



CUESTIONES PEDAGÓGICAS. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Volume 34, Issue 2, December 2025, Pages 1- 25  
Received: 28.11.2025. Reviewed: 05.12.2025. Accepted: 09.12.2025. Edited: 19.12.2025

## Systematic review on inclusive practices in Physical Education and values education

Miguel-Ángel Yunta-Ibarrondo<sup>1,2</sup>, Luis Campos-Peña<sup>2</sup>, & Irene García-Lázaro<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad CEU Fernando III El Santo, España

<sup>2</sup> Universidad Internacional de Valencia, España

<sup>3</sup> Universidad de Sevilla, España / Universidad Isabel I, España

### ABSTRACT

This research presents a systematic review of educational interventions in Physical Education for the moral development of students with diverse learning needs. The PRISMA model was used, with searches conducted in Web of Science and Scopus. The interventions are characterized by active methodologies: adapted pre-sports activities, cooperative structures in heterogeneous groups, systematic discussion of moral dilemmas, problem-based learning, and structured programs (TPSR). They are based on Kohlberg's theory of moral development, integrating mixed assessments using adapted psychometric instruments (MCT, SVQ) and qualitative observational records. The results show improvements in moral competence, stages of moral reasoning, specific values, and dimensions of self-control, self-regulation, and prosocial behaviour. Limitations such as the small sample size and structural constraints of the educational system are highlighted. Insufficient teacher training and rigid curricular structures continue to hinder genuinely inclusive practices in Physical Education, demanding profound systemic reforms to ensure educational equity.

### KEYWORDS

Inclusive education; Physical education; Teaching methods; Moral development

---

**To cite this article:** Yunta-Ibarrondo, M.A., Campos-Peña, L., & García-Lázaro, I. (2025). Systematic review on inclusive practices in Physical Education and values education. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 34(2), pp. 1-25  
<https://www.doi.org/10.12795/CP.2025.i34.v2.04>

**Corresponding author:** Miguel-Ángel Yunta-Ibarrondo.  <https://orcid.org/0000-0002-4894-652X>,  [miguel.yuntaibarrondo@ceu.es](mailto:miguel.yuntaibarrondo@ceu.es)

CUESTIONES PEDAGÓGICAS. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Volumen 34, Número 2, Diciembre 2025, Páginas 1-25  
Recibido: 28.11.2025. Revisado: 05.12.2025. Aceptado: 09.12.2025. Editado: 19.12.2025

# Revisión sistemática sobre prácticas inclusivas en Educación Física y educación en valores

Miguel-Ángel Yunta-Ibarrondo<sup>1</sup>, Luis Campos-Pena<sup>2</sup>, & Irene García Lázaro<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad CEU Fernando III El Santo, España/

Universidad<sup>2</sup> Internacional de Valencia, España

<sup>3</sup> Universidad de Sevilla, España/Universidad Isabel I,

España.

## RESUMEN

Esta investigación presenta una revisión sistemática sobre intervenciones educativas en Educación Física para el desarrollo moral del alumnado con diversidad. Se ha utilizado el modelo PRISMA, realizando búsquedas en Web of Science y Scopus. Las intervenciones se caracterizan por metodologías activas: actividades predeportivas adaptadas, estructuras cooperativas en grupos heterogéneos, discusión sistemática de dilemas morales, aprendizaje basado en problemas y programas estructurados (TPSR). Se fundamentan en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, integrando evaluaciones mixtas mediante instrumentos psicométricos adaptados (MCT, SVQ) y registros cualitativos de observación. Los resultados evidencian mejoras en competencia moral, estadios de razonamiento moral, valores específicos y dimensiones de autocontrol, autorregulación y comportamiento prosocial. Se subrayan limitaciones como el tamaño muestral reducido y condicionantes estructurales del sistema educativo. La formación docente insuficiente y la rigidez curricular siguen obstaculizando prácticas genuinamente inclusivas en Educación Física, demandando reformas sistémicas profundas para garantizar equidad educativa.

## PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva; Educación física; Métodos de enseñanza; Educación moral; Revisión sistemática.

**Cómo citar este artículo:** Yunta-Ibarrondo, M.A., Campos-Pena, L., & García-Lázaro, I. (2025). Revisión sistemática sobre prácticas inclusivas en Educación Física y educación en valores. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 34(2), pp. 1-25.

<https://www.doi.org/10.12795/CP.2025.i34.v2.04>

**Autor de correspondencia:** Miguel-Ángel Yunta-Ibarrondo.  <https://orcid.org/0000-0002-4894-652X>,  [miguel.yuntaibarrondo@ceu.es](mailto:miguel.yuntaibarrondo@ceu.es)

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva ha experimentado un crecimiento significativo en el ámbito internacional (Algolayat et al., 2023). La conceptualización de la diversidad ha evolucionado desde una perspectiva médica, centrada en las deficiencias individuales, hacia un enfoque social que enfatiza las barreras contextuales que limitan la participación plena de las personas. De acuerdo con esta perspectiva actual, la diversidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, emergentes de la interacción dinámica entre las características individuales y el contexto ambiental (Organización Mundial de la Salud, 2016).

A pesar de las propuestas y reformas educativas orientadas hacia la inclusión (UNESCO, 2020), persisten desafíos significativos en la implementación de prácticas educativas genuinamente inclusivas (Fiuza-Asorey et al., 2023; Kendall, 2018). En ausencia de sistemas de apoyo adecuados, las personas con diversidad pueden experimentar dificultades sustanciales en la participación de actividades cotidianas en el hogar, la institución educativa, el ámbito laboral y la comunidad (Sánchez-Romero et al., 2021). Entre los principales obstáculos se encuentran la formación insuficiente del profesorado en atención a la diversidad, currículos poco flexibles y sistemas de evaluación no adaptados, factores que frecuentemente culminan en el abandono académico del alumnado con diversidad funcional (López-Gavira et al., 2021). Consecuentemente, los sistemas educativos deben reorientarse hacia la equidad y la atención integral a la diversidad, reconociendo que el alumnado con necesidades específicas demanda programas diseñados para potenciar su desarrollo integral (Sánchez-Romero et al., 2018).

La Educación Física (en adelante EF) y la educación para el desarrollo en valores, constituyen componentes curriculares fundamentales para el bienestar integral del alumnado (Flores-Piñero et al., 2024). Estas disciplinas desempeñan un papel destacado no solo en la promoción de estilos de vida saludables, sino también en la generación de oportunidades para la interacción social, la estimulación de comportamientos prosociales y el fortalecimiento de aspectos cognitivos, físicos y emocionales (Pill y Slee, 2023). En esta línea, los programas deportivos ofrecen espacios propicios para el desarrollo personal, social y comunitario, atendiendo a diversas necesidades socioemocionales del alumnado, tales como el sentido de pertenencia, la vivencia del dominio personal y la transformación de percepciones que transitan desde el modelo del déficit hacia agentes activos de cambio en sus contextos sociales (Agnew & Pill, 2016).

