

IDENTIFICANDO BARRERAS AL APRENDIZAJE



DAVID GONZÁLEZ GÁNDARA
ORIENTADOR EN EL CEIP NOSA
SEÑORA DAS DORES GALICIA

Todas las personas que se ponen al frente de un aula tienen claro que vamos todos los días a trabajar para ayudar a conseguir, de algún modo, que nuestro alumnado alcance unos aprendizajes. Y todas sabemos que esto no siempre sucede. Aparece entonces la idea de la atención a la diversidad. Hasta hace muy poco tiempo, lo que se hacía, con una mirada clínica, era, antes de nada, buscar en el alumnado que no alcanzaba los aprendizajes algún déficit que explicase por qué no llegaba. Y a partir de este punto, docentes especialistas determinaban las medidas que había que llevar a cabo para corregir ese déficit. Esta manera de pensar es el origen de muchas de las dificultades que luego surgían en la práctica. Pero no hay espacio aquí para entrar a detallar todas ellas. En lo que sí voy a entrar es en la manera de superarlas. Consiste, principalmente, en cambiar esa manera de pensar, o mentalidad, o “mindset” (Dweck, 2008) hacia otra diferente: la mirada inclusiva. En lugar de mirar a las personas individuales, buscar sus déficits y tratar de corregirlos, se trata de aceptar a las personas como son y mirar en su lugar hacia las barreras al aprendizaje y la participación que cualquier elemento del contexto puede estar levantando.

Una de las consecuencias de insistir en el paso previo, antes de ninguna otra cosa, de nombrar los déficits, es que casi siempre se llega tarde. Se puede decir que se “espera al fracaso” (Murcia, 2013) para actuar, y terminamos por quedarnos en las buenas intenciones que plantean Echeita y Calderón (2014). En definitiva, se trata de una respuesta reactiva. Para llegar a tiempo se necesitan, sin embargo, estrategias proactivas. En este sentido, Murcia (2013) propone, entre algunas otras ideas, el modelo de respuesta a la intervención. Siguiendo esta sugerencia, o cualquier otra estrategia proactiva, que se anticipe a los problemas, se comienza por una reflexión sobre las barreras al aprendizaje que podrían existir en nuestro contexto. La ventaja más evidente es que esta

reflexión sobre las barreras la podemos hacer incluso antes de que algún alumnado concreto se encuentre con ellas.

Por supuesto, conocer las características de nuestro alumnado es parte del conocimiento del contexto y sus posibles barreras, pero no debemos dejar que este proceso de conocimiento nos impida comenzar a trabajar o nos conduzca, aún con las buenas intenciones que decíamos, a respuestas que segregan a parte del alumnado. La secuencia clásica en la que el profesorado ve un problema, demanda asesoramiento de orientación, orientación mira, y si encuentra alguna NEAE hace un informe en el que recomienda una serie de medidas (figura 1) es, necesariamente lenta, y algunos de sus pasos pueden resultar en bloqueos o filtros, como sucede con las demandas a orientación, a menudo mediante engorrosos protocolos, o a la hora de valorar si existe una NEAE, con largos procesos de aplicación de pruebas, etc. Por el contrario, la secuencia mucho más sencilla que comienza por observar el contexto, determinar posibles barreras y elaborar estrategias es rápida, con muchos menor inconvenientes técnicos y burocráticos, permite la reflexión grupal, se anticipa a los problemas, etc.

Además, como veremos después en los ejemplos reales, las respuestas inclusivas benefician a todo el alumnado, incluso aquel que no fue registrado como NEAE, y muchas de las estrategias son de ayuda para muchas circunstancias personales diferentes. Cuando nuestro modo de pensamiento es el clínico, la metodología de aula suele permanecer invariable, y se recurre a un sistema de refuerzos y medidas paralelo, dejando fuera a todos los que no tengan un certificado, diagnóstico o informe. Por el contrario, en el modelo inclusivo las respuestas consisten mayoritariamente en ajustes metodológicos.

