



Habilidades del siglo XXI: una apuesta para la formación de licenciados en escenarios de educación inclusiva

21ST CENTURY SKILLS: A COMMITMENT TO THE TRAINING OF GRADUATES IN INCLUSIVE EDUCATION SETTINGS

HABILIDADES DO SÉCULO XXI: COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE GRADUADOS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sonia Lombana Ruiz
Cindy Bolívar Castañeda

Sonia Lombana Ruiz²
Cindy Bolívar Castañeda³

1. Magíster en Literatura, Pontificia Universidad Javeriana; Docente, Universidad La Gran Colombia; correo electrónico: sonia.lombana@ugc.edu.co
2. Magíster en Psicoanálisis; Docente, Universidad La Gran Colombia; correo electrónico: cindy.bolivar@ugc.edu.co

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2320>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

El presente artículo expone una experiencia pedagógica enfocada en analizar las herramientas que deben desarrollar los licenciados en formación para construir procesos efectivos de educación inclusiva. Partiendo del concepto “comprender”, empleado como punto central del proceso, se definen tres ejes articuladores: 1) Legal; Conceptualización; y 3) Metodológico desde las habilidades del S. XXI. Finalmente, se presenta una serie de hallazgos que surgen desde un ejercicio analítico y crítico.

Palabras clave: Educación inclusiva, formación docente, habilidades para el siglo XXI.

Abstract

This article presents a pedagogical experience focused on analyzing the tools that graduates in training must develop to build effective processes of inclusive education. Starting from the concept of “understanding”, used as the central point of the process, three articulating axes are defined: 1) Legal; Conceptualization; and 3) Methodological from the XXI century skills. Finally, a series of findings that arise from an analytical and critical exercise are presented.

Keywords: Inclusive education, teacher training, skills for the 21st century..

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica focada na análise das ferramentas que os graduados em treinamento devem desenvolver para construir processos efetivos de educação inclusiva. Partindo do conceito de “entendimento”, utilizado como ponto central do processo, são definidos três eixos articulados: 1) Jurídico; Conceitualização; e 3) habilidades metodológicas do século XXI. Finalmente, é apresentada uma série de descobertas que surgem de um exercício analítico e crítico.

Palavras-chave: Educação inclusiva, formação de professores, habilidades para o século XXI.

Como parte de una preocupación creciente por la actualidad educativa, se planteó una experiencia pedagógica para generar preguntas en torno a las herramientas desarrolladas en la formación de los licenciados, específicamente aquellas destinadas a la construcción de procesos efectivos de educación inclusiva en el marco del ejercicio profesional. Para ello, se propone el concepto de comprensión como eje articulador de tres aspectos centrales que, producto de la reflexión, la discusión, la revisión bibliográfica, la práctica pedagógica y el ejercicio profesional en diversos escenarios institucionales, sugieren un horizonte de sentido para la concreción efectiva de dichos procesos.

Así, conviene recordar que, de acuerdo con la RAE, el término “comprender” significa desarrollar una facultad y, en el escenario pedagógico, surge un proceso que construye sentidos para reconocer, enunciar, reflexionar y contribuir de manera significativa al fortalecimiento de ambientes de aprendizaje saludables, cuya meta es la dignificación de los Derechos Humanos.

Pero, ¿qué elementos permiten una real comprensión de los procesos de educación inclusiva? ¿de qué manera los licenciados en formación pueden desarrollar habilidades que les permitan enfrentar, intervenir y participar de procesos de educación inclusiva? Para responder estas preguntas se propone que comprender implica: 1) El reconocimiento del marco legal que orienta y regula los procesos de inclusión; 2) La revisión de los conceptos legítimos que se han desarrollado en torno a la realidad de la educación inclusiva; y 3) Unas aproximaciones



metodológicas que permiten promover las habilidades del siglo XXI, como alternativa para una construcción permanente de cara a la efectividad de los procesos de educación inclusiva.

