

Título: JUEGOS DE SENSIBILIZACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ESCUELAS CONVENCIONALES

Autor: Mariano Carrizo Páez

Email: nanojup27@hotmail.com

Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Educación - Avenida José Ignacio de la Roza 1516, Rivadavia, San Juan – Argentina

Introducción

Existe un creciente interés en todo el mundo por la “Educación Inclusiva”, tal como se manifestó en la 48ª Conferencia Internacional sobre esta temática auspiciada por la UNESCO y el BIE en 2008 (Echeita & Ainscown, 2011). En tanto que en Iberoamérica la preocupación por la inclusión, surge de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos (Echeita & Duk, 2008).

Echeita & Ainscown (2011) mencionan que aún existen países donde se considera la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación, sin embargo, a escala internacional el termino es considerado de forma más amplia, acogiendo y apoyando la diversidad entre todos los alumnos:

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.”

(UNESCO, 2005, p. 14)

Desde esta concepción, el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a la eliminación de la exclusión social resultante de las actitudes y respuestas ante la diversidad. Se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). Avanzar hacia la inclusión en palabras de Echeita & Duk (2008, p.1) supone:

“Reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, participación y aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que necesitan de la educación, de una buena educación”.

Actualmente, la Ley Nacional de Educación n° 26.206 garantiza la inclusión e integración de todos los estudiantes de la Argentina, abarcando a aquellos que poseen cualquier tipo de discapacidad.

El currículo de educación física constituye un espacio más dentro de la escuela ordinaria en la cual se debe respetar la diversidad de los estudiantes.

Para muchos actores de la escuela convencional (docentes, auxiliares, directivos, etc.) hablar de inclusión en educación física sólo supone una presencia física y nunca una presencia participativa, relegando a los alumnos con N.E.E. a roles poco activos, como llevar el resultado, siendo cronometrador o alentando a un equipo (Hernandez, 2010; García de Mingo, 2004). Hernández (2010; 2012) a partir de una revisión de los trabajos e investigaciones más relevantes sobre la educación física inclusiva, identifica una serie de factores que inciden en la inclusión del alumnado con N.E.E. en dichas clases. Entre los factores encontramos el

currículum, los recursos humanos, el entorno (inclusivo o no inclusivo), las actitudes del profesorado, las actitudes del alumnado sin discapacidad y la interacción social.

A los fines de este trabajo nos centraremos en las actitudes de los alumnos compañeros de clase y la interacción social, ya que a través de los juegos de sensibilización se pueden favorecer actitudes positivas y aumentar la interacción entre niños con y sin autismo.

Por lo tanto, este trabajo procura (a) Reconocer la importancia de las actitudes y la interacción entre compañeros para favorecer la inclusión de alumnos con autismo en las clases de educación física de escuelas convencionales, (b) Conceptualizar los juegos de sensibilización y sus beneficios para la inclusión de alumnos con autismo en las clases de educación física de escuelas convencionales, y finalmente, (c) Mencionar algunos posibles juegos que se podrían utilizar para la inclusión de alumnos con autismo en las clases de educación física de escuelas convencionales.

Desarrollo

Importancia de las actitudes para la inclusión del alumno con TEA en las clases de educación física

Las actitudes son definidas por Myers (1996) como: “Reacciones evaluativas favorables o desfavorables hacia algo o alguien, que se manifiesta en nuestras creencias, sentimientos o conductas proyectadas” (p.112). En otras palabras podríamos decir que las actitudes son la forma en que evaluamos las cosas o personas, nuestras creencias o pensamientos y el apoyo o rechazo que resultan de ello hacia un acontecimiento o persona. Los estudios nos revelan entre otras cosas que los compañeros tienen en general actitudes favorables para incluir a los niños con N.E.E., que algunos niños tienen fuertes convicciones para la inclusión y finalmente que los alumnos sin discapacidad perciben el significado de otras personas en la inclusión como el profesor, padres, etc. (Hernández, 2010).

