

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volume 5

Issue 15

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Website: <https://revistamentor.ec/>

Editor-in-Chief: Ph.D. Susana Paz Viteri

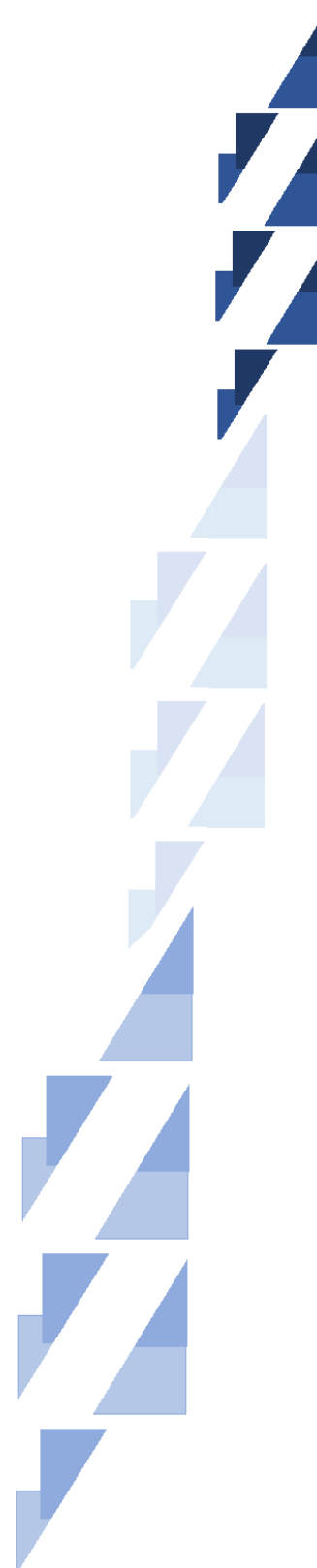
Editorial Coordinator: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Scientific Committee Coordinator: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

Editors' Committee Coordinator: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Reviewers' Board Coordinator: PhD. Javier Fernández-Rio



Articles

Barriers and Opportunities for Inclusive Physical Activity in Rural Parishes of Quito

Barreras y oportunidades para la actividad física inclusiva en parroquias rurales de Quito

Francis Karina Valenzuela Granda ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3940-6644>

Walter Leonardo Romero Quisimalin ²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8339-1527>

William Fabian Umajinga Chusin ³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0146-2889>

Instituto Universitario Japón. Quito-Ecuador ¹

Corresponding autor

franciseventos13@gmail.com

leonardoromero30.cf@gmail.com

williamumajinga12@gmail.com

Received: 03-05-2026

Accepted: 31-08-2026

Available online: 15-09-2026

Abstract

Inclusive physical activity in rural contexts was shaped by pedagogical, institutional, social, and territorial factors that could either limit or expand student participation. The study aimed to analyze, from the perspective of Physical Education teachers, the barriers and opportunities for developing inclusive physical activity in educational institutions located in rural parishes of the Metropolitan District of Quito. A qualitative, descriptive-interpretive study was conducted with 22 teachers from eight educational institutions, selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews and examined using thematic analysis. Barriers related to infrastructure, availability of materials, activity adaptation, specific training, and institutional support were identified. Opportunities were also recognized in the use of open and community spaces, material adaptation, cooperative work, and flexible activity design. The findings showed that the same condition could function either as a limitation or as a resource depending on the pedagogical and organizational response. It was concluded that inclusion required flexible planning, effective use of the rural environment, and institutional support mechanisms that prevented responsibility from being placed exclusively on the Physical Education teacher.

Keywords: inclusive physical activity, physical education, rurality, educational inclusion, teachers.

