



**IBEROAMERICANA**  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

**2019**

Diseño de una propuesta interactiva para el desarrollo comunicativo y lingüístico de estudiantes con discapacidad en el contexto de la educación inclusiva



**IBEROAMERICANA**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD**

Diseño de una propuesta interactiva para el desarrollo comunicativo y lingüístico de estudiantes con discapacidad en el contexto de la educación inclusiva

Design of an interactive proposal to communicative and linguistics development in students with disabilities in inclusive education's context

Autores

Yenny Rodríguez Hernández

Corporación Universitaria Iberoamericana

Angélica Torres Rodríguez

Universidad San Sebastián-Chile

Coautor

Juan Antonio López

Universidad San Sebastián-Chile

Asistentes de investigación

Alix Andrea Barrera López

Gabriela González Umaña

Daniela Melo Bautista

Laura Katherine Ramírez Castellanos

Anyi Vannesa Reinoso Orozco

2019

## **Agradecimientos**

A los docentes de Chile y Colombia por su colaboración e interés.

A los niños de las instituciones educativas de los dos países por su  
alegría, su compromiso y su espontaneidad.

Al personal administrativo de las instituciones chilenas y colombianas  
por abrir las puertas para el desarrollo de este proyecto.

## **Resumen**

En el salón de clase se dan intercambios comunicativos entre los diferentes participantes. La comunicación en la escuela es muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. El presente estudio tiene como objetivo diseñar una propuesta interactiva para favorecer en el salón de clase el desarrollo comunicativo y lingüístico de los educandos con discapacidad y para apoyar el logro de aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva. El enfoque fue cualitativo, el diseño investigación acción. En Chile, se contó con un grupo de 43 niños (15 de transición, 10 de segundo, 18 de medio mayor), y 2 educadoras de párvulos, 1 de transición y uno de curso medio mayor. En el grupo de niños se encontraban ocho estudiantes con discapacidad (Apraxia verbal, Autismo, Disartria, Trastorno del Lenguaje Mixto, Trastorno del Lenguaje Expresivo, Disfluencia, y Trastornos Fonológicos). En Colombia, los participantes fueron 205 estudiantes entre 8 y 18 años de edad de los grados 3°, 5°, 6° y 9° de una institución pública. Entre ellos se encuentra un grupo 17 educandos con Déficit de Atención e Hiperactividad, Retardo Mental leve, Déficit Cognitivo, Problemas Psicoafectivos, Pérdida auditiva bilateral, Síndrome de Down, y Asperger. También participaron cinco docentes.

Palabras Clave: aula de clase, educación inclusiva, comunicación, estilo comunicativo, diversidad

## **Abstract**

The classroom is a social setting where there are communicative exchanges between the different participants. Communication in this context plays an important role in the teaching and learning process. This paper shows a research that was focused on designing an interactive proposal to support classroom's communicative and linguistic development to students who have disabilities and to support teaching-learning process in inclusive education's setting. This is a qualitative study with an action research design. The Chilean participants were 43 children (15 pre-scholar students, 10 second grade students, 18 middle mayor students), and 2 teachers. In this students' group there were eight children with disabilities (Verbal Apraxia, Autism, Dysarthria, Mixed Language Disorder, Expressive Language Disorder, Stuttering, and Phonological Disorders). In Colombia, there were 205 students (from 8 and 18 years old) from a public school; they were in 3rd, 5th, 6th and 9th grades. In that group, there were 17 students with disabilities (attention deficit hyperactivity disorder, cognitive delay, cognitive deficit, psycho-affective problems, bilateral hearing loss, Down syndrome, and Asperger), and five teachers.

Key Words: classroom, inclusive education, communication, communicative style, diversity

## Tabla de Contenido

Introducción	11
Problema de investigación .....	14
Objetivos .....	16
General:.....	16
Específicos:.....	16
Capítulo 1. Fundamentación conceptual y teórica.....	17
Capítulo 2- Aplicación y Desarrollo.....	26
2.1 Tipo y Diseño de Investigación .....	26
2.2 Población o entidades participantes .....	27
2.3 Definición de Variables o Categorías.....	28
2.4 Procedimiento e Instrumentos .....	31
2.5 Alcances y limitaciones .....	33
Capítulo 3 - Resultados.....	34
Capítulo 4-Discusión.....	57
Capítulo 5 - Conclusiones .....	61
5.1 Cumplimiento de objetivos y aportes a líneas de investigación de grupo.....	61
5.2 Producción asociada al proyecto .....	62
5.3 Líneas de trabajo futuras.....	62
Anexos.....	63

Anexo A. Entrevista a docentes .....	63
Anexo B. Matriz de registro de la comunicación en el aula de clase	67
Anexo C. Consentimiento y asentamiento .....	79
Referencias .....	81

## **Índice de Tablas**

Tabla 1.Operacionalización de la variablecomunicación.....	28
--	----

## **Índice de ilustraciones**

Ilustración 1. Distribución de los temas trabajados según el año .... 13

## Índice de Anexos

Anexo A. Entrevista a docentes. ....	65
Anexo B. Matriz de registro de la comunicación en el aula .....	69
Anexo E. Consentimiento y asentimiento .....	82

## Introducción

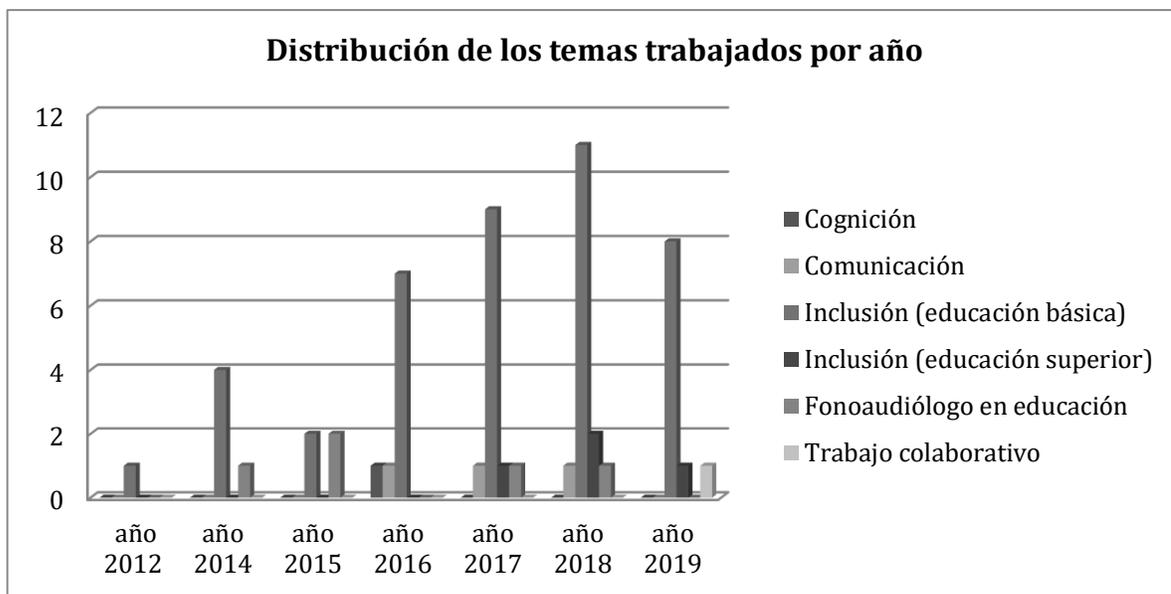
Para Cabrera, Lizarazo, & Medina (2016) la educación inclusiva *busca responder a las necesidades de los niños que se encuentran en el aula, entre ellos, los que presentan algún tipo de discapacidad*. La presencia de ellos trae nuevos desafíos a la comunidad educativa. Entre ellos, el desarrollo de competencias docentes orientadas a la selección y al manejo de estrategias, recursos y metodologías acordes a las capacidades, habilidades y características de los niños. Para las autoras, los profesores refieren no tener los conocimientos suficientes para comprender la discapacidad más allá de la deficiencia, para comunicarse en forma eficiente y asertiva, y para implementar estrategias apropiadas a cada educando que les permita alcanzar los logros de aprendizaje. De igual manera las investigadoras resaltan la percepción negativa que tienen los compañeros de los estudiantes con discapacidad frente a la interacción social y a las dificultades comunicativas que se presentan al interior del aula de clase.

En este contexto de la educación inclusiva, Rodríguez, Torres & Vega (2017) realizaron un estudio comparativo del proceso que se lleva a cabo en instituciones de educación básica chilenas y colombianas. Las autoras concluyen que es necesario trabajar en diferentes dimensiones para poder superar las diferentes barreras que se presentan. Las autoras destacan la necesidad de trabajar en: *1) la identificación y uso de recursos que tengan en cuenta las características de los niños en el aula; 2) la identificación y caracterización de las diversas modalidades comunicativas (verbales, no verbales, escritas, visogestuales) empleadas en la sala de clase; y 3) el fortalecimiento de habilidades comunicativas que promuevan procesos sociales y cognitivos de los educandos con discapacidad*. En la investigación

también se describen acciones inclusivas que evidencian *la voluntad de los agentes educativos, las estrategias empleadas para disminuir la ansiedad y el estrés en los docentes, los procesos de sensibilización que buscan desarrollar el respeto a la diversidad, y el interés por brindar una educación de calidad*. Al final, las autoras sugieren formular propuestas centradas en la promoción de la comunicación como facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para comprender el contexto de la actual investigación, a continuación, se presentan los antecedentes. Luego se expone el problema y al final los objetivos del estudio.

La construcción de los antecedentes implicó la consulta de 56 artículos de investigación publicados entre el 2012 y el 2019 en español, inglés y portugués. Las bases de datos fueron Scopus, ELSEVIER, Science Direct, Scielo, Dialnet, EBSCO, Redalyc y SAGE Journals. Las palabras claves fueron: comunicación, aula de clase, interacción, estudiantes, discapacidad, educación inclusiva, aula inclusiva, lenguaje, docente-estudiante, communication skills, language skills, inclusive educación, collaborative work, teachers. Los países que más difunden información sobre el tema son Estados Unidos y España. La gráfica 1 muestra el comportamiento del tema en los años seleccionados.



**Ilustración 1. Distribución de los temas trabajados según el año**

Como se puede observar, los temas que más se han abordado en la educación inclusiva son, inclusión en educación básica, inclusión en educación superior, cognición, fonoaudiología en educación. El tema de comunicación y todo lo que se relaciona con las habilidades comunicativas en el aula de clase ha sido poco explorado. Esto se debe a que en la última década el interés se ha centrado en la aplicabilidad de esta política educativa lo cual se ha visibilizado en la inclusión y permanencia de educandos con algún tipo de discapacidad al aula de clase.

Autores como Moran, Vera & Morán (2017) afirman que en la escuela los docentes deben trabajar para desarrollar la comunicación y el lenguaje, en especial en todos los niños con discapacidad. Para eso, las instituciones deben contar con diferentes clases de apoyos, adaptaciones, y recursos para que estos educandos alcancen los logros de aprendizaje y desarrollen habilidades sociales. De allí que en el currículo, la escuela debe tener presente estas dos variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con los planes curriculares de los estudiantes con discapacidad, Sonnenmeier, Mcsheehan, & Jorgensen (2005, págs. 101-102) propusieron que *éstos deben centrarse en el desarrollo de habilidades académicas y funcionales aplicables a los diferentes dominios de la vida funcional (hogar, ocio y vocacional) y desde la áreas de habilidades (comunicativas, sociales, motoras y de comportamiento). Para los autores, los niños deben avanzar en el plan de estudios que se propone para la educación general el cual debe estar orientado a potencializar habilidades (ejemplo: seguimiento de instrucciones sencillas, toma de turnos con sus pares) más que a ver contenidos académicos.* Lo anterior se debe a que en los planes curriculares actuales se encuentran contenidos académicos que no son necesarios en su estilo de vida; los conceptos son muy avanzados para sus habilidades cognitivas, y las adaptaciones que se requieren no van a contribuir a mejorar su participación.