El desarrollo de herramientas para construir escenarios efectivos de educación inclusiva es fundamental en la formación de licenciados. Los discursos y acciones institucionales deben orientar discusiones y explorar perspectivas que proyecten escenarios pedagógicos eficientes e innovadores, en el marco de un impacto social afín al objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro, aprobado por los Estados miembros de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, que propone la inclusión educativa como uno de los retos actuales del contexto educativo, en el sentido de: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este es uno de los grandes retos para las licenciaturas a nivel nacional e implica nuevos abordajes metodológicos, la creación de climas de aprendizaje y la búsqueda de sistemas de evaluación, así como una comprensión real de las atmósferas educativas.

El auge de espacios académicos como cursos, diplomados y capacitaciones, orienta ejercicios de cualificación docente en educación inclusiva y contribuye al diseño de ejercicios de diagnóstico y al desarrollo de planes de mejoramiento, pero también de acciones que, en muchos casos, no superan visiones asistencialistas. Las discusiones y trabajos en este campo aún constituyen un terreno fértil, pues, como menciona Suárez:

La inclusión, tanto en el campo educativo como en otros campos de la sociedad, es una problemática relativamente reciente: requiere de más trabajos de investigación y experimentación que ofrezcan alternativas de actuación con el fin de superar las barreras para las personas que en la actualidad no pueden desarrollar un proyecto de vida autónomo, encontrándose en situaciones desfavorables respecto a la mayoría (2013, p. 58).

Sin embargo, su desarrollo depende de un factor clave: comprender el sentido real de estos procesos; solo con esta perspectiva se trabajarán acciones que contribuyan desde la consideración de los contextos y situaciones, de lo contrario, todo se reduce a gestiones pasajeras e inestables. Es imperioso para el sistema, y para la reflexión profesional, desarrollar en los licenciados habilidades que les permitan enfrentar y contribuir con escenarios eficientes de educación inclusiva, en el marco de una responsabilidad individual, profesional y social, dado que el desconocimiento de herramientas legales, conceptuales y metodológicas les enfrenta a una serie de prácticas erradas y barreras que generan tensiones institucionales e individuales.

Herramientas legales

El escenario legal determina las características de participación política de las instituciones y los individuos; en tal contexto, la educación inclusiva emerge como una necesidad para la dignificación humana y ha sido una constante en el diseño de políticas públicas y en discusiones legales sustentadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), la Constitución Política de Colombia (1991), y en los artículos 6 y 9 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que promueven el derecho a la educación. Igualmente, se encuentra como referente en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), que: “Define explícitamente y aplica los principios de Derechos Humanos existentes a las personas con discapacidad”; y en la Ley Estatutaria 1618 de 2013, que establece acciones afirmativas para garantizar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

En la misma vía, recientemente entró en vigor el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta la atención educativa a las personas con discapacidad; cumpliendo acciones efectivas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) diseñó un documento orientador que presenta y socializa una serie de estrategias, marcos normativos y procesos que contribuyen a la ejecución del decreto por parte de:

[...] talento humano de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas -ETC- del país (en sus diferentes áreas; calidad, cobertura, planeación y no solo a un área específica) y a los directivos docentes y docentes de las instituciones educativas (MEN, 2018).

Esta serie de insumos legales abre la discusión en torno al escenario de educación inclusiva, pues le constituye como un fuerte campo de trabajo en el marco nacional e internacional; en consecuencia, se ha avanzado en términos de reconocimiento y dignificación de la educación inclusiva como derecho fundamental, a pesar de que las acciones se quedan cortas y el desconocimiento de los licenciados sobre estas normativas genera una fractura en la práctica educativa. Comprender los marcos legales implica configurar la necesidad de acciones afirmativas que modifiquen sustancialmente las realidades educativas, de este modo existirá sintonía entre los distintos garantes de los Derechos Humanos.

Herramientas conceptuales

La revisión conceptual permitió concluir que la educación inclusiva ha dado grandes pasos en los últimos diez años; por una parte, desde la teoría, que expresa los antecedentes y nuevas

construcciones conceptuales respecto de este tipo de educación y, por otra, desde la práctica, que sistematiza las experiencias sociales, culturales y educativas que han dado lugar a repensar la educación y las prácticas sociales en virtud de las particularidades de comunidades diversas.

