Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación

Pedro Covarrubias Pizarro

Obra Barreras melódicas de Xul solar *(Óscar Alejandro Agustín Schulz Solari, 1948). Fuente: Tomada de http://xulsolarybsp.blogspot.com/2013/01/barreras-melodicas.html.*



Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

El presente ensayo aborda el tema de las barreras para el aprendizaje y la participación que se instituye en el marco de la educación inclusiva. Ante los cambios en el sistema educativo nacional y la inminente necesidad de atender a la diversidad en las aulas bajo este enfoque pedagógico y social, se exponen los conceptos que se han empleado en diferentes fuentes documentales, así como la clasificación que han hecho varios autores. En particular se retoman algunos documentos que conciernen a la normatividad mexicana, como las normas específicas de control escolar, así como las políticas en materia educativa que se han implementado en los últimos años en este país para hacer cumplir los principios de equidad e inclusión. Con el afán de contribuir a la clarificación del tema de las barreras para el aprendizaje y la participación, se realiza *una propuesta* para agrupar estas barreras conforme a las ideas del índice de inclusión en sus tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas. Finalmente, se sugiere un instrumento para registrar las barreras y contribuir en el trabajo cotidiano para detectarlas, minimizarlas o eliminarlas en los diferentes contextos.

Palabras clave: inclusión, educación, barreras para el aprendizaje y la participación.

Introducción

Bajo el enfoque de la *educación inclusiva* se ha generado el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación* como un mecanismo que moviliza los paradigmas en educación y, a su vez, como la vía para caminar hacia la eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo. Este concepto fue definido inicialmente por Tony Booth y Mel Ainscow (entre otros) en el año 1999 y forma parte del documento *Index for inclusion*, traducido al castellano como el *Índice para la inclusión* o *Guía para la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2000).

En el presente ensayo se realiza un análisis conceptual del término de *barreras para el aprendizaje y la participación*, las diferentes categorizaciones que se han empleado para su identificación y se concluye con una propuesta para integrar estas diferentes clasificaciones en una nueva agrupación, considerando las culturas, políticas y prácticas que se proponen en el índice de inclusión.

1. Conceptualización de las barreras para el aprendizaje y la participación

El primer referente que hace alusión al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación corresponde a Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (citados por Booth y Ainscow, 2000), quienes desde el año 1999 publicaron el documento titulado *Index for inclusion* y llega en su versión traducida al castellano en el año 2000. A lo largo del tiempo, el documento original ha sido revisado, reestructurado y reeditado en diferentes momentos, lo mismo que su correspondiente traducción.

En la primera versión traducida al castellano del *Index* o índice, como se le conoce en México, se propone que el concepto de *necesidades educativas especiales* sea sustituido por el término de *barreras para el aprendizaje y la participación*, ya que la inclusión implica identificar y minimizar esas barreras que pueden estar impidiendo el acceso o limitar la participación del alumnado dentro del centro educativo (Booth y Ainscow, 2000).

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), en la última versión traducida al castellano del índice realizada por Echeita y colaboradores, prevalece la idea de sustituir el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), ya que este concepto asocia la *deficiencia* o la *discapacidad* como la causa principal de las dificultades educativas, sin considerar aquellos aspectos que interactúan con las condiciones personales y sociales; es decir, los contextos. El concepto de NEE tiende a ignorar que en esta categoría están sobrerrepresentados determinados estudiantes por razón de género, clase o etnia.

Para estos autores es importante transitar hacia el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, ya que consideran que:

> Cuando los estudiantes encuentran *barreras* se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales [Booth y Ainscow, 2015, p. 44].

El uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación está asociado a la atención a la *diversidad*, en donde el alumnado con condiciones asociadas a diferente capacidad (discapacidad o alta capacidad), origen étnico,

cultural o social han sido excluidos del currículo homogéneo. Si bien es cierto que la discapacidad está dentro de esta diversidad, la educación inclusiva contempla a un grupo más amplio de alumnas y alumnos que pueden enfrentar obstáculos en los diferentes contextos en los que interactúa y no solo al grupo de alumnos con esa condición.

Echeita (2006, p. 112) retoma los conceptos de Booth y Ainscow (2000) y continúa con la idea de que el concepto de *necesidades educativas especiales* sigue determinando que la causa principal de las dificultades está en el alumno. Retoma que el término de *barreras* resalta "que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos". Si bien es cierto e innegable que, por ejemplo, una condición específica asociada a la discapacidad requiere de una intervención particular, también es necesario considerar los factores del entorno que han provocado que esa condición se agudice al tratarla de manera individualizada o como único factor de atención.

Este concepto permite considerar, según Echeita (2006), que si un alumno o alumna interactúa en un contexto social positivo en un centro escolar bien estructurado, con una cultura de atención a la diversidad, con prácticas que promuevan el aprendizaje y participación de todos y con los apoyos necesarios para aquellos que lo requieran, las dificultades para aprender se minimizan en donde solamente se visualicen *alumnos diversos*.

En el escenario educativo nacional, el término de barreras para el aprendizaje y la participación ha sido retomado de los autores descritos y se ha hecho operativo en diferentes documentos normativos. En la tabla 1 se abordan algunas de las definiciones empleadas en lineamientos nacionales.