### **Problema de investigación**

La comunicación humana como esfera constituyente de lo humano y objeto de estudio de la profesión de fonoaudiología se convierte en la motivación para crear una propuesta interactiva que busque el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas de un grupo de niños con discapacidad en el aula de clase. Esto puede ser posible en la medida en que la comunicación permea la vida de los seres humanos.

En la escuela los sujetos tienden a in-visibilizarse reduciendo las oportunidades de construcción individual y colectiva que permite la comunicación humana. A partir de lo anterior, y con el propósito de resignificar las múltiples posibilidades que un niño con discapacidad

puede tener en este contexto, es necesario describir sus habilidades comunicativas facilitan las posibilidades de participación social.

Lo anterior se logra a partir de la comprensión de las particularidades de cada sujeto y de un distanciamiento de la discapacidad desde un modelo clínico. Es decir, se considerarán las capacidades de los niños y su impacto en el logro de aprendizaje.

El estudio busca resolver la pregunta ¿cuáles son los componentes interactivos que se deben tener en cuenta en el diseño de una propuesta interactiva que favorezca el desarrollo comunicativo y lingüístico de los estudiantes con discapacidad y apoye el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva? Los interrogantes que ayudan a responder la pregunta son: ¿cuáles son las habilidades comunicativas que deben tener los compañeros y el docente en el aula de clase para favorecer el desarrollo comunicativo y lingüístico de los estudiantes con discapacidad y que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué actividades comunicativas se pueden implementar en el aula de clase para promover la participación de los estudiantes con discapacidad, y para favorecer su desarrollo comunicativo y lingüístico y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué tipo de recursos se pueden usar en el aula de clase para desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas en los estudiantes con discapacidad que apoyen el proceso enseñanza-aprendizaje?, y ¿cuáles son las estrategias interactivas que pueden implementar los docentes en el aula de clase para fortalecer el desarrollo comunicativo y lingüístico de los estudiantes con discapacidad y para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

## **Objetivos**

### ***General:***

Diseñar una propuesta interactiva para favorecer en el aula de clase el desarrollo comunicativo y lingüístico de los estudiantes con discapacidad y para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación inclusiva.

### ***Específicos:***

Identificar las habilidades comunicativas de los compañeros y del docente en el aula de clase que favorecen el desarrollo comunicativo y lingüístico de los estudiantes con discapacidad y que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Definir las actividades comunicativas que se pueden implementar en el aula de clase para promoverla participación de los estudiantes con discapacidad, que favorezcan su desarrollo comunicativo y lingüístico y apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Caracterizar los diferentes recursos que se pueden usar en el aula de clase para desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas en los estudiantes con discapacidad que apoyen el proceso enseñanza-aprendizaje.

Establecer las estrategias interactivas que pueden implementar los docentes en el aula de clase para fortalecer el desarrollo comunicativo y lingüístico de los estudiantes con discapacidad y para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **Capítulo 1. Fundamentación conceptual y teórica**

Con el fin de comprender la propuesta de investigación y las variables del estudio, a continuación, se exponen los conceptos que acá se abordan. A saber, comunicación, educación inclusiva, estudiante con discapacidad, diseño universal de aprendizaje (DUA), ajustes curriculares, y trabajo colaborativo.

## La comunicación desde el Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal (MDCHI)

Este modelo asume la comunicación como:

“...un hecho social, co-construido (subjetivo e intersubjetivo), mediado por diversas manifestaciones simbólicas y no simbólicas, lingüísticas y no lingüísticas, verbales orales y no-verbales, en un proceso dinámico y de múltiples influencias...” que trasciende “...las miradas interpersonales, en donde es tan importante el registro de la individualidad como de la inter-individualidad (papel de los interlocutores, la intersubjetividad) los contextos y propósitos comunicativos...” Por eso se asume como un acto complejo que va más allá de la transmisión de la información (Bernal, Pereira & Rodríguez, 2018, pág. 102).

La comprensión de la comunicación desde el MSCHI implica tener presente unas dimensiones y unas variables entre las cuales se dan una serie de dinámicas importantes para que las interacciones se lleven a cabo en forma exitosa. A saber, *habilidades y capacidades que tiene cada uno de los participantes, los contextos sociales en los que se desarrolla la interacción, los elementos culturales que pueden influir, y el papel que asumen los interlocutores* (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, pág. 103). Todas estas variables se organizan en tres dimensiones, la intrapersonal, la interpersonal y la sociocultural.

La primera dimensión, se relaciona con:

“...las condiciones, capacidades y potencialidades individuales que definen y determinan a la persona que se comunica, estas individualidades entran a jugar y “se tocan” en el proceso de interacción y a la vez lo determinan...esta dimensión se centra en aspectos biológicos, lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, afectivos que están involucrados en los actos de comunicación del individuo (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, págs. 107-108).

La segunda dimensión, la interpersonal, se encuentra asociada con el “...espacio interaccional donde se ponen en juego todas las dimensiones y sus variables tanto intraindividuales como socioculturales...” (Bernal, Pereira, &

Rodríguez, 2018, pág. 117). En esta dimensión las variables son *la contextual (microcontextual), la pragmática, y la variable uso y conocimiento de normas interpersonales y sociales de interacción (metacomunicación)*.

La última dimensión, la sociocultural, se entiende como “...*el escenario de fondo y a la vez en construcción, pues la construcción social solo es posible en la acción comunicativa...*” (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, pág. 131). *Sus variables son trasfondo cultural, reglas del contexto, variaciones sociolingüísticas y participación social.* La primera variable, se refiere al contexto geográfico en el que se da la interacción, al tipo de actividades que se lleva a cabo, y a los rituales (religiosos, prácticas sociales) que determinan los comportamientos que realizan los interlocutores. En esta dimensión también se tienen en cuenta las variaciones sociolingüísticas (diatópicas, diastráticas, diafásicas y dialectales) que se evidencian cuando el participante habla.

## **Educación inclusiva**

Walker (2013, pág. 15) afirma que se habla de educación inclusiva cuando los niños:

“...aprenden juntos en clases convencionales de su localidad o comunidad (independientemente de la diversidad en capacidades y discapacidades) con métodos de enseñanza, materiales y entornos escolares que atienden las necesidades de todas las niñas y los niños. Por ende, la educación inclusiva promueve la participación y supera las barreras hacia el aprendizaje.”

Esta educación promueve en los niños con discapacidad y otras personas marginadas (minorías, grupos étnicos lingüísticos):

a) el acceso a una educación de calidad; b) su desarrollo para que puedan aportar a su comunidad y a su sociedad; c) el mejoramiento en la calidad de los sistemas

educativos; d) oportunidades para el aprendizaje significativo; e) el uso de estrategias para ser aplicadas a los diferentes estilos de aprendizaje de los educandos; f) la enseñanza para que sean efectivos e inclusivos; g) prácticas a favor de sociedades más equitativas; h) la discriminación en la educación; i) oportunidades para evaluar actitudes y comportamientos discriminatorios y para valorar la diversidad; y j) valores sociales en contra de la discriminación (Walker J., 2013, pág. 16).

Para el Ministerio de Educación Nacional (2017, pág. 5) la educación inclusiva es:

“un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.”

## **Estudiante con discapacidad**

El estudiante con discapacidad se asume como:

“...persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 5).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) presentó el Decreto 1421 en el que establece que niños que tengan algún tipo de discapacidad pueden acceder a los establecimientos educativos (oficiales o contratados) cercanos a su lugar de residencia y pueden ser inscritos en el grado que corresponda según su edad cronológica. En caso de no ser posible, se les debe garantizar el servicio de alimentación y transporte para que puedan estar en otra institución.

En relación con las ofertas educativas, en el Decreto se plantea la educación Bilingüe-Bicultural para los niños sordos, la educación hospitalaria/domiciliaria dirigida a los educandos con discapacidad quienes por sus condiciones de salud se encuentran en un hospital o en sus hogares, la educación para adultos mayores de 15 años con discapacidad que hayan finalizado su educación primaria pero hayan estado dos años o más fuera de la educación pública formal (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En relación con el acceso a la educación, las personas con discapacidad tienen derecho al ingreso de manera oportuna y se les debe garantizar unas condiciones básicas y los ajustes razonables (sí así lo requieren); deben tener un diagnóstico, una certificación o un concepto médico sobre su discapacidad emitido por el sector salud, con el plan individual de ajustes razonables (PIAR) o con un informe pedagógico (en caso de haber realizado algún grado anterior). De no ser así, la institución lo deberá matricular y remitirlo al establecimiento hospitalario para que realicen la valoración correspondiente (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Es importante mencionar que las instituciones educativas deben garantizar:

“...la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el servicio educativo, las entidades encargadas realizarán acciones para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Entre ellas, el acceso a la infraestructura física y tecnológica, los apoyos y recursos necesarios, el servicio de alimentación y el de transporte, los materiales didácticos y los planes de mejoramiento institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

## **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)**

Para el Centro de Excelencia de la Autoridad en el Diseño Universal de Aprendizaje (2012, pág. 19) el principio básico del diseño de la educación inclusiva es crear entornos que puedan ser usados por todas las personas a partir del reconocimiento de su diversidad. Al respecto, (Kennedy, Missiuna, Pollock, & Wu, 2018) afirman que el *DUA contiene una serie de pautas que permiten apoyar a los estudiantes con necesidades diversas en el aula*. Los autores sostienen que no hay investigaciones que muestren los aportes de estos profesionales en el escenario educación.

Para Wakefield (2013, pág. 3) el DUA es:

“...un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza...” “...ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer dichas necesidades variadas...” “El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están. Las opciones para lograrlo son variadas y suficientemente robustas para proporcionar una instrucción efectiva a todos los alumnos.”

La Universidad Nacional de Colombia (págs. 3, 6 ,7) define el DUA como el “conjunto de principios y estrategias que incrementan las posibilidades de aprendizaje y orientan al maestro *en la formulación de metodologías flexibles teniendo en cuenta la diversidad en el aula*”. Sus objetivos son eliminar las posibles barreras de aprendizaje y ampliar las oportunidades de aprendizaje; se basa en resultados de investigaciones desarrolladas en las áreas de neurociencias, ciencias de la educación, psicología cognitiva y tecnologías, y tiene en cuenta conceptos relacionados con zona de desarrollo próximo, andamiaje, modelado y tutorización.

El DUA según el MEN (2017, pág. 5) se refiere al:

“...diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado... comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.”

### **Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)**

Para el MEN (2017, págs. 4-5) se asume como:

“...las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.”

Los PIAR son herramientas que garantizan la pertinencia del proceso enseñanza-aprendizaje de los educandos con discapacidad; complementan los ajustes con el DUA; exponen los logros que debe alcanzar el niño en el grado escolar. Contienen información relacionada con:

a) los contextos en los que se desenvuelve el educando (hogar, aula, espacios escolares y otros entornos sociales); b) una valoración pedagógica; c) los informes de los profesionales en salud que facilitan la comprensión de los problemas presentes para poder elaborar los ajustes necesarios; d) los logros de aprendizaje; e) los diferentes ajustes (curriculares, didácticos, evaluativos, metodológicos); f) los recursos (físicos,

tecnológicos, didácticos) que se requieren para facilitar el aprendizaje y la participación; g) la descripción de los proyectos específicos que debe desarrollar la institución educativa para incluir a todos los estudiantes; h) actividades que se deben realizar en la casa durante los periodos de receso para apoyar los procesos que se adelantan en la escuela; e i) datos relevantes que permitan caracterizar el proceso de aprendizaje y participación de los educandos (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 12).

La elaboración del PIAR implica según el MEN (2017, págs. 1-3) los siguientes pasos: 1) valoración pedagógica del estudiante que contenga información relacionada con sus características, gustos, intereses, y motivaciones; 2) elaboración de los ajustes para cada estudiante a partir de los resultados de la valoración inicial; 3) socialización del plan a los padres de familia/acudientes y firma de acuerdos; d) implementación del PIAR, y e) monitoreo y elaboración de ajustes (a lo largo del año escolar). La institución educativa debe tener presente las sugerencias y recomendaciones que den los profesionales para incorporarlas al Plan de Mejoramiento Institucional. Estas serán evaluadas para poder plantear acciones que beneficien a los estudiantes, y para promover prácticas (sociales, culturales, políticas) que apoyen la educación inclusiva en los diferentes agentes educativos (estudiantes, docentes, directivos docentes, personal administrativo, familia) en la comunidad, y en la infraestructura y dotación de la institución.