Estos programas favorecen el desarrollo moral, entendido como la progresión hacia la madurez en la toma de decisiones morales, que incluye la consolidación del

razonamiento moral y el desarrollo de capacidades para adoptar decisiones reflexivas y fundamentadas (Bronikowska et al., 2024). De acuerdo con la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1975), el comportamiento moral es resultado de un proceso mediante el cual las personas internalizan y valoran las normas sociales, actuando conforme a sus propios juicios morales y asimilando valores procedentes del entorno social (Renner & Wertz, 2015). Desde una perspectiva histórica, existe un respaldo teórico sólido respecto al papel de los juegos de equipo en la promoción del desarrollo sociomoral (Theodoulides & Armour, 2001).

El contexto deportivo ha sido reconocido en la literatura científica como un escenario óptimo para la transmisión y consolidación de valores, siempre que sea diseñado intencionadamente con este propósito (Acuña-Delgado & Acuña-Gómez, 2018). La interacción social inherente a las actividades físico-deportivas facilita que el alumnado adquiera valores mediante la experiencia vivencial reiterada, transfiriendo estos aprendizajes a situaciones de su vida cotidiana (Tosun & Yıldız, 2015). En este sentido, el aprendizaje cooperativo característico del ámbito deportivo actúa como mecanismo facilitador en la construcción de valores en el alumnado (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016).

Para que la EF y la educación moral ejerzan un impacto significativo en el aprendizaje del alumnado con diversidad funcional, es imprescindible trabajar desde las dimensiones afectiva, cognitiva, social y motriz (Bronikowska et al., 2024). El clima motivacional generado por el docente resulta determinante en la configuración de las relaciones socioemocionales entre compañeros, siendo capaz de reducir el miedo al fracaso e incrementar la autoconfianza del alumnado (Flores-Piñero et al., 2024). Los docentes que establecen un clima de dominio, articulando entornos que favorecen la comprensión de la tarea, el esfuerzo sostenido y la mejora continua, contribuyen efectivamente a que el alumnado se perciba como competente y mantenga actitudes positivas hacia el aprendizaje (Cotán et al., 2024). Igualmente, la selección deliberada de metodologías que promuevan el aprendizaje significativo y constructivista es esencial, movilizando enfoques pedagógicos que exijan del alumnado no solo la ejecución de tareas, sino la reflexión metacognitiva sobre sus procesos de aprendizaje (Cotán et al., 2024). La variabilidad metodológica se revela necesaria para ampliar las posibilidades de participación del conjunto del alumnado, permitiendo responder adecuadamente a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje (Carballo et al., 2021; Moriña, 2022).

Con el fin de contribuir a los campos de educación inclusiva, educación física y educación moral, el objetivo de este trabajo fue realizar una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos mencionadas, para hallar y comparar las intervenciones educativas en educación física inclusiva para la mejora de la moral. Las preguntas que guiaron la investigación fueron dos: 1) ¿Cuáles son los elementos metodológicos empleados? 2) ¿Cuáles son los efectos en el alumnado participante?

## METODOLOGÍA

Tal y como se exponen los principios metodológicos para análisis bibliométricos en educación (Fernández & Bueno, 1998) y, atendiendo a las recomendaciones establecidas en los elementos de informe preferidos para revisiones sistemáticas y metaanálisis (PRISMA) (Hutton et al., 2016; Moher et al., 2009), se aplicaron criterios rigurosos y exhaustivos en la definición de los parámetros de búsqueda, la determinación de los criterios de elegibilidad documental, la curaduría de títulos y documentos identificados, así como en los procedimientos de extracción, codificación y presentación de los datos obtenidos.

En el marco del presente estudio, seleccionamos las bases de datos Scopus y Web of Science (WoS), reconocidas internacionalmente, debido a su prestigio científico respaldado por sus exhaustivos y exigentes criterios de selección para la inclusión de documentos en su repositorio (López Noguero & Gallardo López, 2020). Web of Science indexa 22.000 revistas científicas activas, 150.000 libros y más de 300.000 documentos de congresos. No indexa presentaciones como documentos independientes, solo aquellas publicadas en actas de conferencias completas. Su modelo destaca por selectividad y rigor editorial (Web of Science, 2025). Scopus cubre 28.791 revistas activas, 399.000 libros y documentos procedentes de 167.000 eventos de conferencias (11,7 millones de artículos de conferencias). Tampoco indexa presentaciones aisladas. Su enfoque enfatiza exhaustividad y representación global de la investigación científica (Elsevier Research Intelligence, 2025). Ambas bases de datos son actualmente las más importantes del ámbito científico mundial y educativo.

### Criterios de búsqueda en las bases de datos

Inicialmente, se seleccionó un conjunto de palabras clave para la búsqueda documental: sport, moral, inclusion, especial education teacher, disability. Para llevar a cabo el estudio, se emplearon ecuaciones con sus correspondientes operadores booleanos de gran alcance con el objetivo de obtener la mayor variedad y representatividad de publicaciones. Para definir y limitar la búsqueda en ambas bases de datos:

- Sport AND moral AND inclusión.
- Sport AND moral AND special education teacher.
- Sport AND disability AND moral

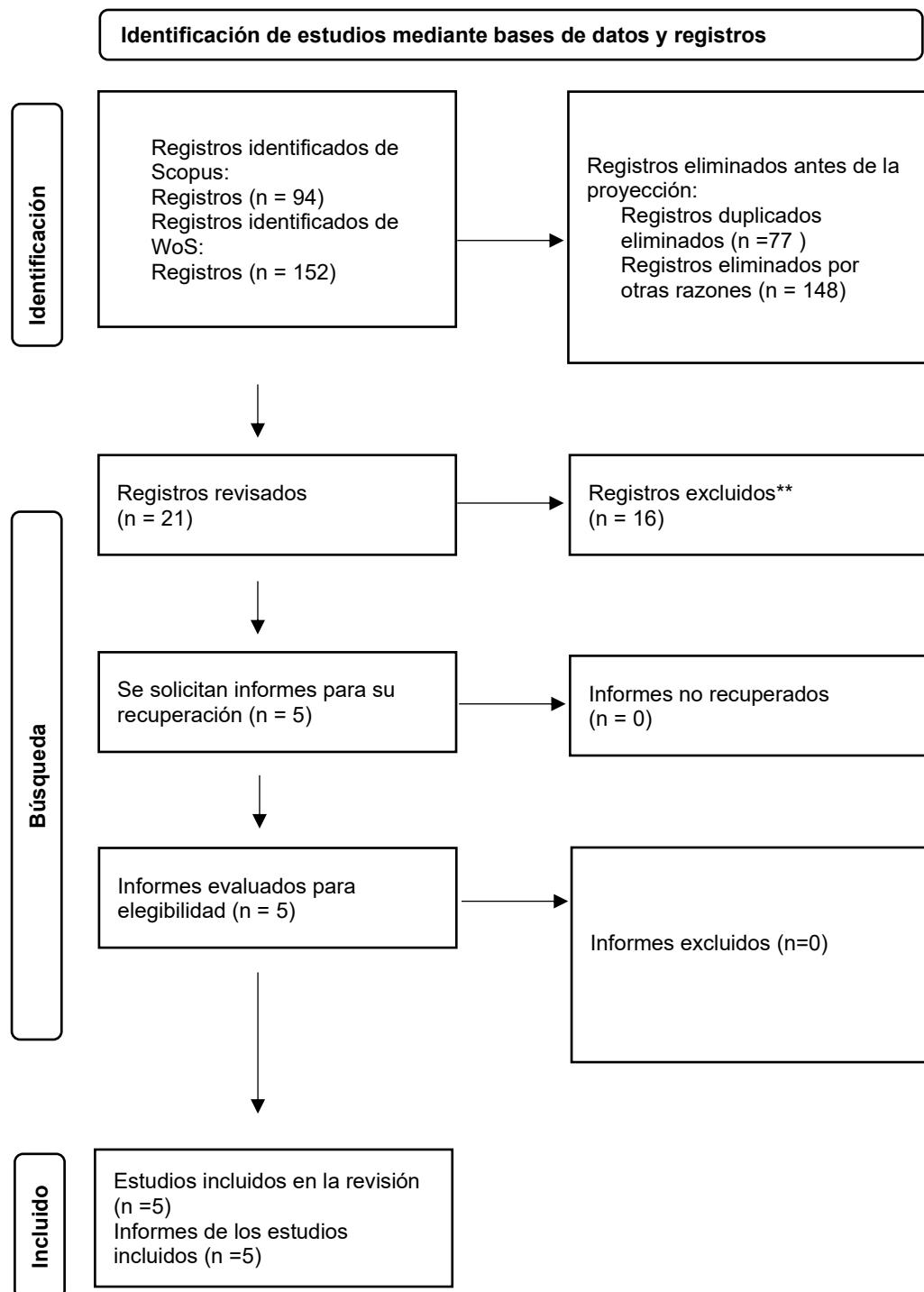
### Criterios de elegibilidad y justificación de los documentos

