los resultados de estos estudios son diversos en torno a sus asociaciones. En este sentido existen asociaciones positivas (Abellan., 2018c; Rello et al., 2018), asociaciones negativas (Campos et al., 2014) y asociaciones mixtas (González y Cortes, 2016).

El estudio de Rello et al. (2018) consideró 370 estudiantes con edades entre 12 y 15 años o más. Los adolescentes participantes presentaron en promedio una media de 27,60 puntos entre las escalas cognitivas, conductual y afectiva. Este resultado indica que los jóvenes muestran actitudes moderadas y positivas hacia las PeSD. En esta línea de resultados Abellan et al. (2018c) utilizaron la escala the Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education (AIDSPE) identificaron que existe una correlación significativa y negativa entre la escala cognitiva del instrumento y la edad, esto indica que cuanto mayor es la edad de los participantes, mejores son sus actitudes hacia los EeSD.

En contraste, la investigación realizada por Campos et al. (2014) en Portugal a 509 estudiantes con edades entre 11 y 16 años, utilizó para medir actitudes el CAIPE-R. Este estudio reportó que los estudiantes de mayor edad presentan valores en sus puntuaciones más bajas que sus pares de menor edad.

A nivel de asociaciones mixtas, el estudio realizado a estudiantes de secundaria (N=71) con edades entre 12 y 18 años pertenecientes a dos institutos de la región de Murcia (España) recogió información por medio de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD). Esto permite identificar que conforme aumentan los años, las actitudes experimentan un leve aumento respecto al inicio de la convivencia, al llegar a tercer año como máximo en todas ellas. A partir de este momento, estudiantes con 15-16 años promedio, presentan un evidente descenso de todas y cada una de las actitudes medidas (González y Cortes, 2016).

En síntesis, las evidencias reportadas en esta revisión de literatura respecto de la asociación entre la edad y la actitud de los ESD hacia la inclusión de EeSD muestran una tendencia a favor de asociaciones positivas. Sin embargo, es necesario disponer de mayor número de evidencias que apoyen la asociación de este factor con las actitudes inclusivas.

4. Conclusiones

Esta revisión de literatura consideró 25 artículos científicos sobre los factores que influyen en la conformación de actitudes de los ESD hacia la inclusión de los EeSD al interior de la EF. Este proceso crítico permitió identificar a los PI, diferencia entre mujeres y hombres, contacto previo, edad y competitividad según la literatura como factores asociados a la conformación de actitudes de los ESD.

Los hallazgos revelados identifican un efecto positivo y estadísticamente significativo en torno a los PI. Además, este factor destaca como el principal medio de promoción de actitudes inclusivas de los ESD hacia los EeSD. Respecto de las diferencias entre mujeres y hombres, los resultados no son categóricos. No obstante, estos reflejan una tendencia más positiva por parte de las actitudes de las mujeres hacia los EeSD. Los resultados referidos al contacto previo de los ESD indican que este factor estaría asociado positivamente con las actitudes de este grupo de estudiantes. Sin embargo, el contexto en que es realizado el contacto varía los resultados. El nivel de competitividad es otro factor asociado a la conformación de actitudes de los ESD. Este factor muestra una tendencia negativa respecto de la conformación de actitudes hacia los EeSD en aquellos estudiantes que reportan un alto nivel de competitividad. Además, la edad identifica una asociación positiva respecto de la conformación de actitudes inclusivas hacia los EeSD.

Si bien los resultados muestran tendencias en cada uno de los factores asociados a la conformación de actitudes, estos deben ser interpretados con cautela, reconociendo la influencia de los contextos de aplicación de los diversos estudios.

Los reportes asociados positivamente a los PI deberán considerar los tamaños de efectos entre los pretest y postest. Pese a mostrar mejoras en la conformación de actitudes favorables hacia los EeSD, los tamaños reportados por los PI son débiles estadísticamente, lo que coincide con los resultados reportados por la revisión de literatura de Wilhelmsen y Sørensen (2017). Frente a este panorama, los estudios con metodologías cualitativas pueden ser considerados como un medio complementario para indagar respecto de los efectos del PI desde la interacción en profundidad con los ESD (Mckay et al., 2019; Sullivan et al., 2021; Tindall et al., 2013).