Clasificación de las barreras en la literatura académica

Partiremos por no volver a lo ya discutido mil veces, asumiendo que desde el punto de vista de la inclusión, la mirada debe dirigirse a las barreras al aprendizaje y la participación, siguiendo el modelo de Booth y Ainscow (2011). El problema es que cuando el equipo docente se sienta a planificar sus estrategias educativas surge la pregunta: ¿cuáles son estas barreras? Mientras las antiguas NEAE disponían de un catálogo establecido (arbitrariamente, por supuesto), las barreras no han sido definidas con claridad de manera unánime. De hecho, es frecuente que se sigan confun-

diendo unas con otras, y que se formulen las barreras según las diferencias individuales (Adelman & Taylor, 2017, Ntsanwisi, 2010).

Algunos autores se han esforzado en elaborar clasificaciones de las barreras, como Márquez (2017), que distingue: barreras estructurales, sensoriales, físicas, cognitivas, curriculares y comunicativas. Además de esta clasificación más teórica, el mismo autor propone, en la práctica, identificar estas tomando como referencia los puntos de verificación del modelo DUA. En un taller práctico, en el que se invitó a un grupo de docentes a reflexionar sobre su práctica obtuvieron algunos ejemplos de barreras para cada uno de esos puntos de verificación (Márquez & García, 2022), por ejemplo: “No se permite al alumnado elegir entre varias opciones que se acerquen a sus intereses; ausencia de alternativas para desarrollar las funciones comunicativas; la información presentada no conecta con los conocimientos previos y capacidades del alumnado”. Otra clasificación es la de López Melero (2011), que distingue barreras políticas, culturales y didácticas. Cuando profundiza en estas categorías menciona, por ejemplo, el currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, o la organización temporal. En una línea similar, y basándose en el trabajo de López Melero (2011), Covarrubias (2019) hace una recopilación bastante exhaustiva de diferentes fuentes, y termina por proponer la clasificación: culturales, políticas y prácticas. El autor ofrece algunos ejemplos como: “currículo no diversificado; desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo evaluar; infraestructura inadecuada, etc.”. No tan diferente es el planteamiento de Cobeñas y Grimaldi (2021) que hablan de: recursos humanos como barreras, barreras a la toma de decisiones, a la comunicación, a la interacción, físicas y arquitectónicas, actitudinales y didácticas.

Una nueva propuesta desde la práctica

En numerosas ocasiones, tanto en los centros donde realizo mi labor de orientador, como en talleres de formación del profesorado con docentes de muchos otros centros, he intentado aplicar alguno de estos modelos para enunciar las barreras al aprendizaje de manera de tal modo que apoyen una planificación de aula inclusiva. Todos ellos presentaban inconvenientes de diferentes tipos, y en lugar de facilitar el proceso de pensamiento, resultaban en un paso que se percibía como innecesario y no conectado con el resto del proceso de planificación.

Reformulando algunos términos

Aunque desde mi punto de vista suele ser poco productivo detenerse demasiado en delimitar términos y discutir si una cosa se debe llamar de un modo u otro, en este caso me parece útil matizar algunos de los términos para reforzar el cambio de mentalidad que comentaba al principio. Estamos ante un fuerte cambio de cultura escolar, y en estos casos el lenguaje juega un papel esencial.

En primer lugar, considero necesario desterrar por completo cualquier denominación del alumnado como NEAE, ACNEAE, etc. Utilizaremos la denominación alumnado en riesgo de experimentar barreras al aprendizaje y la participación, alumnado especialmente vulnerable a las barreras al aprendizaje y la participación, o cualquier expresión al efecto. Nótese que de este modo estamos considerando a todo el mundo de una u otra manera. Lo ideal sería no tener que referirse al alumnado más vulnerable a las barreras, pero desgraciadamente aún debemos referirnos a ellos y ellas en numerosos documentos del centro.

Por otra parte, me gusta hablar de posibles barreras al aprendizaje y la participación, reforzando la palabra posibles. De este modo, cuando se entra con un equipo docente en el proceso de búsqueda de barreras se evita que las personas sientan que se cuestiona cómo están haciendo las cosas. Al utilizar la palabra posible, dejamos abierta la posibilidad de que esto no esté sucediendo.

