



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

2020

La interacción comunicativa en el aula inclusiva: La diversidad e interculturalidad desde un enfoque de la comunicación como sistema

Yenny Rodríguez Hernández
Fonoaudiología
Facultad de Ciencias de la Salud
Corporación Universitaria
Iberoamericana-Colombia

Angélica Torres Rodríguez
Fonoaudiología
Universidad San Sebastián-Chile

Juan Antonio López Sanhueza
(Coautor)
Fonoaudiología
Universidad San Sebastián-Chile

Edwin Hernán Meza Rosero
(Coautor)
Fisioterapia
Facultad de Ciencias de la Salud
Corporación Universitaria
Iberoamericana-Colombia

Tatiana Andrea Suárez Rojas
(Coautora)



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

La interacción comunicativa en el aula inclusiva: La diversidad e interculturalidad desde un enfoque de la comunicación como sistema

Communicative interaction in the inclusive classroom: Diversity and interculturality based on communication as a system approach

Autores

Yenny Rodríguez Hernández
Corporación Universitaria Iberoamericana
Angélica Torres Rodríguez
Universidad San Sebastián-Chile

Coautores

Juan Antonio López Sanhueza (USCh)
Edwin Hernán Meza Rosero (CUI)
Tatiana Andrea Suárez Rojas

Asistentes de investigación

Daniela Melo Bautista
Karol Díaz Marimon
Carmen Tatiana Quintero
María Camila Ramírez Sopó
Anyi Vannesa Reinoso Orozco
Daniel Felipe Sánchez Cano
Giselle Sánchez Pinzón

Bogotá, Diciembre de 2020

Agradecimientos

A los estudiantes chilenos y colombianos por su colaboración y por compartir sus experiencias y conocimientos.

A los docentes por su compromiso y aportes.

A los directivos docentes de las instituciones participantes por su apoyo y colaboración.

Resumen

En el contexto de la educación inclusiva desde el reconocimiento de la diversidad cultural, el presente proyecto tiene como objetivo generar estrategias comunicativas, a partir de la comprensión de las variables sociales y culturales, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase inclusiva en instituciones de educación básica y media de Bogotá y Santiago de Chile.

La investigación es de tipo cualitativo con diseño fenomenológico. Esta permite interpretar las prácticas comunicativas en el aula de clase y comprender a partir de las experiencias que comparten los estudiantes sus conocimientos en torno a la diversidad cultural. De igual manera, evidenciar las barreras y los facilitadores de la participación e inclusión social de los educandos que pertenecen a diferentes grupos culturales. Para la recolección de datos se diseñaron actividades centradas en la producción artística y literaria. Las muestras se analizaron desde el Modelo Sistémico de la Comunicación Interpersonal y se identificaron las barreras y los facilitadores de la comunicación en el aula de clase.

Los resultados se centran en los conceptos que han construido los estudiantes desde sus experiencias en el aula de clase en torno a la diversidad cultural y a los beneficios de ella. De igual manera expone algunas problemáticas relacionadas con el manejo de las variables socioculturales.

Palabras claves: educación inclusiva, diversidad cultural, aula de clase, facilitadores, inclusión social

Abstract

Nowadays there are different situations that can affect the students in inclusive classrooms. One of the topics that have been studied is focused on the recognition of cultural diversity. The aim of this study is to generate communicative strategies, based on social and cultural variables to support the teaching-learning process in inclusive classrooms in Bogotá and Santiago de Chile.

The method is qualitative with a phenomenological design. This method allows to interpret the communicative practices in the classroom and to understand from the students' experiences students' knowledge about cultural diversity. Similarly, identify the barriers and facilitators of social participation and inclusion of learners who belong to different cultural groups. For data collection, some activities focused on artistic and literary production were designed. The samples were analyzed from the Systemic Model of Interpersonal Communication and barriers and communication facilitators were identified in the classroom.

The results focus on the concepts that students have built from their experiences in the classroom around cultural diversity and the benefits on it. Similarly, they show some problems that are related to the management of sociocultural variables.