Resumen

La actividad física inclusiva en contextos rurales estuvo condicionada por factores pedagógicos, institucionales, sociales y territoriales que podían limitar o ampliar la participación del estudiantado. El estudio tuvo como objetivo analizar, desde la perspectiva de docentes de Educación Física, las barreras y oportunidades para el desarrollo de actividad física inclusiva en instituciones educativas de parroquias rurales del Distrito Metropolitano de Quito. Se desarrolló una investigación cualitativa, descriptivo-interpretativa, con 22 docentes de ocho instituciones educativas, seleccionados mediante muestreo intencional. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas y se examinó mediante análisis temático. Se identificaron barreras relacionadas con infraestructura, disponibilidad de materiales, adaptación de actividades, formación específica y apoyo institucional. También se reconocieron oportunidades vinculadas con el uso de espacios abiertos y comunitarios, la adaptación de materiales, el trabajo cooperativo y la flexibilización de las actividades. Los hallazgos mostraron que una misma condición podía actuar como limitación o recurso según la respuesta pedagógica y organizativa. Se concluyó que la inclusión requirió planificación flexible, aprovechamiento del entorno rural y mecanismos institucionales de apoyo que evitaran concentrar la responsabilidad exclusivamente en el docente de Educación Física.

Palabras clave: actividad física inclusiva, educación física, ruralidad, inclusión educativa, docentes.

Introduction

La actividad física inclusiva en el ámbito escolar busca que todos los estudiantes participen en experiencias motrices junto con sus pares, con los apoyos y ajustes necesarios para responder a sus características. En estudiantes con discapacidad, esta participación está influida por el acceso a espacios y materiales, las relaciones con docentes y compañeros, las oportunidades ofrecidas por la institución y la adaptación de las actividades (Deng et al., 2024). La evidencia cualitativa muestra que estos factores interactúan y pueden actuar como barreras o facilitadores según la organización escolar y las respuestas pedagógicas adoptadas (Liu et al., 2025).

La Educación Física constituye uno de los principales espacios escolares para promover esta participación, pero su carácter inclusivo depende en gran medida de las decisiones docentes. La selección de tareas, modificación de reglas, organización de grupos y adaptación de materiales pueden ampliar o restringir las oportunidades de participación (Haeghele et al., 2021). A su vez, la actitud del profesorado hacia la inclusión se relaciona con su preparación, experiencia con estudiantes con discapacidad, tipo de necesidad educativa y apoyo disponible en la institución (Tarantino et al., 2022). La formación y el acompañamiento profesional también influyen en la autoeficacia percibida por los docentes para desarrollar clases inclusivas (Nowland & Haeghele, 2023).

La disponibilidad de instalaciones, espacios, materiales adaptados y oportunidades de actividad física forma parte de las condiciones escolares que afectan la participación de estudiantes con discapacidad (Corrales Huenul et al., 2016). También intervienen el respaldo de directivos y otros profesionales, las relaciones entre pares y las características de las actividades propuestas, especialmente su dificultad, diversidad y posibilidad de adaptación (Arcos Chalán & Torres Torres, 2024). Por esta razón, analizar la inclusión únicamente desde las capacidades del docente puede ocultar factores institucionales y sociales que condicionan su práctica.

Estas condiciones pueden adquirir características específicas en áreas rurales. Los niños y adolescentes con discapacidad que viven en estos territorios enfrentan barreras relacionadas con el acceso a instalaciones, recursos y oportunidades de actividad física, además de aquellas asociadas con sus propias necesidades de apoyo (Wakely et al., 2018). En adolescentes rurales con parálisis cerebral también se han identificado restricciones ambientales y sociales que afectan sus posibilidades de actividad física, lo que confirma la necesidad de considerar el territorio al analizar la participación (Andrés-Pérez et al., 2025). La ruralidad, por tanto, no debe tratarse como una variable secundaria, sino como parte del entorno en el que se producen las oportunidades y limitaciones para la práctica.