Conectando la reflexión sobre las barreras con la planificación didáctica

La función que tendrá el enunciado de las barreras al aprendizaje en nuestro modelo es la creación de la mentalidad (mindset) inclusiva. A modo de una rutina de pensamiento. Modelaremos el pensamiento del equipo docente para que tenga en su mente los elementos con los que debe luego trabajar. Para ello necesitamos que las barreras contengan de algún modo los elementos del contexto más concreto, el aula. Además de los mencionados talleres de Márquez y García, un enfoque práctico parecido se lleva a cabo también en las experiencias de formación de Méndez Arias (2023). Los ejemplos enunciados por Márquez y García (2022) ilustran este nivel de concreción necesario. El resto de modelos de definición se quedan en un nivel demasiado general y abstracto para este propósito. Al bajar al nivel de aula nos encontraríamos definiendo sobre todo el detalle de la categoría de barreras didácticas de Cobeñas y Grimaldi (2021) o de López Melero (2011). O bien en

las barreras prácticas de Covarrubias (2019). Pero como se observará en los ejemplos de más abajo, en algunas de las barreras más concretas se solapan aspectos organizativos de centro, con otros más del ámbito de la didáctica del aula, o incluso familiares. Estas interacciones también hacen que las clasificaciones ofrecidas por los autores mencionados creen inconvenientes en la práctica.

Llegados a este punto, por lo tanto, es necesario buscar un equilibrio entre lo demasiado general y abstracto y lo demasiado particular o concreto. Por ejemplo, especificar si las barreras se encuentran a la hora de realizar multiplicaciones con dos cifras o buscar determinantes, se corre el riesgo de volver a la tradición de relegar las propuestas de aula a una acción de profesor particular, sin llegar a una verdadera transformación de las prácticas ya establecidas.

Características de un enunciado de barreras

Sintetizando las reflexiones anteriores, esta propuesta consiste en enunciar las barreras con un nivel de concreción similar a los ejemplos de Márquez, pero recuperando la idea de posible e hipotético. Por ejemplo, en lugar de “Ausencia de alternativas para desarrollar las funciones comunicativas”, propongo “Propuestas de aula que no ofrezcan suficientes opciones en la presentación de la información y de los resultados por lo que no facilita la participación de alumnado con diferentes niveles de competencia lingüística”. Aunque yo les llamo posibles barreras, podrían llamarse también probables. Algunos autores, de hecho, las denominan barreras de alta probabilidad (Márquez Ordóñez & García Pérez, 2022, Díaz Orgaz, 2022), concepto que combinan con el de ajustes razonables, que serían los necesarios cuando algo no se podido prevenir en el diseño inicial. En esta propuesta se hace innecesario el uso de ese concepto de barreras de alta probabilidad, utilizado para anticipar las barreras que podrían darse en cierta situación, y diferenciándolas de los ajustes razonables. Ahora todas las barreras se tratan de manera preventiva, no reactiva. Aunque después, en un proceso de evaluación formativa, se detecte la necesidad de realiar continuos ajustes. Es decir, desde mi punto de vista, los ajustes razonables no son sólo los que se realizan en en el proceso de evaluación formativa, sino que también se refieren a la labor preventiva del diseño inicial.

Otra diferencia con el modelo de Márquez es el uso de los puntos de verificación del modelo del diseño universal para el aprendizaje (Meyer, Rose & Gordon, 2014) como referencia. Esto crea algunos

inconvenientes. En primer lugar, recorrer los puntos de verificación uno a uno añade una capa de complejidad que algunas veces conduce a que las reuniones con el profesorado acaben derivando hacia debates sobre la distinción entre dos de esos puntos. Por ejemplo, el punto 6.4: “aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances” y el 9.3: “desarrollar la autoevaluación y la reflexión”, son complicados de diferenciar. Es posible que al final acabemos empleando casi todo el tiempo discutiendo sobre cuál es la pauta que se podría estar incumpliendo. Además, no todas las situaciones de aprendizaje necesitan cubrir todas las pautas y puntos de verificación. Sólo sería necesario plantear barreras cuando no se consigue que todo el alumnado alcance los aprendizajes esperados. Además, la tabla de pautas DUA nunca pretendió ser una lista exhaustiva, como explican los autores: “Son ejemplos que han surgido de la investigación y la práctica hasta la fecha sobre los que se construirá una colección creciente de nuevos puntos de verificación” (Meyer et al., 2014, p. 112). Utilizarla como referencia principal para buscar las barreras puede hacer pensar que sí se diseñó como una tabla exhaustiva. En este mismo error de crear un catálogo finito caen actualmente las administraciones educativas, que elaboran protocolos para cada una de las NEAE, así como de las pautas para cada una de ellas. ¿Es que pretendemos que el profesorado se haga experto en cada una de esas NEAE del catálogo? No sólo esto es imposible, sino que ni siquiera es eficaz. Es mucho más lógico que el profesorado se haga experto en didáctica. En realidad, si analizamos las pautas que aparecen en algunos de los protocolos, veremos que no sólo son muy parecidas, sino que además coinciden con algunos de los consejos que surgen de las didácticas diferenciadas (Tomlinson, 1999), y también del DUA (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

