



Verónica Marín-Díaz  
Noelia Jiménez Fanjul  
(coords.)

# Las didácticas inclusivas



Verónica Marín-Díaz  
y Noelia Jiménez Fanjul (coords.)

# Las didácticas inclusivas

**Octaedro** 

Colección Universidad

Título: *Las didácticas inclusivas*

Primera edición: octubre de 2019

© Verónica Marín-Díaz y Noelia Jiménez Fanjul (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) - [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-54-2

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

# Sumario

Introducción: la escuela, un espacio de diversidad compartido . . . . .	9
CLAUDIO F. JIMÉNEZ CONDE, CARLOTA DE LEÓN HUERTAS	
1. Cómo investigar para innovar en la escuela inclusiva . . .	19
ELOÍSA RECHE URBANO, IGNACIO GONZÁLEZ LÓPEZ	
2. Juegos digitales en la inclusión: el ajedrez colaborativo.	27
BEGOÑA E. SAMPEDRO REQUENA	
3. Inclusión con perspectiva de género . . . . .	37
MARÍA DOLORES HIDALGO ARIZA	
4. La educación inclusiva en las declaraciones internacionales . . . . .	45
MANUEL LÓPEZ TORRIJO, SANTIAGO MENGUAL ANDRÉS	
5. Ciencias experimentales al alcance de todo el alumnado . . . . .	67
SEBASTIÁN J. RUBIO GARCÍA, JERÓNIMO TORRES-PORRAS	
6. Acciones y estrategias educativas inclusivas en la escuela	75
ESTHER VEGA GEA, ANA B. LÓPEZ CÁMARA	

7. Matemáticas inclusivas . . . . .	85
NOELIA JIMÉNEZ-FANJUL, ALEXANDER MAZ-MACHADO	
8. Participación de la comunidad en la escuela inclusiva. . . . .	93
BLAS SEGOVIA AGUILAR, M. <sup>a</sup> DEL MAR GARCÍA CABRERA	
9. Innovación docente inclusiva: experiencias en la Universidad de Córdoba . . . . .	101
EVA F. HINOJOSA PAREJA, MARÍA ELENA GONZÁLEZ ALFAYA	
10. Inclusión mediada por realidad virtual y aumentada. . . . .	111
VERÓNICA MARÍN-DÍAZ, GUADALUPE A. MALDONADO BERA	
11. Cartografía inclusiva mediante el uso de TIC. . . . .	119
RAMÓN MARTÍNEZ MEDINA, JUAN M. MUÑOZ GONZÁLEZ	
12. Medidas inclusivas en la universidad . . . . .	127
ROSABEL ROIG-VILA, ASUNCIÓN LLEDÓ CARRERES	
13. La discapacidad a través del cine: propuesta didáctica . . . . .	135
ALEJANDRO LORENZO-LLEDÓ	
14. Producción científica sobre educación inclusiva desde indicadores bibliométricos . . . . .	143
GONZALO LORENZO-LLEDÓ, ALEJANDRO LORENZO-LLEDÓ	
15. Educar en convivencia escolar para una escuela inclusiva. . . . .	151
ANTONIO JESÚS RODRÍGUEZ-HIDALGO, JUAN CALMAESTRA-VILLÉN	

# Introducción: la escuela, un espacio de diversidad compartido

CLAUDIO F. JIMÉNEZ CONDE  
Junta de Andalucía

CARLOTA DE LEÓN HUERTAS  
Universidad de Córdoba

## 1. Introducción

Los seres humanos evolucionan paralelamente a los cambios culturales, económicos y sociales que vive la sociedad actual. Este crecimiento influye en la heterogeneidad de las personas, diferenciándolas unas de otras.

Son numerosas los estudios que han descrito los rasgos de diversidad en la comunidad educativa y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, detallando cada uno de sus elementos y factores para el diseño de una imagen más acertada de la verdadera realidad existente en ellos (López, 2012; Muntaner, 2014; Puig-dellívol, 2007).

