

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

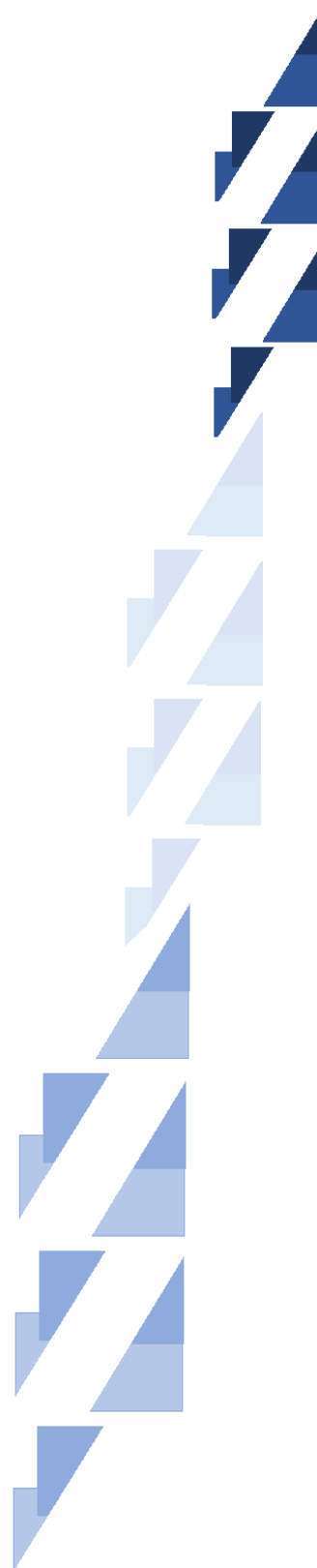
Editorial Coordinator: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

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



Review

Physical Education and Inclusion Beyond Adaptation: Universal Design of Motor Experiences

Educación Física e inclusión Más allá de la adaptación: diseño universal de experiencias motrices

Alvaro Alexander Viteri Teran ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0932-7341>

Jeferson Marcelo Grijalva Roser ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5915-6508>

Fanny Sorayda Viteri Terán ²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3937-7567>

Anthony Sebastian Lalaleo Carrasco ³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3416-4407>

Nelson Fernando Ramón Calvache ⁴

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3198-7645>

Santiago Javier Ramon Calvache ⁵

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0583-9011>

Unidad Educativa "Eloy Alfaro" Urcuquí, Imbabura-Ecuador ¹

Unidad Educativa "Abdón Calderón" San Gabriel, Montufar-Ecuador ²

Unidad Educativa Benjamín Carrión. Quito-Ecuador ³

Investigador Independiente. Quito-Ecuador ⁴

Unidad Educativa Fiscomisional "La Dolorosa" Loja – Ecuador ⁵

Corresponding autor

alvaro.viteri@docentes.educacion.edu.ec

jgrijalvarosero@gmail.com

soryviteri87@gmail.com

anthonylalaleo12@gmail.com

nando.3496@gmail.com

santiramon8091@gmail.com

Received: 22-05-2026

Accepted: 02-09-2026

Available online: 15-09-2026

Abstract

Inclusion in Physical Education was analyzed from the need to move beyond responses focused solely on the subsequent adaptation of activities and to consider student variability from the planning stage. The objective was to analyze the scientific literature on Universal Design for Learning, inclusive pedagogical strategies, and motor participation in order to identify principles that could guide the universal design of motor experiences. A narrative review with a critical and conceptual orientation was conducted through the selection, comparison, and interpretation of theoretical and empirical studies related to inclusion, adaptation, differentiation, and participation in Physical Education. The findings showed that barriers depended not only on student characteristics but also on tasks, materials, space, rules, groupings, and peer relationships. The analysis organized the proposal into six components: a common motor purpose, access alternatives, adjustable challenge, social participation, student choice, and different ways of demonstrating learning. It was discussed that anticipatory design did not replace individualized adjustments but reduced foreseeable barriers before such adjustments were required. It was concluded that the universal design of motor experiences constituted a conceptual proposal that required empirical validation in school settings.

Keywords: Physical Education, inclusion, motor skills, learning, participation.