Tabla 1. Conceptos de barreras para el aprendizaje y la participación empleados en México

Documento	Definición de barreras para el aprendizaje y la participación
Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y promoción, regularización y certificación en la educación básica.	Son aquellas que hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: instalaciones físicas, organización escolar, relación entre las personas, ausencia de los recursos específicos, la implementación de enfoques de enseñanza y evaluación no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros (DOF, 2018, p. 50).

Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.	El término BAP se adopta en lugar de "necesidades educativas especiales" para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (SEP, 2018, p. 25).
Reglas de operación para el programa de inclusión y la equidad educativa (2017).	Barreras para el aprendizaje y la participación. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural (DOF, 2016, p. 4).
La inclusión es tarea de todos y todas I. Anexo 911.	Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, económico, institucional y cultural (SECyD, 2015, p. 74,[1] y SEyD, 2017, p. 77).
Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena.	Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: de la mirada a un "otro" que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. En otras palabras, pueden estar presentes en todas las circunstancias de interacción, y por ello su detección implica realizar un exhaustivo análisis de todas las formas posibles a través de las cuales las escuelas y las aulas pueden marginar o excluir a los alumnos y alumnas […] Las barreras presentes en los contextos fundamentalmente se encuentran asociadas a aspectos de infraestructura, de comunicación, de acceso a la información, al uso de bienes y servicios, así como con las actitudes discriminatorias o estereotipos culturales negativos en torno a la discapacidad (SEP, 2012, pp. 30-31).
Programa Escuelas de Calidad.	Es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo (SEP, 2010, p. 20).

Glosario de términos de discapacidad.	Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales, ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente a alumno (Gobierno Federal, s/f, p. 5).
Glosario de educación especial. Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa.	Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales, ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente a alumno (SEP, s/f, p. 3).[2]
Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial.	El concepto barreras para el aprendizaje y la participación es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas –en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas– para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. Consecuentemente, los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumno […] Al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos se identifican las necesidades educativas especiales; es decir, los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación (SEP, 2006, p. 18).

Notas: 1) Definición tomada de las reglas de operación para el Programa de Inclusión y la Equidad Educativa, 2016, publicadas en el 2015. 2) Ambos glosarios exponen el mismo concepto de barreras para el aprendizaje y la participación y no cuentan con fecha de publicación o fuente referencial.
Fuente: DOF (2018); SEP (2018); SEyD (2017); SEP (2017); DOF (2016); SECyD (2015); SEP (2012); SEP (2010); Gobierno Federal (s/f); SEP (s/f); SEP (2016).

Existen puntos en común al definir las barreras para el aprendizaje y la participación que se han reiterado en los diferentes normativos o lineamientos, como por ejemplo que las barreras surgen de la interacción de la persona con

sus contextos y que estos pueden ser de diferente índole. Solo cabe hacer mención que en el documento de las SEP (2006) se sigue usando la conceptualización de término de barreras con conceptos como los de *integración* y *necesidades educativas especiales*, visión que se sugiere sea superada por la connotación que trae consigo esta terminología. También es necesario resaltar que algunos documentos asocian el concepto de *barreras* para la población con *discapacidad*, aun y cuando la teoría habla de una población diversa más allá de solo este grupo vulnerable.

Si bien es cierto que el concepto general de barreras aborda dos procesos indispensables como el *aprendizaje* y la *participación*, podría pensarse que ambos coexisten en el proceso educativo, ya que cuando el alumno está en posibilidades de participar, aprende o viceversa. En la bibliografía revisada no se ha realizado una diferenciación entre ambos procesos y se abordan como si fueran linealmente determinantes entre ellos.

2. Clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación

Cuando se habla de barreras para el aprendizaje y la participación existe una gran diversidad de criterios para su clasificación. Si bien es cierto que todas estas agrupaciones hacen alusión a los mismos aspectos, diferentes autores u organización las han agrupado de acuerdo con diferentes criterios.

En el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, República de Corea (UNESCO, 2015), se confirma que para poner en relieve la equidad, inclusión e igualdad de género "se deberán formular o mejorar políticas y planes intersectoriales, conformes en general a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, destinados a eliminar las barreras sociales, culturales y económicas que privan a millones de niños, jóvenes y adultos de una educación y un aprendizaje de calidad" (p. 10) y como estrategia indicativa propone "determinar cuáles son las barreras que impiden a los niños y jóvenes vulnerables acceder a programas de educación de calidad, y tomar medidas firmes para eliminarlas" (p. 20).

A continuación, se exponen algunas de estas categorizaciones que se han realizado con la intención de poder identificar las barreras, independientemente de la terminología que se pueda emplear para agruparlas.

Para López (2011, p. 42), "las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad". De acuerdo con el autor, las barreras en la escuela son de ámbitos diferentes y las clasifica conforme a lo expresado en la tabla 2.

Tabla 2. Barreras para el aprendizaje y la participación en diferentes ámbitos.