En Ecuador existen antecedentes que muestran diferencias territoriales en los factores vinculados con la actividad física. Van Royen et al. (2015) mediante grupos focales con adolescentes, padres y personal escolar de sectores urbanos y rurales, identificaron que en las zonas rurales las labores agrícolas y determinadas normas de género podían limitar la actividad física durante el tiempo libre. También encontraron factores compartidos entre los grupos, como falta de

oportunidades en la escuela y el hogar, restricciones de tiempo y ausencia de referentes activos. Los autores concluyeron que las acciones para promover actividad física deben ajustarse a las características del entorno y no aplicarse de manera uniforme entre territorios.

La evidencia reciente obtenida en Quito también señala que la participación en actividad física depende de factores individuales, pedagógicos y contextuales. Hardy et al. (2007) en una investigación con 5515 adolescentes de 11 instituciones educativas urbanas y rurales, encontraron que la competencia percibida, el clima pedagógico y otras variables psicosociales se relacionaban con la experiencia de actividad física de los estudiantes. Los autores señalaron además la importancia de considerar las condiciones estructurales del entorno escolar al diseñar acciones para promover estilos de vida activos.

En el campo específico de la Educación Física inclusiva en Quito, Rendón Morales et al. (2026) analizaron a 331 docentes y encontraron mejores resultados en conocimientos conceptuales sobre discapacidad intelectual que en contenidos procedimentales vinculados con estrategias específicas de inclusión. El estudio identificó necesidades de fortalecimiento en la formación docente, pero utilizó un diseño cuantitativo centrado en discapacidad intelectual y síndrome de Down y no examinó de forma específica las experiencias del profesorado de instituciones rurales ni la interacción entre recursos, infraestructura, organización institucional y posibilidades pedagógicas del territorio. Esta diferencia delimita una brecha que puede abordarse mediante una aproximación cualitativa centrada en la experiencia de los docentes.

La literatura disponible muestra, por tanto, que la actividad física inclusiva está vinculada con factores pedagógicos, institucionales, sociales y ambientales, mientras que los estudios realizados en Ecuador y Quito han abordado principalmente los niveles de actividad física, variables psicosociales o conocimientos docentes. Se dispone de menor evidencia sobre cómo los profesores de Educación Física de instituciones rurales de Quito interpretan las barreras que enfrentan y las oportunidades que utilizan para favorecer la participación de sus estudiantes. En consecuencia, el objetivo de la investigación fue analizar, desde la perspectiva de docentes de Educación Física, las barreras y oportunidades para el desarrollo de actividad física inclusiva en instituciones educativas de parroquias rurales del Distrito Metropolitano de Quito.

Methodology

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con diseño descriptivo-interpretativo, orientado a comprender las experiencias de los docentes de Educación Física sobre las barreras y oportunidades para la actividad física inclusiva en contextos educativos rurales.

El estudio se realizó en ocho instituciones educativas ubicadas en parroquias rurales del Distrito Metropolitano de Quito-Ecuador. Participaron 22 docentes de Educación Física seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Los criterios de inclusión fueron

ejercer como docente de Educación Física en una de las instituciones participantes durante el periodo de estudio y aceptar voluntariamente participar en la investigación.

La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas individuales. La guía se elaboró siguiendo las orientaciones de Kallio et al. (2016) y se estructuró mediante preguntas abiertas relacionadas con cuatro ámbitos: espacios y recursos disponibles para la actividad física; dificultades pedagógicas para atender la diversidad; factores institucionales y sociales relacionados con la participación; y recursos, estrategias y características del entorno rural que favorecen prácticas inclusivas. Durante las entrevistas se formularon preguntas de profundización cuando fue necesario precisar las experiencias relatadas.

Las entrevistas se realizaron individualmente en espacios que garantizaron privacidad, se informó a los participantes sobre el objetivo del estudio, la voluntariedad de su participación y el tratamiento confidencial de la información, con su autorización, las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas íntegramente. Para preservar el anonimato, los participantes fueron identificados mediante los códigos D01 a D22 y se omitieron datos que permitieran identificar a las personas o instituciones.