En la selección de estudios se partió de una premisa clara: analizar las intervenciones educativas que mostraran ejemplos prácticos de cómo implementar metodologías inclusivas en las aulas de educación física para el alumnado con diversidad en cuanto a la educación moral. Se establecieron diferentes criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los artículos para el análisis. Los criterios de inclusión fueron: 1) área académica o disciplina de Ciencias Sociales y Humanidades; 2) artículos de investigación empírica revisados por pares; 3) estudios centrados en la atención a la diversidad desde una perspectiva centrada en los estudiantes con discapacidad; 4) intervenciones educativas realizadas desde el año 2010. Por otro lado, esta revisión sistemática excluyó los siguientes documentos: 1) estudios de otras áreas académicas o disciplinas no relacionadas con el ámbito de interés de la presente investigación; 2) otras publicaciones en formato de revisiones sistemáticas, libros, capítulos de libros o ponencias en congresos; 3) estudios centrados en la atención a diversidad desde un enfoque multicultural, de género, de minorías o de educación sexual; 4) documentos duplicados.

En la primera fase (agosto-septiembre de 2025) de este estudio, se llevó a cabo una búsqueda por palabras clave tanto en la base de datos Scopus como en WoS, aplicando los 4 criterios de selección mencionados anteriormente. En esta primera búsqueda, se obtuvieron 94 publicaciones en Scopus y 152 en WoS, sobre los cuales no estaban aplicados los criterios de exclusión descritos. En la segunda fase de revisión (octubre 2025), se descartaron los artículos aplicando los criterios de exclusión, se eliminaron los documentos duplicados, obteniéndose 21 artículos. Finalmente, en la tercera fase (noviembre 2025), el equipo de investigación seleccionó un total de 5 artículos, debido a su alto interés científico para los objetivos del presente estudio, los cuales constituyeron la muestra final de documentos para el análisis (Figura 1).

Se estableció un protocolo de trabajo sistemático y objetivo para la selección de documentos en cada fase del proceso. En primer lugar, se leyeron el título, el resumen y las palabras clave de las publicaciones, prestando especial atención a los criterios de inclusión previamente definidos. Posteriormente, los investigadores revisaron de forma independiente el texto completo de los artículos seleccionados y los categorizaron para su posterior análisis, con el objetivo de alcanzar un consenso sobre la inclusión o exclusión de los documentos, a fin de garantizar la validez de su análisis (tabla 2).

**Figura 1**  
*Informe PRISMA: Visión general de las fases de la revisión sistemática*



## Extracción y análisis de datos

Para extraer y analizar la información de los 5 documentos seleccionados, creamos un sistema de categorías y códigos que permitió sistematizar el proceso (Tabla 1), lo que nos permitió comparar las publicaciones, identificar y examinar eficazmente las diferencias y similitudes, y destacar los factores comunes de éxito. En este sentido, y con el objetivo de realizar una aproximación adecuada a la realidad estudiada, se llevó a cabo un análisis de contenido siguiendo las pautas de Jansen (2013) y Cotan et al. (2024).

Tabla 1

*Sistema de categorías y subcategorías para el análisis de contenido*

Categoría	Subcategorías
Población de estudio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo del alumnado</li> <li>- Cambios físicos y psicológicos</li> <li>- Identidad personal</li> <li>- Autonomía</li> <li>- Relaciones sociales</li> <li>- Desarrollo cognitivo</li> </ul>
Desarrollo Moral y educación en valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estadios de razonamiento moral</li> <li>- Competencia moral</li> <li>- Orientaciones/preferencias morales</li> <li>- Juicio moral</li> <li>- Dilemas morales</li> <li>- Valores (Valores deportivos; Fair play/honestidad; Respeto; Responsabilidad; Compromiso; Compañerismo; Igualdad; Cooperación; Solidaridad);</li> </ul>
Educación Física y Deporte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad físico-deportiva</li> <li>- Predeportes</li> <li>- Deporte educativo</li> <li>- Actividades deportivas adaptadas</li> <li>- Competición deportiva</li> <li>- Juego limpio</li> </ul>
Tipo de diversidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cognitivas</li> <li>- Sensorial</li> <li>- Motoras</li> <li>- Integración social</li> </ul>
Intervención Educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas de intervención</li> <li>- Metodología didáctica</li> <li>- Diseño cuasiexperimental</li> <li>- Evaluación pre-post</li> <li>- Discusión de dilemas morales</li> <li>- Sesiones educativas</li> <li>- Interacción con pares</li> </ul>
Contexto Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marco legal y normativo</li> <li>- Organizaciones deportivas</li> <li>- UNESCO</li> <li>- UNICEF</li> <li>- Comité Paralímpico Internacional</li> </ul>

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta sección presenta los resultados de la revisión bibliográfica. En primer lugar, se ofrece una visión general de los 5 artículos seleccionados para el estudio. En segundo lugar, se analizan las principales estrategias didácticas y metodológicas, así como los recursos didácticos que promueven el diseño de prácticas educativas inclusivas en las aulas.

El análisis de los artículos revisados ( $n=5$ ) (tabla 2), todos ellos publicados en revistas revisadas por pares de alto índice de impacto, muestra el creciente interés en el tema de estudio (2011,  $n=1$ ; 2018,  $n=2$ ; 2021,  $n=2$ ). Asimismo, cabe destacar que el idioma ( $n=4$  español;  $n=1$  inglés) y el tipo de medios utilizados en las publicaciones seleccionadas (internacionales).