Resumen

La inclusión en Educación Física se analizó desde la necesidad de superar una respuesta centrada únicamente en la adaptación posterior de actividades y considerar la variabilidad del alumnado desde la planificación. El objetivo fue analizar la literatura científica sobre diseño universal para el aprendizaje, estrategias pedagógicas inclusivas y participación motriz, con el propósito de identificar principios que orientaran el diseño universal de experiencias motrices. Se desarrolló una revisión narrativa de orientación crítica y conceptual, mediante la selección, comparación e interpretación de estudios teóricos y empíricos relacionados con inclusión, adaptación, diferenciación y participación en Educación Física. Se identificó que las barreras no dependieron solo de las características del estudiante, sino también de la tarea, los materiales, el espacio, las reglas, los agrupamientos y las relaciones entre pares. El análisis permitió organizar la propuesta en seis componentes: propósito motriz común, alternativas de acceso, desafío ajustable, participación social, elección del estudiante y diferentes formas de demostrar el aprendizaje. Se discutió que el diseño anticipado no sustituyó los ajustes individualizados, sino que redujo barreras previsibles antes de recurrir a ellos. Se concluyó que el diseño universal de experiencias motrices constituyó una propuesta conceptual que requirió validación empírica en contextos escolares.

Palabras clave: Educación Física, inclusión, motricidad, aprendizaje, participación.

Introduction

La inclusión en Educación Física no se limita a que estudiantes con discapacidad compartan una clase con sus compañeros. La presencia en un mismo espacio puede coexistir con restricciones para realizar las tareas, interactuar con el grupo y acceder a los aprendizajes previstos (Haegele, 2019). Las experiencias de personas con discapacidad visual muestran que la integración escolar no siempre estuvo acompañada de condiciones que facilitarían su intervención en las actividades de Educación Física (Haegele et al., 2020). A ello se suman barreras relacionadas con las decisiones docentes, la organización de las tareas, los recursos y el entorno, lo que sitúa el problema en las condiciones de enseñanza y no únicamente en las características del estudiante (Haegele et al., 2024).

Una respuesta habitual ante estas barreras ha sido adaptar las actividades mediante cambios en materiales, reglas, espacios, tiempos o formas de ejecución. Estas modificaciones pueden atender necesidades específicas, pero responden a una lógica distinta de aquella que incorpora alternativas desde el diseño inicial de la actividad (Van Munster et al., 2019). Las adaptaciones tampoco producen la misma experiencia en todos los estudiantes, pues algunas facilitan la ejecución mientras otras pueden hacer visible una diferencia respecto del grupo (Holland et al., 2023). Además, las dificultades para participar pueden proceder de varios componentes de la clase, por lo que modificar una tarea de manera individual no siempre resuelve las barreras presentes en el entorno o en la organización de la enseñanza.

El Diseño Universal para el Aprendizaje plantea considerar la variabilidad del alumnado antes de desarrollar las actividades. En Educación Física, Kennedy & Yun (2019) propusieron este enfoque como una herramienta curricular que incorpora alternativas y apoyos desde la planificación. Gilbert (2019) lo vinculó con el uso de apoyos instruccionales, posibilidades de elección y diferentes medios para presentar y realizar las tareas. Las orientaciones actuales mantienen múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, e incluyen distintas maneras de responder, desplazarse, comunicarse y utilizar materiales o tecnologías. El enfoque desplaza así parte de la respuesta educativa desde la modificación posterior hacia el diseño previo de las condiciones de aprendizaje.

Esta perspectiva requiere una lectura específica cuando se aplica a Educación Física, porque la actividad se desarrolla mediante acciones corporales relacionadas con tareas, espacios, objetos y otras personas. Las orientaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje incluyen la variación de las formas de respuesta, navegación y movimiento, así como el acceso a materiales y herramientas que permitan diferentes modos de actuación (De La Fuente-González et al., 2025). En el ámbito motor se han aplicado propuestas diseñadas bajo principios universales con niños con y sin discapacidad, con resultados relacionados con el desarrollo de habilidades motrices fundamentales (Taunton et al., 2017). Asimismo, el análisis de prácticas docentes ha mostrado diferencias entre una enseñanza sin modificaciones, la diferenciación dirigida a necesidades individuales y el diseño anticipado de alternativas para el grupo.

La utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje no implica asumir que su aplicación garantiza por sí sola una Educación Física inclusiva. cuestionaron la posición que este enfoque ha adquirido en parte de la literatura y señalaron limitaciones en la evidencia empírica disponible para sostener algunas afirmaciones sobre sus efectos (Vizcaino Zúñiga et al., 2023). Una revisión sistemática posterior identificó resultados relacionados con habilidades motrices, participación e interacción social, pero también encontró diferencias asociadas con la formación docente, los recursos y los contextos de aplicación (Lourenço et al., 2025). Las experiencias de estudiantes también muestran que una estrategia considerada inclusiva puede ser valorada de manera distinta según cómo se implemente y cómo afecte su relación con los compañeros (Holland et al., 2023).

La literatura diferencia la adaptación dirigida a una necesidad identificada de la planificación que prevé distintas posibilidades de participación desde el inicio. La instrucción diferenciada y el Diseño Universal para el Aprendizaje constituyen respuestas distintas, aunque pueden utilizarse de forma complementaria en Educación Física (Pinilla-Arbex, 2025). La evidencia disponible todavía requiere precisar cómo los principios del diseño universal se concretan en las actividades y qué efectos producen en diferentes estudiantes y contextos (Punina Lasluisa et al., 2025). Las revisiones recientes reúnen aportes sobre tareas, habilidades motrices, interacción, recursos y preparación docente, pero estos componentes no siempre se analizan de forma articulada alrededor de la experiencia motriz (Ballesteros-García & Alonso-Martínez, 2026).

En esta revisión se plantea el diseño universal de experiencias motrices como una categoría para analizar situaciones de aprendizaje que consideran la variabilidad del alumnado desde su planificación. El planteamiento retoma el carácter anticipatorio del Diseño Universal para el Aprendizaje aplicado al currículo de Educación Física (Ortiz Ramos et al., 2025). También incorpora diferentes posibilidades de acción, expresión, interacción y movimiento previstas en las orientaciones actuales del enfoque. A su vez, considera que una misma modificación puede facilitar o restringir la participación según las condiciones en las que se aplica y la experiencia del estudiante (Serrano Morán et al., 2025). Desde esta perspectiva, el análisis comprende la tarea motriz, el nivel de desafío, los materiales, el espacio, las reglas, el tiempo, los agrupamientos, los roles, las posibilidades de elección y las formas de demostrar el aprendizaje.

La pregunta que orientó la revisión fue: ¿qué principios, estrategias y condiciones pedagógicas permiten transitar de adaptaciones reactivas hacia el diseño anticipado de experiencias motrices inclusivas en Educación Física?

El objetivo fue analizar la literatura científica sobre Diseño Universal para el Aprendizaje, estrategias pedagógicas inclusivas y participación motriz en Educación Física, con el propósito de identificar principios que orienten el diseño universal de experiencias motrices.

Para responder al objetivo se adoptó una revisión narrativa de orientación crítica y conceptual, debido a que este tipo de estudio permite relacionar aportes teóricos y empíricos y examinar conceptos desarrollados desde perspectivas diferentes. La revisión narrativa requiere explicitar el procedimiento seguido para evitar que la selección y la interpretación de la literatura

dependan únicamente del criterio del autor. Por ello, el análisis se orientó a identificar trabajos vinculados con inclusión en Educación Física, Diseño Universal para el Aprendizaje, adaptación, diferenciación y participación motriz, y a comparar sus aportes en función del problema planteado, siguiendo criterios de organización y síntesis propios de la revisión de literatura como método de investigación.

Development

De la adaptación individual al diseño de la experiencia motriz

La adaptación ha ocupado un lugar central en las propuestas de inclusión en Educación Física. Las revisiones iniciales identificaron modificaciones de tareas, apoyos, relaciones entre pares y preparación docente como factores asociados con la participación de estudiantes con discapacidad (Block & Obrušnikova, 2007). Posteriormente, el análisis de la literatura amplió esta perspectiva al incluir las actitudes del profesorado, las características de las actividades y las condiciones del entorno educativo (Qi & Ha, 2012). Wilhelmsen & Sørensen (2017) confirmaron que la inclusión depende de factores relacionados con el estudiante, el docente, los compañeros y el contexto de enseñanza. Estos antecedentes muestran que adaptar una tarea puede resolver una dificultad concreta, pero no necesariamente modifica las condiciones que la produjeron.