De la misma forma, se encontró que los productos del trabajo teórico sobre educación inclusiva han sido el argumento más fuerte para cambiar los discursos instaurados en la escuela; es decir, a partir de la investigación y del ejercicio de conceptualización sobre qué es la inclusión, se ha logrado visibilizar a estas poblaciones, sus rasgos y necesidades. Además, se ha conseguido que la escuela reflexione acerca de su papel como actor que segrega o incluye, mientras estudia también la importancia de eliminar las prácticas de violencia normalizadas históricamente al interior de las aulas, ejercidas contra personas con alguna diferencia.

No obstante, y a pesar de los avances, es posible señalar que teoría y práctica marchan a ritmos distintos, pues aunque la primera se ha convertido en oportunidad para que maestros y directivos docentes, en los diferentes niveles educativos, sepan que existen poblaciones con características diversas y que deben ser atendidas en sus instituciones, visibilizándoles de ese modo; en la práctica todavía se experimentan grandes temores, prevenciones y desconocimiento respecto del trabajo pedagógico con estos mismos estudiantes.

Así, es posible señalar algunos imaginarios de los docentes de educación básica, media y superior, entre ellos: 1) La inclusión es asunto de instituciones especializadas; algunos docentes declaran como cierto que la educación inclusiva es trabajo exclusivo de este tipo de instituciones, particularmente las dedicadas al campo psicopedagógico o de la educación especial, lo cual no es coherente con las apuestas de educación inclusiva, que velan por la eliminación de barreras; 2) Los docentes disciplinares no deben hacer educación inclusiva; se encontró que muchos maestros sostienen que no tienen responsabilidad alguna, desde su campo disciplinar, frente al desarrollo de cambios en su práctica educativa con miras a la inclusión, desconociendo así la normativa que regula la atención desde el aula; 3) La educación inclusiva consiste en el uso de la lengua de señas, el Sistema Braille y otras herramientas didácticas de difícil acceso; una visión reduccionista de lo que implica este tipo de educación que, por el contrario, supone un ejercicio de reflexión curricular, didáctica y pedagógica mucho más amplia, tal como lo señala el MEN.

La Educación Inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas

de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma edad, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación; garantizando en el marco de los Derechos Humanos cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias (2017, p. 4).

Finalmente, la experiencia pedagógica permitió identificar también un grupo más pequeño de maestros que reconoce la necesidad de trabajar con poblaciones diversas, pero que afirma no contar con las herramientas conceptuales que permitan desarrollar un ejercicio educativo pertinente.

Todo ello permitió plantear que la comprensión de los licenciados es incipiente, de manera que la mayoría de la práctica docente se sustenta en mitos y verdades a medias, instaurando en la escuela todo tipo de prácticas inadecuadas o limitando el ejercicio docente a la atención de estudiantes “normotípicos”, obstruyendo así el logro de una educación que satisfaga las necesidades de todos; en este sentido, fue posible identificar que aunque existe un acercamiento al concepto de educación inclusiva, no se ha logrado una apropiación que re-signifique sustancialmente el ejercicio docente.

Tal panorama fue clave para orientar el desarrollo de esta experiencia, pues la comprensión es un eje fundamental para lograr una educación inclusiva efectiva en nuestro país; ella implica construir sentidos desde una rigurosa reflexión teórica, lo cual supone, no solo el reconocimiento de las experiencias exitosas, sino la posibilidad de cualificar a los maestros para la innovación y la contextualización de sus prácticas; contribuyendo entonces al diseño de ambientes de aprendizaje inclusivos y situados.

En concordancia, es necesario reconocer las fases de la construcción del concepto de educación inclusiva; así, Echeita (2014) retoma la reproducción de Parrilla (2002) sobre su trabajo de 1998, para visibilizar cuatro fases que luego le permitirán llegar a una serie de conclusiones sobre la educación inclusiva y la forma en que debe ser entendida en el ámbito contemporáneo, las fases adoptadas fueron: exclusión, segregación, integración y reestructuración.