### **Trabajo colaborativo entre docentes y fonoaudiólogos**

El trabajo colaborativo es para (Hunt, Soto, Maier, & Doering, 2003, pág. 316 y 324) un proceso que ofrece muchas oportunidades a los padres y a los educadores especiales. Gracias a éste se comparten conocimientos y se desarrollan habilidades para generar nuevos métodos de trabajo; implica interacciones regulares cara-cara, una estructura para orientar

aportes, un desempeño y monitoreo de las acciones, y unas responsabilidades claras basadas en acuerdos. Dicho trabajo requiere: a) reuniones periódicas de los profesionales; b) desarrollo de apoyos para aumentar la participación social y académica de los niños con discapacidad en las actividades instruccionales; c) flexibilidad en el uso de apoyos, y d) la creación de apoyos e instrucciones para cada educando según sus características.

Para (Causton & Tracy-Bronson, 2014) los equipos de profesionales están conformados por un patólogo de habla y lenguaje quien desarrolla habilidades comunicativas en el salón de clase para mejorar el aprendizaje y la participación social de los niños. Los autores proponen un servicio en el que los educandos no tengan que salir del salón. *Los patólogos apoyan los procesos comunicativos y lingüísticos; usan estrategias para que los niños puedan acceder a los planes de estudio, participar en las rutinas académicas y alcanzar los logros propuestos.*

Para (Louw & Wium, 2015) *los patólogos de habla y lenguaje apoyan a los docentes en áreas como el lenguaje y la comunicación; apoyan a los niños en su proceso de aprendizaje y en los logros académicos.* En este contexto cada profesional asume sus responsabilidades, toma decisiones e intercambia ideas y recursos que favorezcan a los educandos.

En el aula inclusiva, los estudiantes requieren apoyo para aprender y desarrollar habilidades lingüísticas y auditivas propias de su edad, necesarias en su proceso de alfabetización. *Los profesores y los patólogos de habla y lenguaje deben trabajar en equipo para diseñar e implementar planes acordes a las habilidades de los niños y para realizar monitoreo de los avances y dificultades.* Una evaluación en equipo de los estudiantes brinda

información para seleccionar las tareas y actividades para desarrollar procesos cognitivos (comprensión, aplicación, análisis, síntesis, valoración) basadas en las capacidades de los niños. Dichas valoraciones sirven para formular los planes de ajustes individuales (Louw & Wium, 2015).

## **Capítulo 2-Aplicación y Desarrollo**

### **2.1 Tipo y Diseño de Investigación**

El enfoque fue cualitativo. A partir de éste se identificaron los conceptos de comunicación de los docentes y se diseñó una propuesta interactiva para apoyar el desarrollo comunicativo y lingüístico de los estudiantes con discapacidad desde un trabajo en equipo entre los profesores y los fonoaudiólogos. El salón de clase se asumió como el

espacio donde se encuentran diferentes subjetividades quienes intercambian y construyen experiencias a partir de las interacciones que se dan entre ellos.

El estudio fue una investigación-acción pues se fundamentó en la inmersión del investigador en el aula de clase; el investigador aportó sus saberes a la comprensión de la situación (habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños con discapacidad); y trabajó desde un modelo colaborativo para plantear estrategias a partir del DUA (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

## **2.2 Población o entidades participantes**

En el caso de Chile se observaron 43 niños (25 de primera infancia, 15 de Primer Nivel de Transición y 10 de Segundo nivel de transición). En este grupo se encontraban 4 estudiantes con discapacidad (Apraxia Verbal, Trastorno de lenguaje Mixto, Trastorno Espectro, Trastorno del Espectro Autista Verbal y Disartria); y 18 de curso Medio Mayor, entre ellos 4 educandos con discapacidad (Trastorno del Espectro Autista No verbal, Trastorno del lenguaje expresivo que coexiste con Tartamudez y Trastornos fonológicos). De igual manera, dos educadoras de los cursos de Transición y Medio Mayor con título de pregrado y postgrado.

En Colombia fueron observados 205 estudiantes entre 8 y 18 años de edad de los grados 3°,5°,6°y 9° de un colegio mixto, de carácter público ubicada en Bogotá en la localidad de Engativá. Los cursos están conformados por 32 o 35 estudiantes (mujeres y hombres). En el grupo se encuentran 17 estudiantes que presentan Retardo Mental limítrofe, Déficit de Atención e Hiperactividad, Problemas Psicoafectivos, Síndrome de

Down, Asperger, y pérdida auditiva bilateral (leve). También participaron cinco docentes, licenciados en diferentes áreas con títulos de especialización (2) y maestría (3).

### 2.3 Definición de Variables o Categorías

La comunicación, variable de esta investigación, se asumió desde el MSCHI propuesto por (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018). Su descripción implica tener en cuenta tres dimensiones con sus correspondientes variables. La tabla que aparece a continuación expone la operacionalización de la misma.

Tabla 1. Operacionalización de la variable comunicación

Variable	Dimensión	Indicador	Índices
Comunicación	Intrapersonal	Variable biológica	Estructuras para la interacción: Anatómicas Neuroanatómicas Neurofisiológicas
			Procesos necesarios para la interacción: Psicofisiológicos Neurolingüísticos
		Variable lingüística	Componentes del lenguaje: Fonéticos-fonológicos Sintácticos Semánticos
		Variable psicológica	Procesos mentales requeridos para el

			procesamiento de la información lingüística y no lingüística.
		Variable psicolingüística	Acciones secuenciales que dan cuenta de operaciones mentales y lingüísticas requeridas para la comprensión y producción de mensajes
	Interpersonal	Contextual	Espacio físico Situación comunicativa Lugar Tiempo  Elementos paralingüísticos
		Pragmática	Uso y conocimiento de las reglas y normas de interacción  Organización social del discurso  Normas de cortesía

			<p>Máximas conversacionales</p> <p>Intenciones comunicativas:</p> <p>Informar</p> <p>Argumentar</p> <p>Proponer</p> <p>Dar instrucciones</p> <p>Expresar dudas</p> <p>Llamar la atención</p> <p>Expresar emociones</p> <p>Argumentar</p> <p>Otras</p>
		<p>Uso y conocimiento de normas interpersonales y sociales de interacción</p>	<p>Formas de relación:</p> <p>No verbal</p> <p>Verbal</p> <p>Tipos de relación</p> <p>Simétrica</p> <p>Asimétrica</p> <p>Rol comunicativo</p> <p>Receptivo</p> <p>Activo</p> <p>Directivo</p>
	Sociocultural	Trasfondo cultural	<p>Contexto geográfico:</p> <p>Actividad económica</p> <p>Actividad educativa</p> <p>Relación con el entorno</p> <p>Rituales</p>
		Reglas del contexto	Roles sociales

			Relaciones ocupacionales
			Formas de interacción
		Variaciones sociolingüísticas	Diatópicas Diastráticas Diafásicas Diacríticas
		Participación social	Actividades extracurriculares
			Actividades en el aula de clase
			Actividades institucionales
			Trabajo en equipo
			Trabajo individual

## 2.4 Procedimiento e Instrumentos

La investigación se desarrolló en cuatro fases propuestas por Hernández, Fernández & Baptista (2014).

Fase de inmersión inicial: En esta se identificaron los estudiantes con discapacidad que asistían a las instituciones educativas seleccionadas; se realizaron observaciones generales de las dinámicas de clase. También se aplicaron entrevistas a los docentes para identificar sus conocimientos

frente a las habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños y la importancia que éstas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fase de preparación de datos: En esta se transcribieron las entrevistas y se diseñó la matriz de comportamientos comunicativos y lingüísticos bajo el MSCHI. Al final se diligenciaron las matrices para cada uno de los salones de clase observados.

Fase de análisis: Los investigadores interpretaron los datos para caracterizar las habilidades comunicativas y lingüísticas de los educandos; y reflexionaron sobre las prácticas observadas en el salón de clase.

Fase de resultados: En esta fase los investigadores describieron los comportamientos observados en el aula de clase, el papel de los interlocutores, las normas sociales-culturales que influyen en la valoración de la diferencia, los tipos de relaciones que se dan entre los diferentes participantes, y la forma en la que el ambiente influye en la comunicación. Al finalizar se elaboró una cartilla que expone las posibles estrategias para promover habilidades comunicativas en el salón de clase.

### Instrumentos

Los instrumentos que se usaron en la investigación fueron:

Entrevista: Se aplicó a los profesores que orientan diferentes espacios académicos para conocer los conocimientos que tienen sobre comunicación y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ver anexo A).

Matriz de registro de la comunicación en el aula de clase. Se usó para caracterizar la comunicación en el salón de clase. Está organizado a partir

de tres dimensiones según la propuesta de Bernal, Pereira & Rodríguez (2018) (Ver anexo B).

Consentimiento y asentimiento: Fueron diligenciados por los profesores antes de la entrevista y por los niños antes de las videograbaciones (Ver anexo C).

#### Procesamiento de datos

Las muestras de los videos se usaron para identificar las diadas al interior del aula de clase, la intencionalidad comunicativa, y la organización social del discurso. Gracias a la matriz de registro se caracterizaron las habilidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes, y se formularon las estrategias que se sugirieron a los docentes.

## **2.5 Alcances y limitaciones**

#### Alcances:

Un instrumento diseñado y validado para describir las habilidades comunicativas en el salón de clase.

Una aproximación teórica y práctica a la comunicación desde el MSCHI, los beneficios de tener presente las dimensiones intrapersonal, interpersonal y sociocultural en la caracterización de la comunicación en el salón de clase, y la identificación de facilitadores de la educación inclusiva.

La selección y promoción de estrategias comunicativas útiles al momento de identificar y trabajar con estudiantes con deficiencia.

La utilidad que tiene el trabajo interprofesional y la observación en el escenario educativo para formular propuestas que permitan cambiar los paradigmas en torno al abordaje de niños con discapacidad.

Limitaciones:

Los resultados del estudio no pueden generalizarse a las otras instituciones educativas de los dos países pues cada institución tiene sus propias características y dinámicas.

La investigación acción requiere de los investigadores una inmersión en las prácticas y vida escolar. Sin embargo, la situación social y política que atraviesan los dos países, los cambios en los cronogramas de las instituciones, y las diferentes actividades escolares programadas (salidas pedagógicas, celebraciones), dificultan el seguimiento del trabajo.

### **Capítulo 3 - Resultados**

En Colombia fueron observados 205 alumnos entre 8 y 18 años de edad cursando los grados (3°,5°,6° y 9°) de una institución educativa mixta y de carácter público; se ubica en Bogotá en la localidad de Engativá la cual ofrece educación formal básica, media fortalecida y adultos (nocturna) en tres jornadas (mañana, tarde y noche) a estudiantes de los estratos dos y tres. Su organización curricular es por ciclos (cinco), y atiende a 4.157

estudiantes. Cada grado conformado aproximadamente entre 32-35 educandos (mujeres y hombres). En el grupo se encontraron 17 niños con diferentes diagnósticos (retardo mental, dificultades de atención e hiperactividad, retardo mental leve, déficit cognitivo, problemas psicoafectivos, pérdida auditiva bilateral, Síndrome de Down, Asperger).

Para realizar la descripción característica de toda la población de estudiantes se utilizó el *Modelo Sistémico de la Comunicación Humana interpersonal según la dimensiones intrapersonal, interpersonal y sociocultural* propuestas por Bernal, Pereira y Rodríguez (2018).

**En la dimensión intrapersonal**, la mayoría de estudiantes cuenta con un buen funcionamiento de sus estructuras anatomofisiológicas que les facilita comunicarse con los demás; no requieren ningún apoyo tecnológico interactuar. Sólo se evidencian dos estudiantes (discapacidad cognitiva) que evidencian nerviosismo para dirigirse al docente; dificultades para trabajar en grupo y para seguir instrucciones; no comprenden ni producen textos. Todos los estudiantes se comunican mediante las modalidades verbal-oral y verbal-escrita apoyándose de la no verbalidad.