En definitiva, necesitamos redactar las barreras al aprendizaje, sobre todo, para crear una mentalidad, modo de pensamiento, o mirada, totalmente diferente a la tradicional con respecto a la atención a la diversidad, que nos permita ideas estrategias educativas inclusivas. Sintetizo a continuación las características de las que he hablado para que esta redacción sirva como rutina de pensamiento en la planificación de aula:

- **CRÍTICAS:** Deben ser explícitamente redactadas por las personas que van a poner en marcha las estrategias. No sirven las que otras personas hayan redactado. No sólo porque se encuentran en una realidad diferente, sino sobre todo porque el propósito principal del concepto de barreras es crear la reflexión colaborativa. Las

barreras enunciadas por unas personas no tienen por qué ser útiles para otras personas diferentes. Ya no por el estilo de enseñanza, sino por los elementos concretos que contendrá esa redacción. Yo mismo, cada vez que vuelvo a mirar las barreras redactadas por mí un tiempo atrás, suelo tener que cambiarlas. Bien porque se me ocurre una nueva manera de plantearlas, porque hace tiempo que mi alumnado no encuentra esa barrera en las situaciones que propongo, o muchas otras razones. Los catálogos de barreras que podamos encontrar no sirven más que para inspirarnos en el proceso de reflexión que conduzca a las nuestras propias.

- **CONTEXTUALIZADAS:** En relación con lo anterior, deben estar formuladas en función al conocimiento de nuestro contexto y nuestro alumnado, apuntando a las vulnerabilidades que sabemos o imaginamos a las que podría estar expuesto. Es muy importante tener en cuenta que el número de posibles barreras teóricas es casi infinito, y no se debe pretender reflexionar de todas en todos los contextos. En cada situación es necesario hablar de aquellas a las que pensamos que nuestro alumnado concreto puede tener vulnerabilidad. Por ejemplo, un error muy frecuente en la interpretación del diseño universal es que tenemos que hacer propuestas en las que esté prevista absolutamente cualquier circunstancia. Esto es imposible, sólo podemos aspirar, mediante el conocimiento profundo de nuestro alumnado, a ser cada vez más conscientes de cuáles son las barreras a las que nos podríamos enfrentar como equipo en relación a las vulnerabilidades que sabemos que tiene nuestro alumnado, y siendo conscientes que tenemos que estar alerta a nuevas vulnerabilidades.

- **HIPOTÉTICAS:** Preferiblemente, deben estar formuladas de manera hipotética, favoreciendo así la actitud positiva del equipo docente a quien se comunican, o mejor aún, que colabora en su redacción. Hablaremos de posibles barreras al aprendizaje. Retomando el primer consejo, esta recomendación podría no ser necesaria en caso de que sea el propio profesorado quien las redacta.

- **FUNDAMENTADAS:** Es aconsejable utilizar una referencia con reconocimiento de la comunidad académica para la reflexión sobre las barreras, por ejemplo el índice de Ainscow, Booth et al. (2011), la adaptación recogida por Alcántara, Corso et al. (2021), las pautas DUA (Meyer, Rose & Gordon, 2014), etc. Recordemos que en caso de utilizar como referencia el modelo DUA para escoger los términos, sería mejor limitarse a los tres principios, evitando, como decía, la complejidad teórica de los puntos de veri-

ficación. Se puede entrar en ellos, en todo caso, cuando el equipo docente, conscientemente necesita profundizar un poco más. De este modo, el modelo es siempre una ayuda a la reflexión, y nunca un bloqueo.

Algunos ejemplos reales de barreras al aprendizaje

A continuación se muestran algunos ejemplos de barreras al aprendizaje que he utilizado en situaciones reales para iniciar el proceso de elaboración de estrategias educativas.