La diversidad es palpable en todos los miembros participantes de las comunidades educativas y, principalmente, en las niñas y niños como protagonistas de la acción escolar. El alumnado presenta diferencias en capacidades, intereses y motivaciones (López, 2012; Casanova, 2015). Y, al igual que los adultos, crecen dentro de una comunidad social o microsistema, los iguales, con los que aprende a ser persona a partir de vivencias conjuntas que facilitan la convivencia diaria y la amistad. La finalidad de la educación es la formación integral de las personas en todos los aspectos vitales, tanto académicos como personales, a partir del derecho a la educación desde la equidad, la justicia y el respeto. Una educa-

ción que debe tener presente la heterogeneidad en todos los ámbitos aceptando la diversidad como un valor del cual aprender y no como anomalías distanciadas de estándares de normalidad preestablecidos (Santos Guerra, 2011). Las instituciones educativas, como relevantes agentes socializadores que ponen en práctica esta intencionalidad (Sapon-Shevin, 2013), se transforman en espacios de vida significativos en la construcción de las identidades personales del alumnado por los numerosos factores y experiencias influyentes que se producen en su marco de intervención.

## 2. La inclusión, un modelo de vida en la escuela

Las diferencias de las personas continúan siendo etiquetadas para destacarlas en aspectos de rendimiento y capacidad. Los centros escolares planifican los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo a las diferencias existentes en su comunidad, respondiendo a las necesidades formativas a partir de modelos teóricos y normativos desarrollados para este fin. En los últimos años, la educación inclusiva adquiere una funcionalidad importante como herramienta para alcanzar los objetivos de la educación asumiendo la diversidad de todas las alumnas y alumnos sin ningún tipo de exclusión (Echeita, 2013; Puigdemívol, 2007), y se recoge en la más reciente legislación internacional, estatal y regional. Pero el problema acerca de la intervención educativa ante la diversidad sin exclusiones se mantenía en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cardona, 2005; Arnaiz, 2013).

Tras un modelo educativo integrador, surge en la década de los noventa un nuevo enfoque al tratamiento de la diversidad que rompe con la idea de intervención exclusiva en el alumnado con discapacidad tal y como venía desarrollándose desde anteriores épocas. Y las instituciones escolares, debido a la heterogeneidad que identifica sus aulas, han de abrirse a la riqueza que aporta estas diferencias, tanto en su organización como en el funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nace, así, la educación inclusiva (Gómez Hurtado y Ainscow, 2014; Parrilla 2009).



El objetivo primordial a nivel político que se acordó fue una *educación para todas y todos*, reestructurando los centros para atender las necesidades de todas las niñas y niños y transformándolos en espacios inclusivos (Gallego y Rodríguez, 2012). De esta manera, se intenta acabar con los procesos de exclusión y segregación de todo el alumnado por presentar desventajas dentro de las instituciones escolares (Muntaner, 2014). En esta misma línea, Sandoval, Simón y Echeita (2012) definen *educación inclusiva* como un:

proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos establecidos, de modo que en la educación formal (y no formal) se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad. (p. 120)

El punto de inflexión en el debate de la transición a un modelo más equitativo surge en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (Unesco, 1990), donde se apuesta por mayor inversión en recursos por parte de las administraciones educativas a partir de una única línea política de actuación hacia la inclusión centrada en varias finalidades (Gallego y Rodríguez, 2012): un mismo proceso a seguir para el cambio; identificación y eliminación de barreras; presencia, participación y progreso del alumnado, reconociendo a todas y todos los miembros de la comunidad educativa desde su singularidad; mejorar el nivel de todo el alumnado sin excepción, y establecer un mayor énfasis en los grupos de más riesgo por exclusión y bajo rendimiento.

De esta definición, analizándola exhaustivamente, se obtienen varias ideas que sustentan su creación. En primer lugar, señala tres principios concretos para la adecuada puesta en práctica de esta intención educativa (Muntaner, 2014):

- Presencia: todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.

- Participación: todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos.
- Progreso: todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantean en el aula y en el centro. (pp. 67-68)

En segundo lugar, y para poder alcanzar plenamente estos principios, es necesaria una adecuada gestión de los recursos, así como la eliminación de obstáculos que reduzcan las posibilidades de participación de todas y todos en el marco escolar. De aquí surgen dos nuevos términos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006):

1. El *apoyo*, procedente de todos los participantes de la comunidad educativa, con cuya intervención y actividades elevan la capacidad de la escuela para atender a la diversidad de todo su alumnado.
2. La consideración de *barreras para el aprendizaje y la participación* que aparecen de la interacción de las alumnas y alumnos con el entorno social y cultural donde conviven y que suponen limitaciones para la consecución de los tres principios expuestos en la definición de inclusión.