En relación con el proceso de comprensión y expresión la mayoría de estudiantes entiende y usa conceptos concretos; comprende instrucciones sencillas aunque se les dificulta seguirlas porque hablan mucho y se distraen con facilidad; codifica y decodifica información lingüística; percibe e integra información lingüística; comprende conceptos concretos y abstractos y la información que se comparte en la clase; sigue instrucciones simples y complejas; reconoce diferentes estímulos (visuales, auditivos, táctiles, olfativos) y sigue los pasos sugeridos por los

docentes para el desarrollo de las tareas; da respuestas acordes a la situación y responde en forma coherente a las preguntas hechas por el interlocutor (profesora, compañeros); comprende el significado de palabras cotidianas y contextuales, y sigue las instrucciones que se les da; responde preguntas como ¿qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo? de forma oral; maneja su discurso con concordancia; organiza palabras para dar información clara; expresa gustos, necesidades y emociones durante sus interacciones. El estudiante con Síndrome de Down presenta baja intencionalidad comunicativa; es comunicador receptivo; se le dificulta seguir instrucciones sencillas; usa estructuras sintácticas de dos o tres palabras cuando se dirige a sus docentes; establece contacto visual; se le dificulta el trabajo grupal; y atiende a la persona que lo acompaña más a que al docente o a sus compañeros.

El seguimiento de las tareas en algunos grupos, especialmente los más pequeños es complejo debido a la indisciplina del curso y a que los niños hablan entre ellos, son dispersos, inquietos y desinteresados ante las actividades académicas. Los educandos responden en forma coherente las preguntas formuladas por el profesor en relación con el tema trabajado; comprenden el significado de las palabras que leen o escuchan; responden a preguntas qué, cómo, cuándo, cómo y por qué; y relacionan la información nueva con la que ya tienen. No identifican la lectura como un medio de comunicación ya que leen (palabras, oraciones, párrafos cortos) con fluidez y pausas adecuadas, pero lo hacen por requerimiento del docente sin ninguna motivación personal. En la producción de habla, se evidencia el caso de un estudiante con baja inteligibilidad y audibilidad lo

que causa problemas en la comprensión de la información. Cuando se le solicita la repetición, se calma e intenta hacerlo mejor.

**En la dimensión interpersonal** se identificó sincronía comunicativa en los grupos en general. Los estudiantes reconocen su espacio personal y social durante las interacciones y adecúan su discurso según su interlocutor; expresan opiniones propias; inician, mantienen y terminan una conversación dado de un tema específico, hacen uso de la proxemia y la kinesia como facilitadores de la comunicación para relacionarse con sus compañeros y con la docente o para mirar las tareas que están desarrollando sus pares; cumplen con las máximas conversacionales, emplean gestos, contacto físico, postura corporal para dar información y la adecuan según el interlocutor. Se puede evidenciar el cumplimiento de intenciones y propósitos comunicativos; inician, mantienen y finalizan tópicos; respetan la toma de turnos y puntos de vista de los compañeros. Sin embargo, en los grados más pequeños, hay dificultades para escuchar y respetar el punto de vista del compañerito; , bajo uso de las normas de cortesía, dificultades para la toma de turnos (todos quieren hablar al tiempo, no piden la palabra, hablan mientras otro compañero lo hace e incluso mientras la docente da instrucciones). Hacen rupturas inesperadas durante las conversaciones ocasionando la indisciplina y la distracción del grupo. Entre las intenciones comunicativas que se evidenciaron están: solicitar información, establecer contacto, aclarar dudas, jugar, solicitar ayuda. Los estudiantes establecen relaciones simétricas y asimétricas durante las interacciones. En general manejan normas de cortesía en el aula como saludar, despedirse y dar las gracias.

En relación con las diadas, las que más se evidencian son las del docente-estudiante con deficiencia; estudiante sin deficiencia-estudiante con deficiencia, estudiante con deficiencia-docente, estudiante sin deficiencia-docente, docente-estudiante sin deficiencia. En cuanto a los roles, el que predomina es el directivo debido a que el profesor debe tener control sobre el grupo y modificar su comportamiento para que se pueda desarrollar la tarea.

Las estrategias empleadas por los docentes fueron: realizan corrección de los enunciados, dan explicaciones claras, buscan diferentes formas para explicar un tema, y regular de forma verbal y no verbal el comportamiento de los estudiantes; uso de expresiones faciales, mostrar objetos orientación constante, manejo de intensidad de voz adecuada, reubicar en el salón a los estudiantes que generan desorden, realizar repeticiones, dar ejemplos, ejercicios con acompañamiento y modelamiento; hacer preguntas para elicitación de respuestas, contacto visual, uso de la proxemia, afectivas y manejo de elementos suprasegmentales para hacer los llamados de atención correspondiente; estrategias de motivación y de orientación constante, llamar la atención en forma individual, expresiones de ánimo y cariño, compartir el conocimiento, solicitar y dar información, dar instrucciones, aclarar dudas, agradecer, saludar, despedirse. Todas estas estrategias se usan con todos los estudiantes. En el caso de aquellos que tienen algún tipo de deficiencia, los docentes tienden a ser más expresivos, a usar más elicitaciones, y recurren a materiales visuales y a explicaciones particulares.

**En la dimensión sociocultural** los estudiantes se organizan en filas; hay armarios donde se guarda material didáctico; los salones cuentan con

señales de evacuación, canecas para manejo de residuos, carteleras a los lados del tablero (normas de convivencia, cuadro de honor mejores estudiantes, cronograma de las actividades culturales). Los estudiantes usan uniforme.

Se identificaron variaciones diatópicas pues hay estudiantes que provienen de la Costa Atlántica y de Venezuela. Los niños inician interacción para jugar, copiarse, aclarar dudas, y el docente interactúa con todos los niños de la misma manera. No presentan limitación en la actividad ni en las tareas del rol de estudiantes y compañeros, que limiten su participación en los diferentes contextos sociales y académicos. Además, la institución cuenta con un equipo interdisciplinar que se encarga de apoyar a los estudiantes con discapacidad (orientador, educador especial, psicopedagogo, docente de apoyo).

Los docentes hacen retroalimentación del comportamiento; felicitan a los niños que se destacaron por su comportamiento; llaman la atención a los que se hacen desorden o se distraen, y enfatizan en los acuerdos y reglas previamente establecidas. Los estudiantes y las docentes realizan tareas propias de su rol, en este caso orientar procesos de aprendizaje, y resolver ejercicios. La institución usa el timbre para avisar a los cursos que deben desplazarse a otro sitio. En general los estudiantes emplean palabras y frases y hacen gestos que son propias de su edad. La profesora usa tecnicismos de acuerdo con su campo de conocimientos. El trabajo en grupo facilita comunicación entre los educandos lo mismo que la tarea que se desarrolla. Los niños cuentan con facilitadores de infraestructura como lo son tres sedes, cada una de ellas cuenta con sus baterías de baños, patio,

salones especializados, biblioteca, aulas de clase, cafetería, coordinaciones (académica y de convivencia), sala de profesores, huerta y portería.

La modalidad de formación es académica y cuenta con tres áreas de profundización (Biotecnología, Gestión Empresarial, Arte y Diseño). En cuanto a facilitadores administrativos y asistenciales su planta de personal la integran los administrativos (rectora, coordinadores, secretarias, pagador, almacenista, bibliotecarios), seguridad, docentes, orientadoras, personal de salud (enfermeros, odontólogo, oftalmóloga), y servicios generales. En la actualidad tiene convenios de práctica con programas de Licenciatura (Ciencias Sociales, Artes, Inglés), Fonoaudiología, y Psicología. Los estudiantes son en su mayoría residentes de las localidades de Engativá, Suba y Barrios Unidos. Atiende estudiantes venezolanos y desarrolla proyectos relacionados con la solución de conflictos (Hermes), prevención de desastres, educación inclusiva, medio ambiente, democracia, lectura-escritura-oralidad, educación sexual, y tiempo libre.

Entre los facilitadores educativos se pueden citar los compañeros, los docentes, los practicantes de los diferentes programas de formación, el Programa Hermes, la Unidad de Reacción Inmediata (URI) y la Ruta Única de Atención (RUA) de la Policía Nacional, la Comisaria de Familia de Engativá, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y el hospital de Engativá, entre otros.

No se observaron barreras en la comunicación ni en la planta física del colegio. Tampoco limitaciones en las actividades, ya que en sus diferentes contextos los estudiantes establecen interacciones comunicativas con sus pares simétricos y complementarios. De igual manera no se identificó restricción en la participación, ya que los

estudiantes se involucran en las dinámicas de clase. Entre las barreras, los estudiantes no cuentan con mucho apoyo familiar pues la mayoría permanecen solos debido a que sus padres son trabajadores (algunos informales), y las familias están caracterizadas de acuerdo con el número de miembros (monoparental, nuclear, extensa). Otra barrera es la falta de interés de unos estudiantes hacia las actividades propuestas en clase.

Para finalizar esta descripción, es importante mencionar que las deficiencias de los estudiantes que están inscritos en los cursos observados, no se convierten en barreras para su participación y permanencia en la escuela, como tampoco para promoción académica. Por ejemplo, quienes tienen retardo mental o déficit cognitivo, establecen interacciones comunicativas y se relacionan con sus pares simétricos y asimétricos. También es importante mencionar que todos los estudiantes que tienen diagnóstico o están en este proceso trabajan con planes de ajustes razonables. Llama la atención el estudiante con Síndrome de Down por sus bajas habilidades interactivas; establece poco contacto visual con su interlocutor; permanece acompañado por una persona que se encarga de monitorear y supervisar sus acciones quien es su único interlocutor a pesar de los intentos que hacen sus compañeros y los docentes para interactuar con él. Este es el único caso que ilustra la flexibilidad en horarios y asistencia pues va al colegio sólo algunos días, y entra y sale de la institución a determinadas horas.

Para el caso de Chile, la institución que se observó se ubica en la Región Metropolitana en la Comuna de Puente Alto. Es una escuela mixta de carácter particular subvencionado; su plan de estudios está enmarcado en la enseñanza inicial en dos jornadas (mañana y tarde y noche) a

estudiantes de un nivel socioeconómico medio y medio bajo. Su organización curricular es la que está determinada por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en segundo nivel (medio) y tercer nivel (transición). Los niños pueden participar en talleres de yoga, folclor taller de teatro taller de arte y taller de música. La escuela cuenta con 6 cursos distribuidos en dos jornadas, tres en la mañana, tres en la tarde y 120 matrículas en general.

La Escuela cuenta con convenio con el Ministerio de Educación, además de la Ley SEP, La ley de Subvención Escolar Preferencial, permitiéndole acceder a un financiamiento especial, con el cual incorpora profesionales como psicopedagoga, fonoaudióloga y psicóloga, que prestan apoyo de forma constante dentro del establecimiento, a estudiantes que se detecten que lo necesiten, a partir de entrevistas a familias, educadoras, observación directa y reuniones técnico pedagógicas, a partir de este financiamiento que establece el compromiso de destinar esta subvención a la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, que contenga iniciativas que apoyen con especial énfasis a los estudiantes prioritarios, y acciones de apoyo técnico-pedagógico para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes con bajo rendimiento académico.

La planta física cuenta con 3 aulas comunes en cada una hay un nivel en tanto la jornada de la mañana como la tarde cuenta con dos salas de recursos en la cual principalmente una se dedica al apoyo fonoaudiológico la cual consta de material didáctico y lavamanos y una segunda sala de recursos que es utilizada por la psicóloga y la psicopedagoga cuenta con 6 baños para niños con 7 lavamanos también para niños es un baño común mixto abierto con alta visibilidad, cuenta con un patio común grande para

las tres niveles de cada jornada. También cuenta con una oficina y la oficina de la directora con dos bodegas y una cocina dos baños para adultos y una sala dedicada al trabajo de los docentes más se utiliza como comedores las horas de colación

Su planta de personal está conformada por 13 personas de la cual hay son 3 educadoras de párvulo en sala tres técnicos en educación parvularia Contamos con un asistente de la educación que se encarga del aseo con 3 asistentes de la educación profesionales que sería fonoaudióloga psicopedagoga y psicóloga dos profesoras que hacen talleres taller de arte y taller de folclor y más tenemos una educadora en párvulo que está con posnatal y más la directora.