Las revistas internacionales permiten difundir los resultados obtenidos más allá de los límites territoriales de los países donde se publicaron los estudios. En cuanto a la metodología empleada en los artículos analizados, se encontraron tres investigaciones cualitativas (Sánchez-Romero et al., 2021; Vilchez et al., 2018; Sánchez-Romero et al, 2018) y dos estudios con una metodología mixta ( $n=2$ , Sánchez Romero et al, 2018; Bottema, 2011). Respecto a los participantes de los estudios seleccionados, el tamaño medio de la muestra en los estudios cualitativos y cuantitativos fue de 111 y 32 participantes, respectivamente.

Tabla 2  
*Artículos seleccionados*

<b>Autores y año</b>	<b>Población</b>	<b>Técnica y herramienta de recolección de datos</b>	<b>DMEV</b>	<b>EFyD</b>	<b>Intervención educativa</b>	<b>Contexto</b>	<b>Resultados estadísticos relevantes</b>
Bottema (2011)	Estudiantes adolescentes con y sin diversidad, en particular aquellos con discapacidades sociales, analizando su integración y relaciones (n=53).	Diseño de métodos mixtos; Componente Cuantitativo (Observación Sistemática Video; Escalas de Codificación); Componente Cualitativo(Análisis del Discurso y Observación Participante; Transcripciones Detalladas;Lista de Verificación de Fidelidad)	Enfatiza cómo los valores morales influyen en la integración social y en la convivencia en el aula.	Se mencionan actividades físicas colaborativas como medio para la interacción social.	Explora intervenciones para favorecer la interacción y convivencia entre alumnado con y sin diversidad social.	Centro escolar público con enfoque inclusivo (EEUU).	Kappa ponderado >.50; Se encuentran diferencias significativas: Affective engagement, Flow of interaction; Comparaciones post-hoc (Tukey/HSD o pruebas pareadas) muestran que la condición con facilitación al final del tratamiento obtiene puntuaciones significativamente mayores que la medición inicial de tratamiento, en ambos constructos.
Smith-Palacio (2022)	Estudiantes con diversidad motriz, cognitiva y social en etapa adolescente en clases de educación física (n=50).	Diseño cuasi-experimental con diseño longitudinal pretest-posttest; Técnica Revisión Narrativa, Auto-observación: Auto-	Se abordan estrategias para inculcar valores de respeto, cooperación y equidad durante la	Metodologías físicas y didácticas para el entorno escolar.	Propone metodologías activas e inclusivas, enfatizando la adaptación de las prácticas a las necesidades de la	Institución educativa secundaria (España).	Validación y descripción de la Metodología Didáctica (Capacidades Afectivas; Valorar el Aprendizaje; Fair Play); Mejoras significativas en el aumento del autocontrol criterial; aumento del autocontrol

Autores y año	Población	Técnica y herramienta de recolección de datos	DMEV	EFyD	Intervención educativa	Contexto	Resultados estadísticos relevantes
Sánchez-Romero et al., (2021)	Estudiantes adultos con discapacidad intelectual participantes en un programa deportivo de valores. Analiza diferentes perfiles (género, capacidades, nivel socioeconómico) para observar cómo afecta a la adquisición de valores ( $n=37$ ).	informe; Notas de campo y reflexiones; práctica de educación física.			diversidad del alumnado.		procesual, mejora en la retroalimentación personal, retraso en la recompensa.
Vílchez et al., (2018)	Estudiantes en etapa primaria con y sin diversidad ( $n=23$ ).	Diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente, específicamente un diseño de cohorte; Test de	El núcleo del documento es el vehículo moral a través del deporte, trabajando la interiorización de normas y valores.	El deporte es el vehículo didáctico: utiliza situaciones deportivas para promover actitudes y valores positivos.	Implementa intervenciones (programa) basadas en actividades deportivas estructuradas.	Centro educativo reglado (España).	Aumento en las puntuaciones del Índice C tras la intervención pero no fue estadísticamente significativo; Prueba U de Mann-Whitney (entre grupos): $p > .05$ ; Prueba de Wilcoxon (intragrupo): $p > .05$ ; El programa fue efectivo para consolidar el razonamiento moral en el Estadio 4.

Autores y año	Población	Técnica y herramienta de recolección de datos	DMEV	EFyD	Intervención educativa	Contexto	Resultados estadísticos relevantes
Sánchez-Romero et al., (2018)	Alumnado con diversidad intelectual ( $n=26$ ).	Competencia Moral (MCT)			evalúa sus resultados.		que recibió el programa mostró mejoras en las puntuaciones de todos los estadios en comparación con el grupo control; Existe cierto grado de eficacia en el programa.
		Diseño cuasiexperimental, concretamente un diseño pre-post con cuasicontrol en una cohorte anterior; Sport Value Questionnaire (SVQ-E).	Se estudia la percepción y valoración que tiene el alumnado en relación a los valores éticos y sociales.	Utiliza actividades lúdico-deportivas como medio para explorar la interiorización de valores.	Implementación de cuestionarios y dinámicas participativas para explorar la interiorización de valores.	Colegio de educación especial con apoyo multidisciplinar (España).	Se detectaron diferencias estadísticamente significativas en el valor fair play/honestidad entre las mediciones pretest y postest; La distribución de frecuencias del valor fair play/honestidad mostró una migración positiva en las categorías de respuesta; Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el valor compañerismo; El ANCOVA reveló diferencias estadísticamente significativas entre los valores incluidos en el programa y los valores no trabajados; El coeficiente de determinación parcial

Autores y año	Población	Técnica y herramienta de recolección de datos	DMEV	EFyD	Intervención educativa	Contexto	Resultados estadísticos relevantes
							indicó que las mediciones pretest ejercieron una influencia mínima sobre la varianza de las puntuaciones postest, sugiriendo que el efecto observado es atribuible predominantemente a la intervención y no a las condiciones basales

*Nota:* Elaboración propia; Población: Población de estudio; DMEV: Desarrollo moral y educación en valores; EFyD: Educación física y deporte; Contexto: Contexto institucional y país.

## DESCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIOS ANALIZADOS

**Uso de diferentes metodologías de enseñanza para la intervención educativa**

El análisis de los resultados obtenidos en este estudio demuestra que las metodologías de enseñanza constituyen un factor determinante para la inclusión educativa de estudiantes con diversidad funcional y para el logro de aprendizajes significativos en contextos escolares inclusivos. No obstante, existe una pluralidad de estrategias metodológicas y didácticas empleadas en el diseño de prácticas educativas inclusivas dirigidas específicamente a este alumnado.

Los programas de educación moral en estudiantes con diversidad funcional integran actividades predeportivas adaptadas con la discusión estructurada de dilemas morales (Sánchez Romero et al., 2018). Estos emplean diseños cuasiexperimentales con muestras reducidas de participantes cuyas edades oscilan entre 19 y 37 años. Los instrumentos de medida primordiales son el Test de Competencia Moral (MCT) adaptado y el Sport Value Questionnaire (Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018). Las intervenciones se extienden aproximadamente durante un cuatrimestre, distribuidas en 10-14 sesiones estructuradas en tres fases diferenciadas: calentamiento, actividad predeportiva -con modificaciones normativas según el valor trabajado- y debate grupal sobre dilemas contextualizados (Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018).