- Propuestas de aula que no presenten suficientes opciones para el compromiso con la tarea, exigiendo un nivel de autonomía demasiado alto para que todo el alumnado sea capaz de motivarse y participar las situaciones de aprendizaje.
- Propuestas de aula que no ofrezcan retos de complejidad adecuada para que todo el alumnado consiga interesarse.
- Organización del aula que ofrezca pocas oportunidades para la lectura libre por placer.
- Entorno en el que haya carencia de personas adultas que muestren hábito lector.
- Propuestas de aula que no ofrezcan suficientes opciones en la representación de la información y de los resultados, dificultando la participación de alumnado con diferentes niveles de competencia lingüística.
- Organización del centro que dificulte que el alumnado pueda encontrar con quién, cuándo o dónde hablar con una persona adulta sobre posibles situaciones de abuso.
- Actividades de ocio en el centro que no ofrezcan suficientes posibilidades para que todo el alumnado pueda participar.
- Dinámicas sociales entre iguales que no faciliten la convivencia y el desarrollo de la competencia social de todo el alumnado.
- Organización y funcionamiento del recreo que no facilite la participación en los juegos de todo el alumnado.
- Propuestas de aula en las que no se programe explícitamente el espacio y elementos de apoyo para la expresión de las emociones.
- Organización de actividades en el centro que no ofrezcan posibilidades suficientes para el desarrollo de la competencia social de todo el alumnado.

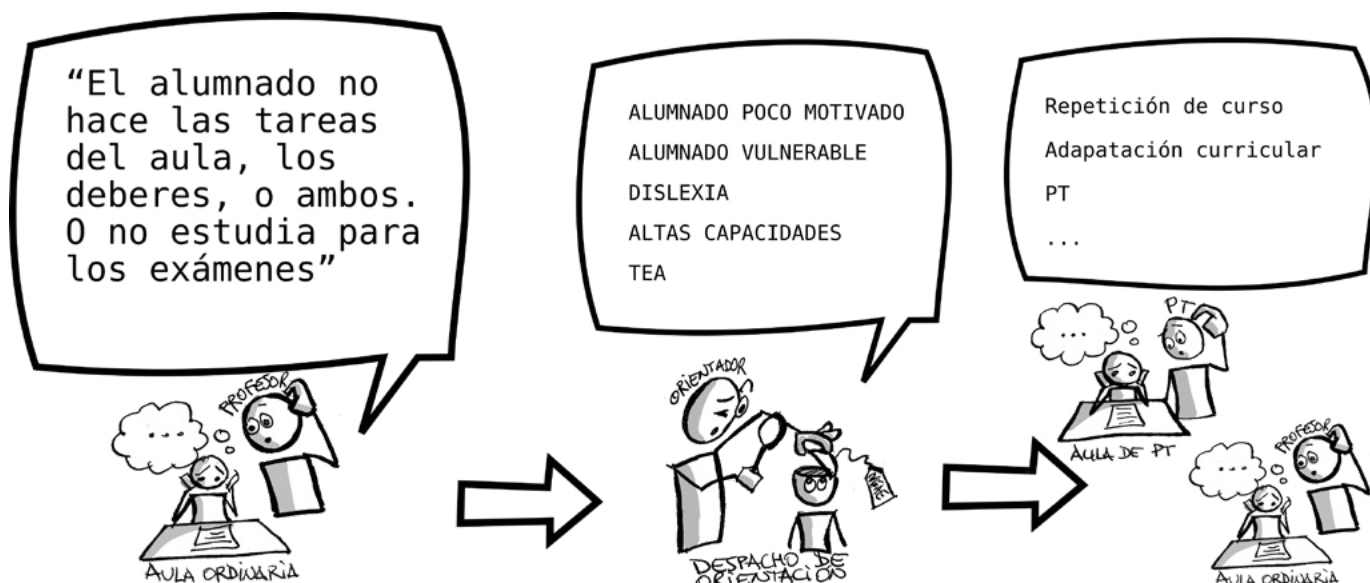


Figura 1. Modo de pensamiento clínico

- Entorno del aula que presente una estructura demasiado complicada para la diversidad en las funciones ejecutivas del alumnado.
- Situaciones que presenten estímulos demasiado variados, ruidos fuertes, poca estructura, etc., que dificultan la autorregulación a todo el alumnado.
- Dinámicas sociales entre iguales que no faciliten la convivencia y el desarrollo autónomo de la competencia social de todo el alumnado.
- Organización del aula y otros espacios del centro en las que se exijan una autorregulación del comportamiento que no responda a la competencia de todo el alumnado.
- Organización del aula que exija períodos de tranquilidad demasiado prolongados para las características de parte del alumnado.