Con dicha estructura en mente, es posible ver que la fase de exclusión se caracterizó por una educación que excluía “de hecho o de derecho a todo grupo que no perteneciera a la clase urbana, burguesa, sana y con intereses en los ámbitos burocrático o militar” (Echeita, 2014, p. 82); es decir, una educación que marginaba a poblaciones que se creían menos productivas y capaces, cuya función se centraba en la preparación de las élites.

Por su parte, la fase de segregación avanzó hacia la apertura de instituciones educativas especializadas, las cuales, de forma paralela, ofrecían un servicio educativo “especial”, de menor calidad, basado en las suposiciones sociales de la época, que definían roles sociales dependiendo de la raza, la clase o el género; así que solo las personas “normales” asistían a la escuela regular.

Para mediados de los años 70 surge la fase de integración, durante la cual se aprobó el ingreso de todas las poblaciones a la escuela; sin embargo, no se anticipó la necesidad de transformar muchas de sus estructuras, fines y medios para responder pertinente y éticamente al reto que se había asumido. El resultado fue que los estudiantes incluidos se vieron en la obligación de adaptarse a las estructuras predeterminadas que, entre otras cosas, habían sido pensadas para atender poblaciones “normotípicas”, hecho que derivó en el fracaso escolar de muchos de ellos y llevó a la repetición o aparición de nuevos tipos de exclusión, segregación y aún violencia escolar; sin embargo:

En cualquier caso, estas reformas suponen realmente una fuerte conmoción y la búsqueda de respuestas -curriculares y organizativas- que permitan corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia del proceso de segregación anteriores (Echeita, 2014, p. 83).

Finalmente, surge la fase de reestructuración, que propone superar los escollos surgidos durante la etapa de integración educativa, llegando a plantear una transformación profunda de la escuela a partir de una nueva comprensión de la educación, de sus fines y medios, todo desde el enfoque diferencial, el cual resulta sustancial a la hora de pensar herramientas de formación para los licenciados, especialmente cuando la apuesta es la configuración de prácticas educativas inclusivas.

Herramientas metodológicas: Una apuesta desde las habilidades del siglo XXI

Las habilidades del siglo XXI se presentan en el contexto actual como una alternativa que permite la formación de profesionales competentes en los escenarios contemporáneos, cuyas demandas

implican otras formas de conocer, ser, hacer y convivir; son un concepto que toma vital importancia en las discusiones del campo de la educación y han suscitado diversas posturas y planteamientos que resultan divergentes a la hora de conceptualizarles, pero ofrecen un amplio espectro de trabajo para los escenarios pedagógicos.

Según Wagner (2010), a fin de estar preparados para la vida, el trabajo y la ciudadanía del siglo XXI es necesario desarrollar siete habilidades de supervivencia: Pensamiento crítico y resolución de problemas; Colaboración y liderazgo; Agilidad y adaptabilidad; Iniciativa y espíritu empresarial; Comunicación oral y escrita eficaz; Acceso a la información y análisis de ésta; y Curiosidad e imaginación (Scott, 2015, p. 3).

En este sentido, las habilidades tienen el potencial para ser eje central de las herramientas metodológicas que posibilitarían al licenciado construir espacios efectivos de educación inclusiva, pues con ellas se pretende desarrollar destrezas que faciliten nuevas maneras de enfrentar estos escenarios; aunque las instituciones deben garantizar herramientas mínimas para la implementación de estos ambientes, el panorama no es alentador en muchos espacios, debido, entre otros aspectos, a: Instituciones que carecen de condiciones mínimas, como infraestructura adecuada y recursos de trabajo; el desconocimiento de acciones efectivas por parte de docentes y directivos; o falta de apoyo institucional; todo ello es apenas un ejemplo de los eventos que restringen y frustran la apertura a la educación inclusiva.

Más allá de las acciones asistencialistas y proteccionistas, las habilidades del siglo XXI son una forma de resignificar el escenario pedagógico en términos de educación inclusiva, porque contribuyen a identificar acciones y decisiones concretas para el desarrollo de prácticas acertadas; de esta manera, los licenciados podrán reconocer y encontrar sentidos que les permitan contribuir responsablemente al desarrollo de un impacto social.