Las transcripciones fueron examinadas mediante análisis temático, el proceso comprendió la familiarización con los datos, codificación de segmentos relevantes, agrupación de códigos, construcción inicial de temas, revisión de su coherencia y definición de los temas finales. Los temas se generaron a partir de los significados presentes en las entrevistas y se contrastaron con el conjunto de las transcripciones. Se seleccionaron fragmentos representativos para sustentar los hallazgos y mostrar coincidencias, diferencias y particularidades entre las experiencias docentes.

Results

Los temas no se presentaron de manera independiente; varios participantes relacionaron las limitaciones materiales con decisiones pedagógicas y con los apoyos disponibles en cada institución, la Tabla 1 sintetiza la estructura temática.

Tabla 1

Temas y subtemas identificados en las entrevistas

Tema	Subtemas
Condiciones de los espacios y recursos	Disponibilidad de espacios, accesibilidad, estado de la infraestructura, disponibilidad de materiales
Respuesta pedagógica ante la diversidad	Adaptación de actividades, organización de grupos, formación para la inclusión
Apoyo institucional y social	Acompañamiento institucional, apoyo profesional, participación familiar, relaciones entre pares
Oportunidades para la inclusión	Uso del entorno rural, adaptación de materiales, trabajo cooperativo, flexibilización de las actividades

Condiciones de los espacios y recursos

Los docentes describieron principalmente canchas de uso múltiple, patios compartidos y superficies que dificultaban la organización simultánea de actividades con diferentes niveles de complejidad. En algunas instituciones se señalaron desniveles, superficies irregulares o ausencia de espacios cubiertos, condiciones que adquirirían mayor relevancia cuando participaban estudiantes con dificultades de movilidad.

Los participantes señalaron que balones, conos, cuerdas, colchonetas y otros implementos eran insuficientes para organizar actividades diferenciadas. Esta situación llevaba a compartir materiales entre grupos, reducir estaciones de trabajo o sustituir implementos por objetos disponibles en la institución.

Un docente explicó que *“cuando quiero hacer tres actividades diferentes no alcanza el material para todos; entonces toca organizar grupos y hacer que vayan rotando”* (D04). Otro participante señaló que *“el problema no siempre es que no exista una cancha, sino que el espacio no está pensado para todos los estudiantes”* (D17).

Algunos docentes contaban con canchas funcionales, pero identificaban problemas de accesibilidad o disponibilidad durante determinadas horas. Otros desarrollaban las clases principalmente en patios o espacios abiertos. Las condiciones climáticas también fueron mencionadas por 11 participantes debido a que la lluvia, la humedad o la exposición solar reducían las posibilidades de utilizar áreas exteriores.

Tabla 2

Principales barreras identificadas por los docentes

Barrera	Docentes que la mencionaron (n)	%
Espacios insuficientes o con dificultades de accesibilidad	18	81,8
Disponibilidad limitada de materiales	16	72,7
Dificultades para adaptar actividades a diferentes capacidades	15	68,2
Formación específica insuficiente para la inclusión	14	63,6
Apoyo profesional o institucional limitado	13	59,1
Organización de grupos con diferentes niveles de desempeño	12	54,5
Condiciones climáticas o del terreno	11	50,0
Participación familiar irregular	9	40,9

Respuesta pedagógica ante la diversidad

Las dificultades pedagógicas estuvieron relacionadas principalmente con la necesidad de mantener una actividad compartida y, al mismo tiempo, responder a diferentes capacidades. Quince participantes señalaron que la adaptación resultaba más compleja cuando debían atender grupos numerosos o estudiantes que requerían apoyos diferentes dentro de la misma clase.