Se puede observar que algunas de estas barreras se solapan entre ellas, o que se refieren a lo mismo con palabras diferentes. Esto se debe a que no fueron enunciadas como una lista completa, sino que se fueron redactando a medida que el profesorado planteaba los problemas que observaba en sus aulas, en momentos diferen-

tes. Una buena idea para los centros educativos es mantener su propio catálogo particular de barreras, que se irá puliendo a medida que se llena. No serviría de nada copiar las que se proponen aquí, porque precisamente lo que pretendemos es un proceso de reflexión, no la aplicación de ideas estereotipadas.

Para ilustrar las características del enunciado de las barreras que se proponen, tomemos uno de los ejemplos ofrecidos más arriba como barrera al aprendizaje: “Propuestas de aula que no presenten suficientes opciones para el compromiso con la tarea, exigiendo un nivel de autonomía demasiado alto para que todo el alumnado sea capaz de motivarse para participar en las situaciones de aprendizaje”. El componente hipotético lo encontramos en el uso del subjuntivo: “que no presenten”. La vulnerabilidad concreta consiste en la capacidad de cada quien para implicarse o motivarse en una tarea. La referencia reconocida se recoge cuando se habla de las opciones para el compromiso con la tarea, que es uno de los principios del DUA.

Las figuras 1 y 2 muestran la diferencia entre el modo de pensamiento que tradicionalmente se lleva a cabo en los centros en contraste con el modo de pensamiento que se propone. Esta manera