Mayormente, los contextos analizados presentan evidencias a favor de las mujeres en torno a sus actitudes hacia la inclusión de EeSD, lo que coincide con lo reportado por diversos autores (Hutzler, 2003; Block y Obrusnikova, 2007; Qi y Ha, 2012). Sin embargo, estas mediciones podrían estar realizadas en un contexto de alto compromiso y exigencia social hacia las mujeres, en el que responder correctamente es algo deseable socialmente. Además, en los estudios que revelan mayores actitudes que los hombres, las mujeres no presentarían interacciones directas con EeSD (Gaintza y Castro, 2020), lo que podría estar asociado con una declaración de actitud basada en un caso hipotético de contacto con EeSD.

Los resultados respecto al contacto previo con EeSD consideran la presencia o ausencia de contacto por parte de los ESD. En este sentido, los estudios analizados por esta revisión carecen de profundidad en torno a la calidad y tipo de contacto e interacciones establecidas por los ESD junto a los EeSD (Mckay et al., 2018; Ocete et al., 2020; Reina et al., 2018). No obstante, coinciden con efectos positivos en las actitudes de los ESD tal como plantea Hutzler (2003).

La competitividad es un factor poco reportado en los estudios asociados a la conformación de actitudes inclusivas (Abellán et al., 2017; Mckay et al., 2018; Ocete et al., 2020; Wang y Qi, 2020). Si bien este factor presenta una tendencia a influir negativamente en actitudes positivas hacia los EeSD, es importante analizar los elementos del contexto educacional donde existen mayores niveles de competitividad, identificando el tipo de prácticas pedagógicas, las cuales podrían estar directamente asociadas al rendimiento técnico - táctico deportivo y a la evaluación con intencionalidad sumativa. Estos elementos podrían influenciar en el desarrollo de una cultura competitiva en torno al rendimiento, ya que excluye la participación e interacción positiva entre estudiantes y afecta la promoción de actitudes inclusivas.

Finalmente, a mayor edad los ESD presentarían actitudes más positivas hacia los EeSD. Sin embargo, estos resultados no son definitivos y requieren de análisis contextuales asociadas a etapas sensibles en el desarrollo de los estudiantes.

En cuanto a futuros estudios interesados en la conformación de actitudes inclusivas por parte de los ESD, estos deberían indagar respecto de los factores enunciados en esta revisión. En este sentido, la calidad asociada al tipo de contacto previo por parte de los ESD con los EeSD, puede ser un elemento relevante de considerar en la planificación de un PI. Otro factor que presenta una oportunidad de análisis y desarrollo por parte de futuras investigaciones es el nivel de competitividad auto-reportado por los ESD. Este factor podría estar influenciado por el tipo de liderazgo pedagógico presente tanto en la asignatura de EF, en los centros escolares y en el sistema escolar.

Es importante insistir que la mayoría de los estudios analizados reportan evidencias obtenidas por medio de métodos de investigación cuantitativa. Frente a esto, la complementariedad de métodos de investigación puede ser relevante al disponer de información que considera las diferencias estadísticamente significativas e indaga de manera situada en los hallazgos.

Futuras investigaciones deberían considerar contextos de investigación que permitan contrastar el tipo de asociación respecto de diferencias entre escuelas y/o al interior de las escuelas. Además, frente a un desafío global, se sugiere a investigadores latinoamericanos y africanos indagar en sus contextos de EF, dado que esta revisión no detectó estudios en estas regiones del planeta.

En suma, la pregunta que orientó esta revisión fue: ¿Qué reporta la literatura respecto de los principales factores asociados a las actitudes de estudiantes sin discapacidad, hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad al interior de la asignatura de EF? Esta interrogante permitió tomar decisiones respecto del análisis en torno a las principales investigaciones interesadas en la promoción de actitudes inclusivas en el contexto escolar de EF. Cinco factores (PI, diferencia entre mujeres y hombres, contacto previo, competitividad y edad) fueron identificados como elementos claves en la conformación de actitudes inclusivas. Estos factores se asociaron de manera estadísticamente significativa y presentaron inclinaciones en sus resultados.