El primer curso observado estuvo compuesto por niños de Transición y Segundo nivel de transición. Está integrado por 25 Alumnos, 15 de segundo nivel de transición y 10 de primer nivel de transición, respectivamente. En el curso hay 4 alumnos que presentan discapacidad, con diagnósticos de apraxia del habla, trastorno de lenguaje mixto, trastorno del espectro autista verbal y disartria. Los educandos se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo pre operacional, caracterizado por juegos donde el niño simboliza, con un razonamiento transductivo, basado en un pensamiento concreto, sin alcanzar la lógica abstracta. La actividad que se observó fue una actividad del ámbito de aprendizaje interacción y comprensión del entorno, del núcleo de aprendizaje pensamiento matemático, durante un lapso de media hora de clase. Las diadas fueron las del docente-estudiante con discapacidad; estudiante sin discapacidad-estudiante con discapacidad, estudiante con

discapacidad-docente, estudiante sin discapacidad-docente, y docente-estudiante sin discapacidad.

**En la dimensión intrapersonal**, todos los niños cuentan con un buen funcionamiento de sus estructuras anatómicas lo que facilita la interacción, no es evidente el que alguno de los niños o niñas de la sala de clases requiera de algún tipo de sistema de apoyo para comunicarse. En cuanto a la modalidad comunicativa, todos se comunican mediante la modalidad verbal-oral, sin embargo, algunos de ellos, debido a su diagnóstico fonoaudiológico tienen dificultades con la expresión verbal en lo relacionado con su inteligibilidad y atingencia, en general dentro de las actividades se muestran más pasivos, respondiendo ante la demanda, pero con menor iniciación en los turnos de conversación.

En relación con el proceso de comprensión y expresión los estudiantes entienden y usan conceptos concretos trabajados en el aula, orientados por la docente, respecto de la clasificación de elementos de acuerdo a propiedades. La participación en el aula está mediada por la docente y la auxiliar; los educandos toman la palabra cuando la profesora les indica; y brindan información que les es solicitada para mostrar la habilidad que se pretende desarrollar.

En las interacciones se usa el código verbal oral, las preguntas y las respuestas que se dan evidencian procesos de decodificación y codificación que en general requieren el aporte de la docente para ser completados, evidenciando un mejor desempeño cuando las actividades se realizan en grupos más pequeños, logrando el seguimiento de las instrucciones y la realización de la tarea a partir del modelo entregado por sus compañeros de clase.

En términos lingüísticos se evidencian pocos recursos gramaticales en las expresiones de los educandos con deficiencias, en general hay producciones verbales que favorecen la interacción, sin embargo, en relación a sus compañeros de clases se evidencian oraciones más simples y cortas. De esta misma forma no es posible observar un discurso extenso en la participación dentro de la actividad, en general tanto estudiantes con discapacidad, como sin discapacidad, no tienen mayores oportunidades de generar conversaciones o interacciones más extensas, en general, todo el curso participa en la actividad, pero no existen instancias de conversación o reflexión que permitan producir estructuras gramaticales más extensas o discursos.

Para favorecer la interacción, la docente constantemente menciona las instrucciones e intenta verificar la comprensión uno a uno y genera retroalimentación sobre la ejecución de las habilidades demostradas.

**En la dimensión interpersonal,** se observan diferentes formas de agrupación al interior de la actividad que generan diferentes tipos de relaciones e interacciones entre los compañeros de curso, y entre los niños con la docente. Inicialmente se encuentran todos frente a la pizarra organizados en una especie de semicírculo con diferentes líneas hacia atrás dado el número de estudiantes en sala. En ese momento se evidencian participaciones de la docente, más directivas, es ella quien dirige la actividad y los estudiantes participan solo respondiendo a las preguntas y a la demanda, ocasionalmente se les pide a los niños a través de canciones e instrucciones verbales que guarden silencio para poder avanzar en la actividad. Una segunda forma de agrupación es la de reunirse en pequeños grupos para generar una segunda actividad dirigida a alcanzar el

mismo objetivo curricular. En la conformación no se evidencia intención en el agrupamiento, sin embargo, si evidencia que mientras la docente entrega la instrucción los estudiantes tienen la posibilidad de discutir entre ellos las respuestas e interactuar en grupo para obtener una respuesta, También permite que aquellos que no conocen la respuesta, copien aquello que su compañero realiza para responder a la actividad.

Los estudiantes en general responden todos juntos, superponen turnos y participan activamente, los estudiantes con discapacidad tienen una participación menos activa; no es notorio dentro del grupo ningún tipo de respuesta negativa ante la opinión o intervención de los mismos, de hecho, en la actividad es difícil identificar los niños que presentan NEE, pues no son evidentes acciones dirigidas particularmente a ellos. En cuanto a la sincronía comunicativa, se observa que hay pocos tiempos de respuesta que usan los estudiantes o la docente para responder a los requerimientos de su interlocutor. Cuando no se obtienen respuestas inmediatas la docente interviene y facilita la respuesta e incluso la entrega, sin embargo, el tiempo dado para permitir que los estudiantes elaboren su respuesta verbal es generalmente corto. En algunas ocasiones el flujo de la actividad se ve enlentecido por la constante petición de silencio por parte de la docente.

En relación con la pragmática comunicativa, el estudiante reconoce su espacio durante las interacciones; usa su prosémica para relacionarse con sus compañeros y con la docente o para mirar las tareas que están desarrollando sus pares; emplean gestos, contacto físico, postura corporal para dar información. Se identificó un adecuado uso de las normas de cortesía (en general, son amistosos con los otros en sus intervenciones,

usan palabras de relación para llamar la atención del otro) respecto de la toma de turnos se evidencia superposición de turnos entre pares y también cuando la docente habla, sin embargo ante la mediación de la docente y auxiliar, los niños acogen normas de comunicación en la sala, como el levantar la mano, esperar a que la docente dé la palabra o esperar a que el compañero termine su intervención para tomar el turno.

Entre las intenciones comunicativas que se evidenciaron en la docente están: entregar conocimientos, solicitar y dar información, llamar la atención, controlar comportamientos, dar instrucciones, y aclara dudas, felicitar y retroalimentar la tarea. Por su parte, las del estudiante fueron: establecer contacto, aclarar dudas, jugar, y solicitar ayuda, verificar si lo realizado correspondía con la instrucción. Dentro de la interacción se evidencia una constante reparación del quiebre conversacional (dado por no comprender la instrucción y no estar seguro de las acciones a realizar) a partir de estrategias como la aclaración, la repetición y el silencio ante el cuestionamiento. Las estrategias docentes fueron: realizar corrección de los enunciados, dar explicaciones claras, reformular las instrucciones, cantar para dirigir el comportamiento y regular de forma verbal y no verbal el comportamiento de los estudiantes; recuerda normas de participación en la sala de clases; usa pocas estrategias motivacionales para incentivar a los estudiantes a opinar o que dirijan la participación a los estudiantes más pasivos o con discapacidad. En cuanto a las máximas conversacionales, la información que dan los participantes es ocasionalmente insuficiente, requiriendo la mediación de la docente para completar la información, situación que puede deberse en parte a la edad de los niños. La información entregada es clara y directa. No se evidencia la adecuación de instrucciones

o apoyos dirigidos a los niños que presentan discapacidad o mayor dificultad en la resolución de la tarea.

Los niños presentes en el salón conocen las normas sociales de participación, sin embargo, durante la sesión nunca son presentadas, sino que se recuerdan cuando hay interrupción de la comunicación debido a que las participaciones se hacen todas a la vez. Los estudiantes establecen relaciones simétricas y asimétricas durante las interacciones, en general aquellos estudiantes que comprenden menos la instrucción o no saben cómo resolver, validan la opinión de sus compañeros. La relación de la docente con los estudiantes con y sin discapacidad es asimétrica, en general hay un rol mediador, pero también directivo y a pesar de que debe llamar en reiteradas veces la atención para orientar la participación, los estudiantes validan su autoridad y realizan las actividades e instrucciones que son emitidas por ella.

**En la dimensión sociocultural**, la actividad que se desarrolla está relacionada con la agrupación de elementos de acuerdo a características, los estudiantes participan en la pizarra, luego manipulan objetos concretos para afianzar el objetivo de aprendizaje, realizando intervenciones de tipo verbal y motor, en este tipo de actividades no se hace distinción en la resolución o modalidad de respuesta por parte de los estudiantes, entre los niños con y sin discapacidad. El docente tiene un rol directivo. Los estudiantes que presentan discapacidad siguen las respuestas de sus compañeros de sala. Es importante mencionar que ellos se encuentran ubicados diferentes puestos dentro de la sala, pero no se hace evidente alguna estrategia que oriente su ubicación en la sala de clase.

En el aula de clase se encuentra el escritorio de la docente; las sillas de los estudiantes son móviles. Inicialmente los niños estuvieron dispuestos todas frente a la pizarra mientras la docente explicaba la actividad y les pedía que pasaran al tablero, luego se dispusieron alrededor de las mesas en pequeños grupos para manipular elementos concretos; hay diferentes muebles donde se guarda el material didáctico; la sala está decorada de acuerdo a la temática del mes. En el salón no hay información del contexto nacional ni local. En relación con los rituales, la profesora inicia la actividad con la explicación los que se debe hacer; desarrolla la actividad y la cierre; los niños no usan uniforme. Todos los estudiantes (con y sin discapacidad) asisten en el mismo horario y de acuerdo a lo dispuesto por la legislación y al apoyo SEP los estudiantes con discapacidad en algunas ocasiones se retiran de la sala para sesiones con profesionales de apoyo (fonoaudiólogo). Así mismo los estudiantes con y sin discapacidad participan de las mismas actividades extracurriculares que se realizan en la escuela.

El curso medio mayor está conformado por 18 alumnos estudiantes que presentan discapacidad: 4 alumnos en total, con diagnósticos de Trastorno del Espectro Autista No verbal y Trastorno del lenguaje expresivo que coexiste con Tartamudez y 2 alumnos con Trastornos fonológicos. El registro de comportamientos corresponde a una clase que duró 40 minutos. Las diadas que se evidenciaron fueron las del docente-estudiante con discapacidad; estudiante sin discapacidad-estudiante con discapacidad, estudiante con discapacidad-docente, estudiante sin discapacidad-docente, docente-estudiante sin discapacidad. Los educandos se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo pre

operacional, caracterizado por juegos donde el niño simboliza, con un razonamiento transductivo, basado en un pensamiento concreto, sin alcanzar la lógica abstracta. La actividad que se observó fue una actividad del ámbito de aprendizaje interacción y comprensión del entorno, del núcleo de aprendizaje pensamiento matemático.

**En la dimensión intrapersonal**, la participación de los estudiantes evidencia un buen funcionamiento de las estructuras anatómicas para la comunicación; la mayoría de los niños son verbales, a excepción de uno de ellos que utilizan otro canal comunicativo, dado principalmente por gestos y por manifestaciones que son interpretadas por aquellos que interactúan con ellos a diario, debido que presenta una dificultades de relación y comunicación enmarcadas dentro del diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Los comportamientos y acciones de los niños reflejan la presencia de procesos básicos de aprendizaje (memoria, atención) y de percepción que les permite integrar la información lingüística. El día de la observación no se asistió el niño que presenta TEA por lo que solo contamos con la información que nos entregaron las educadoras en el marco de la entrevista, pero no se observó en el aula. La atención al proceso de la clase está dada por los tiempos que duran las actividades, ya que en general logran seguir la información presentada y cuando se dispersan la docente finaliza y rápidamente cambia de actividad para captar nuevamente su atención. Se comunican principalmente por la modalidad comunicativa verbal oral, acompañada de gestos y representaciones entendiendo el rango etario del grupo. Comprenden y expresan ideas y conceptos concretos y matemáticos entregados por la docente; siguen instrucciones simples y acompañan sus respuestas de la acción. Los niños

que presentan discapacidad en general son más pasivos en sus respuestas orales, sin embargo, responden a la interacción y las instrucciones entregadas por la docente. Todos los participantes presentes en la clase usan la lengua para interactuar y la docente es quien emplea más elementos suprasegmentales para llamar la atención a los estudiantes, así como el uso de canciones para mediar el comportamiento y entregar instrucciones de lo que se debe realizar.