Goodwin & Watkinson (2000) encontraron que estudiantes con discapacidad física asociaban las experiencias favorables en Educación Física con pertenencia, participación competente y acceso a los beneficios de la actividad, mientras que las experiencias desfavorables incluían aislamiento y participación restringida. Fitzgerald (2005) mostró que determinadas prácticas podían mantener al estudiante dentro de la clase y, al mismo tiempo, situarlo en una posición periférica respecto de las actividades. Svendby & Dowling (2013) señalaron que algunas formas de organización de la Educación Física reproducían criterios de rendimiento y capacidad que condicionaban las posibilidades de participación. En estos casos, la barrera no procedía únicamente de la capacidad para realizar un movimiento, sino de la forma en que la actividad establecía quién podía participar y cómo debía hacerlo.

La respuesta pedagógica también está vinculada con las concepciones que orientan las decisiones docentes. Morley et al. (2005) encontraron que el tipo de actividad, los apoyos disponibles y la formación del profesorado influían en las posibilidades de participación que los docentes atribuían a estudiantes con necesidades educativas. Grenier (2007) cuestionó las interpretaciones que localizan la dificultad únicamente en el estudiante y propuso analizar las relaciones entre las características individuales y las condiciones construidas en la enseñanza. La revisión de Rekaa et al. (2019) mostró que los docentes podían aceptar la inclusión como principio y, al mismo tiempo, considerarla difícil de aplicar por falta de formación, recursos o por concepciones sobre el estudiante esperado en Educación Física. El análisis de la experiencia motriz

exige, por tanto, revisar tanto los ajustes realizados como los criterios desde los que se diseña la actividad.

Barreras y condiciones de participación motriz

Grenier (2007) planteó que la discapacidad adquiere significado dentro de relaciones sociales y pedagógicas que condicionan la actuación del alumnado. Desde una perspectiva de pedagogía inclusiva, Grenier et al. (2023) encontraron que las decisiones intencionales del docente podían aumentar la participación de estudiantes con discapacidades severas en las actividades y en las relaciones con sus compañeros. O'Neil & Olson (2021) también señalaron que la inclusión social requiere actuaciones docentes dirigidas a las interacciones, la aceptación entre pares y la organización de las actividades. La barrera puede localizarse, en consecuencia, en la interacción entre estudiante, tarea, entorno y relaciones sociales.

Esta relación explica por qué realizar físicamente una actividad no permite determinar por sí solo si la experiencia es inclusiva. Goodwin y Watkinson (2000) mostraron que la percepción de competencia y pertenencia formaba parte de la valoración que los estudiantes hacían de sus clases. Coates & Vickerman (2010) encontraron que escuchar directamente al alumnado con necesidades educativas permitía identificar experiencias y dificultades que no siempre eran visibles desde la perspectiva adulta. Clish et al. (2023) al revisar investigaciones sobre jóvenes con discapacidad en Educación Física y deporte, señalaron que incluso los procedimientos utilizados para conocer sus experiencias pueden excluir a quienes presentan mayores necesidades de apoyo. La participación debe examinar, por ello, tanto la ejecución motriz como las posibilidades de decisión, interacción y expresión del estudiante.

La voz del alumnado aporta información para diseñar las condiciones en las que se desarrolla una tarea. Coates y Vickerman (2010) mostraron que estudiantes con necesidades educativas podían identificar barreras y proponer cambios relacionados con sus experiencias en Educación Física. Iannucci & Parker (2022) en una revisión de 89 estudios sobre voz estudiantil, señalaron la necesidad de generar oportunidades para que el alumnado participe en decisiones relacionadas con su aprendizaje. Clish et al. (2023) añadieron que las investigaciones sobre discapacidad deben incorporar procedimientos que permitan participar a jóvenes con distintas formas de comunicación y necesidades de apoyo. Trasladado a la enseñanza, este principio supone evitar que todas las decisiones sobre la participación motriz sean tomadas únicamente por el docente.

Componentes del diseño de experiencias motrices

La tarea motriz constituye un componente del diseño porque establece qué debe hacerse y las condiciones para hacerlo. Morley et al. (2005) encontraron que las posibilidades de inclusión percibidas por el profesorado variaban según el contenido o actividad desarrollada. Wilhelmsen y

Sørensen (2017) identificaron que las condiciones de la enseñanza y las características de las prácticas incidían en las experiencias de estudiantes con discapacidad. Rekaa et al. (2019) observaron, además, que algunas dificultades se vinculaban con la existencia de una representación previa del estudiante capaz de responder a las demandas habituales de Educación Física. Estos hallazgos permiten considerar que una tarea debe analizarse no solo por su objetivo, sino también por las formas de ejecución que admite.