Las modificaciones descritas incluyeron cambios en distancias, tiempos, reglas, número de repeticiones, dimensiones del espacio y características de los implementos. También se utilizaron estaciones con distintos niveles de dificultad, actividades por parejas y funciones diferenciadas dentro de un mismo juego. Estas respuestas mostraron que la adaptación no implicaba necesariamente diseñar una actividad distinta para cada estudiante.

D11 indicó que *“lo que más funciona es cambiar la regla sin separar al estudiante; todos siguen en el mismo juego, pero no necesariamente tienen que hacer exactamente lo mismo”*. De manera similar, D19 explicó que *“se puede cambiar la distancia, el tiempo o el tamaño del balón y el estudiante sigue participando con el grupo”*.

Las respuestas diferenciaron entre conocimientos generales sobre inclusión y herramientas concretas para modificar actividades, varios participantes señalaron que habían desarrollado estrategias mediante la experiencia, el intercambio con compañeros o la búsqueda autónoma de información.

En este sentido, D07 manifestó que *“en la formación se habla de inclusión, pero cuando tienes al estudiante en la clase debes decidir qué cambiar y cómo hacerlo sin excluirlo”*. Otros docentes indicaron que el acompañamiento de profesionales de apoyo facilitaba las decisiones, aunque esta posibilidad no estaba disponible con la misma frecuencia en todas las instituciones.

Apoyo institucional y social

Trece participantes hicieron referencia al acompañamiento institucional o profesional, las experiencias fueron diferentes entre instituciones. Algunos docentes describieron coordinación con autoridades, docentes tutores o profesionales de apoyo para conocer las necesidades de determinados estudiantes y organizar ajustes. En otros casos, señalaron que las decisiones relacionadas con la inclusión recaían principalmente en el profesor de Educación Física.

D02 expresó que *“cuando existe información del estudiante y podemos conversar con otros docentes es más fácil decidir qué actividad puede hacer y qué apoyo necesita”*. En contraste, D14 señaló que *“muchas veces uno conoce la situación cuando el estudiante ya está en la clase y debe resolver en ese momento”*.

Las relaciones entre compañeros aparecieron principalmente como una oportunidad para favorecer la participación; los docentes señalaron que el trabajo en parejas, grupos pequeños y equipos organizados por ellos permitía distribuir apoyos y reducir situaciones de aislamiento. También se identificaron dificultades en actividades competitivas, especialmente cuando los estudiantes seleccionaban directamente a sus compañeros.

Nueve docentes mencionaron dificultades relacionadas con el acompañamiento o con información limitada sobre las posibilidades de participación del estudiante. Otros señalaron experiencias en las que la comunicación con las familias permitió conocer necesidades, antecedentes o actividades que el estudiante realizaba fuera de la institución.

Oportunidades del entorno rural y de la práctica docente

Las oportunidades identificadas se relacionaron principalmente con el aprovechamiento de espacios disponibles fuera de la infraestructura deportiva convencional. Dieciocho docentes mencionaron el uso de áreas abiertas, terrenos cercanos, senderos, patios amplios o espacios comunitarios como alternativas para determinadas actividades.

Los participantes indicaron que estos espacios permitían desarrollar caminatas, circuitos, juegos de orientación, actividades recreativas y tareas que requerían desplazamientos amplios. Su utilización dependía de las condiciones de seguridad, accesibilidad y autorización existentes en cada institución.

D05 señaló que *“no tenemos una infraestructura grande, pero alrededor existen espacios que se pueden utilizar para caminar, hacer circuitos o trabajar orientación”*. Para D21, *“en el sector rural hay limitaciones, pero también hay espacios que no existen dentro de una institución urbana y que pueden aprovecharse mejor”*.

La adaptación de materiales fue mencionada por 17 docentes; los participantes describieron el uso de botellas, cuerdas, cartones, recipientes, telas y objetos reutilizables para reemplazar o complementar implementos deportivos. Estas adaptaciones también permitían modificar peso, tamaño, textura o altura según las características de las actividades.