Tripp, Franch & Sherrill (1995) y Slininger, Sherril & Jankowsky (2000) mencionan que hay mayor predisposición (actitud positiva) en alumnas que varones, esto podría deberse a que las niñas están menos interesadas en la competencia y valoran más la amistad. En este sentido Murata, Hodge & Little (2000) afirman que las relaciones entre alumnos con y sin discapacidad mejoran cuando los objetivos de aprendizaje no son competitivos, en tanto que Tripp et al. (1995) refieren que cuando los contenidos de enseñanza son juegos o deportes competitivos la inclusión es más difícil.

Respecto a la interacción social, la mayoría de las investigaciones se refiere a la presencia del alumno tutor (Hernández, 2012). Place & Hodge (2001) en su estudio tuvieron en cuenta el tiempo en que interactúan los alumnos con y sin discapacidad, promediando en su mayoría del 1 al 5 % del total de la clase. Goodwin & Watkinson (2000) en otro trabajo comenta que los alumnos con N.E.E. manifestaban tener buenos y malos días en las clases de educación física. Los buenos días tenían que ver cuando se encontraban incluidos en las actividades que proponía el profesor, en tanto, los malos correspondían a las clases en las que no estaban

incluidos o tenían roles diferenciados y poco activos (árbitro, anotador). También Dunn (citado por Hernández, 2010) afirma que cuando la adaptación no es la adecuada o se resalta excesivamente el protagonismo del alumno con N.E.E., el niño se siente ridículo.

De lo que aquí hablamos es de la dimensión de participación en términos de Echeita & Duk (2008). Que el alumno pueda estar presente en la clase, pero a su vez interactuando en igualdad de condiciones que el resto, para lo que se deberán realizar los ajustes razonables necesarios. Existen diferentes técnicas o estrategias que facilitarán el acercamiento mutuo entre los niños y la auténtica participación, entre ellas podemos mencionar algunas adecuaciones curriculares, compañero tutor, círculo de amigos y los juegos de sensibilización. Por los objetivos de esta ponencia, desarrollaremos los juegos de sensibilización.

Juegos de sensibilización

El reto del docente de educación física será posibilitar la asunción de roles activos por parte de todos los alumnos, independientemente de sus características y peculiaridades, siendo necesaria para ello la sensibilización del grupo para conseguir que las adaptaciones sean aceptadas de una manera natural como parte de la comprensión de una realidad social (Ríos, 2005). En la misma línea Cumellas (2009) refiere como una de las actuaciones de los profesores “Trabajar las actitudes de respeto, colaboración y aceptación de las diferencias mediante programas y proyectos sensibilizadores” (p. 84).

El proceso de sensibilización se basa en integrar en las personas un contexto mental que permita la construcción de sus propios conocimientos mas allá de la reproducción de información que pudiera recibir del profesorado u otras fuentes, creando así un aprendizaje significativo (Caballero, 2013).

El juego promueve el desarrollo de capacidades físicas y motrices, pero también introduce al niño en el mundo y estimula la relación con sus pares, conformando un proceso de intercambio de experiencias y de socialización.

Ríos (1994, p.93) define los juegos sensibilizadores como: “Aquellos que con la presencia de personas con disminución o sin ella, hacen que los participantes vivan de manera lúdica las limitaciones de las personas con dificultades (...) y valoren sus capacidades”. Por lo tanto, sostiene Ríos (1994) que el objetivo general de estos juegos consiste en sensibilizar a los participantes sobre la realidad del colectivo de personas con disminución, fomentando actitudes positivas y solidarias basadas en el respeto a la diversidad y evitando la aparición de actitudes negativas o no integradoras mediante el componente lúdico y participativo de la actividad. De este objetivo general, Ríos (2004) desprende tres objetivos específicos que deben estar presentes en todos los juegos sensibilizadores:

- Tomar conciencia de la realidad que vive una persona con dificultad, disminución y/o discapacidad.
- Experimentar y vivenciar las limitaciones que experimenta cotidianamente esa persona.
- Valorar las capacidades que la persona con dificultades posee.