Los estudiantes muestran regulación de su comportamiento, son atentos e interesados en las actividades académicas, sin embargo, es importante mencionar que debido a la naturaleza del contenido matemático y a la complejidad que puede representar por la edad el mismo, los estudiantes que no lograban el objetivo rápidamente se dispersaban, pues en la primera actividad el recurso utilizado por la docente implica poca manipulación y poca vinculación con conocimientos previos y contextuales lo que podría implicar una dificultad aún mayor en el logro del objetivo de aprendizaje.

En relación con el proceso de comprensión y expresión los estudiantes se aproximan a la comprensión de conceptos numéricos trabajados en el aula, orientados por la docente. La participación en el aula esta mediada por la docente y auxiliar, quienes en general hacen preguntas abiertas para que cualquier estudiante pueda contestarlas. Los estudiantes con y sin discapacidad toman la palabra de forma voluntaria, en el caso del estudiante con problemas de lenguaje expresivo se evidencia menor participación en turnos de conversación que el resto de sus compañeros.

En las interacciones se usa el código verbal oral, las preguntas y las respuestas que se dan evidencian procesos de decodificación y codificación

que en general requieren de la mediación de la docente para ser completados, algunos niños que presentan mayor dificultad con los conceptos siguen a sus compañeros en la ejecución de sus actividades y en la respuesta verbal para dar cuenta del resultado de aprendizaje.

En términos lingüísticos se evidencian menos recursos gramaticales en las expresiones de los niños que presentan discapacidad, en comparación con aquellos que no las presentan, sin embargo, logran eficazmente la entrega de la información y el intercambio comunicativo. En general hay producciones verbales que favorecen la interacción, sin embargo, en relación a sus compañeros de clases se evidencian oraciones más simples y cortas y con dificultad en la realización y combinación de algunos sonidos de la lengua.

No es posible realizar una descripción de las habilidades discursivas de los estudiantes debido a la naturaleza de la actividad desarrollada. En general, todo el curso participa en la actividad, pero no existen instancias de conversación o reflexión que permitan la construcción de un discurso o que permitan observar elementos gramaticales puntuales.

Para favorecer la interacción, la docente canta, así mismo reformula la instrucción o los enunciados para ayudarle los estudiantes a construir el concepto, pero no se evidencian demandas desde la actividad que permitan dar cuenta de elementos relacionados con habilidades de tipo ejecutivo o cognitivas que apoyen el aprendizaje o que permitan dar cuenta de su rol.

**En la dimensión interpersonal**, se observan diferentes formas de agrupación al interior de la actividad que generan diferentes tipos de relaciones e interacciones entre los compañeros de curso, los niños con y sin discapacidad y los niños con la docente. Inicialmente los niños se

encuentran sentados en semicírculos con la docente sentada frente a ellos, en este momento se evidencian relaciones que están más centradas en la dinámica docente estudiante, que en la dinámica propia entre pares. La docente está sentada a la altura de los estudiantes, sin embargo, su rol es directivo en términos de dirigir la actividad, los niños limitan su participación a responder a la demanda de la docente. Durante la realización de la actividad se hacen constantes llamados a guardar silencio, respetar el turno de los compañeros y a prestar atención a la actividad. La otra actividad fue un juego libre en el que los niños debían encontrar un tesoro. En ésta niños participan activamente pero tampoco se ven reflejadas demandas que nos permitan dar cuenta de competencias comunicativas ni ejecutivas, si se evidencian mayores interacciones entre pares, los niños se explican las instrucciones, comentan lo que hacen, pero con expresiones muy breves y restringidas.

En términos pragmáticos, la interacción está dada por una superposición de turnos, particularmente en la actividad no se evidencia una participación muy activa; los estudiantes con discapacidad tienen una participación menos activa, sin embargo, en el grupo no es evidente que niños presentan discapacidad, pues no se evidencian situaciones relacionadas con discriminación o con poca validación de sus intervenciones. En cuanto a la sincronía comunicativa, se observa que hay pocos tiempos de respuesta que usan los estudiantes o la docente para responder a los requerimientos de su interlocutor.

Los estudiantes reconocen su espacio durante las interacciones; usan su proxémica para relacionarse con sus compañeros y con la docente o

para mirar ejecución de sus pares y responder a la actividad; emplean gestos, contacto físico, postura corporal para dar información.

Es posible evidenciar un adecuado uso de las normas de cortesía (en general, son amistosos con los otros en sus intervenciones, usan palabras de relación para llamar la atención del otro) respecto de la toma de turnos se evidencia superposición de turnos entre pares y también cuando la docente habla, sin embargo ante la mediación de la docente y auxiliar, los niños acogen normas de comunicación en la sala, como el levantar la mano, esperar a que la docente dé la palabra o esperar a que el compañero termine su intervención para tomar el turno. En cuanto al manejo de tópicos se observan intervenciones muy puntuales, sin mayor anticipación y sin un cierre adecuado.

Entre las intenciones comunicativas que se evidenciaron en la docente están: entregar conocimientos, solicitar y dar información, llamar la atención, controlar comportamientos, dar instrucciones, y aclarar dudas, se evidencia poco en términos de la verificación del cumplimiento de objetivos de aprendizaje. Por su parte, las del estudiante fueron: establecer contacto, aclarar dudas, jugar, y solicitar ayuda, verificar si lo realizado correspondía con la instrucción. Dentro de la interacción se evidencia una constante reparación del quiebre conversacional (dado por no comprender la instrucción y no estar seguro de las acciones a realizar) a partir de estrategias como la aclaración, la repetición y reformulación. Las estrategias utilizadas por la profesora fueron: realizar corrección de los enunciados, dar explicaciones claras, reformular las instrucciones, cantar para dirigir el comportamiento y regular de forma verbal y no verbal el

comportamiento de los estudiantes. En la sala de clases por parte de la docente hay un llamado al conservar el buen comportamiento,

En cuanto a las máximas conversacionales, se evidencia entrega de información insuficiente que puede estar dada por la naturaleza del contenido, en general la docente constantemente debe completar la información y aclararla. Así mismo la información entregada es clara y directa. Es importante mencionar que la información es entregada de diferentes formas, sin embargo, dentro de la sesión no se hace evidente la adecuación de instrucciones o apoyos dirigidos a los niños que presentan discapacidad o mayor dificultad en la resolución de la tarea.

Los niños presentes en el aula conocen las normas sociales de participación, sin embargo, durante la sesión nunca son presentadas, sino que se recuerdan cuando hay interrupción de la comunicación debido a que las participaciones se hacen todas a la vez. En cuanto a la jerarquía de las relaciones, los estudiantes establecen relaciones simétricas durante las interacciones, se evidencia la presencia de liderazgos en la participación, pero no se jerarquizan opiniones por sobre otras en términos de pares, si se evidencia que aquellos estudiantes que tienen menor comprensión de lo trabajado y menores recursos verbales, se apoyan en la intervención de sus compañeros. La relación de la docente con los estudiantes con y sin discapacidad es asimétrica, en general hay un rol mediador, pero también directivo y a pesar de que debe llamar en reiteradas veces la atención para orientar la participación, los estudiantes validan su autoridad y realizan las actividades e instrucciones que son emitidas por ella.

**En la dimensión sociocultural**, la actividad que se desarrolla está relacionada con el conocimiento y representación numérica, los estudiantes

participan en la actividad involucrando actividades más sensoriales, luego realizan búsqueda de elementos trabajados, sin embargo, hay poca demanda comunicativa y no se observa mucha participación verbal en las tareas, en este tipo de actividades no se hace distinción en la resolución o modalidad de respuesta por parte de los estudiantes, entre los niños con y sin discapacidad. Los estudiantes con discapacidad se ubican en diferentes puestos dentro de la sala; no tienen una ubicación específica que esté relacionada con dirigir su participación o favorecer su aprendizaje.

En el aula de clase se encuentra el escritorio de la docente; las sillas de los estudiantes son móviles por lo que se disponen de diferentes formas de acuerdo a la actividad realizada, inicialmente estuvieron dispuestas en semicírculo frente a la docente quien inicialmente explica la actividad y pide a los niños participación en el tablero, luego se realiza una actividad que implica un desplazamiento por la sala de clases simulando ser piratas, en esta actividad los niños se visten personificando su rol, pero no se hacen relaciones explícitas asociadas con los piratas ni contextuales en relación con la búsqueda de tesoros. Las mesas son pequeñas acorde a la edad de los educandos; hay diferentes muebles donde se guarda el material didáctico; la sala está decorada de acuerdo a la temática del mes; no se evidencia en la decoración el uso de elementos que hagan alusión al contexto nacional o local.

En relación con los rituales, la profesora inicia la actividad con cantos; luego explica aquello que deben realizar los educandos; después desarrolla diferentes actividades, y finalmente realiza un cierre, no hay uso de uniforme. Todos los estudiantes (con y sin discapacidad) asisten en el mismo horario y de acuerdo a lo dispuesto por la legislación y al apoyo SEP

los estudiantes con discapacidad en algunas ocasiones se retiran de la sala para sesiones con profesionales de apoyo (fonoaudiólogo). Así mismo los estudiantes con y sin discapacidad participan de las mismas actividades extracurriculares que se realizan en la escuela.

Para finalizar, no se evidenciaron barreras en las interacciones comunicativas entre los estudiantes, ya que los niños se involucran en todas las actividades del aula y en las extracurriculares de igual forma.

## **Capítulo 4-Discusión**

### **El papel de la comunicación en el aula de clase inclusiva**

El estudio ilustra el papel de la comunicación como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados mostraron que, en la mayoría de los casos, las deficiencias de los estudiantes, no se convierten en una limitación para su participación escolar.

En la dimensión interpersonal, se evidencian las capacidades y habilidades de los participantes; se caracterizaron las prácticas desde las normas socioculturales que se manejan en cada país; y se identificaron las diadas en las que participan estudiantes con discapacidad.

Al igual que en el aula regular, en el aula inclusiva también se destaca el rol directivo del docente debido al tipo de actividades que se realizan y a los fines de la educación; el docente regula los comportamientos, dirige acciones, y orienta procesos.

En cuando a las habilidades pragmáticas, los estudiantes con deficiencia en los dos países asumen roles, hacen toma de turnos, e inician y finalizan turnos. Sin embargo, lo hacen con menos frecuencia. Esto

evidencia que son aceptados por sus pares (simétricos y asimétricos) como interlocutores válidos. De igual manera todos los estudiantes reconocen su espacio durante las interacciones, emplean la proxemia para relacionarse con los demás interlocutores; emplean gestos, establecen contacto físico, y usan expresiones corporales para dar información. En relación con las normas de cortesía, saludan, se despiden, piden la palabra, aunque se da la superposición de turnos, habitual en este contexto interactivo.

Las intenciones comunicativas se orientan al intercambio de conocimientos, a la regulación de comportamientos, al establecimiento de relaciones sociales y a la manifestación de emociones. Esto es característico en todos los participantes con y sin deficiencias.

En la dimensión interpersonal no se identifican barreras comunicativas que dificulten el logro de aprendizaje. Es importante mencionar que el compromiso y profesionalismo de los profesores es un facilitar de dicho proceso. Como bien lo reconocen los docentes el estudiante con deficiencia les exige ser más creativos, recursivos y dinámicos en las estrategias pedagógicas y en el uso de materiales didácticos.

Para finalizar, se puede afirmar que no hay restricción de los estudiantes con deficiencia en la participación en el aula inclusiva. Es necesario mencionar, que debido a sus características cognitivas y emocionales en algunas oportunidades prefieren estar solos y que sus compañeros han aprendido a leer los comportamientos que evidencian estos deseos. Por consiguiente, los respetan y esperan el mejor momento para volver a interactuar.

## **Facilitadores y barreras de la educación inclusiva**

La descripción de la comunicación desde el MSCHI permitió la identificación de facilitadores y barreras el interior de las instituciones que caracterizan en la actualidad la educación inclusiva.