En tercer lugar, este modelo educativo permite que toda alumna o alumno, independientemente de sus características, tenga derecho a una educación en su localidad. De esta manera, la diversidad no es entendida como un problema que hay que resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todas y todos a través del refuerzo mutuo entre los centros y sus comunidades (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Aquí adquiere un papel relevante la comunidad o entorno más próximo en que se desenvuelve la vida social, afectiva y personal de cada niña y niño como agente socializador influyente en la formación de la identidad de la persona.

Por su parte, Parrilla (2009) complementa esta definición con las siguientes ideas clave sobre la inclusión educativa:

- Abarca un nivel social, superando el marco educativo.
- Implica un proceso de democratización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de nuevas formas de participación más activa y vivenciada de un alumnado diverso.
- Es abierta a todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias, agentes externos y voluntarios.
- Permite detener los procesos de exclusión social e identifica situaciones de vulnerabilidad.

En esta línea, Parrilla (2009) enfatiza el enfoque social de la educación inclusiva, un modelo cuya intención es romper con los factores que excluyan a las personas del derecho a una educación desde el respeto a su identidad personal. Es el caso del alumnado etiquetado como necesidades específicas de apoyo educativo, el cual queda marcado en todo momento por una clasificación centrada en las peculiaridades de las niñas y niños más que en sus posibilidades ante los obstáculos que encuentran en su entorno. Y para solventar esta situación, la educación inclusiva permite escuchar las voces de todo el alumnado (y no únicamente de aquellas y aquellos más vulnerables o con necesidades específicas), sus experiencias personales, sus opiniones, intereses y motivaciones, abriéndoles camino en su participación, presencia y rendimiento dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, descubriendo y delimitando al mismo tiempo las barreras que encuentren en este camino de crecimiento personal y social (Susinos, 2009). Y todo a partir de un proceso en el que el alumnado crezca, aprenda y alcance las metas formativas integrales utilizando el aprendizaje cooperativo y el diálogo entre iguales, donde vivan e intercambien experiencias y emociones, donde las relaciones afectivas y sociales puedan ser expresadas sin ningún tipo de exclusión.

En nuestro país, el sistema educativo español asume el modelo inclusivo de la educación tanto a nivel organizativo como de funcionamiento, de modo que acepta, por tanto, las diferencias de cada alumna y alumno, y ha de dar respuesta a todas y a todos, adaptándose al alumnado y no a la inversa (Casanova,

2015). Este cambio de modelo educativo hacia la inclusión en nuestro sistema educativo ha crecido considerablemente y está presente en el desarrollo legislativo y normativo. La LOE (2006) describe en su artículo 1 del Capítulo I los principios que otorgan identidad al Sistema Educativo en España; los más relevantes son la calidad de la educación para todo el alumnado independientemente de su situación, así como la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, de modo que actúe como compensador de desigualdades de todo tipo, entre las cuales destacan las que proceden de discapacidad.

En la LOMCE (2013) aparece vertebrada en su desarrollo normativo la inclusión educativa y la atención a la diversidad desde la normalización. El apartado V del Preámbulo reconoce la educación inclusiva como uno de los logros alcanzados en las últimas décadas en nuestro sistema educativo, con un índice de equidad superior a la media de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Pero la LOMCE (2013), contradiciendo el valor social y afectivo que supone una educación inclusiva en el ser humano, prioriza como finalidad práctica la mejora de los niveles de educación en resultados académicos de todas y todos, aun reconociendo que «la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social» (p. 2). Y de forma relevante destaca que el objetivo de la educación es el desarrollo integral de la persona tanto a nivel individual como social, como puerta para el cambio hacia los postulados que persigue los principios de la educación inclusiva. ¿Se cumple en la práctica? El camino es largo y requiere de formación en toda la comunidad educativa para desarrollarlo en la práctica de las aulas, pero se podría decir que la intención está presente, a partir de una diversidad de expresiones inconexas, en las políticas educativas.