García (citado por Caballero, 2013) sostiene que gran parte del rechazo que sufren las personas con discapacidad por parte de la sociedad es porque se centran en sus limitaciones en lugar de ampliar su visión y observar detenidamente las capacidades que poseen. Juzgar sin conocer provoca prejuicios que condicionan las actitudes y conductas, por ello el experimentar dichas dificultades, limitaciones y capacidades permitirá a los compañeros interiorizar nuevas experiencias y juicios positivos y realistas que favorecen la comprensión, apoyo, igualdad y cooperación hacia los pares.

Los juegos sensibilizadores como cualquier actividad creativa e innovadora puede resultar controvertida o despertar desconfianza o críticas por parte de distintos sectores. Es por ello que Cumellas (2011) sugiere en las clases de educación física que los profesores tomen las siguientes medidas a fin de evitar inconvenientes:

- Las actividades que se realicen deben estar incluidas en la unidad didáctica.
- Las unidades didácticas deberán estar fundamentadas en bibliografía actualizada y autorizada.
- Las unidades didácticas deben estar aprobadas y vigentes.

Aunque algunos alumnos tengan el mismo tipo de discapacidad o de N.E.E. no son para nada iguales y tienen sus propias características sobre las cuales deberán ser sensibilizados sus compañeros. Es por ello que para realizar un determinado ejercicio el profesor deberá expresar su creatividad y para ello podrá acudir al maestro de apoyo del niño, el profesional de gabinete o cualquiera de los recursos humanos.

Características del alumno con TEA

El autismo fue descrito por primera vez bajo el nombre de *Autismo Infantil Precoz* por Leo Kanner en un artículo denominado “Alteraciones autísticas de contacto afectivo” que fuera publicado en *Nervous Child*, en 1943 (Cabrera, 2007). Esto no significa que el autismo no existiera antes, pero el aporte de Kanner fue establecer una serie de factores etiológicos y criterios diagnósticos que actualmente tienen vigencia (Lopez, Rivas & Taboada, 2009). Una de las características del autismo es que es un trastorno muy heterogéneo, por lo que se lo conoce como Espectro Autista, concepto desarrollado por Lorna Wing en 1995 (Amodia de la Riva & Andrés Fraile, 2006).

Volviendo a Kanner, su definición del autismo lo concebía como un trastorno con 3 áreas perturbadas:

- Relaciones interpersonales.
- Lenguaje y comunicación.
- Intereses y actividades (rigidez mental y comportamental).

Hoy en día la mayoría de los profesionales aceptan y utilizan las clasificaciones criteriosales de los dos sistemas diagnósticos más consensuados, estos son el DSM IV y el CIE-10. En nuestro país el más utilizado es el DSM IV, cuyas letras significan Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, que fuera

publicado en 1994 por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1994). Los criterios del DSM IV para el autismo son:

A. Un total de 6 (o más) ítems de (1), (2) y (3), con por lo menos dos de (1), y uno de (2) y de (3):

(1) Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

- a) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- b) Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuados al nivel de desarrollo.
- c) Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés).
- d) Falta de reciprocidad social o emocional.

(2) Alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por dos de las siguientes características:

- a) Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación tales como gestos o mímica).
- b) En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.
- c) Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.
- d) Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.

(3) Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:

- a) Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.
- b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).
- c) Preocupación persistente por partes de objetos.

B) Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años de edad: 1 interacción social, 2 lenguaje utilizado en la comunicación social o 3 juego simbólico o imaginativo.

C) El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.

Todas estas son características que podrán presentar los alumnos con autismo, pero se manifestarán de diferentes maneras, por lo que cada niño será muy diferente de otros.