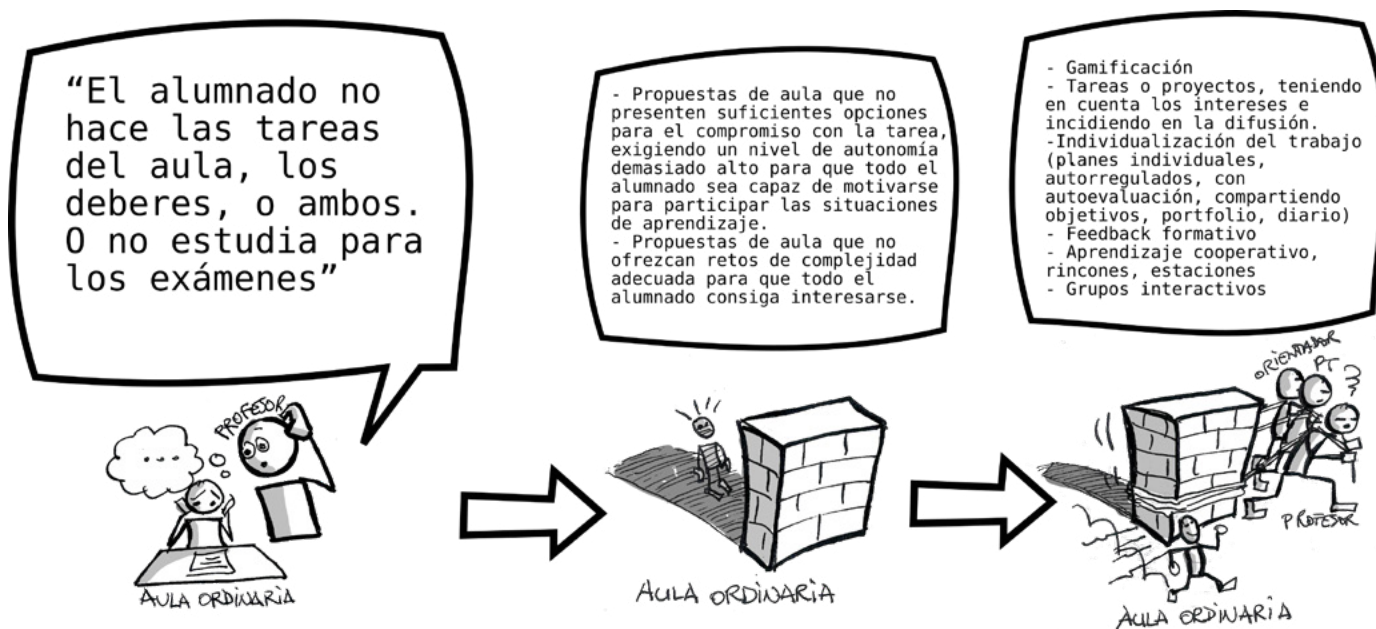


Figura 2. Modo de pensamiento inclusivo

de modelar el pensamiento hace que las ideas que van surgiendo para dar solución a las diferentes soluciones sean totalmente diferentes. Aunque se parta de la misma situación o problema presentado por el profesorado, u otra persona cualquiera de la comunidad educativa, en el modelo clínico (figura 1) se identifican primero los déficits, y se recetan las medidas más tradicionales, a modo de pastillas: “tantas horas de PT, adaptación curricular individual, etc.”. Por supuesto estas recetas se administran antes de hablar del contenido que van a tener. Como contraste, en el modo de pensamiento inclusivo (figura 2), la situación planteada por el profesorado se traduce a una barrera al aprendizaje redactada según las características explicadas más arriba, llevando a estrategias educativas que probablemente no surgiesen si no se hubiesen creado las condiciones para estar pensando de este modo. A continuación se enumeran las estrategias que surgieron a partir de las barreras que se habían formulado, que mencionaba más arriba.

- Tareas o proyectos, teniendo en cuenta los intereses e incidiendo en la difusión
- Planes de trabajo individuales, autorregulación, con autoevaluación (portfolio, diario). De este modo, el alumnado puede llegar a clase y ya tener algo que hacer. Ayuda tanto a la autorregulación del alumnado con más dificultades para gestionar su comportamiento, como para liberar al profesorado de conseguir silencio para iniciar a clase, explicar, etc.
- Feedback formativo
- Aprendizaje cooperativo, rincones, estaciones, grupos interactivos
- Actividades multinivel, donde los resultados de aprendizaje se esperan en función de las competencias de cada quién.
- Tiempo diario para actividades de repaso y desarrollo cognitivo (canciones, ritmos, juegos de memoria, etc.)
- Accesibilidad: lectura facilitada, apoyo visual, apoyo auditivo, SAAC, etc.
- Espacios y tiempos para lectura libre por placer, lecturas compartidas.
- Figuras de referencia que mantienen comunicación frecuente con alumnado y familias.
- Espacio personal, en el que el alumnado que lo precise puede tener una persona adulta de referencia en ciertos momentos de la

semana que se determine por consenso.

- Profesorado activo en los patios, organizando juegos cuando sea preciso.
- Elementos gamificación/rol
- *Clusters* de talento
- Descansos activos

Nótese que las propuestas inciden en todo el ciclo didáctico (planificación, implementación y evaluación, aunque aquí sólo se indica el titular), y no sólo en el elemento de accesibilidad (error muy habitual en la interpretación del diseño universal), que de hecho, no tiene mucha presencia en estas propuestas. Además, son propuestas destinadas a todo el alumnado, buscando el beneficio de cada uno de ellos. También se destaca que las estrategias que resultaron de los procesos de reflexión terminaron siendo comunes a varias barreras. Con el tiempo, el centro puede disponer de un catálogo de estrategias, adaptadas a su propio equipo docente y barreras más frecuentemente planteadas que facilite enormemente el proceso de planificación didácticas de las aulas. Este catálogo va a resultar mucho más rico que el repertorio de medidas que habitualmente se ponen en marcha: horas en el aula de PT o AL, adaptación curricular individual, repetición de curso, y algunas otras que en el papel parecen diferentes pero en realidad resultan en las mismas acciones.

También hay que tener en cuenta que el hecho de que la lista de propuestas no incluya horas de PT y AL no quiere decir que se proponga prescindir del esencial trabajo de estas personas especialistas. La diferencia es que ahora elaboramos estrategias educativas antes de asignar los recursos personales. Para alguna de esas estrategias, contar con el asesoramiento de este personal es imprescindible, y para todas ellas, útil.

En realidad, en ambos modelos se parte de los problemas que observa el profesorado en cuanto a aprendizajes que no consigue que adquiera su alumnado. En esto somos grandes expertos. Siempre me pregunto por qué está tan aceptado ese modelo en el que se hacen demandas a orientación para “determinar” las dificultades, si sabemos perfectamente cuáles son. Lo único que necesitamos es replantearlas un poco, para no volver siempre al modelo clínico, terapéutico o rehabilitador.