Desde esta perspectiva, el desafío motriz puede mantenerse sin exigir una única forma de respuesta. Las revisiones sobre inclusión muestran que las posibilidades de participación cambian según los apoyos, las características de las actividades y las condiciones utilizadas para desarrollarlas (Block & Obrusnikova, 2007). Qi y Ha (2012) identificaron diferencias relacionadas con prácticas docentes, interacciones y contextos educativos, mientras que Wilhelmsen y Sørensen (2017) señalaron que la participación resulta de la interacción entre varios factores. Esto permite diferenciar el propósito de una tarea de sus condiciones de ejecución: modificar una distancia, un implemento, una zona o el ritmo de una acción no implica reducir el aprendizaje cuando se conserva la demanda motriz que se pretende desarrollar.

Los materiales, espacios, reglas y tiempos también determinan las posibilidades de acción. Block y Obrusnikova (2007) identificaron el apoyo, las interacciones y el tiempo de aprendizaje activo entre las dimensiones estudiadas en la inclusión de alumnos con discapacidad. Qi y Ha (2012) mostraron que la investigación sobre Educación Física inclusiva ha abordado factores pedagógicos y contextuales que exceden las características individuales del participante. Grenier et al. (2023) evidenciaron que las decisiones intencionales sobre la organización de la enseñanza podían generar oportunidades de intervención para estudiantes con discapacidades severas. Por tanto, estos componentes pueden diseñarse con alternativas antes de que aparezca una dificultad durante la clase.

Las relaciones entre pares, los agrupamientos y los roles forman parte de la experiencia porque una actividad motriz escolar se desarrolla con otras personas. Goodwin y Watkinson (2000) identificaron la pertenencia y la participación compartida entre los elementos vinculados con experiencias favorables del alumnado. Rekaa et al. (2019) encontraron que la falta de pertenencia continúa apareciendo en los estudios sobre estudiantes con discapacidad incluidos en Educación Física. O'Neil y Olson (2021) sostienen que las relaciones sociales requieren acciones docentes dirigidas a favorecer aceptación, interacción y participación. Un agrupamiento no puede valorarse únicamente por reunir estudiantes en un mismo equipo; debe analizarse si cada participante dispone de oportunidades para actuar y asumir una función dentro de la tarea.

Las posibilidades de elección permiten incorporar la perspectiva del estudiante en las decisiones sobre su actuación motriz. Coates y Vickerman (2010) mostraron que los estudiantes podían aportar información sobre las condiciones que favorecían o restringían su experiencia en Educación Física. Iannucci y Parker (2022) identificaron la participación del alumnado en las decisiones pedagógicas como una dimensión asociada con el desarrollo de su voz dentro de la asignatura. Clish et al. (2023) advirtieron que las formas tradicionales de participación pueden

dejar fuera a personas con mayores necesidades de apoyo si no se proporcionan alternativas para expresarse. En una experiencia motriz, la elección puede concretarse mediante opciones de material, recorrido, nivel de dificultad, función, forma de desplazamiento o respuesta, siempre que mantengan relación con el aprendizaje previsto.

La demostración del aprendizaje también requiere distinguir entre el objetivo y la forma utilizada para evidenciarlo. Ok et al. (2017) encontraron que las intervenciones basadas en Diseño Universal para el Aprendizaje presentaban resultados variables y diferencias en la manera de relacionar los componentes de una intervención con los principios del enfoque. Capp (2017) señaló efectos favorables sobre procesos de aprendizaje, aunque advirtió que los resultados educativos no podían generalizarse de manera uniforme. Zhang et al. (2024) al revisar 32 estudios, identificaron problemas de correspondencia entre los principios declarados, las decisiones de diseño y los resultados evaluados. Estas observaciones indican que ofrecer varias formas de respuesta requiere mantener criterios que permitan comprobar el mismo aprendizaje y no sustituirlo por actividades sin relación con el propósito previsto.