Keywords: inclusive education, cultural diversity, classroom, facilitators, social inclusion.

Tabla de Contenido

Introducción.....	10
Antecedentes.....	13
Problema de investigación.....	17
Sistematización del problema.....	18
Objetivos.....	19
General:.....	19
Específicos:.....	19
Justificación.....	20
Capítulo 1. Fundamentación conceptual y teórica.....	22
Educación inclusiva y diversidad.....	22
La comunicación desde el MSCHI.....	26
Capítulo 2- Aplicación y Desarrollo.....	29
2.1 Tipo y Diseño de Investigación.....	29
2.2 Población o entidades participantes.....	29
2.3 Definición de Variables o Categorías.....	30
2.4 Procedimiento e Instrumentos.....	32
Fases de la investigación.....	32
Instrumentos.....	33
Procesamiento de datos.....	34
2.5 Alcances y limitaciones.....	34

Capítulo 3 - Resultados	37
Capítulo 4 – Discusión	54
Capítulo 5 - Conclusiones	56
5.1 Cumplimiento de objetivos y aportes a líneas de investigación de grupo	56
5.2 Producción asociada al proyecto	58
5.3 Líneas de trabajo futuras	59
Referencias bibliográficas	61
Anexo A. Matriz de análisis de la comunicación desde el MSCHI	64
Anexo B. Matriz de análisis del discurso	66

Índice de Tablas

Tabla 1. Elementos claves que definen la educación inclusiva	24
Tabla 2. Las claves más importantes para implementar procesos educativos inclusivos	24
Tabla 3. Operacionalización de la variable comunicación en el aula de clase inclusiva	31
Tabla 1. Definición de diversidad	37
Tabla 2. Aspectos positivos de la diversidad	39
Tabla 3. Aspectos negativos de la diversidad	40
Tabla 4. Definición del aula de clase	43
Tabla 5. Representaciones artísticas de la escuela culturalmente diversa	46

Índice de Anexos

Anexo A. Matriz de análisis de la comunicación desde el MSCHI...pág. 64

Anexo B. Matriz de análisis del discurso.....pág. 66

Introducción

Pacheco & Buriticá (2015) afirman que la inclusión escolar es un término que se usa en distintas instituciones, en la escuela y en la familia hoy en día. Sin embargo, en la vida real es poco lo que se ha hecho para garantizar este derecho. En Colombia, por ejemplo, son muchas las barreras que se han encontrado y que dificultan el cumplimiento de los objetivos propuestos para la educación inclusiva.

En este mismo sentido, para Peirats & Cortés (2016) el discurso sobre educación inclusiva no forma parte aún de la realidad de las instituciones educativas y de allí la necesidad de generar una serie de cambios didácticos y formativos al igual que una transformación en las creencias y en las actitudes que tienen los agentes educativos en torno a este tipo de educación.

Para Moliner, Sanahuja & Benet (2017) las investigaciones en educación inclusiva se orientan a mostrar diferentes prácticas inclusivas que buscan crear contextos educativos incluyentes e identificar los factores que influyen en forma negativa y positiva en la implementación de esta propuesta educativa. Lo anterior ha sido posible gracias al uso de un enfoque investigativo que emplea las opiniones de los agentes involucrados, la observación, los grupos de discusión, el análisis de documentos, las entrevistas, los estudios de caso, y las visitas a los centros educativos.

El aula de clase como lo afirman Simmons & Wahl (2016) es un espacio donde se evidencia no solo la relación estudiante-profesor sino que además refleja la jerarquía de identidad social y permite identificar los guiones comunicativos. Los autores enuncian que las investigaciones desarrolladas en este contexto muestran las percepciones y las visiones que cada uno de los agentes educativos tiene del otro y evidencian también aspectos sociales, históricos, conflictos (étnicos, políticos) y estereotipos que se manejan. De allí la necesidad de tener estas variables presentes cuando se trata de comprender las interacciones que se dan en la escuela pues ellas tienen un impacto en el rendimiento académico y en la identidad social de los participantes. Para los autores la comprensión de los factores sociales y el contacto entre diferentes grupos en el aula de clase

contribuye al desarrollo de actitudes de respeto y a la construcción colectiva de conocimientos.