Barreras	Descripción
Políticas	Se hace referencia a las *leyes y normas contradictorias* que existen al respecto de la educación de las personas y culturas diferentes, ya que por un lado se habla de una *educación para todos* y por el otro se permiten los *colegios de educación especial*. Se propone un *currículo diverso* y a la vez su promueven *adaptaciones curriculares*. Otra contradicción es que se habla del *trabajo cooperativo entre el profesorado* y por otro lado *el trabajo el maestro de apoyo* que debe sacar a los niños del aula. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas para lograr prácticas inclusivas.
Culturales	Estas barreras aluden a *la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado* (etiquetaje). La cultura generalizada de considerar dos tipos de alumnado: el "normal" y el "especial". Esta clasificación genera prácticas educativas de exclusión, segregación o integración. El concepto de alumno con *necesidades educativas especiales* ha generado un estigma, más que ayudar. Lo mismo ha sucedido con la *evaluación diagnóstica*, ya que se ha convertido en un etiquetaje debido a la desconfianza que genera este diagnóstico. La *inteligencia*, como la *deficiencia*, se construye gracias a la cultura, o a la ausencia de la misma, y a la educación; por tanto, se requieren romper los paradigmas que conllevan a la etiqueta. El desarrollo depende de la oferta educativa, y si esta es de calidad, el desarrollo será de calidad; por tanto, el diagnóstico debe ser educativo para que el profesorado cambie su sistema de enseñanza.
Didácticas	Se ubican en los *procesos de enseñanza y de aprendizaje*. Primera. *La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario*. Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje. El aula debe convertirse en una unidad de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa. Segunda. *El currículo estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas*. Ruptura con las adaptaciones curriculares. Debe ser un currículo que no genere desigualdad y que las erradique. Ofrecer prácticas educativas simultáneas y divergentes en donde se entienda que el *currículo diversificado* es aprender lo mismo, pero con experiencias diferentes. El uso de *adaptaciones curriculares* no ha solucionado el problema, ya que ha generado más barreras por haber limitado el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Tercera. *La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo con la actividad a realizar.* La escuela inclusiva requiere de una buena formación en la educación participativa y en una manera distinta de construir el conocimiento, evitando el doble currículo en las aulas, propiciando el trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y el trabajo cooperativo entre el alumnado, así como la participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos. Cuarta. *La necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad*. De ser un profesor técnico-racional, a un profesor-investigador. La clave en los procesos de inclusión es el profesorado, ya que sus creencias, actitudes y acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. El docente deja de ser un transmisor de conocimiento para poder ser u agente comprometido con el cambio y la transformación. Quinta. *La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado*. Se requiere un paso de las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas. La corresponsabilidad educativa es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos.

Fuente: López (2011, págs. 42-48)

Otro de los autores que ha realizado una propuesta de clasificación de las *barreras* para el aprendizaje y la participación es Puigdellívol (2009), quien las agrupa en cuatro campos que se describen en la tabla 3.

Tabla 3. Clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación en diferentes campos

Barreras	Descripción
Actitudinales	Destacan la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad *no es nuestro alumno*, sino que más bien es el alumno del *especialista*. Esta suposición se basa en que un maestro o una maestra de primaria no tienen los conocimientos suficientes como para afrontar la educación de un alumno con discapacidad.
Metodológicas	Destaca la creencia de que es imprescindible trabajar en clase con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado; por tanto, se hace imprescindible el trabajo individualizado. Dicha forma de pensar dificulta enormemente la atención del alumnado con discapacidad, pero al mismo tiempo está muy alejada de la realidad de la escuela en la sociedad de la información.
Organizativas	Hacen referencia a las diferentes formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo a la escuela. También considera analizar la nueva organización del trabajo del profesorado de apoyo.
Sociales	Se pone un especial énfasis en el papel de las familias, especialmente cuando estamos trabajando con *familias no académicas*. Los prejuicios sobre las mismas constituyen una de las barreras más importantes para el aprendizaje de muchas niñas y niños con y sin discapacidad.

Fuente: Puigdellívol (2009, pp. 3-4).

En México, para la Dirección General de Educación Indígena (SEP, 2012, p. 31) las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden enfrentar el alumnado con discapacidad intelectual, están "presentes en los contextos y fundamentalmente se encuentran asociadas a aspectos de infraestructura, de comunicación, de acceso a la información, al uso de bienes y servicios, así como con las actitudes discriminatorias o estereotipos culturales negativos en torno a la discapacidad". Se clasifican en cuatro aspectos, mismo que se describen en la tabla 4.

Tabla 4. Barreras para el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas con discapacidad

Barreras	Descripción
Ideológicas	Prevalece la idea de que esta población con discapacidad intelectual no es capaz de aprender o no tiene sentido que lo consiga.
Actitudinales	Se refiere a actitudes de rechazo, menosprecio, discriminación o sobreprotección por parte de docentes, directivos, padres y madres de familia o los compañeros del alumno/a con discapacidad.

Pedagógicas	Se suscriben en la concepción de las y los docentes con respecto a su enseñanza y prácticas pedagógicas que no corresponden al ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado con discapacidad. Se centra en una enseñanza homogenizada, sin apoyos, y donde se excluye al alumno/a de las actividades del grupo o se le pide que realice actividades correspondientes a grados inferiores.
De organización	Se refieren al orden y rutinas de trabajo que se implementan, a la aplicación de normas o distribución del tiempo y el espacio. Los cambios abruptos de actividades, el desorden de materiales didácticos, la indisciplina, agudizan la condición del alumno/a con discapacidad.

Fuente: SEP, 2012, p. 31.

Otro documento emitido por la Secretaría de Educación Pública es el Programa Escuelas de Calidad, PEC (SEP, 2010), y ofrece una ejemplificación de las barreras para el aprendizaje y la participación que deben ser consideradas por la escuela regular. En la tabla 5 se mencionan estas barreras.