Diseño universal de experiencias motrices como propuesta conceptual

El análisis permite plantear el diseño universal de experiencias motrices como la planificación anticipada de situaciones de aprendizaje que contemplan diferentes posibilidades de acceso, ejecución, interacción y demostración del aprendizaje alrededor de un propósito motriz común. Esta formulación se distancia de una interpretación centrada exclusivamente en las limitaciones individuales, coherente con el análisis relacional de la discapacidad desarrollado por Grenier (2007). También recoge el principio de anticipación presente en la literatura general sobre Diseño Universal para el Aprendizaje, que propone considerar las necesidades variables del alumnado durante el diseño y no únicamente después de encontrar una dificultad (Capp, 2017). La evidencia revisada por Ok et al. (2017) indica, sin embargo, que las alternativas deben mantener correspondencia con los objetivos y con las características concretas de la intervención. El concepto propuesto se sitúa así en el diseño de la situación motriz y no en la aplicación de una adaptación idéntica para todos.

A partir de los estudios analizados se proponen seis componentes para organizar este diseño: propósito motriz común, alternativas de acceso, desafío ajustable, participación social, elección del estudiante y diferentes formas de demostrar el aprendizaje. Las revisiones sobre inclusión muestran que la participación está condicionada por la organización de las actividades, los apoyos y las relaciones que se establecen durante su desarrollo (Qi & Ha, 2012). La importancia de la aceptación y las interacciones entre compañeros respalda la incorporación de la dimensión social dentro del propio diseño de la tarea (O'Neil & Olson, 2021). La literatura sobre voz estudiantil aporta, además, fundamentos para incorporar posibilidades de elección y participación en las decisiones relacionadas con el aprendizaje (Iannucci & Parker, 2022). Estos componentes

no constituyen etapas sucesivas, sino criterios que pueden analizarse de manera conjunta al planificar una experiencia motriz.

El diseño universal de experiencias motrices no elimina la necesidad de ajustes individualizados. Las revisiones de Block y Obrusnikova (2007) y Wilhelmsen y Sørensen (2017) muestran que las necesidades, los apoyos y las condiciones de participación varían entre estudiantes y contextos. Grenier et al. (2023) evidenciaron que algunos alumnos con discapacidades severas requieren decisiones pedagógicas y apoyos específicos para participar en las actividades. La diferencia se encuentra en el orden de la respuesta: primero se diseña una actividad con posibilidades de acceso y actuación para la variabilidad prevista y, cuando estas opciones no son suficientes, se incorporan los ajustes requeridos por una persona. De esta forma, la adaptación individual permanece disponible sin constituir el punto de partida de toda la planificación.

La propuesta requiere comprobación empírica antes de considerarse un modelo pedagógico. Ok et al. (2017) encontraron diferencias en la aplicación y los resultados de intervenciones identificadas como Diseño Universal para el Aprendizaje, lo que dificulta atribuir efectos a un conjunto uniforme de prácticas. Zhang et al. (2024) confirmaron problemas de definición, correspondencia teórica e implementación dentro de este campo. Clish et al. (2023) muestran, además, la necesidad de incluir las perspectivas de jóvenes con diferentes discapacidades y necesidades de apoyo cuando se evalúan sus experiencias. Por ello, futuras investigaciones sobre el diseño universal de experiencias motrices deberán analizar su aplicación en clases reales, las decisiones docentes, la participación del alumnado y los aprendizajes producidos, evitando asumir su eficacia a partir de su formulación conceptual.

Conclusions

La inclusión en Educación Física no depende únicamente de adaptar actividades después de identificar una dificultad. El análisis realizado muestra que las barreras también pueden originarse en la tarea, los materiales, el espacio, las reglas, los tiempos, los agrupamientos y las relaciones entre pares. Por ello, la planificación debe considerar desde el inicio distintas posibilidades de participación, sin eliminar los ajustes individualizados cuando sean necesarios.

El diseño universal de experiencias motrices puede organizarse a partir de seis componentes: propósito motriz común, alternativas de acceso, desafío ajustable, participación social, elección del estudiante y diferentes formas de demostrar el aprendizaje. Estos componentes permiten mantener los objetivos de aprendizaje y modificar las condiciones de ejecución para responder a la variabilidad del alumnado.

El diseño universal de experiencias motrices constituye una propuesta conceptual derivada de la revisión y no un modelo pedagógico validado. Su aporte consiste en trasladar el foco desde la adaptación del estudiante hacia el diseño de la situación motriz. Se requieren estudios empíricos

que analicen su aplicación en clases de Educación Física, la experiencia del alumnado y sus efectos sobre la participación y el aprendizaje motor.