En relación con las interacciones que se dan en el aula inclusiva Juntinico (2016) expone claramente la presencia de la corporeidad en los discursos educativos. Para la autora, el cuerpo, en tanto fuente de saber, de emoción y especialmente de comunicación, puede ser el vehículo de discriminación en el contexto del aula inclusiva en el que se encuentran diversidad de grupos (etnias, desplazamiento, discapacidad, entre otros), pues es capaz de homogenizar, de subalternar y definir relaciones claras de poder entre los agentes del aula.

En cuanto a esas mismas interacciones, Martínez (s.f) concluyó que hay poco contacto entre compañeros y varios comportamientos relacionados con el entretenimiento y la distracción. Para la autora, la inclusión en la escuela debe buscar el desarrollo de relaciones sociales que se deben dar a partir del diálogo y del aprendizaje colaborativo. Por eso es importante que el docente implemente situaciones didácticas para que los estudiantes puedan interactuar con los otros, intercambiar conocimientos en torno a temas de estudio y fomentar relaciones sociales.

En cuanto a la población a la que se orienta la educación inclusiva, Marchesi, Blanco & Hernández (2014, pág. 12) afirman:

“...la educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza, aunque progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio concibiéndola como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. Los destinatarios de las políticas de inclusión varían de un país a otro, siendo los más frecuentes los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas y afrodescendientes, desplazados por la violencia, poblaciones rurales aisladas o estudiantes que abandonaron el sistema educativo”.

Desde el área de la salud la educación inclusiva se ha relacionado de forma contundente con el desarrollo de procesos orientados a equiparar las condiciones de participación en el aula de clase para aquellos educandos con discapacidad, lo que incluye, entre otras, la promoción de la diferencia y el establecimiento de espacios de salud que atiendan las necesidades de los niños(as) (Serrano &

Camargo, 2011), dejando a un lado la descripción del rol de estos profesionales con personas sin discapacidad (Díaz, Florez, Lozada, Ordoñez, & Gómez, 2016).

Al respecto, Matus (2018), reconoce que trabajar dentro del aula de clase debe ir más allá del abordaje a la discapacidad y enuncia que el rol de los profesionales de la salud debe situarse en la generación de otros espacios que permitan al estudiante la participación efectiva a partir del reconocimiento de su corporalidad, la exploración del entorno y la promoción máxima de capacidades más allá del abordaje desde la discapacidad. Finalmente, el autor llama la atención sobre la necesidad romper el imaginario biomédico relacionado con el ámbito clínico que rodea a los profesionales de la salud y los vincula directamente con la discapacidad para abrir paso al trabajo en grupos interdisciplinarios hacia áreas como la inclusión.

En Colombia, por ejemplo, las instituciones educativas inclusivas prestan el servicio educativo no sólo a poblaciones con discapacidad sino también a víctimas del conflicto armado, a desplazados, a migrantes, a grupos étnicos, culturales y sociales diversos, siendo, como lo expone Gómez (2016), un contexto en el que se construyen conocimientos, es un espacio en el que se reflejan las divergencias, las diversidades y las desigualdades presentes en cualquier sociedad.

En cuanto a la población migrante, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES 3950) (2018) afirma que la situación de la frontera con Venezuela ha incrementado en Colombia la demanda para la educación preescolar, básica y media. La matrícula total de estudiantes venezolanos en las instituciones educativas colombianas en 2018 era de 21.74657 (18.170 eran niños entre 5 y 16 años y estaban matriculados en instituciones del estado).