Tabla 5. Barreras para el aprendizaje y la participación en el PEC

Barreras	Descripción
Físicas	Hacen referencia a aquellos aspectos de la infraestructura que pueden generar barreras de participación del alumnado con discapacidad, como puede ser la carencia de accesibilidad a la información y en las instalaciones de la escuela: entrada, salones, baños, laboratorios, áreas comunes, entre otras.
Actitudinales o sociales	Este tipo de barreras se encuentran en aspectos como los prejuicios, sobreprotección, ignorancia, discriminación, por mencionar algunos ejemplos, que se identifican en docentes, directivos, padres o madres de familia, compañeros de clase u otros miembros de la comunidad.
Curriculares	Las barreras curriculares se asocian principalmente a los aspectos de metodología y formas de evaluación rígidas y poco adaptables, que generan procesos de discriminación o segregación.

Fuente: SEP, 2010, p. 20.

Ante la llegada del modelo educativo que se implementa en México a partir del ciclo escolar 2018-2019, el tema de la equidad, la inclusión y las barreras para el aprendizaje y la participación cobró nueva relevancia, de tal suerte que para la actual política educativa se emite el documento de la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica (SEP, 2018) que regirá el trabajo docente y propone agrupar las BAP de la manera en que se describe en la tabla 6.

Tabla 6. Barreras para el aprendizaje y la participación definidas en el Modelo Educativo 2018.

Barreras	Descripción
Actitudinales	Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros). Estas BAP comprenden acciones como la negación de inscripción o la falta de inclusión en las actividades debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado. Asimismo, cuando las familias o los compañeros asumen conductas de sobreprotección, agresión o rechazo se limita la participación de los alumnos en el aula o en la escuela.
Pedagógicas	Tienen en común que la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, cuando la enseñanza es homogénea o cuando el docente no ofrece los apoyos requeridos para los alumnos pensando que si lo hace, el resto del grupo se retrasará y no cubrirá el programa. Un ejemplo, referente a los alumnos con discapacidad, es cuando el docente planea para ellos actividades de grados inferiores argumentando que "no tienen la capacidad" o que las actividades son muy complicadas para el alumno. Cabe señalar que los estudiantes con aptitudes sobresalientes también pueden enfrentar BAP cuando las actividades escolares no responden a su ritmo o intereses.
De organización	Las barreras de este tipo hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Por ejemplo, cambios en los salones, espacios o en actividades sin previa planeación; cuando los materiales no son accesibles al alumnado, así como ambientes de desorden dentro del aula son factores que afectan negativamente el aprendizaje de cualquier alumno; en el caso de los alumnos con discapacidad se tornan más graves debido a que muchos de ellos necesitan estructura, estabilidad y rutinas para alcanzar el aprendizaje.

Fuente: SEP, 2018, p. 26.

Podría concluirse que las diferentes categorizaciones que se han propuesto para agrupar los tipos de barreras para el aprendizaje y la participación son coincidentes en lo esencial; es decir, todas incluyen aquellos aspectos en donde pueden generarse y los diferentes contextos en los cuales interactúan las y los alumnos.

3. Propuesta de clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación

Con la finalidad de realizar una aportación al campo de la educación inclusiva y congregar la serie de agrupaciones que se han generado en torno a las barreras para el aprendizaje y la participación, a continuación se presenta una *propuesta de clasificación* de las mismas, así como la delimitación de los contextos y la identificación de dos tipos de barreras. La clasificación propuesta está alineada a las *tres dimensiones de la escuela inclusiva* que proponen Booth y Ainscow (2015): culturas, políticas y prácticas, y se consideran las diferentes aportaciones de los diversos autores o instancias que han realizado esfuerzos significativos en la clarificación del tema.

El objetivo es unificar la denominación de los campos en los cuales se pueden identificar barreras para el aprendizaje y la participación y se propone su agrupación considerando las tres dimensiones de la inclusión que se abordan en el índice. En la tabla 7 se define operacionalmente esta clasificación.

Tabla 7. Propuesta de delimitación de barreras para el aprendizaje y la participación con base en las culturas, políticas y prácticas

Barreras	Descripción
Culturales	Dentro de las barreras culturales se pueden identificar aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Puede considerarse que son barreras difíciles de eliminar o cambiar, ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento. Parten de premisas arraigadas en el ideario de los individuos que pueden generar ciertas actitudes de segregación, discriminación o exclusión. Dentro de las barreras culturales se propone una subcategorización que corresponde a barreras *actitudinales* y barreras *ideológicas*. Las barreras *actitudinales* hacen alusión a una predisposición aprendida a responder de modo consistente y se refieren a un sentimiento a favor o en contra ante una persona, un hecho social o un producto; se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas. Por otro lado, las barreras *ideológicas* son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas; a través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones. Las barreras ideológicas y actitudinales guardan una estrecha relación entre ellas, ya que en gran medida unas pueden determinar a las otras.

Políticas	Dentro de las barreras políticas se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. Se abarca no solo la organización del centro escolar, sino también aspectos de orden superior, como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo. Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de profesionalización docente, ya que compete a las instancias gubernamentales brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión.
Prácticas	Las barreras prácticas se propone agruparlas en dos subcategorías: barreras *prácticas de accesibilidad* y barreras *prácticas de didáctica*. Las barreras *de accesibilidad* hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables; se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula. Las barreras *didácticas* son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con las familias, entre otras.

Fuente: Construcción personal, con base en SEP (2018), SEP (2017), Booth y Ainscow (2015), López (2011), SEP (2010, 2012), Puigdellívol (2009), Covarrubias (2007).