El trabajo cooperativo apareció en 15 entrevistas; los docentes mencionaron actividades por parejas, pequeños grupos, estaciones y distribución de funciones como estrategias para mantener la participación de estudiantes con diferentes niveles de desempeño. La modificación de reglas fue señalada por 14 participantes y estuvo relacionada con cambios en distancias, tiempos, número de intentos, formas de desplazamiento y condiciones para obtener puntos.

Tabla 3

Oportunidades para favorecer la actividad física inclusiva

Oportunidad	Docentes que la mencionaron	%	Forma de aplicación
Uso de espacios abiertos y comunitarios	18	81,8	Caminatas, circuitos, orientación y actividades recreativas
Adaptación o elaboración de materiales	17	77,3	Sustitución y modificación de implementos
Trabajo cooperativo entre estudiantes	15	68,2	Parejas, grupos pequeños y apoyo entre compañeros
Flexibilización de reglas y exigencias	14	63,6	Cambios de distancia, tiempo, repeticiones y formas de participación
Organización por estaciones	13	59,1	Tareas simultáneas con diferentes niveles de dificultad
Apoyo de la institución, familias o comunidad	12	54,5	Coordinación, acompañamiento y utilización de recursos locales

Los testimonios mostraron que las oportunidades no dependían exclusivamente de disponer de instalaciones o materiales especializados. Parte de las respuestas se concentró en decisiones realizadas por el docente para modificar las condiciones de participación. El uso de una misma actividad con diferentes niveles de dificultad fue una práctica recurrente, al igual que la organización de grupos y la modificación de reglas.

También se identificó una relación entre algunas barreras y las respuestas desarrolladas para afrontarlas, la disponibilidad limitada de materiales impulsó el uso de recursos alternativos; las restricciones de infraestructura llevaron a utilizar espacios exteriores; y las diferencias de desempeño promovieron actividades cooperativas y modificaciones de las reglas.

Discussion

Las barreras para la actividad física inclusiva combinaron limitaciones de infraestructura y materiales, dificultades de adaptación pedagógica, formación específica insuficiente y apoyo institucional desigual. Hebinck et al. (2023) identificaron problemas similares relacionados con recursos, tiempo, preparación docente y apoyo humano en Educación Física inclusiva. Muñoz-Hinrichsen et al. (2024) también encontraron que la participación de estudiantes con discapacidad depende de factores personales y ambientales. Estos antecedentes muestran que las limitaciones materiales adquieren mayor peso cuando la institución y el profesorado disponen de pocas alternativas para responder a ellas.

La adaptación de las actividades fue una dificultad frecuente, aunque también constituyó una estrategia para mantener la participación. Los docentes modificaron distancias, tiempos, reglas, implementos y formas de agrupación para responder a diferentes capacidades. Van Munster et al. (2019) señalan que la instrucción diferenciada permite ajustar las experiencias de aprendizaje sin separar al estudiante del grupo. Bertills & Björk (2024) encontraron que la preparación de las clases, las adaptaciones y una organización estructurada favorecen la participación de estudiantes con discapacidad.

La preparación docente condicionó estas decisiones. Los participantes distinguieron entre conocer principios generales de inclusión y disponer de estrategias concretas para modificar una actividad. Morley et al. (2021) encontraron que profesores de Educación Física continúan experimentando dificultades para incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad. La formación, por tanto, requiere abordar situaciones aplicadas como modificación de tareas, organización de grupos, selección de apoyos y participación simultánea de estudiantes con diferentes capacidades.

El apoyo institucional presentó diferencias entre las instituciones. La coordinación con autoridades, docentes y profesionales de apoyo facilitó determinadas adaptaciones, mientras que su ausencia concentró estas decisiones en el profesor de Educación Física. En escuelas rurales, Ausenhus et al. (2023) identificaron el liderazgo institucional y la relación entre escuela y

comunidad como elementos que favorecen la implementación de acciones vinculadas con la actividad física. La inclusión requiere, por ello, mecanismos de coordinación que acompañen las decisiones pedagógicas y eviten que dependan exclusivamente de la iniciativa individual del docente.