La comunidad educativa, pues, tiene un papel fundamental al formar parte del proyecto y al beneficiarse todas y todos de los valores que se comparten, abriéndose al contexto próximo y estableciendo vías de colaboración asociativa con otras instituciones cercanas, lo cual permite compartir las experiencias puestas en práctica.

### 3. Conclusiones

Como resumen de las ideas aportadas, Stainback y Stainback (2001) exponen tres motivos principales para el desarrollo de escuelas inclusivas: en primer lugar, permite incluir a todo el alumnado no solo en sus aulas, sino también en la comunidad social donde se desenvuelve; en segundo, persigue no dejar a nadie excluido de la vida escolar, ni a nivel físico ni social y afectivo; y, por último, focaliza la responsabilidad del éxito educativo en los profesionales de las instituciones educativas para crear un sistema que ofrezca respuestas a las necesidades de cada niña y niño (Echeita y Ainscow, 2011). Y todo ello en un marco de comunidad amplio que traspasa las barreras físicas de los colegios y en el cual pueden participar personas, agentes, entidades y voluntarios comprometidos con una educación para todas y todos (Moriña, 2004). De ahí la importancia del entorno y del barrio más próximo tanto para el alumnado como para la institución escolar.

Como expone Ainscow (2013), cada contexto político enfoca la práctica inclusiva de forma diferente, dando resultados en ocasiones contradictorios a los principios de la educación inclusiva. Por este motivo, en este sentido se podría relacionar esta situación con la expresión «Una cosa es la teoría y otra es la práctica».

### 4. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Arnaiz, P. (2013). «Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar». *Innovación Educativa*, 21: 23-35.
- Cardona, M. C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Casanova, M. A. (2015). «Convivir en la diversidad: un reto educativo y social». *Convives*, 10.

- Echeita, G. (2013). «Inclusión y exclusión educativa. De nuevo. *Voz y Quebranto*». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2): 99-118.
- Echeita, G.; Ainscow, 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.
- Gallego, J. L.; Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide.
- Gómez Hurtado, I.; Ainscow, M. (2014). «Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración». *Investigación en la escuela*, 82: 19-30.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, número 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, número 295, de 10 de diciembre de 2013).
- López, M. (2012). «La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74: 131-160.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Muntaner, J. J. (2014). «Prácticas inclusivas en el aula ordinaria». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1): 63-79. En: Arnáiz, P.; Hurtado, M. D.; Soto, F. J. (coords.). *25 años de la Integración Escolar en España*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Parrilla, A. (2009). «¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde la investigación biográfico-narrativa». *Revista de Educación*, 349: 101-117.
- Puigdemívol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Sandoval, M.; Simón, C.; Echeita, G. (2012). «Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva». *Revista de Educación*, número extraordinario: 117-137.
- Santos Guerra, M. A. (2011). «Equidad, diversidad e inclusión». En: Navarro, J. (coord.). *Diversidad, Calidad y Equidad educativas* (pp. 31-55). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- (2015). «El valor de la convivencia y el reto de la diversidad». *Convives*, 10.

- Sapon-Shevin, M. (2013). «La inclusión real: Una perspectiva de justicia social». *Revista de Investigación en Educación*, 11(3): 71-85.
- Stainback, S.; Stainback, W.; Jackson, H. J. (2001). «Hacia las aulas inclusivas». En: Stainback, S.; Stainback, W. (coords.) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21-34). Madrid: Narcea.
- Susinos, T. (2009). «Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva». *Revista de Educación*, 349: 119-136.





# Índice

Introducción: la escuela, un espacio de diversidad compartido . . . . .	9
1. Introducción. . . . .	9
2. La inclusión, un modelo de vida en la escuela. . . . .	10
3. Conclusiones . . . . .	15
4. Referencias bibliográficas . . . . .	15
1. Cómo investigar para innovar en la escuela inclusiva . . . . .	19
1.1. Innovación e investigación educativa. . . . .	19
1.2. El concepto de <i>educación inclusiva</i> . . . . .	21
1.3. Modalidades de investigación para innovar en educación inclusiva . . . . .	23
1.4. Conclusiones . . . . .	24
1.5. Referencias bibliográficas . . . . .	24
2. Juegos digitales en la inclusión: el ajedrez colaborativo. . . . .	27
2.1. El aprendizaje de aula desde la inclusión. . . . .	27
2.2. Estrategias metodológicas en el aula: el juego y la cooperación . . . . .	29
2.3. El ajedrez en la diversidad . . . . .	31
2.4. Referencias bibliográficas . . . . .	34