En relación con los grupos étnicos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009) identificó la necesidad de implementar más acciones que promueven el reconocimiento, la valoración y el fortalecimiento de la diversidad cultural. El número de estudiantes que pertenecía a diferentes etnias en el 2009 correspondía a 812.671 niños y jóvenes y se encontraban inscritos en los niveles de preescolar, básica y media. En relación con los educandos víctimas del desplazamiento y de

violencia, el MEN (2001) encontró que sólo la tercera parte de ellos accedía a la educación.

En esta misma línea en Chile la población migrante alcanza el número de 1.251.225 personas residentes en el país al 31 de diciembre de 2018 (Centro de estudios MINEDUC, 2018). La llegada de niños inmigrantes en edad escolar en los últimos años ha tenido un alza exponencial, cuadruplicándose en los últimos 4 años. En 2015 había 30.625 estudiantes migrantes en el sistema escolar 2018, llegando en 2018 a 113.585 educandos, situación que se explica debido a que el mayor grupo de inmigración se concentra entre los 29 y los 39 años y de ellos un porcentaje importante ingresa al país con niños y niñas que deben insertarse al sistema escolar. (Centro de estudios MINEDUC, 2018).

Al respecto las estadísticas indican que el 57% de ellos acude a colegios municipales, lo que representa un desafío enorme, en términos no solo de infraestructura y espacios físicos, sino de la respuesta educativa eficiente a la diversidad presente en el aula de clases. Según las cifras reportadas por los colegios al año 2017, el 76% de los estudiantes provienen de América del Sur, por tanto, no hay significativas barreras idiomáticas, pero si diferencias culturales que representan un gran aporte en términos sociales y que se convierten en un enorme desafío para los logros de aprendizaje.

Para Gallego, (2019) uno de los retos de la escuela es la inclusión de estudiantes quienes debido a sus diferencias (sociales, culturales, económicas) no se ajustan con facilidad a la escuela y a las metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Por eso es necesario analizar no sólo las variables cognitivas o motrices de los educandos sino también las variables de tipo social (desplazamiento) que influyen en su rendimiento académico como producto del conflicto armado que vive un país.

Antecedentes

Para la descripción del estado del arte, a continuación se presentan los resultados de una revisión de 50 artículos publicados entre 2015 y 2020 en las

bases de datos Redalyc, ScienceDirect, Dialnet, Scielo, Ebsco, ProQuest, y Scopus. El 50% corresponde a documentos a los cuales se accedió a través de ProQuest., le siguen Scopus con el 24% y Ebsco con el 12%. Los años de mayor difusión fueron el 2018 con el 24%, el 2019 con el 22%, el 2017 y 2016 con el 18%, el 2015 con el 14% y el 2020 con el 4%.

Los descriptores empleados fueron: inclusión educativa, diversidad, aula de clase, etnoeducación, víctimas del conflicto armado, desplazamiento forzado, migrantes, entre otros. El 58 % de los artículos trabaja temas relacionados con la educación intercultural, el 28% con la interculturalidad educativa, el 8% con la diversidad cultural, el 4% con la diversidad étnica y el 2% con la educación para la población migrante.

Entre los estudios se destaca el de Vicente, Leiva & Terrón (2020) quienes analizaron las percepciones sobre la diversidad cultural y comunicación intercultural en un grupo de futuros maestros. Su objetivo fue analizar el perfil y el punto de vista del maestro en relación con la diversidad cultural y la comunicación intercultural. Los resultados se orientan a mostrar el papel de la diversidad, el respeto mutuo, la igualdad y la importancia que tiene construir una sociedad que asuma el diálogo como base de lo intercultural. De igual manera se destaca la necesidad de reconocer y compartir desde un pensamiento crítico y reflexivo, la interacción y la diversidad cultural al igual que la promoción de actitudes, conductas y cambios sociales, para construir desde la educación, la cultura propia y las culturas alternativas.