Las relaciones entre compañeros actuaron principalmente como facilitadoras cuando las actividades se organizaron en parejas o grupos pequeños, aunque las dinámicas competitivas y la selección espontánea de equipos generaron dificultades. Furrer et al. (2020) encontraron asociaciones favorables entre estrategias cooperativas y aceptación social en Educación Física inclusiva. Holland et al. (2023) sin embargo, advirtieron que algunas estrategias de apoyo pueden producir experiencias de diferenciación cuando hacen visible de forma innecesaria al estudiante que recibe ayuda. El trabajo cooperativo favorece la inclusión cuando distribuye responsabilidades y evita convertir a determinados estudiantes en receptores permanentes de asistencia.

El entorno rural presentó una doble condición. La limitada infraestructura deportiva restringió algunas actividades, mientras que los espacios abiertos, senderos y áreas comunitarias ampliaron las posibilidades de práctica. Lemberg et al. (2023) encontraron que los entornos escolares rurales disponían de mayor presencia de elementos naturales y que los espacios exteriores favorecían actividades físicas variadas. La ruralidad no constituye, por sí misma, una barrera: sus efectos dependen del acceso, seguridad y aprovechamiento pedagógico de los recursos territoriales.

Conclusions

La actividad física inclusiva en contextos rurales requiere comprender la inclusión como un proceso pedagógico e institucional situado, en el que la participación no depende exclusivamente de disponer de infraestructura especializada, sino de la capacidad de organizar experiencias motrices accesibles y pertinentes para la diversidad del estudiantado.

El territorio rural puede incorporarse como recurso educativo cuando los espacios, materiales disponibles y dinámicas comunitarias forman parte de una planificación flexible. Esta perspectiva permite superar una concepción de la ruralidad centrada únicamente en sus limitaciones y orientar la práctica hacia el aprovechamiento pedagógico de las posibilidades del entorno.

El fortalecimiento de la actividad física inclusiva demanda que la formación docente y la gestión institucional avancen desde principios generales de inclusión hacia competencias aplicadas para adaptar tareas, organizar apoyos y diversificar las formas de participación. La responsabilidad de incluir no debería recaer únicamente en el docente de Educación Física, sino integrarse en las decisiones y mecanismos de acompañamiento de la institución educativa.

References

- Andrés-Pérez, F., Bru-Luna, L. M., Hidalgo-Fuentes, S., Llamas-Salguero, F., & Martí-Vilar, M. (2025). Influence of Physical Activity in Children and Adolescents with Cerebral Palsy: A Systematic Review. *Children*, 12(7), 853. <https://doi.org/10.3390/children12070853>
- Arcos Chalán, C. A., & Torres Torres, T. M. (2024). Atención a la Diversidad desde la Calidad y la Equidad de la Educación en la Primera Infancia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7591–7610. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11956
- Ausenhuis, C., Gold, J. M., Perry, C. K., Kozak, A. T., Wang, M. L., Jang, S. H., Leong, J., Rodriguez, E., Duggan, C., & Ko, L. K. (2023). Factors impacting implementation of nutrition and physical activity policies in rural schools. *BMC Public Health*, 23(1), 308. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15176-y>
- Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular Physical Education for students with disability—PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1400192. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>
- Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V., & Villafañe Hormazábal, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles y desafíos institucionales. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25957>
- Deng, Y., Li, X., Huang, J., Haegele, J. A., Smith, B., Williams, T. L., & Li, C. (2024). School-based factors influencing physical activity participation in children and adolescents with disabilities: A qualitative systematic review and meta-synthesis. *Disability and Health Journal*, 101707. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2024.101707>
- Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2020). The Role of Teaching Strategies in Social Acceptance and Interactions; Considering Students With Intellectual Disabilities in Inclusive Physical Education. *Frontiers in Education*, 5, 586960. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.586960>
- Haegele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., & Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297–311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Hardy, L. L., Booth, M. L., & Okely, A. D. (2007). The reliability of the Adolescent Sedentary Activity Questionnaire (ASAQ). *Preventive Medicine*, 45(1), 71–74. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.03.014>
- Hebinck, M., Boisvert, M., Labbé, M., Périnet-Lacroix, R., Brisebois, J., Best, K. L., & Robert, M. T. (2023). Identifying Facilitators and Barriers in Quebec Schools to Promote Inclusive Physical Education. *Disabilities*, 3(4), 608–620. <https://doi.org/10.3390/disabilities3040039>
- Holland, K., Haegele, J. A., Zhu, X., & Bobzien, J. (2023). “Everybody Wants to be Included”: Experiences with ‘Inclusive’ Strategies in Physical Education. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 35(2), 273–293. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09852-x>