3.	Inclusión con perspectiva de género . . . . .	37
3.1.	Introducción. . . . .	37
3.2.	Educación inclusiva y coeducativa . . . . .	37
3.3.	Perspectiva de género en la normativa educativa. . . . .	41
3.4.	Conclusiones . . . . .	42
3.5.	Referencias bibliográficas. . . . .	42
4.	La educación inclusiva en las declaraciones internacionales . . . . .	45
4.1.	Introducción. . . . .	45
4.2.	Cronología de una camino inacabado y sin retorno . . . . .	46
4.3.	Principales conquistas . . . . .	47
4.3.1.	Reconocimiento del derecho a la educación . . . . .	48
4.3.2.	Una educación para todos . . . . .	50
4.3.3.	Hacia una educación inclusiva. . . . .	52
4.4.	Limitaciones, necesidades, capacidades . . . . .	61
4.5.	Referencias bibliográficas. . . . .	64
5.	Ciencias experimentales al alcance de todo el alumnado . . . . .	67
5.1.	Introducción. . . . .	67
5.2.	Acercándonos a la naturaleza. . . . .	68
5.3.	Física y química . . . . .	69
5.4.	Conclusiones . . . . .	72
5.5.	Referencias bibliográficas. . . . .	72
6.	Acciones y estrategias educativas inclusivas en la escuela . . . . .	75
6.1.	Introducción. . . . .	75
6.2.	Qué es la educación inclusiva . . . . .	76
6.3.	Qué es una escuela inclusiva . . . . .	78
6.4.	Acciones educativas orientadas a la inclusión: Index y proyecto INCLUD-ED . . . . .	79
6.5.	Referencias bibliográficas. . . . .	81
7.	Matemáticas inclusivas . . . . .	85
7.1.	Introducción. . . . .	85

7.2.	Diversidad en el aula de matemáticas . . . . .	86
7.3.	Factores para unas matemáticas inclusivas. . . . .	88
7.4.	Materiales para una educación inclusiva . . . . .	89
7.4.1.	Las regletas Cuisenaire . . . . .	89
7.4.2.	Los diez marcos o <i>ten-frames</i> . . . . .	90
7.5.	Conclusiones . . . . .	91
7.6.	Referencias bibliográficas . . . . .	92
8.	Participación de la comunidad en la escuela inclusiva. . . . .	93
8.1.	Introducción. . . . .	93
8.2.	La participación en los centros educativos: panorámica internacional . . . . .	94
8.3.	Organizar la participación de la comunidad desde un enfoque inclusivo. . . . .	96
8.4.	Conclusiones . . . . .	98
8.5.	Referencias bibliográficas . . . . .	99
9.	Innovación docente inclusiva: experiencias en la Universidad de Córdoba . . . . .	101
9.1.	Introducción. . . . .	101
9.2.	Docencia universitaria inclusiva. . . . .	102
9.3.	Método. . . . .	104
9.4.	Resultados . . . . .	105
9.5.	Conclusiones . . . . .	106
9.6.	Referencias bibliográficas . . . . .	107
10.	Inclusión mediada por realidad virtual y aumentada. . . . .	111
10.1.	Introducción. . . . .	111
10.2.	Las TIC en la esfera inclusiva . . . . .	112
10.3.	La realidad virtual y aumentada en la educación inclusiva . . . . .	113
10.4.	Conclusiones . . . . .	116
10.5.	Referencias bibliográficas . . . . .	117
11.	Cartografía inclusiva mediante el uso de TIC. . . . .	119
11.1.	Introducción. . . . .	119
11.2.	Las TIC y su contribución a la educación inclusiva . . . . .	121