Las intervenciones abordan valores específicos (compromiso, juego limpio, responsabilidad, compañerismo, igualdad y respeto), mediante el desarrollo de actividades predeportivas adaptadas (Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018). Las estrategias pedagógicas se fundamentan en principios de aprendizaje cooperativo, dramatización de roles y análisis crítico, sustentadas en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (Bottema, 2011). La metodología enfatiza especialmente la transferencia de aprendizajes hacia contextos variados (laborales, familiares y escolares), asegurando la aplicabilidad práctica de los conocimientos adquiridos. Los resultados evidencian mejoras significativas en competencia moral y en la valoración de conductas prosociales, aunque el reducido tamaño muestral condiciona la potencia estadística de los hallazgos (Bottema, 2011; Smith-Palacio, 2022; Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018).

**Aprendizaje experiencial**

Las intervenciones educativas en educación física para alumnado con diversidad se fundamentan en el aprendizaje experiencial, adoptando la participación y el disfrute

como ejes metodológicos centrales. Desde la perspectiva del aprendizaje vivencial, los programas de predeporte integran actividades lúdicas con reflexión grupal estructurada mediante situaciones de juego que catalizan la participación autónoma del alumnado (Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018). La metodología dialogante desplaza el modelo de autoridad tradicional transformando el rol docente en facilitador reflexivo que promueve la indagación durante los debates posteriores a la actividad lúdica. Esta nueva forma de enseñar destaca el trabajo en equipo en lugar de la competencia, y da prioridad a formar grupos pequeños y variados que comparten objetivos para aprender juntos.

La progresión de actividades predeportivas avanza mediante una secuencia experiencial que transita desde situaciones individuales hacia contextos de cooperación (uno con uno, dos con dos) hasta escenarios competitivos ( $2 \times 2$ ), garantizando la participación plena de todo el alumnado independientemente de sus capacidades motoras (Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018). Los juegos de roles y dramatizaciones funcionan como dispositivos vivenciales que desarrollan la empatía mediante la representación teatralizada de conflictos de intereses, permitiendo la experimentación segura de perspectivas diversas (Smith-Palacio, 2022). La discusión crítica de dilemas morales contextualizados en escenarios deportivos auténticos consolida la experiencia lúdica como experiencia educativa significativa, trasladable y transferible a contextos de vida familiar, escolar y laboral del alumnado. En este sentido, el entorno pedagógico positivo, caracterizado por la escucha activa y la disposición accesible del docente, genera relaciones fundamentadas en la tolerancia y el respeto mutuo, propiciando climas distendidos. En este contexto de seguridad emocional, la retroalimentación personalizada y la autobobservación sistemática refuerzan mecanismos autorregulatorios que potencian el autocontrol metacognitivo y la autosatisfacción derivada del logro de tareas, consolidando así el aprendizaje experiencial mediante ciclos de experiencia, reflexión y conceptualización.

### **Estrategias metodológicas inclusivas en el aula**

Las estrategias metodológicas inclusivas implementadas en educación física para alumnado con diversidad funcional se fundamentan en la atención diferenciada a la diversidad y la personalización sistemática de la enseñanza. Los programas emplean instrumentos psicométricos adaptados y validados específicamente para poblaciones con diversidad intelectual, tales como la versión adaptada del MCT con escalas de respuesta simplificadas (rango -2 a +2) y el SVQ (Cruz et al., 1999; Torregrosa & Lee, 2000) adaptado (Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018). Las actividades predeportivas sustituyen deliberadamente los deportes convencionales, reconfigurándose mediante modificaciones de normas, condiciones

espaciales y temporales de juego que garantizan la participación equitativa sin imposición de adaptaciones sustanciales cuando no existen limitaciones físicas relevantes (Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018). El mando directo proporciona directrices claras y precisas calibradas según características cognitivas específicas del alumnado, mientras que el docente-moderador promueve la reflexión autónoma sin caer en imposición autoritaria.

Las sesiones estructuradas garantizan una progresión individualizada articulada en fases secuenciadas: familiarización con la actividad predeportiva, trabajo técnico fundamental, situaciones de juego modificadas según el valor moral trabajado, y debate grupal reflexivo posterior. Los dilemas morales contextualizados en escenarios deportivos, facilitan la identificación cognitiva con experiencias cotidianas del alumnado, consolidando la transferencia de aprendizajes. La evaluación formativa continua integra de manera complementaria instrumentos cuantitativos validados con registros cualitativos de observación sistemática durante las fases deliberativas. La coordinación colaborativa con actores de las comunidades escolares previene interrupciones que comprometan la continuidad temporal y la coherencia del programa. La progresión lúdica inclusiva avanza desde contextos individuales hacia estructuras cooperativas (1 con 1, 2 con 2) hasta configuraciones competitivas ( $2 \times 2$ ), asegurando inclusión gradual y participación plena. El trabajo en pequeños grupos heterogéneos con asignación rotativa de roles (jugador, observador, árbitro, asistente) desarrolla simultáneamente múltiples competencias cognitivas, sociales y motrices (Smith-Palacio, 2022; Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018).

### Estrategias específicas diferenciadas

Los programas educativos en educación física dirigidos a estudiantes con diversidad funcional, utilizan un repertorio diversificado de estrategias metodológicas calibradas según objetivos específicos. La discusión estructurada de dilemas morales emerge como técnica fundamental, mediante la presentación de situaciones deportivas ficticias contextualizadas que generan análisis crítico a través de debate grupal organizado en cuatro fases articuladas: presentación del dilema, discusión deliberativa, exemplificación de conductas observadas en escenarios reales, y transferencia sistemática hacia contextos familiares, escolares y laborales (Bottema, 2011; Smith-Palacio, 2022; Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018). El Método de discusión de dilemas Konstanz (KMDD), fundamentado en la teoría de Lind (2003), constituye un proceso deliberativo grupal sistemático que utiliza dilemas semirrealistas de orientación pedagógica, favoreciendo la identificación con situaciones de la vida cotidiana.

Las estructuras cooperativas predominan de manera sistemática en la organización de actividades, configurándose en pequeños grupos heterogéneos con objetivos compartidos. El mando directo proporciona directrices claras y precisas adaptadas a características cognitivas particulares, mientras que el docente desempeña simultáneamente la función de moderador dialogante que invita a la reflexión crítica sin imposición coercitiva. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) plantea la resolución de situaciones estructuradas durante el desarrollo del juego, promoviendo razonamiento transferible. La depuración deportiva flexible recalibra reglas convencionales priorizando creatividad, disfrute y autosuperación sobre resultados competitivos, permitiendo que cada estudiante participe significativamente. Las actividades predeportivas reconfiguradas reemplazan deliberadamente los deportes convencionales, adaptando normas según el valor moral específico trabajado para garantizar participación equitativa.