La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación corresponde una tarea fundamental para la escuela inclusiva, ya que en la medida en que se puedan minimizar o eliminar, la población perteneciente a los grupos vulnerables tendrá una mayor oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas. Es necesario recordar que, al eliminar barreras dentro de las aulas o los centros escolares, no solo se beneficia a algún alumno en particular, sino que se logra impactar en todas y todos los alumnos, ya que el principio de la inclusión es el reconocimiento de la diversidad. Si bien es cierto que algunas barreras se pueden identificar en contextos que están fuera del alcance del maestro de grupo o de la escuela, es necesario determinarlas para promover ante quien corresponda la eliminación o minimización de las mismas. Dentro de los contextos en los cuales se pueden presentar las barreras se encuentran los siguientes:

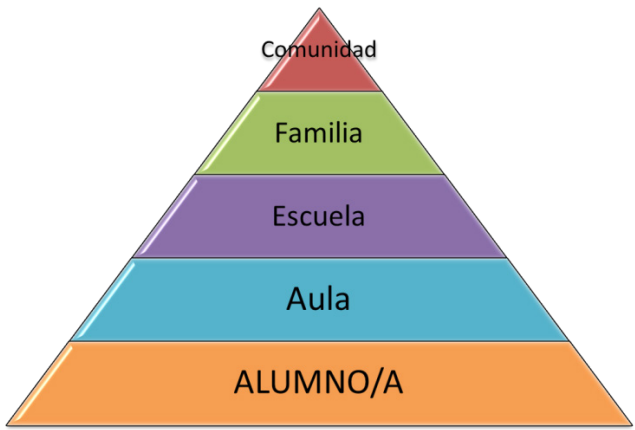
- *El aula*. Dentro de la escuela inclusiva se prioriza la atención a la diversidad en el aula; por tanto, es el primer contexto en el cual se deben identificar barreras para el aprendizaje y la participación. El aula es el espacio en donde se conjuntan procesos de enseñanza, de aprendizaje, evaluación, interacciones, agrupaciones, colaboración, redes, entre otros.
- *La escuela*. La transformación de las escuelas en centros inclusivos requiere de un contexto en el que todos los miembros participen y colaboren desde la organización hasta los mecanismos de trabajo colaborativo.

El tipo de escuela que se tenga y la dinámica que se establezca entre autoridades, personal docente y de apoyo, especialistas, padres y madres de familia determinará en gran medida los proceso de aprendizaje de todo el alumnado.

- *La familia*. La participación activa, informada y coordinada con la familia del alumnado es fundamental para el logro de la inclusión educativa, ya que este contexto en el que se desenvuelve el alumno/a puede estar generando barreras para el aprendizaje y la participación. El núcleo familiar –sea cual sea la conformación de la misma– es un ámbito en el cual se puede intervenir con acciones que emanen desde la escuela misma.
- *La comunidad*. Uno de los contextos que pueden estar fuera del alcance de las y los docentes es la comunidad en general; no obstante, se requieren procesos de gestión y vinculación para detectar y eliminar las barreras que puedan generarse en este ámbito. El entorno social, económico y cultural que rodea el centro escolar, y por ende a la población de alumnas y alumnos, puede determinar las posibilidades de desarrollo de los mismos.

En la figura 1 se pueden identificar los contextos en los cuales interactúa el alumnado y en los cuales se presentan diferentes barreras para el aprendizaje y la participación:

Fig. 1. Contextos donde se presentan las barreras para el aprendizaje y la participación.



Fuente: Construcción personal.

Al considerar al alumno o alumna como el centro de hecho educativo, la organización de los contextos que se proponen parte del *aula*, ya que se considera que es ahí el primer espacio en donde la escuela inclusiva pone énfasis en la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación; es en el

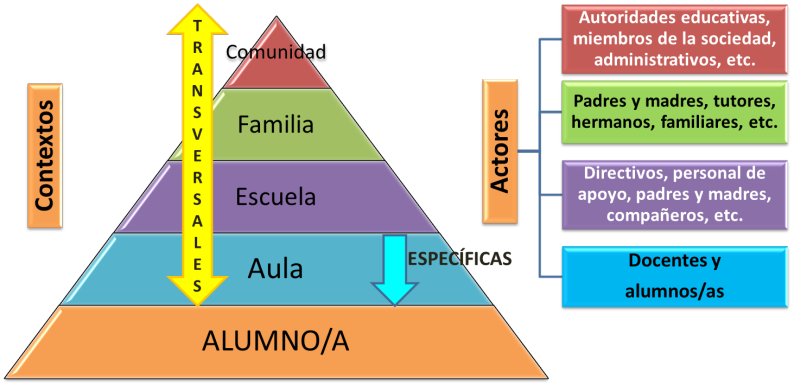
aula donde se generan los procesos de interacción, aprendizaje, evaluación, comunicación y participación. Posteriormente se propone la *escuela* y su organización, ya que el centro escolar es donde se orquestan procesos de gestión, colaboración y organización a favor del aprendizaje. Aunque sea la *familia* el primer contexto en donde interactúa y se desenvuelve el alumno, se coloca en el tercer peldaño de los contextos, ya que la injerencia que puedan tener maestras y maestros, especialistas, compañeros de grupo o personal de la institución no siempre es de manera directa, ya que existen múltiples factores que pueden determinar con éxito la participación activa de los miembros de este contexto. Finalmente, se coloca la *comunidad*, en donde se movilizan factores de política, administración, legislación, espacios comunitarios, apoyos complementarios, entre otros varios, y son ámbitos más alejados del aula, pero no por eso imposibles de modificar.