En relación con los facilitadores, la institución colombiana ha emprendido acciones encaminadas a la conformación de un equipo interdisciplinario y por eso en la actualidad cuenta con convenios de práctica. A saber, Licenciatura (Ciencias Sociales, Artes, inglés), Fonoaudiología, Psicología y Salud (Enfermería). Entre su personal se encuentra un odontólogo y una oftalmóloga.

Entre los facilitadores también están los compañeros, los profesores, los practicantes y las diferentes redes de apoyo (URI, RUA, Policía Nacional, Comisaria de Familia, ICBF, y el hospital de Engativá). Es importante mencionar que la institución desarrolla actividades para sensibilizar a la comunidad sobre la discapacidad pues desde hace nueve años tiene en sus aulas estudiantes con diferentes diagnósticos. También hay un comité de inclusión orientado por dos educadoras especiales que se encargan de coordinar el diseño de los PIAR, el seguimiento de los estudiantes, orientar a los docentes y asesorar a los padres.

En Chile, los colegios realizan acciones curriculares y pedagógicas para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas; ofrecen diferentes talleres (yoga, folclor, teatro, música); tienen convenios con el Ministerio de Educación para financiar diferentes profesionales (psicopedagoga, fonoaudióloga, psicóloga); se apoya del Plan de Mejoramiento Educativo para ofrecer un servicio de calidad a estudiantes

que requieren apoyo técnico-pedagógico; y la estructura y dotación de su planta física.

En cuanto a las barreras, se evidencia que las instituciones aún o han adecuado su planta física para los estudiantes que presenten dificultades en su movilidad. Otra barrera importante, es la falta de apoyo familiar. En Colombia, por ejemplo, son pocos los padres que asisten a las reuniones programadas por la institución pues se asume que la responsabilidad en la formación está en la escuela.

Es importante mencionar que los avances que se han dado hasta el momento no niegan la presencia de dificultades de carácter actitudinal, presupuestal, pedagógico, legal y logístico que se siguen presentando.

## **Capítulo 5 - Conclusiones**

### **5.1 Cumplimiento de objetivos y aportes a líneas de investigación de grupo**

En el estudio se diseñó una cartilla en versión digital para promover habilidades interactivas en el aula de clase inclusiva. La cartilla tiene como título: “Hacia un colegio inclusivo con respeto a la diversidad”, y como un segundo título “Una invitación para la eliminación de barreras de aprendizaje y participación social en el aula”. En la primera parte, el docente encuentra información relacionada con conceptos como inclusión social y educación inclusiva. En el segundo capítulo, los derechos de los estudiantes con discapacidad, y unas historias de vida que ilustran las voces de una madre, una profesora y un grupo de niños con diversidad. En la última parte se analizan las barreras y los facilitadores que se encuentran en el colegio, y se plantean estrategias comunicativas para emplear con los educandos con deficiencias.

Los resultados describen los comportamientos comunicativos desde el MSCHI (dimensiones intrapersonal, interpersonal y sociocultural). Dicha descripción se puede realizar de manera objetiva a partir de la

técnica de observación directa y del diligenciamiento de una matriz de registro que fue diseñada para tal efecto.

El estudio aporta a las líneas Comunicación y Discapacidad Comunicativa, y Asuntos Profesionales. Por un lado, describe las características comunicativas de estudiantes con y sin discapacidad que se encuentran en el salón, y por otro, ilustra situaciones comunicativas que poder ser analizadas desde el MSCHI.

## **5.2 Producción asociada al proyecto**

Los siguientes son los productos asociados a este proyecto:

*Producción bibliográfica:*

Artículo. Revista de Investigación Educativa (Q1). Título: "El aula de clase como espacio interactivo: Matriz de caracterización de la comunicación"

Artículo. Revista Electrónica de Investigación Educación (Q2). Título: "Diseños educativos interactivos, promotores de inclusión en estudiantes con discapacidad".

*Circulación del conocimiento:* Postulación a eventos

Ponencia: "La diversidad comunicativa en el aula de clase: retos para educación inclusiva". IX Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje. Chicago. Estados Unidos. Junio 22-24 de 2020.

## **5.3 Líneas de trabajo futuras**

Los resultados de la investigación aportan a la línea Comunicación y Discapacidad Comunicativa pues brindan saberes centrados en la

comunicación interpersonal en estudiantes con discapacidad en el aula inclusiva.

En cuanto a las posibles líneas futuras, se podría aportar a la de Tecnologías aplicadas en función al diseño de ayudas tecnológicas que apoyen el aprendizaje en estudiantes con dificultades motoras a quienes se les dificulte su comunicación en forma verbal oral y requieran tableros aumentativos o recursos de comunicación alternativa. La segunda línea podría ser la de Asuntos Profesionales en función de los roles y funciones del fonoaudiólogo en la educación inclusiva.

## Anexos

### Anexo A. Entrevista a docentes

<i>Preguntas orientadoras</i>	<b>Para entrevista</b>
1. Descripción personal	Presentación: Formación académica (pregrado y postgrado) Área de desempeño Experiencia laboral Grupos de trabajo (nivel educativo y grados) Experiencia con estudiantes en condición de discapacidad (en años)
2. ¿Cuáles son las características comunicativas del grupo con el que trabaja?	Número de estudiantes en cada sala (salón de clase) Disposición de los estudiantes en la sala (describa...filas...mesas...) ¿Qué códigos comunicativos suelen usarse en el aula de clase? Según su experiencia, ¿quiénes son los que más se comunican en el aula de clase? A partir de su experiencia, ¿cuáles son las intenciones comunicativas/propósitos comunicativos que más se usan? ¿Quiénes suelen comunicarse más con usted en la sala? ¿Cuáles son las intenciones comunicativas? (propósitos, intenciones comunicativas)

	<p>¿Con quién suele comunicarse más usted en la sala? ¿Cuáles son las intenciones comunicativas?</p> <p>¿Cuáles son las diadas comunicativas que se dan en la sala?</p> <p>¿Qué es para usted un estilo comunicativo?</p> <p>¿Qué estilos comunicativos ha identificado usted en el aula de clase?</p> <p>¿Cómo definiría cada uno de ellos?</p> <p>¿Cree que en las interacciones en el aula de clase se usan normas de cortesía?</p> <p>¿Cuáles son las normas de cortesía que ha identificado en el aula?</p> <p>¿Cómo se comunican entre sí los estudiantes en la sala?</p> <p>¿Qué dificultades ha identificado en la comunicación entre los estudiantes?</p> <p>¿Qué causa esas dificultades?</p> <p>¿Qué estrategias ha usado para dar solución a esas dificultades?</p> <p>¿Qué elementos del contexto facilitan la comunicación en la sala?</p> <p>¿Qué elementos del contexto dificultan la comunicación en la sala?</p> <p>¿Qué aspectos (sociales y culturales) ha identificado usted en la sala que influyen en las interacciones?</p> <p>¿Qué tipo de barreras jerárquicas ha identificado en la sala? ¿Cree que esas barreras influyen en las interacciones? ¿Por qué?</p> <p>Situación hipotética:</p> <p>Usted ha sido seleccionado para representar a su institución en un evento internacional de educación. El título del evento es: "COMUNICACIÓN EN EL AULA DE CLASE". Para elaborar su ponencia, debe resolver las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué título le daría a su ponencia?</li><li>2. ¿Cuáles serían las tres funciones de la comunicación en el aula de clase que le gustaría destacar en su ponencia?</li><li>3. ¿Cuáles serían las tres principales dificultades que ha encontrado en la comunicación en el aula de clase?</li><li>4. ¿Cuáles serían las tres estrategias comunicativas que le gustaría destacar en la ponencia que usted emplea en la sala?</li><li>5. ¿Qué recomendaciones les daría a otros docentes para mejorar la comunicación en el aula de clase?</li></ol>
--	---

<p>3. La comunicación desde el modelo sistémico</p>	<p>¿Cuáles son las condiciones funcionales y estructurales (órganos, aparatos, sistemas, funcionamiento) que según su criterio debe tener un estudiante en el aula de clase para poder comunicarse?</p> <p>¿Cuáles son los conocimientos que debe tener un estudiante en el aula de clase para poder comunicarse? ¿Podría definir cada uno de ellos?</p> <p>¿Qué habilidades debe desarrollar un estudiante para comunicarse en el aula de clase?</p> <p>¿Qué elementos del contexto facilitan la comunicación en la sala?</p> <p>¿Qué elementos del contexto dificultan la comunicación en la sala?</p> <p>¿Qué aspectos (sociales y culturales) ha identificado usted en la sala que influyen en las interacciones?</p> <p>¿Qué tipo de barreras jerárquicas ha identificado en la sala? ¿Cree que esas barreras influyen en las interacciones? ¿Por qué?</p> <p>Situación hipotética:</p> <p>La UNESCO organiza un evento para mostrar sus experiencias en la comunicación en la educación inclusiva. Usted ha sido seleccionado para elaborar el afiche de divulgación. Para diseñar el afiche usted debe responder las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué imágenes usaría en el afiche?</li> <li>3. ¿Cuáles serían las dos frases que le gustaría mostrar en el afiche</li> <li>4. ¿A quién estaría dirigido el evento? ¿Por qué?</li> </ol>
---	--

























El docente asume al estudiante con deficiencia como un para válido en la comunicación																												
La ubicación del estudiante con deficiencia en el aula de clase denota exclusión																												

## Anexo E. Consentimiento y asentamiento



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento se presenta para que Ud. pueda tomar la decisión de participar en el estudio "Diseño de una propuesta interactiva para el desarrollo comunicativo y lingüístico de estudiantes con discapacidad en el contexto de la educación inclusiva" que dirigen los investigadores Angélica Torres Rodríguez, Juan Antonio López, y Yenny Rodríguez Hernández, académicos de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de San Sebastián y de la Corporación Universitaria Iberoamericana respectivamente.

La investigación tiene como objetivo describir el aula de clase como un espacio interactivo en el que participan estudiantes con y sin deficiencias. Los resultados contribuirán a comprender el papel de la comunicación en el aula inclusiva y a identificar las estrategias que se pueden usar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para cumplir con este propósito, solicitamos su participación en este estudio. Esta consistirá en una entrevista con la cual se obtienen datos relacionados con los estilos comunicativos, las habilidades interactivas de los niños con y sin deficiencias, el aula de clase como un espacio interactivo en el que se construyen e intercambian conocimientos.

1. La investigación se clasifica según el Decreto 8430 de 1993, capítulo I artículo 11, como una investigación sin riesgo pues en ella no se va realizar ninguna intervención o modificación en ninguna de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales en los participantes.
2. En la investigación se va a llevar a cabo una entrevista a profundidad a través de la cual el docente brinda desde su experiencia información relacionada con el aula de clase como espacio interactivo. Esta no tiene ningún riesgo físico, social, psicológico, ni fisiológico.
3. Las entrevistas serán grabadas y transcritas para luego realizar el análisis de la información.

Adicionalmente se me informó:

1. La participación en la investigación es de carácter voluntario y libre.
2. La participación no tiene ningún costo.
3. La participación no implica ninguna remuneración económica, no compromete a los investigadores a tratamientos futuros.
4. Tengo libertad de retirar mi consentimiento en cualquier momento sin que ello implique perjuicios.
5. Los datos de identificación no serán publicados. La información obtenida tiene un carácter confidencial, por tanto los participantes serán identificados con un código en la base de datos y no con su nombre.
6. Los investigadores se asegurarán de mantener la confiabilidad y privacidad de los datos. Los audios de las entrevistas y las transcripciones de las mismas serán almacenados en medio (físico, electrónicos) bajo la responsabilidad de los investigadores y no estarán disponibles a terceras personas.
6. Los resultados serán socializados al finalizar la investigación.



7. Como parte del trabajo investigativo, es posible que los resultados obtenidos en este estudio sean presentados en congresos o publicados en revistas científicas. Sin embargo, los nombres de los participantes nunca serán difundidos. Tampoco se hará uso de los audios y éstos no serán expuestos en ninguna instancia diferente.