Juegos de sensibilización para la inclusión de alumnos con TEA

A continuación se presentarán algunos juegos sensibilizadores diseñados por profesores de educación física, psicólogos y alumnos avanzados de ambas carreras. Los mismos fueron realizados en el marco del *Seminario de Psicología del Deporte: Herramientas para el deporte infantil convencional e inclusivo*, dictado por la Universidad Católica de Cuyo en septiembre del 2013.

A diferencia de las discapacidades motrices o sensoriales donde son pocas las características propias de cuadro del niño (no poder ver, no escuchar, no correr, no poder tomar la pelota con las manos, etc.), en los trastornos del espectro autista son varias las particularidades que presenta el niño, tal como puede percibirse en los criterios diagnósticos. Es por ello que cada juego buscará sensibilizar en los compañeros algunas de las características propias del niño. Es decir, que se deberán realizar diferentes juegos para lograr el conocimiento, comprensión y valoración del compañero con autismo.

Presentamos a modo de ejemplo 3 juegos indicando su *nombre*, la *edad* sugerida para los participantes, el *contenido* (característica a sensibilizar), *lugar* conveniente para realizarlo, *variaciones*, *adaptaciones* que se pueden realizar y *sensibilización*, es decir, un breve explicación de lo que se sensibiliza y el mensaje que se debe reflexionar en la clase.

Juego n° 1:

NOMBRE: Atravesando obstáculos	EDAD: 5 a 12 años.	CONTENIDO: Anticipación
Terreno: Patio cerrado o al aire libre.		Material: Vendas para ojos, sogas o elásticos y silbato.
Descripción: El juego consiste en que todos los alumnos de la clase se coloquen sobre una misma línea y se venden los ojos. Cuando el profesor de la orden deberán caminar derecho hasta la otra punta guiados por un compañero sin sus ojos vendados. A lo ancho del terreno habrá 4 elásticos o sogas a 1 metro de altura, los que deberán ir pasando por arriba y por abajo alternadamente.		
Reglas: El alumno que llega primero superando correctamente todos los obstáculos gana.		
Variaciones: El juego se puede hacer por grupos de dos o más alumnos unidos de las manos. También se pueden utilizar conos, mochilas o pelotas para hacer zigzag en lugar de la soga o elástico.		
Adaptación: Sería conveniente que el alumno con autismo sea quien guíe y conozca el juego de antemano.		
Sensibilización: Debido a su particular forma de procesar la información, los niños con autismo evocan en su mente las imágenes de lo que conocen o ha ocurrido antes. Lo que es nuevo o diferente de lo habitual les genera ansiedad y malestar. Por tanto, anticipar es fundamental para que la novedad o los cambios no los sorprendan.		

A través de este juego se les debe explicar a los niños que su compañero necesita que le avisen que va a pasar o que hay que hacer (ej. Saludar, ordenarse, pasar la pelota, etc.), así como a ellos les anticipaban cuando llegaban al elástico y tenían que pasarlo por abajo o arriba.

Juego nº 2:

NOMBRE: Leyendo labios	EDAD: 5 a 12 años.	CONTENIDO: Hablarle de manera adecuada.
Terreno: Patio cerrado o al aire libre.		Material: Tarjetas con ejercicios y silbato.
Descripción: El juego consiste en que los alumnos de la clase adivinen y realicen el ejercicio que su compañero les indica leyéndole sus labios. Cuando el profesor de la orden un alumno sacará una tarjeta que tendrá un ejercicio (saltar, girar, levantar los brazos, agacharse, etc.) y sin emitir sonidos se colocará a varios metros de distancia e intentará que sus compañeros lean sus labios. Tendrán dos minutos, el primer minuto el alumno se colocará a 10 metros y el segundo minuto (pitido del profesor) se colocará a 1 metro.		
Reglas: El equipo que adivine más tarjetas en los dos minutos gana. Las tarjetas que se adivinen en el primer minuto (10 m) valen 5 puntos, en tanto que en el segundo minuto (1m) valdrán 1 punto.		
Variaciones: en lugar de ejercicios las tarjetas pueden tener nombres, alimentos, colores, etc.		
Adaptación: Sería conveniente que el alumno con autismo esté en el grupo que tenga que leer los labios.		
Sensibilización: Es frecuente que los niños con autismo no sigan las instrucciones que reciben y continúen en su actividad como si no escucharan, porque no comprenden las palabras que les dicen. Es fundamental para su desarrollo, que aprendan el significado de las instrucciones que se les dan y que las cumplan como los demás compañeros. Se debe dar la instrucción frente a la cara, con una frase corta, de una a tres palabras. Se espera un instante y si el niño o la niña no realizan la acción, se le guía para que la realice. Es muy importante felicitarlo cuando la realice, para que comprenda que esa era la acción esperada y se motive a repetirla. Se les debe explicar a los niños que su compañero necesita que le hablen de manera clara, breve y mirándolo a la cara asegurándose que los entendió, ya que si no es como adivinar la tarjeta a 10 m de distancia, es muy difícil a comparación de cuando lo tenían que hacer a 1 m.		

Juego nº 3:

NOMBRE: Ordenando la cancha	EDAD: 5 a 12 años.	CONTENIDO: Estructuración del ambiente
Terreno: Patio cerrado o al aire libre.		Material: elementos necesarios para practicar un deporte.

<p>Descripción: El juego consiste en que todos los alumnos deben armar la cancha para jugar a un deporte determinado (fútbol, hándbol, etc.) por el profesor. Pero todos los elementos estarán escondidos cerca y hasta que no se encuentren todos y se coloquen correctamente no podrán jugar.</p>
<p>Reglas: el profesor les dirá que tienen tiempo hasta que él toque el silbato para encontrar las cosas y armar la cancha, pero sin decirles cuánto tiempo. El profesor debe dar un pitido antes de que encuentren las cosas, luego les dará otra oportunidad y volverá a pitar antes de que terminen de armar la cancha. Finalmente les dará una última oportunidad y los dejará terminar de armarla para que jueguen luego de la reflexión de la actividad.</p>
<p>Variaciones: En lugar del silbato se puede levantar una bandera.</p>
<p>Adaptación: Sería conveniente evaluar si el alumno con autismo puede tolerar la incertidumbre del juego.</p>
<p>Sensibilización: La estructura física de un lugar es la forma como están distribuidos los espacios, muebles y materiales. Lo que el niño ve en un lugar le informa o sugiere la actividad que se va a realizar, así como los materiales que puede utilizar y los que no. Un ambiente organizado y ordenado permite que el niño permanezca en la actividad y se motive por aprender. En muchas ocasiones, la elevada actividad de los alumnos con autismo se produce porque el ambiente está muy mal organizado o sin actividades planeadas. Si no está bien organizado, debido a su atención en túnel, puede enfocarse en algo que no corresponde al momento. No es conveniente tener a la vista muchos materiales. Se les debe explicar a los niños que su compañero necesita que la clase sea ordenada y se le indique donde están las cosas, hacia donde ir, con quien estar, etc., ya que si esto no ocurre es como la cancha desarmada, no podrá hacer nada y le provocará la misma ansiedad que ellos sintieron cuando no conocían el tiempo que tenían para armar la cancha y el profesor tocaba el silbato y creían que no podrían jugar.</p>

CONCLUSIONES

La inclusión escolar es un derecho de todos los niños y a su vez una obligación del sistema educativo y todos los que forman parte de él. La sola presencia en la escuela de un niño con necesidades educativas especiales no es inclusión, pues debe garantizarse que participe en igualdad de condiciones que el resto de los niños y logre alcanzar aprendizajes de calidad. Es frecuente que en las clases de educación física estos niños desempeñen roles poco activos, se encuentren solos o el docente no sepa que hacer con ellos permitiéndoles que hagan lo que quieran.