Las barreras pueden presentarse en diferentes contextos o bien ser generadas por los diferentes actores que rodean al alumnado. En este sentido, se propone identificarlas en dos dimensiones: transversales y específicas.

- *Barreras transversales*. Son aquellas que pueden presentarse en todos los contextos en los cuales interactúa la o el alumno; o bien, en los diferentes actores con quienes interactúan las personas. Estas barreras se identifican con la finalidad de determinan a quién y cómo corresponde ejercer acciones para su eliminación, o en su defecto minimizarlas.
- *Barreras específicas*. Son aquellas que se presentan en algún contexto en particular y dependen de determinados actores. Su identificación es más concreta y, por tanto, el plan de acción está más focalizado.

Determinar si las barreras son transversales o específicas permitirá la planeación de estrategias para eliminarlas o minimizarlas, ya que no es lo mismo trabajar solo en un contexto o con una persona que trabajar en diferentes niveles o con varios actores. En la figura 2 se muestra la forma en que se puede visualizar esta clasificación de las barreras.

Fig. 2. Tipos de barreras para el aprendizaje y la participación en contextos y actores.



Fuente: Construcción personal.

La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación requieren de un trabajo conjunto y colaborativo entre los diferentes actores, en donde se puedan clarificar qué tipo de barrera son –culturales, políticas o prácticas–, en qué contextos se están presentando –aula, escuela, familia, comunidad–, qué actores las están generando y si son de carácter transversal o específica.

Con la finalidad de contribuir a clarificar las ideas que se han venido desarrollando, en la tabla 8 se enumeran algunos ejemplos que se relacionan con la clasificación de barreras propuesta. Esta lista de indicadores puede ayudar a identificarlas dependiendo de la condición que presente la o el alumno. El trabajo de identificación puede auxiliarse de diferentes insumos previamente diseñados y seleccionados como procesos de observación en los diferentes contextos, entrevistas con los actores, uso de listas de cotejo, datos del diagnóstico o evaluación que se tenga, registros anecdóticos, análisis de las producciones del alumnado, entre otros.

Las barreras *culturales* se pueden generar entre el alumnado, las y los docentes, directivos, administrativos, autoridades educativas, personal de apoyo, padres y madres de familia, miembros de la comunidad. Se pueden considerar de manera *transversal* cuando están presentes en todos los actores o *específica* cuando sean determinadas personas quienes las generen. Estas barreras se pueden presentar en todos los contextos en los que interactúa la o el alumno; por tanto, serían barreras *transversales*, ya que se identifican en el aula, la escuela, la familia o la comunidad. En caso de que sea un determinado contexto, entonces se podrán identificar como *específicas*.

Tabla 8. Propuesta de clasificación de barreras para el aprendizaje y la participación.

Culturales	Políticas	Prácticas
Actitudinales: • Apatía. • Rechazo. • Indiferencia. • Desinterés. • Discriminación. • Exclusión. • Sobreprotección. • Acoso. • Falta de comunicación entre actores. *Ideológicas:* • Desconocimiento. • Ignorancia. • Etiquetación. • No reconocer lo que sí se puede hacer. • Bajas expectativas. • Paradigmas erróneos ante la diversidad. • Prejuicios. • Bajo significado y sentido de la educación. • Estereotipos ante la diversidad.	• Falta de normativos que regulen la inclusión educativa. • Incumplimiento de la normatividad existente. • Contradicción entre los normativos/ambigüedad. • Creación de centros paralelos de atención. • Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva. • Organización incompleta en los centros de trabajo. • Rigidez en la administración educativa. • Liderazgo no compartido. • Organización del centro escolar y los procesos de gestión. • División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas. • Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente. • Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes. • Asignación inequitativa de recursos. • Falta de políticas compensatorias. • Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención. • Insuficientes programas de becas de apoyo. • Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo.	*De accesibilidad:* • Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc. • Transporte o acceso al centro insuficiente. • Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje. • Organización espacio temporal del aula. • Ausencia de recursos tecnológicos. *De didáctica:* • Falta metodología didáctica diversificada. • Ausencia de una enseñanza flexible. • Currículo no diversificado. • Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. • No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula. • No existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y alumnos). • Hay desvinculación con especialistas o tutores. • Hay desvinculación con padres y madres de familia. • Separación del alumnado en aulas especiales. • Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo/adecuaciones curriculares. • Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje.

Fuente: Construcción personal, con base en SEP (2018), SEP (2017), Booth y Ainscow (2015), López (2011), SEP (2010, 2012), Puigdellívol (2009), Covarrubias (2007).

Las barreras *políticas* las pueden generar determinadas personas que inciden directa o indirectamente con la o el alumno, sobre todo entre directivos, administrativos o autoridades educativas. Los contextos en los cuales se identifican prioritariamente son en el centro escolar y en la comunidad; por tanto, podrían considerarse como *específicas*.

Las barreras *prácticas de accesibilidad* se generan con las acciones que emprenden diferentes actores, como docentes, padres y madres de familia, directivos, administrativos o autoridades educativas con relación a la infraestructura y los espacios de interacción del alumnado. Este tipo de barreras guardan más relación con la participación del alumnado. Por ejemplo, si los contextos en los que se generan las barreras prácticas de accesibilidad se identifican en el aula, en la escuela y la comunidad, serían *trasversales* en estos tres contextos o *específicas* si solo se presentaran en uno. Las barreras *prácticas de didáctica* se generan principalmente en el actuar de las y los docentes, así como los especialistas o equipos de apoyo. Se identifica particularmente en el aula; por tanto, se consideran como *específicas* y se asocian más al aprendizaje.

La clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación son el punto de partida de una adecuada intervención basada en el respeto a la diversidad con enfoque inclusivo. Estas barreras no riñen con el concepto o la práctica de realizar procesos de valoración individual donde se determinen las necesidades específicas del alumnado y la promoción de apoyos específicos. En este sentido, el trabajo de la escuela inclusiva se deriva en dos líneas. Por una parte, detectar para eliminar o minimizar las barreras; y por otro lado, identificar aquellos ajustes, recursos, apoyos, estrategias o materiales que se requieran para el desarrollo potencial del alumnado como producto de una evaluación psicopedagógica contextualizada. De acuerdo con la SEyD (2017), la interacción entre una condición específica y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve el alumnado da las combinaciones de intervención entre condición + barreras.

El reto que enfrenta tanto la educación regular como los servicios de apoyo ante una visión inclusiva de la escuela radica en la reconceptualización de ambos y el papel que los diferentes actores deben asumir para la identificación, eliminación o minimización de las barreras. Para tal fin se retoman las ideas de Campa (2015, p. 58), quien propone que los equipos de apoyo:

- Cambien su percepción sobre los alumnos y alumnas sujetos de atención.
- Redefinan su intervención, sus procesos y acciones.
- Precisen la forma de colaboración con la escuela en su camino hacia la inclusión.
- Prioricen la asesoría y acompañamiento al maestro de grupo sin eliminar los programas específicos para alumnos en condición de discapacidad u otras que lo ameriten.
- Evalúen al alumno en su interacción con los contextos áulico, escolar y socio-familiar, ponderando la identificación y eliminación de las BAP.

De acuerdo con Campa (2015, p. 58), los servicios de apoyo deben apropiarse del modelo de asesoramiento y asumirse como asesores que colaboran y acompaña a las y los maestros frente a grupo que atienden alumnado que enfrentan BAP. Este acompañamiento debe "generar oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar y áulico a través de un trabajo colaborativo, favorece la construcción conjunta de estrategias, acciones y recursos didácticos que aseguren la participación de todos los estudiantes".

Entre tanto, para la educación básica se propone, entre otras cosas, que la escuela asuma los principios de la educación inclusiva, aborde en el consejo técnico escolar las problemáticas y formas de intervención del alumnado en situación de riesgo de exclusión, independientemente de su condición; reconozca al aula como el espacio ideal para la atención de estos alumnos y realice trabajo conjunto para atender la condición (factores inherentes) y la eliminación de barreras.

4. Conclusiones

El diagnóstico de las dimensiones –culturas, políticas y prácticas– que se proponen evaluar por medio del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2015), y que la misma Secretaría de Educación Pública en México estipula en la estrategia de equidad e inclusión en educación básica (SEP, 2018), permitirá a los centros educativos reconocer aquellos aspectos que están generando barreras para el aprendizaje y la participación. El trabajo inclusivo se aleja de una visión individualista de la intervención educativa en la escuela; requiere obligadamente una sintonía y colaboración entre maestros, padres y madres de familia, directivos, equipos de apoyo, alumnado, administrativos y la sociedad en general. La inclusión no es una meta a alcanzar, sino un proceso permanente de reconstrucción, ya que los contextos en los cuales se desenvuelve una persona con alguna condición que lo ubica entre los grupos vulnerables cambia constantemente y pueden generarse nuevas barreras para el aprendizaje o la participación. De ahí la importancia de entender que el trabajo de inclusión no es privativo de un servicio o de un equipo de apoyo –la inclusión educativa no es sinónimo de educación especial– y requiere de la participación dinámica y constante de los diferentes actores que confluyen en el acto educativo.

La presente propuesta retoma uno de los principales dilemas que enfrenta actualmente el sistema educativo, que es la delimitación de las barreras para el aprendizaje y la participación (Márquez y González, 2017); considera la premisa de contar con un proceso reflexivo y analítico por parte de los actores

involucrados y responsables de la inclusión para establecer un punto de partida para la redefinición del trabajo que se ofertará en las escuelas regulares del país.

Para concluir, en la tabla número 9 se propone un instrumento para facilitar el registro de las BAP que hayan sido detectadas después de un proceso sistemático de diagnóstico.

Tabla 9. Instrumento para la detección de BAP

Nombre del alumno(a):
Grado: Grupo:
Edad: Fecha:
Nombre del o la docente del grupo:

Barreras	Contexto áulico	Contexto escolar	Contexto familiar	Contexto social
Culturales	o Apatía. o Rechazo. o Indiferencia. o Desinterés. o Discriminación. o Exclusión. o Acoso. o Otra.	o Rechazo. o Indiferencia. o Desinterés. o Discriminación. o Exclusión. o Acoso. o Falta de comunica-ción entre actores. o Otra.	o Apatía. o Rechazo. o Indiferencia. o Desinterés. o Discriminación. o Exclusión. o Acoso. o Sobreprotección. o Otra.	o Rechazo. o Indiferencia. o Discriminación o Exclusión. o Acoso. o Falta de comunicación entre actores. o Otra.
Actitudinales				
Ideológicas	o Desconoci-miento. o Ignorancia. o Etiquetación. o No reconocer lo que sí se puede hacer. o Bajas expectativas por parte del docente. o Paradigmas erróneos ante la diversidad. o Prejuicios. o Bajo significado y sentido de la educación. o Estereotipos ante la diversidad. o Otra.	o Desconocimiento. o Ignorancia. o Etiquetación. o No reconocer lo que sí se puede hacer. o Bajas expectativas del alumnado. o Paradigmas erróneos ante la diversidad y prejuicios. o Bajo significado y sentido de la educación. o Estereotipos ante la diversidad. o Otra.	o Desconocimiento o Ignorancia. o Etiquetación. o No reconocer lo que sí se puede hacer. o Bajas expectativas familiares. o Paradigmas erróneos ante la diversidad. o Prejuicios. o Bajo significado y sentido de la educación. o Estereotipos ante la diversidad. o Otra.	o Desconoci-miento. o Ignorancia. o Etiquetación. o Bajas expectativas. o Paradigmas erróneos ante la diversidad. o Prejuicios. o Estereotipos ante la diversidad. o Otra.
Barrerras en diferentes contextos				

Políticas	o Falta de normativos que regulen la inclusión educativa. o Incumplimiento de la normatividad existente. o Contradicción entre los normativos/ambigüedad. o Creación de centros paralelos de atención. o Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva. o Organización incompleta en los centros de trabajo. o Rigidez en la administración educativa. o Liderazgo no compartido. o Organización del centro escolar y los procesos de gestión. o División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas. o Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente. o Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes. o Asignación inequitativa de recursos. o Falta de políticas compensatorias. o Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención. o Insuficientes programas de becas de apoyo. o Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo.

Barreras	Contexto áulico	Contexto escolar	Contexto familiar	Contexto social
Prácticas Accesibilidad	o Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, adecuaciones, etc. o Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje o Organización espacio temporal del aula o Ausencia de recursos tecnológicos o Otras	o Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc. o Transporte o acceso al centro insuficiente o Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje o Organización del centro escolar o Ausencia de recursos tecnológicos.	o Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones. o Transporte o acceso al centro insuficiente. o Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje en casa. o Organización familiar. o Ausencia de recursos tecnológicos. o Otra.	o Infraestructura inadecuada: rampas, accesos, adecuaciones, señalamientos. o Transporte o acceso al centro insuficiente. o Organización comunitaria. o Ausencia de recursos tecnológicos, museos, centros especializados, etc. o Otra.

	Contexto áulico
Didácticas	o Falta metodología didáctica diversificada. o Ausencia de una enseñanza flexible. o Currículo no diversificado. o Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. o No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula. o No existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y alumnos). o Hay desvinculación con especialistas o tutores. o Hay desvinculación con padres y madres de familia. o Separación del alumnado en aulas especiales. o Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo / adecuaciones curriculares. o Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje. o Otras.

Fuente: Construcción personal.

Referencias

Campa, A.L. (2015). *Orientaciones para el funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyos a la Educación Regular (USAER) en el marco de la reforma educativa. Un enfoque inclusivo*. Durango: Secretaría de Educación del Estado de Durango.

Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.

Covarrubias, P.P., Salas, J., Quezada, L. y Santiesteban, R. (2007). *Guía para el llenado de la propuesta curricular adaptada*. Chihuahua: Unidad Técnica de Educación Especial / Secretaría de Educación y Cultura.

López, M.M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclsuión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM.

DOF. (2016, diciembre 28). Gobierno Federal. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5467934

DOF. (2018, junio). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/16/images/normas_controlescolar_basica_16082018.pdf

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.

Gagné, F. (2017). *Seminario internacional del PIPE sobre el impulso al talento desde la educación. Desarrollar talentos académicos; principios y mejores prácticas*. México: PIPE-CIDE.

Gobierno Federal. (s/f). *Glosario de términos de discapacidad*. México: Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos.

Marquéz, Y.J. y González, R.M. (2017). *Siete sugerencias o condiciones básicas para la atención de las secundarias de educación especial en el marco de la inclusión y equidad educativa*. Chihuahua: Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

Puigdellívol, A.I. (2009, agosto 26). Gobierno Vasco. Recuperado de g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee[1].doc

SECyD. (2015). *La inclusión es tarea de todos y todas. Anexo 911*. Chihuahua: Secretaría de Educación Cultura y Deporte.

SEP. (2006). *Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2010). *Programa Escuelas de Calidad. Guía para facilitar la inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2017). *Estrategia integral equidad e inclusión educativa en el subsistema educativo nacional para alumnos con discapacidad y alumnos con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (s/f). *Glosario de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEyD. (2017). *La inclusión es tarea de todas y todos*. Chihuahua: Secretaría de Educación y Deporte.

UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Corea: UNESCO.

Zavala, V.A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.

Pedro Covarrubias Pizarro es originario de Chihuahua, México. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Maestría en Educación Especial por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Maestría en Investigación Educativa por el Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua. Miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech). Actualmente es asesor e investigador independiente en el tema de las altas Capacidades. Ex catedrático de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Ponente y tallerista en diferentes congresos nacionales e internacionales. Asesor de tesis de licenciatura y maestría. Dictaminador de ponencias para congresos, así como de artículos arbitrados de diferentes revistas científicas. Tiene publicaciones de artículos arbitrados, ponencias, capítulos de libros. ORCID: 0000-0002-1072-4462. Email: pe.covarrubias@gmail.com.