REFERENCIAS

- ADELMAN, H., & TAYLOR, L. (2017). *Addressing barriers to learning: In the classroom and schoolwide*. University of California.
- ALCÁNTARA GUERRERO, M. D., CORSO, S. M., ELIZONDO CARMONA, C., GARCÍA PÉREZ, J. B., MÁRQUEZ ORDÓÑEZ, A. A., RUBIO PULIDO, M. D. L. M., ... & ISABEL, M. (2021). *Inclusión: acciones en primera persona: Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico*. Graó.
- BOOTH, T., AINSWORTH, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M., & SHAW, L. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education.
- COBEÑAS, P. & GRIMALDI, V. (2021). "Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva". En: COBEÑAS, P., GRIMALDI, V., BROITMAN, C., SANCHA, I., ESCOBAR, M. (Coords). *La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad*. La Plata: EDULP.
- COVARRUBIAS, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 135-157.
- DÍAZ ORGAZ, M. (coord.) (2022). Guía de experiencias escuelas dua@tic: nuevas tecnologías para el diseño universal de aprendizaje http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6513/Gu%C3%ADa_de_experiencias_escuelas_du%40tic.pdf?sequence=1
- DWECK, C. S. (2008). *Mindset*. Ballantine Books.
- ECHETA, G., & CALDERÓN, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.
- MÁRQUEZ ORDÓÑEZ, A. (mayo 2017). ¿Cuáles son las barreras a la participación y cómo superarlas? [artículo de blog] <https://www.antonioamarquez.com/cuales-son-las-barreras-la/>
- MÁRQUEZ ORDÓÑEZ, A. & GARCÍA PÉREZ, J. B. (2022). Barreras/Puntos de verificación/ Estrategias DUA. XII Encuentro Educativo EABE 2022.
- MÁRQUEZ ORDÓÑEZ, A., & GARCÍA PÉREZ, J. B. (2022). Eliminar las barreras al aprendizaje y la participación escolar. *Aula de innovación educativa* (322), 31-36.
- MELERO, M. L. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa* (21), 37-54.
- MÉNDEZ ARIAS, O. (2023). Detección de barreras en la práctica educativa. [post

Conclusiones

Podría parecer que en el fondo esta propuesta es hacer lo mismo de siempre. ¿Qué más da enunciar dificultades de aprendizaje o barreras al aprendizaje? No, no es lo mismo. Seguir con un sistema en el que alguien tiene que validar mi derecho a que se tengan en cuenta mis características personales no es la manera de conseguir una sociedad inclusiva. El camino no es considerar dos grupos de personas: las normales y las otras, como quiera que se las llame. Todas las personas tienen el derecho a participar desde sus características personales, sin necesidad de que nadie tenga que certificar de algún modo la validez de estas características o decidir qué categoría corresponde a cada quién. "Esta estructura de poder que domina las escuelas puede y debe ser cuestionada" (Echeita & Calderón, 2014, p. 74). Por lo tanto, cualquier proceso de planificación de estrategias educativas debe necesariamente partir de modos de pensamiento parecidos al que aquí se plantea, mirando desde el principio a todo el contexto, y estableciendo una actitud reflexiva e investigadora en los equipos docentes.

Y en este punto surge una confusión muy habitual: la creencia de que planificar según los principios del diseño universal es mucho más trabajo. No se propone más trabajo, sino el mismo trabajo, pero desde un punto de vista diferente. Siempre, claro está, que estuviésemos ya planificando las actividades del aula sistemáticamente, cosa que no siempre es así. Si nos limitáramos a descubrir lo que iba a pasar en clase al abrir el libro de texto, entonces sí supone más trabajo.

- de instagram]. https://www.instagram.com/p/Cx8oN09NV9I/?igsh=cj6bj-FxM2M2bm8x&img_index=1
- MEYER, A., ROSE, D. H., & GORDON, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- MURCIA, ANA (2023). Cómo superar el día de la marmota. *EnTERA2.0* (10), 86-94.
- NTSANWISI, L. N. K. (2010). The identification of barriers to learning by grade 3 teachers in the Ritavi District of the Limpopo Province (Doctoral dissertation, University of Limpopo).
- TOMLINSON, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.