Las actitudes hacia estos alumnos serán primordiales, ya que condicionaran la manera en que nos relacionemos con ellos, por lo tanto, es menester trabajar este aspecto que sin lugar a dudas favorecerá entre los niños el acercamiento, conocimiento, interés, empatía, compartir, aprendizaje, etc. El juego es el medio más idóneo para ello, ya que por sus propias características es atractivo para todo alumno, además de ser un motor de aprendizaje por excelencia. Pero si al juego también le sumamos una actividad sensibilizadora será

doblemente provechoso. Aprender jugando, incluir jugando, aprender a incluir son todas cosas que sucederán simultáneamente en tanto estas pequeñas actividades estén bien organizadas y ejecutadas.

Grandes miedos o prejuicios se basan en el desconocimiento, pues bien, el juego sensibilizador contribuirá a que disminuyan aquellos referidos a la diversidad, valorando lo que se puede hacer, lo que el otro siente, lo que el otro vive, en síntesis, permitirá reconocer al otro, al otro como una persona.

Bibliografía

- 1- Amodia de la Riva, J. & Andrés Fraile, M. A. (2006). Trastorno de autismo y discapacidad intelectual. En J. A. del Barrio (Ed.), Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencias y la asociaciones (pp. 77-107). Madrid: FEAPS.
- 2- APA. (1994). Manual Diagnóstico y Estadístico del los Trastornos Mentales IV-TR. Barcelona: Masson.
- 3- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, (2), 25-153.
- 4- Caballero, P. (2013). Proyecto de sensibilización hacia la discapacidad en el tiempo de ocio familiar. Universidad de La Rioja: España.
- 5- Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXVI (1), 208-220.
- 6- Cumellas, M. (2011). Disyuntiva de la educación física ante las actividades de sensibilización. *Revista Digital de Educación Física*, (13), 32-34.
- 7- Cumellas, M. (2009). La educación física adaptada para el alumnado que presenta discapacidad motriz en los centros ordinarios de primaria de Cataluña. Universidad de Barcelona.
- 8- Cumellas, M. & Estrany, C. (2006). Discapacidades motoras y sensoriales en primaria. La inclusión del alumnado en educación física. Barcelona: INDE.
- 9- Echeita, G. & Ainscown, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- 10- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 1-8.
- 11- García de Mingo, J. A. (2004). El deporte adaptado en el ámbito escolar. [Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas](#), (10), 81-90.
- 12- Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (17), 144-160.

- 13- Hernandez F. (Ed.). (2012). *Inclusión en educación física: Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes*. España: INDE.
- 14- Hernández F. (Febrero, 2010). Educación física e inclusión educativa. En F. de Borbón (Presidencia), *Innovación en la didáctica de la Educación Física*. Conferencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación Física, Barcelona, España.
- 15- Ley Nacional de Educación Nª 26.206.
- 16- Lopez, S., Rivas, R. & Taboada, E. (2009). Revisión sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (3), 555-570.
- 17- Murata, N. M., Hodge, S. R. & Little, J. R. (2000). Student's attitudes experiences and perspectives on their peers with disabilities. *FALTA REVISTA*, (54), 56-59.
- 18- Myers, D. (1996). *Psicología social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- 19- Place, K. & Hodge, S. R. (2001). social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavior analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (18), 389-404.
- 20- Ríos, M. (2005). La educación física como componente socializador en la inclusión de alumnos con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria. Universidad de Barcelona.
- 21- Ríos, M. (Ed.). (2004). *Actividad física adaptada: El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- 22- Ríos, M. (1994). Los juegos sensibilizadores: Una herramienta de integración social. *Revista Apunts*, (38), 93-98.
- 23- Slininger, D., Sherril, C. & Jankowsky, C. M. (2000). Childrens attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Aclivity Quarterly*, (17), 176-196..
- 24- Tripp, A., Franch, R. & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Aclivity Quarterly*, (12), 323-332.
- 25- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>