11.3. Herramientas cartográficas y de geolocalización . . . . .	122
11.4. Conclusiones . . . . .	123
11.5. Referencias bibliográficas . . . . .	124
<b>12. Medidas inclusivas en la universidad . . . . .</b>	<b>127</b>
12.1. Introducción. . . . .	127
12.2. Apoyo legislativo a la inclusión educativa . . . . .	128
12.3. Desarrollo de medidas inclusivas: ¿qué estamos haciendo? . . . . .	129
12.3.1. En cuanto a la discapacidad física, sensorial y psíquica . . . . .	130
12.3.2. En cuanto a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. . . . .	131
12.4. Conclusiones . . . . .	132
12.5. Referencias bibliográficas . . . . .	133
<b>13. La discapacidad a través del cine: propuesta didáctica . . . . .</b>	<b>135</b>
13.1. Introducción. . . . .	135
13.2. Método. . . . .	137
13.2.1. Diseño . . . . .	137
13.2.2. Unidades de análisis. . . . .	137
13.2.3. Instrumento . . . . .	137
13.2.4. Procedimiento y análisis . . . . .	138
13.3. Resultados . . . . .	138
13.4. Conclusiones y propuesta didáctica . . . . .	140
13.5. Referencias bibliográficas . . . . .	141
<b>14. Producción científica sobre educación inclusiva desde indicadores bibliométricos . . . . .</b>	<b>143</b>
14.1. Introducción. . . . .	143
14.2. Método. . . . .	145
14.2.1. Participantes. . . . .	145
14.2.2. Diseño y procedimiento. . . . .	145
14.3. Resultados . . . . .	146
14.3.1. Cantidad de artículos y citas por año de publicación . . . . .	146
14.3.2. Autores más productivos . . . . .	146

14.3.3. Países productores / idiomas . . . . .	147
14.3.4. Revistas. . . . .	147
14.4. Discusiones y conclusiones . . . . .	148
14.5. Referencias bibliográficas . . . . .	149
15. Educar en convivencia escolar para una escuela inclusiva. . . . .	151
15.1. Introducción. . . . .	151
15.2. La discriminación entre iguales . . . . .	151
15.3. Programas educativos para la convivencia en diversidad	153
15.4. Conclusiones . . . . .	155
15.5. Referencias bibliográficas . . . . .	156

## Las didácticas inclusivas

El acto educativo se encuentra cargado y afectado por diversos elementos que hacen que, en él, sea necesaria la convergencia por el objetivo propio del proceso de enseñanza y aprendizaje y la divergencia de perfiles docentes y estudiantiles, la educación desde una perspectiva inclusiva.

La práctica inclusiva que proponen estas páginas trata de poner de relieve, a través de diferentes propuestas de innovación docente y de investigación, que, para que haya una educación con el foco puesto en la diversidad, se debe no solo poner en marcha una política inclusiva eficaz, sino que, además, la práctica de aula y la teoría educativa han de estar imbuidas por la búsqueda de la acción participativa de todos: docentes, discentes y administradores.

En este sentido, las diferentes perspectivas didácticas que giran en torno a la acción o la educación inclusiva ofrecen una perspectiva caleidoscópica de la formación de la persona de cara a su incorporación al tejido social en plenitud.

Diferentes declaraciones y documentos internacionales, como la Declaración de Salamanca de 1998, han evidenciado la necesidad de desarrollar una formación inclusiva creativa, para lo cual hace falta brindar a la comunidad educativa oportunidades para poner en marcha dicha creatividad.

Esta obra aborda la utilización de las TIC para la diversidad a partir del empleo de recursos como la realidad aumentada y desde materias tan peculiares como las Matemáticas o la Física y la Química. Invitamos al lector a bucear en sus páginas en la búsqueda de su punto de interés.

### Noelia Jiménez Fanjul

Dra. por la Universidad de Córdoba, trabaja en el Departamento de Matemáticas de dicha universidad. Sus líneas prioritarias de investigación giran en torno a la educación matemática, la evaluación, el impacto y difusión de la ciencia, la historia de las matemáticas, las actitudes hacia las matemáticas y la formación de docentes.

### Verónica Marín-Díaz

Dra. en Pedagogía por la Universidad de Granada, ha desarrollado su labor docente e investigadora alrededor de la tecnología educativa y la educación mediática, relacionándolas con los entornos inclusivos. Fue directora del máster de la Universidad de Córdoba de Educación Inclusiva en el periodo 2012-2015.