Esta revisión de literatura presenta un conjunto de limitaciones que deberán ser consideradas por los investigadores interesados en la promoción de actitudes por parte de los ESD hacia la inclusión de EeSD al interior de la EF. En primera instancia, las combinaciones conceptuales de búsqueda de esta revisión (Physical Education, Inclusion, Attitudes, Disabilities, Students), pueden haber restringido la cantidad de investigaciones analizadas. De igual manera, si bien las bases de datos utilizadas en esta revisión se presentan como las principales, esto podría haber limitado el análisis de estudios relevantes en el área por otras vías. Otro elemento considerado como una limitación respecto de los alcances de esta revisión, es la ausencia de evidencias en la región latinoamericana, africana y de restringidas pruebas en el contexto asiático.

Finalmente, esta revisión sistemática puede aportar al campo de estudios mediante la identificación y análisis de los principales factores asociados a la conformación de actitudes inclusivas hacia los EeSD al interior de la educación física (EF). Además, al incrementar el conocimiento en torno a la conformación de actitudes inclusivas, favorece la intervención en programas de formación inicial docente y programas de mejoramiento destinado a docentes en ejercicio. A nivel científico, este estudio ayudará a ampliar la discusión en torno a los factores asociados a las actitudes inclusivas, permitirá indagar respecto de aquellos elementos poco abordados por la investigación en EFI cómo el tipo de contacto y el nivel de competitividad de los ESD.

Agradecimientos

Agradecemos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través de los proyectos PIA CIE160007 y CHIC ANID/BASAL FB210018.

5. Referencias bibliográficas

- Abellan, J., Sáez-Gallego, N. y Reina., R. (2018a). Exploring the effect of contact and inclusive sport in Physical Education on attitudes towards intellectual disability in secondary school students. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte* (53) 233-242. <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05304>
- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., & Carrión Olivares, S. (2018b). La boccia como deporte adaptado y sensibilizador en Educación Física en Educación Secundaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 7(2017), 109-114. <https://doi.org/10.6018/sportk.343011>
- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., & Reina, R. (2018c). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en Educación Física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 18(1), 133-140. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/282581>
- Ainscow, M. (2004). Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea.
- Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E., & Barkoukis, V. (2011). Social developmental parameters in primary schools: Inclusive settings' and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education*, 26(2), 55-66.
- Bebetsos, E., Derri, V., & Vezos, N. (2017). Can an intervention program affect students' attitudes toward inclusive physical education? An application of the "Theory of planned behavior. *Turk Psikoloji Dergisi*, 32(78), 36-45. <https://doi.org/10.4172/2378-5756.1000429>
- Blanco, N. (2001). Una Técnica para la Medición de Actitudes Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, VII (1), 45-54.
- Blázquez, D. (2017). Cómo evaluar bien educación física. El enfoque de la evaluación formativa. INDE.
- Block, M. (1995). Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.1.60>
- Block, M. E., & Obrusniková, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>

- Block, M., Obrusnikova, I., y Lloyd, M. (2019). History of inclusive physical education in North America. En Heck, S., y Block, M. (Eds) *Inclusive physical education around the world* (pp. 9-27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429026294-2>
- Block, M., Haegele, J., Kelly, L. & Obrusnikova, I. (2021). Exploring Future Research in Adapted Physical Education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92:3, 429-442, <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500>
- Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Briñol, P. (2007). Actitudes (3a. ed.) En Morales (Ed). (2007). *Psicología Social*. (pp. 457-490). McGraw-Hill.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Influence of an awareness program on portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 897-912. <https://doi.org/10.2466/11.15.PR0.115c26z7>
- Gaintza, Z., & Castro, V. (2020). Physical education sessions in secondary school: Attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(1), 214-221. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.01028>
- González, J., y Cortés, R. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 105-120. <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.454>
- Guitart, R. (2002). Las actitudes en el centro escolar, reflexiones y propuestas. Graó.
- Guitart, R. (2010). Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos. Graó.
- Haegele, J. A., Zhu, X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: an exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-141. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362046>
- Heck, S., Solenes, O., Magnanini, A., y Campbell, N. (2019). History of inclusive physical education in Western and Northern Europe. En Heck, S., y Block, M. (Eds) *Inclusive physical education around the world* (pp. 46-67). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429026294-4>
- Hernández, F., Bofill, A. y Niort, J. (2012). ¿Por qué las actitudes del profesorado de educación física son claves en éxito de la inclusión educativa? En Hernández, F. (Ed.) (2012). *Inclusión en Educación Física. Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes*. (pp. 37-50). INDE.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491809>
- Lee, K., Narasaki-Jara, M., Park, J., Lai, B., Davis, R., & Oh, J. (2020). The Long-term Effect of a Paralympic Sports Class on Korean High School Students' Attitudes towards Peers with Disabilities and Perceptions of Their Human Rights. *International Journal of Disability, Development and Education*, 00(00), 1-13. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1758303>
- Mansilla, P., & Abellán Hernández, J. (2021). Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 8(1), 60-80. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8640>
- Marzano, R. y Pickering, J. (2005). Dimensiones del Aprendizaje. (2a ed.). ITESO.
- Mauerberg, E., & Frances, D. (2019). Cultural factors currently affecting inclusive practice – South America. En Heck & Block, (Ed.) (2019). *Inclusive physical education around the world* (pp. 160-172). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429026294-11>
- McKay, C., Haegele, J., & Block, M. (2019). Lessons learned from Paralympic School Day: Reflections from the students. *European Physical Education Review*, 25(3), 745-760. <https://doi.org/10.1177/1356336X18768038>
- McKay, C., Park, J. Y., & Block, M. (2018). Exploring the variables associated with student attitudes toward inclusion in physical education after taking part in the Paralympic School Day programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 329-347. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550117>
- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-348. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>
- OECD. (2019). Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030. International Curriculum Analysis. 1-106. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_FUTURE_OF_EDUCATION_2030_MAKING_PHYSICAL_DYNAMIC_AND_INCLUSIVE_FOR_2030.pdf
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2020). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n7>
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G., y Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(VI), 258-271. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02905>
- Pérez-Torrallba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C., & González-Villora, S. (2019). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities

- in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455–468. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542226>
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018) Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22:7, 751-766, <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Prat, M. (2003). Los contenidos actitudinales: las actitudes, los valores y las normas. Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. INDE
- Puigdellivol, I. (2014). La inclusión: aproximación conceptual. En Ríos, M., Ruiz, P., y Carol, N. (Eds) (2014). *La inclusión en la actividad física y deportiva. La práctica de la educación física y deportiva en entornos inclusivos*. (pp. 5-17). Editorial Paidotribo.
- 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>
- Qi, J., & Wang, L. (2018). Social interaction between students with and without disabilities in general physical education: a Chinese perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 575–591. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485139>
- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243–248. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e3283487f49>
- 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., Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz-Morell, R., Martínez-Galindo, C., Cebrián-Sánchez, M., & Roldan, A. (2020). The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 00(00), 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842973>
- Reina, R., Haegele, J. A., Pérez-Torralba, A., Carbonell-Hernández, L., & Roldan, A. (2021). The influence of a teacher-designed and -implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. *European Physical Education Review*, 27(4), 837–853. <https://doi.org/10.1177/1356336X21999400>
- Rello, C. F., Puerta, I. G., & Tejero González, C. M. (2018). Comparative analysis of the effect of three Physical Education programs on awareness toward disability. *Retos*, 2041(34), 258–262. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59889>
- Rezende, P., Cotta, M., y De Brito. (2018). “Vai jogar” fatores que influenciam a participação de adolescentes com paralisia cerebral na Educação física escolar. *Movimento*, 24(3), 801-814. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79926>
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176–196. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.176>
- Sullivan, A., Wolf, D., y Berkowitz, R. (2021). Middle School Students' Attitudes Toward Including Students with Disabilities in an Invasion Game Basketball Unit. *Palaestra*. 35(1), 21-27.
- Tindall, D. (2013). Creating disability awareness through sport: exploring the participation, attitudes and perceptions of post-primary female students in Ireland. *Irish Educational Studies*, 32(4), 457–475. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.859339>
- Triandis, H. C. (1974). Actitudes y cambios de actitudes. Barcelona: Toray.
- Trufero, L. (2021). Sensitization about disability through simulation in Physical Education. *El Guiniguada*, 30, 207-225.
- UNESCO. (2021). Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos.
- Wang, L., & Qi, J. (2020). Effect of student-related factors on their attitudes towards peers with disabilities in physical education: evidence from elementary schools in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 143–153. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1692781>
- Wang, Y., Kang, X., Yang, A., Yasui, T., y Koh, Y. (2019). History of inclusive physical education in Asia. En Heck, S., y Block, M. (Eds) *Inclusive physical education around the world* (pp. 98-117). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429026294-7>
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted physical activity quarterly*, 34(3), 311–337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>