Hallazgos: Proyecciones hacia un ejercicio investigativo

A partir de la propuesta central de esta experiencia pedagógica, que postula la necesidad de desarrollar herramientas legales, conceptuales y metodológicas en el proceso de formación de los licenciados, a partir de las habilidades del siglo XXI, para construir procesos efectivos de educación inclusiva, se ha generado una serie de aproximaciones o hallazgos que permiten nutrir el ejercicio, de tal manera que se logre consolidar un proceso de investigación; a continuación se presentan algunas de dichas aproximaciones.

Asunto del lenguaje

Referirse a procesos efectivos de educación inclusiva implica pensar el asunto del lenguaje, pues, aunque hay un avance en términos legales, es indiscutible que las transformaciones no han ocurrido a la misma velocidad frente a la forma de enunciar las múltiples realidades de las personas con discapacidad. Sin lugar a dudas, el lenguaje tiene un papel determinante en la exclusión, integración e inclusión social, pero es uno de los espacios más difíciles de intervenir.

Es importante arbitrar el lenguaje cargado de prejuicios, estereotipos y formas peyorativas que actúan en disonancia con los marcos legales, las cuales solo evidencian la importancia de interiorizar la inclusión como parte de las luchas sociales, y de que sea un aspecto con espacio en la vida cotidiana de los escenarios educativos. Las acciones discriminatorias no solo se materializan en hechos, también ocurren en las palabras y son producto de una precariedad social que disfraza realidades e invisibiliza mediante el uso desmedido de diminutivos y de términos que hoy son motivo de discusiones históricas, políticas, sociales y culturales (cieguito, sordito, enfermo, diferente, loco, raro), las cuales siempre han buscado la dignificación y el pleno goce de los Derechos Humanos.

La responsabilidad de los licenciados es fundamental, pero antes se deben dar pautas claras frente al tratamiento del lenguaje en escenarios de educación inclusiva; de esa claridad depende en gran parte la efectividad de los procesos, las representaciones y las relaciones que emergen en el aula.

Mediante el lenguaje nos aproximamos a nosotros mismos y a los demás [...] a través de lenguaje comprendemos e interpretamos la naturaleza, el mundo de las estructuras físicas y formales; mediante el lenguaje heredamos conocimiento de las generaciones anteriores y transmitimos ideas a las próximas, construimos imágenes de nuestro ser y el de los otros [...] pero, lo más fascinante, con el lenguaje indagamos sobre el mismo lenguaje y en su relación intrínseca con el pensamiento (Miranda, 2011, p. 162).

Es decir, el lenguaje permite reconocer y desconocer las subjetividades, configura herramientas de condicionamiento que permiten normalizar formas de nombrar al otro, determinando su función social y la forma de reconocer (se) y ser reconocido. Esta es una discusión latente porque aún los discursos cotidianos están cargados de temor, inseguridad y términos “políticamente correctos”, los cuales solo evidencian acciones de discriminación positiva y constituyen uno de los retos del ámbito educativo.

Asunto de la formación

Apropiarse de marcos conceptuales legítimos propicia la consolidación de una perspectiva ética de trabajo, ya que despeja cualquier tipo de imaginario o mito social que entorpezca el desarrollo de procesos educativos inclusivos, promoviendo, a la vez, propuestas educativas pertinentes, basadas en el conocimiento riguroso de las necesidades y potencial de estas poblaciones. De la misma forma, dota a los maestros de insumos para la reflexión metodológica, aspecto que también debe ser pensado, pues esta experiencia pedagógica permitió encontrar todo tipo de inquietudes y descontentos por parte de los docentes, como el desconocimiento de mecanismos de articulación que permitan concretar acciones en su ejercicio real en las aulas.

Algunos maestros argumentan que la mayor dificultad que enfrentan a la hora de trabajar estos escenarios es la falta de formación para la inclusión, situación que se remonta a su formación inicial en el pregrado y que no encuentra solución en el escenario posgradual. Ello suscita algunas preguntas: ¿Es cierto que la formación de licenciados en el país no ofrece las herramientas necesarias para la atención oportuna de estudiantes con discapacidad?, y, si es así: ¿Cómo se deberían organizar los currículos de las licenciaturas para superar este vacío en la formación?