Por todo lo anterior, manifiesto a través de mi firma mi voluntad y autorización para:

1. Participar en la entrevista
2. Usar la información que se recolecte para los fines investigativos propuestos.

De igual manera hago constar que todo este documento ha sido leído y entendido por mí de manera libre y espontánea a los \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

Nombre: \_\_\_\_\_  
Documento de identidad: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_  
Documento de identidad: \_\_\_\_\_  
Investigador

Nombre testigo: \_\_\_\_\_  
Documento de identidad: \_\_\_\_\_

**ASENTIMIENTO PARA MENORES DE 18 AÑOS DE EDAD**

**Proyecto/ Estudio/ investigación.....**  
**Profesor Responsable.....**

Te queremos invitar a participar en este estudio que busca conocer más acerca de.....

También participarán otros niños/adolescentes de tu misma edad.

Si participas de este estudio se te pedirá que... (Listar procedimientos en lenguaje sencillo):

Contestar preguntas

Hacer pruebas o ejercicios

Tomar muestras.

Tu participación no tiene ningún riesgo para ti. Tampoco tienes un beneficio directo pero al hacerlo estas permitiendo que tengamos más información sobre..... y así poder ayudar a los niños/adolescentes que lo necesiten.

Ni a tus padres ni a ti se les pagará por participar.

Tu participación es libre y voluntaria. Puedes retirarte en cualquier momento, aun cuando hayas firmado este documento. Te puedes negar a participar aunque tus padres hayan aceptado.

La participación tuya en este estudio, y tu identidad se mantendrá en secreto. La información que nos proporciones se usará sólo para lo que te hemos contado.

Si quieres participar o no en este estudio, pon tu nombre y luego marca con una X en el espacio que refleje tu decisión

Yo.....

QUIERO PARTICIPAR

NO QUIERO PARTICIPAR

Fecha: .....

## Referencias

- Ahmed, T. (2015). *Teacher's perception about speech and language therapy services in inclusive schools*. Tesis de grado, Universidad de Dhaka-Bangladesh, Bangladesh.
- Ardura, A., Huertas, J., & Nieto, C. (2015). Inventario para una evaluación global de las principales competencias lingüísticas de la lengua de signos española. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3-12.
- ASHA: American Speech-Language-Hearing Association. (2010). Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Schools. <http://www.asha.org/policy/PI2010-00317/>.
- ASHA: American Speech-Language-Hearing Association. (1991). A model for collaborative service delivery for students with language learning disorders in the public schools. *ASHA*, 40-50.
- Bernal, S., Pereira, O. L., & Rodríguez, G. (2018). *Comunicación Humana Interpersonal. Una mirada sistémica*. Bogotá: IberAM.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S., & Petry, K. (2013). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1952-1956.
- Cabrera, V., Lizarazo, F., & Medina, D. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 86-101.
- Calvo, M. (2009). Participación de la comunidad. *Aspectos claves de la educación inclusiva*. Salamanca, España: Instituto Universitario de Ingeración en la Comunidad.

- Campell, W., Selkirk, E., & Gaines, R. (2016). Speech-language pathologists' role in inclusive education: a survey of clinicians' perceptions of universal design for learning. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology, 40*(121-132).
- Causton, J., & Tracy-Bronson, C. (2014). *The Speech-Language Pathologist's Handbook for Inclusive School Practices*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Center of Excellence in Universal Design National Disability Authority. (2012, Septiembre 12). Integrating the ICF and Related Resources to Improve Universal Design Guidance Standards. *Integrating the ICF and Related Resources to Improve Universal Design Guidance Standards*.
- Cross, M. D. (2008). *Speech, Language and Communication Needs and Primary School-aged Children*. Londres: Royal Mail.
- Cross, M., Duffy, A., Freeman, K., & Parrot, J. (2008). *Speech, Language and Communication Needs and Primary School-aged Children*. Londres: Royal Mail.
- De la Peña, A. (2017). La educación Inclusiva: responsabilidad de universidades y normales. In N. Del Río, *Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México* (pp. 49-59). Ciudad de México: Comisión de Derechos Humanos de Distrito Federal.
- Department of Education, Training and Employment. (2012). *Priorities in Speech-Language Therapy Services in State Schools*. Queensland: Queensland Government.

- Duarte, G., Sardinha, S., & Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 950-954.
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista\_ISEES*, 74, 73-84.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85-105.
- Feldman, R., Carter, E., Asmus, J., & Brock, M. (2015). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general ducatn classroomioe. *Exceptional Children*, 1-17.
- Fernández, J. (2012). familia, comunidad, diversidad funcional, e inclusión educativa: un pacto de futuro . *III Congreso Internacional y IV Nacional de Audición, Lenguage, Logopedia, apoyo a la integración y muticulturalidad*. Granada, España: Ediciones Adeo.
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 275-285.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.

- Flynn, P. (2010). New service delivery models: Connecting speech language pathologists with teachers and curriculum. The ASHA leader, feature. *ASHA, School Matters*, 15(22).
- García, G., & Hernández, S. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos en Chiapas. *Un i v e r s i t a s P s y c h o l o g i c a*, 818-827.
- Garzón-Díaz, K. (2016). Apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1131-1144.
- Glover, A., MacCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech-language therapists: services for primary school children with communication impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363-384.
- Granada, M., Pómes, M. P., & Sanhueta, S. (2013, Julio). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo No.25. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-cultural*, 51-59. Chile.
- Hall, P. &. (2001). Interdisciplinary education and teamwork: A long and winding road. *Medical Education*, 35(9), 867-875.
- Hall, P., & Weaver, L. (2001). Interdisciplinary education and teamwork: A long and winding road. *Medical Education*, 35(9), 867-875.
- Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: Being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching & Therapy*, 20(4), 33-54.

- Hartas, D. (2004). Teacher and Speech-Language Therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching & Therapy*, 20(1), 33-54.
- Hebbeler, K., & Spiker, D. (2016). Supporting Young Children with Disabilities. *The future of children*, 185-205.
- Hernández, R. F. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ed. ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ed. ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Hornby, G. &. (2010). Parent Involvement in Inclusive Primary Schools in New Zealand: Implications for Improving Practice and for Teacher Education. *INTERNATIONAL JOURNAL OF WHOLE SCHOOLING*, 6(1), 27-38.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 23.
- Hornby, G., & Witte, C. (2010). Parent Involvement in Inclusive Primary Schools in New Zealand: Implications for Improving Practice and for Teacher Education. *INTERNATIONAL JOURNAL OF WHOLE SCHOOLING*, 6(1), 27-38.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 315-332.
- Hurtado, L. T., & Agudelo, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.

- Jarque, M., Morales, E., & Garrusta, J. (2014). Valoración de las habilidades comunicativas en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal. *Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de lengua de signos española*, (pp. 105-117).
- Kanter, A., Dammiani, M., & Ferri, A. (2014). The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 21-32.
- Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION*, 36(1), 153-194.
- Kennedy, J., Missiuna, C., Pollock, N., & Wu, S. (2018). A scoping review to explore how universal design for learning is described and implemented by rehabilitation health professionals in school settings. *Care, Health and Development*, 670-688.
- Latorre, C., & Puyuelo, M. (2016). Evaluación psicopedagógica e intervención sociocomunicativa en niños con trastorno de Asperger: Análisis de un caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Comunicativa*, 61-74.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15(1), 1-20.
- Louw, B., & Wium, A.-M. (2015). The South African national school curriculum: Implications for collaboration between teachers and speech-language therapists working in schools. *South African Journal of Childhood Education*, 1-28.

- Materón, S. (2016). Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia. *Revista Colombiana de Bioética*, 117-131.
- Materón, S. (2016). Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia. *Revista Colombiana de Bioética*, 117-131.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003*. Retrieved 08 28, 2017, from [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Discapacidad Colombia*. Retrieved Noviembre 10, 2017, from <http://discapacidadcolombia.com/index.php/legislacion/145-ley-estatutaria-1618-de-2013>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017, Noviembre 12). *Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR*. Retrieved Abril 18, 2019, from <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2018/02/instrucciones-PIAR.pdf>
- Moran, M., Vera, L., & Morán, M. (2017). Los trastornos del lenguaje y las necesidades educativas especiales: consideraciones para la atención en la escuela. *Revista Universidad y Sociedad*, 191-197.
- Moreno, J. A., Jaén, M. D., Navío, E., & Moreno, J. (2015). Cuando las diferencias no importan. La inclusión en una escuela primaria

- mexicana. *Cultura y Educación. Revista de Teoría, investigación y Práctica*, 28(1), 84-98.
- Moreno, J. J. (2015). Cuando las diferencias no importan: inclusión en una escuela primaria mexicana. *Cultura y Educación: revista de Teoría, investigación y práctica*, 84-98.
- Moss, J. (2002). Inclusive schooling: representation and textual practice. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 231-249.
- Obiator, F., Harris, M., Kagendo, M., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 477-490.
- Ortega, S., Ramírez, M. ..., & Castelán, A. (2005). "Estrategias para prevenir." *Revista Iberoamericana de Educación*, 147-169.
- Queensland Government. (2010). *Speech-Language Therapy Services in State Schools*. Queensland: Department of Education and Training the State of Queensland.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia.
- República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.
- Rodríguez, Y. (2017). *Tendencias en la investigación sobre la educación inclusiva*. Documento de trabajo, Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá.
- Rodríguez, Y., Torres, A., & Vega, Y. (2017). *Estudio comparativo del proceso de educación inclusiva en instituciones de educación básica chilenas y colombianas: Una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá.
- Runswick-Cole, K. (2011). Time to end the bias towards: inclusive education? *British Journal of Special Education*, 38(3), 111-119.

- Segura, M. C., Molina, R., Corredor, N., Dottor, L., Neira, L., & et.al. (2014). *Pérfil y competencias del fonoaudiólogo en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Shupikai, Z., Mhute, I., & Chando, M. (2015). Classroom Challenges: Working with Pupils with Communication disorders. *Journal of Education and Practice*, 18-23.
- Sonnenmeier, R., Mcsheehan, M., & Jorgensen, C. (2005). A case study of team support for a student with autism's communication and engagement within the general education curriculum: preliminary report of the beyond access model. *Augmentative and Alternative Comunication*, 101-115.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suleman, S. M. (2014). Collaboration: More than "Working Together" An exploratory study to determine effect of interprofessional education on awareness and application of models of specialized service delivery by student speech-language pathologists and teachers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 37(4), 298-307.
- Suleman, S., MacFarlene, L. A., Pollock, K., & et.al. (2014). Collaboration: More than "Working Together" An exploratory study to determine effect of interprofessional education on awareness and application of models of specialized service delivery by student speech-language pathologists and teachers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 37(4), 298-307.

- Torres, A., Vega, Y., & Del Campo, M. (2015). Autorreflexión sobre el desempeño profesional del fonoaudiólogo(a) en el sector educativo: una aproximación a la construcción del rol. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 103-117.
- Universidad Nacional de Colombia. (n.d.). *Colombia Aprende*. Retrieved April 18, 2019, from <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/DUA.pdf>
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un proyecto de educación inclusiva: una experiencia compartida. *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca, España: Colección Investigación.
- Valenzuela, B. A., Guillén, M., & Campra, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancia Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1).
- Vitáskova, K. (2016). The Position of Speech and Language therapy in the Transforming System of (Not Only) Special Needs Education and Intervention. *Annales Universitatis Mariae Curie-skłodowska*, 73-93.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Wakefield, M. (2013). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Retrieved April 16, 2019, from Colombia Aprende: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspu>

blic/ambientes\_aprendi/repositorio/aprendizaje/pauta\_sobre\_el\_d  
ua.pdf

Walker, J. (2013). *Discapacidad Colombia*. Retrieved Abril 18, 2019, from  
Igualdad de Derechos. Igualdad de oportunidades. La educación  
inclusiva para niños con discapacidad:  
file:///C:/Users/INTEL/DxReport/Downloads/3-  
%20Equal%20Right%20Equal%20Opportunity%20ES.pdf

Walker, J. (2013). *Equal right, equal opportunity. Inclusive Education For  
Children With Disabilities*. Global Campaign for Education.

Wilson, L., McNeill, G., & Guillón, T. (2016). A comparison of inter-  
professional education programs in preparing prospective teachers  
and speech and language pathologists for collaborative language-  
literacy instruction. *Reading and Writing, 29*(6), 1179-1201.