Los juegos de roles y dramatizaciones desarrollan la empatía mediante la representación estructurada de conflictos interpersonales, permitiendo la experimentación de perspectivas diversas. Esta estrategia, descrita por Smith-Palacio (2022), se implementa mediante dramatizaciones de situaciones con conflictos de intereses cuyo objetivo es desarrollar la empatía y la perspectiva social en adolescentes. El análisis de materiales audiovisuales facilita la comprensión de cuestiones morales mediante un proceso secuenciado que incluye: presentación de temas polémicos, verificación de la comprensión de ideas morales, aproximación a la realidad científica, realización material y adquisición de una actitud de compromiso (Smith-Palacio, 2022). Estudios cuasiexperimentales con poblaciones de 23 a 37 estudiantes con discapacidad intelectual (edades 19-37 años) han mostrado mejoras en la competencia moral tras la implementación de programas que integran juegos predeportivos con debate de dilemas morales, detectándose diferencias estadísticamente significativas en el estadio 4 del desarrollo moral (Vilchez et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021) y en la ponderación de valores específicos como el fair play, con  $Z = -2.07$ ,  $p = .04$  (Sánchez Romero et al., 2018).

Los programas estructurados específicamente validados incluyen el Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) de Hellison (1995), que desarrolla responsabilidad social progresiva a través de cinco niveles de compromiso, y el Programa Delfos de Cecchini et al (2011), que mejora el juego limpio y el autocontrol mediante principios pedagógicos diferenciados (Bottema, 2011; Smith-Palacio, 2022). La evaluación multimétodo continua, integra de manera complementaria instrumentos cuantitativos adaptados (MCT adaptado, SVQ-E) con registros cualitativos durante las fases de debate grupal, proporcionando información sobre el desarrollo de competencias morales y prosociales (Bottema, 2011; Smith-Palacio, 2022; Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vilchez et al., 2018).

## ¿Cuáles son los efectos en el alumnado participante?

Estos programas generan efectos positivos en los participantes. La competencia moral experimentó incrementos estadísticamente consistentes tras la intervención, aunque sin alcanzar significación estadística formal en la totalidad de los casos (Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018). Las puntuaciones en niveles de desarrollo moral revelaron mejoras diferenciadas en los estadios preconvencional (estadios 1 y 2) y convencional (estadios 3 y 4), siendo el estadio 4 (sistema social y autoridad) quien mostró las medias más elevadas en la medición postest, con diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en todas las comparaciones entre cohortes (Bottema, 2011; Smith-Palacio, 2022; Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018).

Respecto a valores concretos evaluados, se detectaron cambios significativos en la orientación hacia juego limpio/honestidad, donde ningún participante lo consideró "nada importante". Simultáneamente, la valoración "muy importante" ascendió, evidenciando un desplazamiento sustantivo en las orientaciones valorativas (Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018). El valor compañerismo mostró significancia estadística, en la segunda cohorte estudiada, aunque con patrones diferenciados según las características específicas de cada promoción evaluada (Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018). Los resultados proporcionan evidencia de mejora del comportamiento social progresivo según el modelo kohlbergiano (Bottema, 2011; Smith-Palacio, 2022; Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018).

Los datos recogidos sobre el alumnado participante incluyen incrementos significativos en múltiples dimensiones del autocontrol y la autorregulación: autocontrol criterial (capacidad metacognitiva para identificar y enfrentar situaciones de dificultad relacional), autocontrol procesual (autosatisfacción derivada de la realización de tareas propuestas), retroalimentación personal (desarrollo de procesos metacognitivos de autobservación y autoconocimiento) y retraso en gratificación (inhibición deliberada de conductas disruptivas y violentas) (Bottema, 2011; Manson, 1998; Smith-Palacio, 2022; Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018). Las orientaciones morales generales presentaron mejoras sistemáticas prácticamente en la totalidad de los estadios evaluados. De particular relevancia, se documentaron incrementos diferenciales y estadísticamente significativos en los valores específicamente trabajados dentro del programa respecto a aquellos valores no incorporados explícitamente en la intervención, confirmando así la especificidad del efecto pedagógico y el carácter transferible de los aprendizajes morales desarrollados (Bottema, 2011; Sánchez Romero et al., 2018; Sánchez-Romero et al., 2021; Vílchez et al., 2018).

El objetivo de este trabajo fue realizar una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos Web Of Science (WoS) y Scopus para hallar y comparar las intervenciones educativas en educación física inclusiva para la mejora de la moral bajo los interrogantes ¿Cuáles son los elementos metodológicos empleados? ¿Cuáles son los efectos en el alumnado participante? Realizado el trabajo de investigación, se observa que, en la actualidad, la evolución hacia un paradigma inclusivo en la educación general representa un hito significativo en el reconocimiento de los derechos educativos de estudiantes con diversidad. Este avance se manifiesta en el incremento considerable de matriculaciones de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación general, fenómeno que demanda respuestas educativas contextualizadas a sus necesidades específicas (Montreuil et al., 2018; Bronikowska et al., 2024; Jadwiszczak et al., 2025; Karakaş & Yilmaz, 2023).

A pesar de las múltiples iniciativas y propuestas de cambio orientadas hacia la consolidación de prácticas inclusivas en el aula, persisten obstáculos sistemáticos que impiden una educación inclusiva. Estos desafíos se encuentran identificados de manera recurrente en la literatura especializada, incluyendo la formación insuficiente del profesorado en competencias relacionadas con la atención a la diversidad y el desarrollo de habilidades morales y sociales (Bronikowska et al., 2024; Karakaş & Yilmaz, 2023), estructuras curriculares excesivamente rígidas con sistemas de evaluación inadaptados (Karakaş & Yilmaz, 2023), la escasez de recursos tecnológicos y la persistencia de brechas digitales entre el alumnado (Montreuil et al., 2018), así como el desconocimiento generalizado sobre la discapacidad que perpetúa estereotipos discriminatorios (Karakaş & Yilmaz, 2023). La convergencia de estos factores frecuentemente desemboca en el abandono académico del alumnado, limitando su capacidad para participar plenamente en actividades cotidianas.

En este sentido, la plasticidad propia del área de la Educación Física, junto con la educación en valores, constituye un componente curricular de relevancia determinante para el desarrollo integral del alumnado, trascendiendo la mera promoción de estilos de vida saludables. Estos ámbitos educativos generan espacios estratégicos para la interacción social significativa entre estudiantes con y sin diversidad funcional, estimulando comportamientos prosociales como la cooperación, el respeto y la responsabilidad (Bronikowska et al., 2024; Flores-Piñero et al., 2023; Karakaş & Yilmaz, 2023). Simultáneamente, fortalecen aspectos cognitivos, físicos y emocionales, promoviendo el desarrollo moral entendido como una progresión hacia la madurez en la toma de decisiones éticas. Los programas de actividad físico-deportiva resultan especialmente efectivos al ofrecer contextos propicios para la transformación de autopercepciones desde el modelo del déficit hacia la construcción de identidades como agentes activos de cambio, atendiendo necesidades socioemocionales fundamentales como el sentido de pertenencia y la vivencia del dominio personal (Bronikowska et al., 2024; Karakaş & Yilmaz, 2023).