Por su parte, Velasco & Rentería (2019), estudiaron la diversidad e interculturalidad en la escuela indígena para describir y analizar la diversidad cultural en estas instituciones. Los autores discuten en torno al desafío que propone el paradigma de la educación intercultural. Ello implica no sólo tener en cuenta los procesos de bilingüismo de las lenguas indígenas y del español, sino también la comunicación, la convivencia, la participación, y los retos de enseñanza en estos espacios escolares. Los autores definen la multiculturalidad como la coexistencia de personas o grupos culturalmente diferentes en territorios determinados.

Segura & Hernández (2018), exploraron la construcción de la interculturalidad en un grupo de estudiantes migrantes. En la investigación se asume la interacción comunicativa como un aspecto que diferencia los grupos humanos en las diferentes culturas y la interculturalidad como el conjunto de interacciones y significados que se producen entre actores sociales que pertenecen a grupos diferenciados culturalmente.

Así mismo, Izquierdo (2018) realizó un estudio sobre la educación en contextos multiculturales en Colombia para establecer el diálogo multicultural e intercultural en los procesos de enseñanza aprendizaje. El autor refiere que en las comunidades indígenas es importante tener en cuenta las características propias de la educación indígena y respetar sus tradiciones y creencias. Por eso la educación no debe centrarse en adoptar una cultura a otra sino respetarla y aceptarla.

En el estudio de Tiusabá, Buitrago & Rodríguez (2018) se analizó la inclusión social como estrategia para el restablecimiento de los derechos y oportunidades en la escuela en población víctima del conflicto armado. Los autores asumen la inclusión como todos los esfuerzos, mecanismos y procesos mediante los cuales las comunidades educativas en función de una apuesta política y social de la educación, logran la plena pertenencia de esta población a la comunidad educativa, la vida institucional social y cultural.

En relación con los instrumentos empleados en la educación desde la diversidad, Azorín (2016) recolectó instrumentos usados con profesores, estudiantes y familiares para la atención a la diversidad y a la inclusión. A partir de ello diseñó un instrumento dirigido a los docentes centrado en cuatro aspectos, a saber, las medidas de atención a la diversidad, la actitud docente hacia la atención a la diversidad, la opinión sobre la educación inclusiva y la formación y el bagaje de conocimientos y habilidades del profesorado para responder a la diversidad. Asimismo, un instrumento dirigido estudiante que tiene en cuenta aspectos relacionados con el respecto a la atención a la diversidad y a la inclusión, y las prácticas educativas y sociales. El autor diseña también un instrumento dirigido a los padres pues considera que es fundamental conocer su punto de vista en torno

a la inclusión y a la atención a la diversidad desde las experiencias vividas con sus hijos(as).

En relación con los problemas que se presentan con más frecuencia en las aulas inclusivas, García & et.al. (2005) encontraron: a) el retraso escolar debido a la baja estimulación temprana y al abandono al que son sometidos los niños, b) el desconocimiento del idioma que se maneja en la escuela y en la sociedad a la cual se van a integrar, c) las diferencias culturales, d) los conflictos religiosos, e) la falta de un plan de apoyo escolar y f) la falta de formación de los docentes frente a la enseñanza intercultural y a la interacción.

En el aula de clase inclusiva es necesario tener una competencia comunicativa intercultural la cual se define según Sanhueza, Paukner, San Martín, & Friz (2012, pág. 131) como *“las habilidades que emplean los individuos culturalmente diferentes para, favorecer un grado de comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinado contexto social y cultural”*

Para D'alessandre (2014) citado por López (2016) uno de los factores principales de desescolarización de los adolescentes, es la dificultad de mantenerse desvinculados de las dinámicas familiares para garantizar su bienestar. Lo anterior se debe a que deben salir a trabajar para aportar con ingresos al hogar, porque deben asumir funciones de cuidado para aquellos miembros de la familia que lo requieren o porque no tienen un proyecto de vida viable.