- Kallio, H., Pietilä, A., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Lemberg, G. M., Riso, E.-M., Fjørtoft, I., Kjønnsen, L., Kull, M., & Mäestu, E. (2023). School Children's Physical Activity and Preferred Activities during Outdoor Recess in Estonia: Using Accelerometers, Recess Observation, and Schoolyard Mapping. *Children*, 10(4), 702. <https://doi.org/10.3390/children10040702>
- Liu, X., Han, H., Li, Z., Huang, S., Zhao, Y., Xiao, Q., & Sun, J. (2025). Barriers and facilitators to participation in physical activity for students with disabilities in an integrated school setting: A meta-synthesis of qualitative research evidence. *Frontiers in Public Health*, 13, 1496631. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1496631>
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T., Morley, I., & Maher, A. (2021). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: A revisit study. *European Physical Education Review*, 27(2), 401–418. <https://doi.org/10.1177/1356336X20953872>
- Muñoz-Hinrichsen, F. I., Camargo-Rojas, D. A., Grassi-Roig, M., Torres-Paz, L., Martínez-Aros, A., & Herrera-Miranda, F. (2024). Facilitadores y barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física en Colombia, Chile, España y Perú. *Apunts Educación Física y Deportes*, (158), 34–43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/4\).158.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/4).158.04)
- Nowland, L. A., & Haegele, J. A. (2023). The Self-Efficacy of Physical Education Teachers to Teach Students With Disabilities: A Systematic Review of Literature. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(4), 758–780. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0135>
- Rendón Morales, P. A., Macías Vera, T. D., Sango Toapanta, C. R., Cruz Sánchez, O. A., Marcillo Ñacato, J. C., & Pino Villacís, D. J. (2026). Desafíos y oportunidades en la educación física inclusiva: Análisis del conocimiento y práctica docente en Quito. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 3(2), 94–110. <https://doi.org/10.70262/riesafd.v3i2.2026.99>
- 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, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Van Munster, M. A., Lieberman, L. J., & Grenier, M. A. (2019). Universal Design for Learning and Differentiated Instruction in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(3), 359–377. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0145>
- Van Royen, K., Verstraeten, R., Andrade, S., Ochoa-Avilés, A., Donoso, S., Maes, L., & Kolsteren, P. (2015). Factors Affecting Physical Activity in Ecuadorian Adolescents: A Focus Group Study. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(3), 340–348. <https://doi.org/10.1123/jpah.2013-0288>

September 2026; 5(15), 01-13

<https://doi.org/10.56200/mentor.v5i15.13599>

<https://revistamentor.ec/index.php/mentor>

Wakely, L., Langham, J., Johnston, C., & Rae, K. (2018). Physical activity of rurally residing children with a disability: A survey of parents and carers. *Disability and Health Journal*, 11(1), 31–35. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2017.05.002>

Funding

The authors received no funding for the development of the research.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Author Contributions

The authors contributed to the development of the manuscript.