Avanzando hacia la primera pregunta sobre cuáles son los elementos metodológicos empleados, la implementación de estrategias metodológicas inclusivas emerge como elemento en este proceso transformador. La variabilidad metodológica se configura como factor esencial para mejorar la participación estudiantil y adaptarse a diversos estilos de aprendizaje, siendo las estrategias activas y participativas —tales como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y la gamificación— aquellas que sitúan al estudiante como protagonista activo mientras el docente desempeña la función de mediador (Montreuil et al., 2018; Karakaş & Yilmaz, 2023). Este enfoque constructivista propicia el empoderamiento estudiantil, fomentando autonomía e involucramiento en procesos de autoformación. El aprendizaje cooperativo, característica inherente al ámbito deportivo, actúa como mecanismo facilitador en la construcción de valores estudiantiles.

Los programas de educación moral desarrollados en contextos de Educación Física para alumnado con diversidad funcional, integran actividades predeportivas adaptadas mediante modificaciones normativas alineadas con valores específicos, discusión estructurada de dilemas morales contextualizados en escenarios deportivos, aprendizaje experiencial desde situaciones individuales hacia contextos cooperativos y competitivos, así como estructuras cooperativas en pequeños grupos heterogéneos con roles rotativos. Estas intervenciones, frecuentemente evaluadas mediante diseños cuasiexperimentales con instrumentos como el Test de Competencia Moral adaptado y el SVQ, trabajan valores explícitos como compromiso, juego limpio, responsabilidad, compañerismo, igualdad y respeto, demostrando incrementos diferenciales particularmente en aquellos valores abordados intencionadamente.

De igual manera, el rol docente emerge como factor determinante en la consolidación de entornos inclusivos. La docencia inclusiva se caracteriza por el respeto, la accesibilidad y el apoyo individualizado, asumiendo el profesorado la función de facilitador reflexivo que promueve la indagación y articula climas motivacionales orientados al dominio (Bronikowska et al., 2024; Jadwiszczak et al., 2025; Karakaş & Yilmaz, 2023). El establecimiento de entornos que favorecen la comprensión de la tarea, el esfuerzo sostenido y la mejora continua resulta determinante en la configuración de relaciones socioemocionales de calidad, capaz de reducir el miedo al fracaso e incrementar la autoconfianza estudiantil. La adaptación del estilo interactivo docente según necesidades y preferencias individuales del estudiantado, complementada con retroalimentación constante y comunicación bidireccional activa, constituye un componente central en la práctica inclusiva.

En cuanto al segundo interrogante acerca de cuáles son los efectos en el alumnado participante, los resultados emanados de intervenciones educativas en Educación Física relacionadas con la educación en valores evidencian efectos positivos multidimensionales en alumnado con diversidad funcional (Bronikowska et al., 2024; Karakaş & Yilmaz, 2023; Jadwiszczak et al., 2025). Se documentan incrementos en

estadios de desarrollo moral, mejoras en razonamiento moral y capacidad para la toma de decisiones reflexivas, particularmente en estadios superiores de la clasificación kohlbergiana. Simultáneamente, se constatan cambios significativos en la orientación hacia el juego limpio y la honestidad, mejoras en la valoración del compañerismo, e incrementos diferenciales en aquellos valores trabajados explícitamente en las intervenciones. En el ámbito del autocontrol y la autorregulación, se observan desarrollos notables en la capacidad para identificar dificultades relacionales, autosatisfacción derivada de la realización de tareas, retroalimentación personal mediante procesos de autobservación, así como inhibición deliberada de conductas disruptivas. Paralelamente, se registra un incremento en la responsabilidad personal y social, mejoras hacia otros y cumplimiento de normas, reducción de comportamientos agresivos, así como aumento en empatía y sensibilidad social.

De entre las intervenciones planteadas, el modelo TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility), desarrollado originalmente por Hellison (2011), ha demostrado ser particularmente efectivo en contextos de educación inclusiva. Este modelo promueve ambientes de aprendizaje positivos, desarrolla autocontrol y autorregulación, reduce comportamientos agresivos, mejora las relaciones estudiante-profesor y estimula la reflexión metacognitiva (Jadwiszczak et al., 2025; Bronikowska et al., 2024). Las intervenciones fundamentadas en TPSR evidencian mejoras sustanciales en competencia moral, autocontrol criterial —entendido como la capacidad metacognitiva para identificar situaciones de dificultad relacional—, autocontrol procesual —referido a la autosatisfacción derivada de la realización de tareas—, así como incrementos en el retraso de gratificación mediante la inhibición de conductas disruptivas (Jadwiszczak et al., 2025; Bronikowska et al., 2024; Karakaş & Yilmaz, 2023).

## CONCLUSIONES

El análisis de las intervenciones educativas seleccionadas demuestra que los enfoques fundamentados en la variabilidad metodológica, implementación de modelos como TPSR, promoción de docencia inclusiva e integración estratégica de las TICs, potencian significativamente el desarrollo académico, moral y personal de todo el alumnado. La educación física inclusiva, mediante metodologías activas y contextualizadas, posibilita el desarrollo moral y social en estudiantes con diversidad funcional mientras fortalece simultáneamente el autocontrol y la autorregulación. No obstante, estos avances coexisten con desafíos actuales (aumento de los recursos materiales y personales, mejora en la formación del profesorado, cambio de la cultura educativa sobre la inclusión, etc.) y emergentes que requieren la atención del sistema educativo y de las instituciones competentes. Superar estos obstáculos, en particular la insuficiente formación docente, la rigidez curricular y la brecha digital, es un

requisito para garantizar que todo el alumnado, independientemente de sus características o aptitudes, acceda a oportunidades educativas equitativas.

#### FINANCIACIÓN

Esta investigación no ha recibido financiación externa.

#### DATOS DE AUTORES Y BIOGRAFÍA

<sup>1</sup>Miguel Ángel Yunta Ibarrondo, Universidad CEU Fernando III El Santo, España,  <https://orcid.org/0000-0002-4894-652X>,  [miguel.yuntaibarrondo@ceu.es](mailto:miguel.yuntaibarrondo@ceu.es)

Docente de la Universidad CEU Fernando III el Santo y la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Especializado en teoría e historia de la educación y didáctica de la educación física. En la actualidad sus investigaciones versan acerca de las emociones, la educación moral y la perspectiva del profesorado ante la innovación educativa.

<sup>2</sup> Luis Campos-Pena, Universidad de Sevilla, España.  <https://orcid.org/0000-0003-4952-852X>,  [lcampospes@gmail.com](mailto:lcampospes@gmail.com)

Especialista en didáctica de la educación física. Destaca por su participación en numerosos grupos deportivos (priorizando el baloncesto).

<sup>3</sup> García-Lázaro, Irene, Universidad de Sevilla, España.  <https://orcid.org/0000-0001-6000-8424>,  [igarcia9@us.es](mailto:igarcia9@us.es)

Doctora en Pedagogía (Universidad de Sevilla). Profesora de la Universidad de Sevilla y de la Universidad Isabel I. Autor de comunicaciones y artículos relacionados con la inteligencia emocional, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, la teoría de juegos, la orientación académica y el trabajo colaborativo. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

#### CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Conceptualización, Yunta-Ibarrondo, Campos-Pena and García-Lázaro; metodología, Campos-Pena; Análisis formal, García-Lázaro; investigación, Yunta-Ibarrondo; recursos, Yunta-Ibarrondo; Borrador original, Campos-Pena; Escritura-revisión y edición, García-Lázaro; visualización, Yunta-Ibarrondo; supervisión, García-Lázaro; Administrador del proyecto, Yunta-Ibarrondo; Todos los autores han leído y están de acuerdo en publicar esta versión del manuscrito.