References

- Ballesteros-García, J. M., & Alonso-Martínez, A. M. (2026). Competencia motriz en educación física: Interacción entre condición física, habilidades motrices y coordinación. *Revista Andina de Educación*, 9(1), 5728. <https://doi.org/10.32719/26312816.5728>
- 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. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Clish, M., Enright, E., Sperka, L., & Tweedy, S. (2023). Engaging young people with disabilities in research about their experiences of physical education and sport: A scoping review of methodologies and methods. *European Physical Education Review*, 29(3), 331–350. <https://doi.org/10.1177/1356336X221141598>
- Coates, J., & Vickerman, P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: Experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation*, 32(18), 1517–1526. <https://doi.org/10.3109/09638288.2010.497037>
- De La Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Universal Design for Learning. A systematic review of its role in Teacher Education. *Alteridad*, 20(1), 113–128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Gilbert, E. N. (2019). Designing Inclusive Physical Education with Universal Design for Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(7), 15–21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1637305>
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144–160. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>
- Grenier, M. (2007). Inclusion in Physical Education: From the Medical Model to Social Constructionism. *Quest*, 59(3), 298–310. <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483554>
- Grenier, M., Patey, M. J., & Grenier-Burtis, M. (2023). Educating students with severe disabilities through an inclusive pedagogy in physical education. *Sport, Education and Society*, 28(8), 887–900. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2084064>

- Haegele, J. A. (2019). Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education: 2019 National Association for Kinesiology in Higher Education Hally Beth Poindexter Young Scholar Address. *Quest*, 71(4), 387–397. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>
- Haegele, J. A., Hodge, S. R., Zhu, X., Holland, S. K., & Wilson, W. J. (2020). Understanding the Inclusiveness of Integrated Physical Education From the Perspectives of Adults With Visual Impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 37(2), 141–159. <https://doi.org/10.1123/apaq.2019-0094>
- Haegele, J. A., Holland, S. K., Wilson, W. J., Maher, A. J., Kirk, T. N., & Mason, A. (2024). Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection. *European Physical Education Review*, 30(2), 250–264. <https://doi.org/10.1177/1356336X231202658>
- 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>
- Iannucci, C., & Parker, M. (2022). Student Voice in Primary Physical Education: A 30-Year Scoping Review of Literature. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 466–491. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0007>
- Kennedy, W., & Yun, J. (2019). Universal Design for Learning as a Curriculum Development Tool in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(6), 25–31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1614119>
- Lourenço, C., Ben Rakaa, O., Bassiri, M., & Lotfi, S. (2025). Unravelling the Impact of Universal Design for Learning on the Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: A Systematic Review. *Physical Education Theory and Methodology*, 25(3), 691–704. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2025.3.27>
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: Teachers’ views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84–107. <https://doi.org/10.1177/1356336X05049826>
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research. *Exceptionality*, 25(2), 116–138. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>
- O’Neil, K., & Olson, L. (2021). Promoting Social Acceptance and Inclusion in Physical Education. *TEACHING Exceptional Children*, 54(1), 6–15. <https://doi.org/10.1177/00400599211029670>
- Ortiz Ramos, E. F., López López, K. A., Tenorio Sánchez, R. A., Chuquimarca Males, E. G., Fuentes Vinuesa, C. A., & Tenelema Gómez, A. J. (2025). Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en Educación Física: Estrategias inclusivas innovadoras. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(11), 499–514. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.10078>

- Pinilla-Arbex, J. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje en Educación Física: Fundamentos, Retos y Propuestas. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 5(4), 30–49. <https://doi.org/10.59614/acief52025230>
- Punina Lasluisa, M. C., Vite Balón, M. B., Velasco Villa, A. V., Arias Lugmaña, E. B., & Arellano Males, K. G. (2025). El Diseño Universal de Aprendizaje: Principios y Prácticas para una Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 427–444. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15725
- 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>
- 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>
- Serrano Morán, P. C., Olaya Córdova, R. D. L. C., Ureta Demera, M. C., Serrano Morán, A. D., & Sevilla Caicedo, R. M. (2025). Adaptaciones curriculares y su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 2776–2800. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18907
- Svendby, E. B., & Dowling, F. (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: Narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/15017419.2012.735200>
- Taunton, S. A., Brian, A., & True, L. (2017). Universally Designed Motor Skill Intervention for Children with and without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(6), 941–954. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9565-x>
- 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>
- Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- 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>
- Zhang, L., Carter, R. A., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling Challenges with the Implementation of Universal Design for Learning: A Systematic Literature Review. *Educational Psychology Review*, 36(1), 35. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7>

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.