El desarrollo de habilidades para el siglo XXI es una forma innovadora de pensar una cualificación docente que propenda por la educación inclusiva; en este sentido, cuando se habla de cualificación docente para la inclusión, es necesario referirse la formación de maestros que estén en capacidad de diseñar, implementar y evaluar instrumentos y mediaciones didácticas y curriculares, a partir de la identificación de las necesidades educativas específicas de un estudiante o de una población.

Apertura del concepto de inclusión para la construcción de escenarios de paz

Respecto de los marcos teóricos, es necesario destacar que la educación inclusiva es producto de un largo proceso de reivindicación de los derechos fundamentales, en el que personas de condiciones diversas han reclamado el goce pleno de sus derechos, visibilizando cómo sus estilos de vida han sido menoscabados históricamente a causa de la imposición de barreras sociales y culturales.

Este proceso de construcción teórica atraviesa distintas fases y enfoques debido a la multiplicidad de condiciones; los caminos recorridos por las personas con discapacidad para que se les reconozcan sus derechos no han sido los mismos que los transitados

por comunidades étnicas, mujeres o migrantes; sin embargo, en el campo escolar las cosas han tenido, al menos, cuatro fases que atañen a todas las poblaciones vulnerables segregadas por una u otra razón. En tal sentido, también es necesario comprender que en la actualidad la educación inclusiva es una apuesta que gira precisamente alrededor del reconocimiento de la diversidad de género.

Como nos hace ver Parrilla (2002), una mirada hacia atrás de los distintos grupos en situación de exclusión social puede ayudarnos a construir, comprensivamente, un marco de análisis para entender la situación y los retos más actuales del planteamiento en pro de una educación más inclusiva. Es importante destacar esa idea de tomar en consideración la historia de distintos grupos, y no solo la de las personas con discapacidad, porque no parece coherente seguir manteniendo esquemas separados para unos y otros [...] cuando todos ellos comparten importantes denominadores comunes en lo referente a los modelos en los que se ha fundamentado la respuesta que los sistemas educativos han planteado para ellos (Echeita, 2014).

Esta experiencia pedagógica propone abordar la educación inclusiva como escenario ideal para hablar de paz. A lo largo de la historia las personas diversas han enfrentado diferentes situaciones de maltrato, segregación y exclusión; situación que ha redundado en el empobrecimiento y marginación de muchas de ellas. En este marco, hablar de educación inclusiva supone comprender la complejidad de situaciones sociales, políticas, económicas y culturales alrededor de la convivencia entre personas “normotípicas” y diversas, más específicamente, implica una reflexión acerca de cómo puede contribuir la educación a la superación de estos contextos de violencia, exclusión y segregación.

Explorar el desarrollo de herramientas para los licenciados en formación, en términos de educación inclusiva, supone también construir propuestas educativas que disminuyan las brechas sociales y los fenómenos de violencia asociados a ellas; en tal sentido, esta experiencia pedagógica es una apuesta para la equidad, especialmente en términos de construcción de paz. La concepción acerca de la educación inclusiva se articula entonces coherentemente con la orientación mundial de desarrollo emprendida por las Naciones Unidas, que propende por lograr una educación inclusiva y de calidad para todos (ODS 4) y por la construcción de sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estén libres del temor y la violencia (ODS 16).

Referencias

- Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Obtenido desde https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618. Febrero 17 2013*. Obtenido desde <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión y educación sin exclusiones*. Bogotá: Narcea.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Decreto 1421 del 29 de agosto 2017*. Obtenido el 30 de enero de 2020 desde <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017*. Obtenido desde [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20\(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf)
- Miranda, L. (2011). Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, No. 25, pp. 161-170. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804013.pdf> DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.12>
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Obtenido el 25 de enero de 2020 desde <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de Naciones Unidas. (2020). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Obtenido desde <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Real Academia Española de la Lengua. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido desde <http://www.rae.es/rae.html>
- Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación*. Obtenido desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Suarez, J. (2013). Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa. *Uni-pluri/versidad*, Vol. 13, pp. 52-60. Obtenido desde <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/18617/15970>