## REFERENCIAS

- Acuña-Delgado, A., & Acuña-Gómez, G. (2018). Valores del espectáculo de fútbol en el estadio: Un estudio de caso. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (33), 96-101.
- Agnew, D., & Pill, S. (2016). "I think it's going to save lives." Sport administrator perspectives on youth development through sport. *The Sport Journal*, online.
- Algoaylat, A. S., Alodat, A. M., Muhibat, M. A., & Almakanin, H. A. (2023). Perspectives of Students with Disabilities on Inclusive Education Challenges in Higher Education: A Case Study of a Jordanian University. *TEM Journal*, 12(1), 406-413. <http://dx.doi.org/10.18421/TEM121-50>
- Bottema, K. M. (2011). Adolescents with social disabilities and their peers: Intervention, identity, and judgments about exclusion. *UC Berkeley*. <https://escholarship.org/uc/item/52h9150d>
- Bronikowska, M., Mouratidou, K., Ludwiczak, M., Karamavrou, S., McKeel, C., & Bronikowski, M. (2024). Systematic review on social/moral competence interventions in Physical Education. *Biomedical Human Kinetics*, 16(1), 55–77. <https://doi.org/10.2478/bhk-2024-0007>
- Carballo, R., Aguirre, A., & López-Gavira, R. (2021). Social and juridical sciences faculty members' experiences in Spain: What to do to develop an inclusive pedagogy. *Disability & Society*, 37(9), 1501-1522. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1889980>
- Cecchini, C.; Estrada, C.; Losa, F. & Mesa, C. (2011). Repercusiones del programa Delfos sobre los niveles de agresividad en las clases de educación física: actividades colaborativas versus competitivas. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, (24), 11– 21.
- Cotán, A., Gallardo-López, J. A., & López-Noguero, F. (2024). Inclusive Methodological Strategies for Students with Disabilities in Higher Education: Content Analysis through Scopus. *Publicaciones*, 54(2), 15–35. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30488>
- Cruz, J., Boixadós, M., Capdevila, L., Mimbrero, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (1999). *Evaluación del fairplay en el deporte profesional y de iniciación*. En Consejo Superior de Deportes (Ed.), *Participación deportiva: perspectiva ambiental y organizacional* (pp.11-52). Consejo Superior de Deportes.
- Elsevier Research Intelligence. (2025, June). *Introduction to Scopus* [PDF]. <https://researcheracademy.elsevier.com/system/files/workshop/2025-06/Introduction%20to%20Scopus%20June%202025.pdf>
- Fernández, A., & Bueno, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación: Una dimensión evaluativa. *Revista Española de Documentación Científica*, 21(3), 269–285.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201-206.
- Fluza-Asorey, M., Losada-Puente, L., Sierra Martínez, S., & Baña, M. (2023). Lights and shadows in university students' perceptions of inclusion and diversity. *Educación XXI*, 26(2), 141-164. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34475>

- Flores-Piñero, M. C., Valdivia-Moral, P., Ramos-Mondejar, L., & González-Hernández, J. (2024). Motivational climate, physical self-concept, and social relationships in adolescents in physical education classes: A systematic review. *Education Sciences*, 14, 199. <https://doi.org/10.3390/educsci14020199>
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781718208919>
- Hutton, B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- Jadwiszczak, M., Wawrzyniak, S., & Pezdek, K. (2025). More than movement: a systematic review of moral and social development in adolescents' physical education. *BMC Public Health*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-025-23169-2>
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39–72.
- Karakas, G., & Yilmaz, A. (2023). Directors' views on adapted physical education and sports practices in special education and rehabilitation centers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(3), 419-434. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1039723>
- Kendall, L. (2018). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 694- 703. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1299630>
- Lind, G. (2013). The Dual Aspect Model of Moral Behavior: An Experimental Test of Piaget's Theory of Affective-Cognitive Parallelism. Schème. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 5, 4-39.
- López-Gavira, R., Moriña Díez, A., & Morgado, B. (2021). Challenges to inclusive education at the university: The perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
- López-Noguero, F., & Gallardo-López, J. A. (2020). El Estuario del Guadalquivir, realidad sociocultural desconocida. Un análisis de la base de datos SCOPUS. In *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3925-3933). Octaedro
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009) Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Montreuil, M., Noronha, C., Floriani, N., & Carnevale, F. A. (2018). Children's Moral Agency: An Interdisciplinary Scoping Review. *Journal of Childhood Studies*, 17–30. <https://doi.org/10.18357/jcs.v43i2.18575>
- Moriña, A. (2022). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: Methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 371-386.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *ICD-11 Beta Draft* [Informe]. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

- Pill, S., & Slee, P. T. (2023). Sport in physical education for bullying, harassment and violence prevention. In S. Deb & S. Deb (Eds.), *Handbook of youth development*. Springer.
- Renner, M., & Wertz, F. J. (2015). A phenomenological-hermeneutic approach to understanding moral development. *The Humanistic Psychologist*, 43(3), 242-260.
- Sánchez-Romero, E. I., Vílchez Conesa, M. P., & De Francisco Palacios, C. (2018). Percepción de la importancia de los valores en alumnos con discapacidad intelectual tras un programa de predeportes y dilemas morales. Perspectiva Educacional. *Formación de Profesores*, 57(3), 28-53.
- Sánchez-Romero, E. I., Vílchez, M. P., Iniesta-Sepúlveda, M., & De Francisco, C. (2021). Desarrollo moral a través de un programa deportivo y de valores en estudiantes adultos con discapacidad intelectual. *Anales de Psicología*, 37(1), 61-68.
- Smith-Palacio, E. (2022). Metodología didáctica de la educación física para la formación en la adolescencia. *Arrancada*, 22(41), 5-27.
- Theodoulides, A., & Armour, K. M. (2001). Personal, social and moral development through team games: Some critical questions. *European Physical Education Review*, 7(1), 5-23.
- Torregrosa, M., & Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 71-83.
- Tosun, B., & Yıldız, K. (2015). The effect of teaching values through fairy tales on prosocial behavior of children. *Journal of Values Education*, 13(29), 155-182.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/wwuu8391>
- Vílchez M. P., Sánchez-Romero E. I., Reche C. & De Francisco C. (2018). Programa de predeporte para el desarrollo moral en personas con discapacidad intelectual. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1185-1199. <https://doi.org/10.5209/RCED.54953>
- Web of Science. (2025, November 23). *Web of Science Core Collection Overview*. [https://webofscience.zendesk.com/hc/en-us/articles/26916195552401-Web-of-Science-Core-Collection-Overview#h\\_01HF6YNKAYRW338ZGS59NNW9TC](https://webofscience.zendesk.com/hc/en-us/articles/26916195552401-Web-of-Science-Core-Collection-Overview#h_01HF6YNKAYRW338ZGS59NNW9TC)