Para responder a esas problemáticas, a lo largo de los años, se han implementado diferentes programas y leyes, orientadas a la atención de la diversidad, con el fin de satisfacer las necesidades de un determinado grupo de estudiantes. En ellas la inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras de aprendizaje y participación. De esta manera, se busca potenciar los recursos que apoyen a todos los miembros de la comunidad educativa (Booth & Ainscow, 2002).

Problema de investigación

Las investigaciones que se han desarrollado en los últimos años en educación inclusiva se han centrado en la caracterización de las poblaciones con algún tipo de discapacidad y de allí los datos en torno a las estrategias pedagógicas a ser usadas con educandos con Síndrome de Down, con Autismo, Trastorno Específico del Lenguaje, Sordera, entre otras. Sin embargo, las poblaciones socialmente diversas o víctimas de conflictos sociales (desplazamiento, violencia) y los grupos migratorios no han sido del todo caracterizadas, lo que invisibiliza las condiciones particulares de ser en la escuela que esta población tiene. En Colombia, por ejemplo, la situación política de Venezuela ha provocado que haya un incremento sustancial en el fenómeno migratorio y en consecuencia un gran número de estudiantes venezolanos hoy en día en las aulas de clase.

A pesar del reconocimiento de los derechos que se les ha dado a las poblaciones diversas para acceder a una educación de calidad, aún se pueden identificar estereotipos, falsas creencias y prejuicios que dificultan el ingreso y la permanencia de estos grupos a la escuela, siendo esta la representación situada de la sociedad pluricultural en la que la diferencia de sus integrantes es transversalizada por la desigualdad. Así las cosas, la ausencia de estrategias que desde las prácticas pedagógicas promuevan la integración y la participación de las poblaciones diversas dentro del aula limitan el desarrollo y generan procesos de exclusión social.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas emplean estrategias de enseñanza que desconocen el bagaje cultural, las experiencias previas de los educandos, las motivaciones, los intereses, los estilos de aprendizaje, y devienen en prácticas excluyentes que reproducen hegemonías frente al proceso educativo. Dicho de otra forma, las prácticas pedagógicas que desconozcan la diversidad, la interculturalidad y la diferencia adquieren un carácter homogenizante que produce y reproduce relaciones de poder en el escenario escolar -lo cual es una contradicción fundamental cuando se piensa que esto sucede en las denominadas aulas inclusivas-. El resultado de todo lo anterior se ve reflejado en la poca valoración de los conocimientos, de los valores y de las experiencias con las que

llegan los estudiantes y pueden llegar a causar dificultades en el proceso de aprendizaje y en la participación (Marchesi, Blanco & Hernández, 2014 pág. 25).

En el contexto de la educación inclusiva, el aula de clase es un espacio donde la diversidad de la corporalidad y la corporeidad de los agentes participan en procesos de interacción social y comunicativa intercambiando conceptos, experiencias y expectativas. De allí la necesidad de comprender las dinámicas comunicativas que pueden convertirse en barreras o facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y los posibles marcadores de desigualdad que emergen alrededor de las mismas. De igual manera evidencia la importancia de realizar investigaciones interdisciplinarias en las que participen docentes, fonoaudiólogos y otros profesionales orientadas a establecer estrategias comunicativas que promuevan las relaciones entre los educandos, la negociación de significados, el respeto a la diferencia, a la cultura, a la corporeidad y las experiencias que esta encarna en los educandos.

Sistematización del problema

Bajo el paradigma de educación inclusiva y teniendo en cuenta la realidad actual que se vive en las instituciones educativas, la diversidad es el punto en común, bajo el cual se deben generar propuestas de intervención educativas pertinentes a los contextos donde se enseña (Leiva, 2011).

La educación inclusiva implica que el docente enseñe a partir del reconocimiento de diversidad lo cual implica diseñar situaciones de aprendizaje acordes a las características de los estudiantes. Ello requiere tener en cuenta como lo afirman Marchesi, Blanco & Hernández (2014, pág. 30) *“diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los múltiples intereses iniciales y motivaciones de los estudiantes, la variedad de códigos de comunicación y las visiones y concepciones de las culturas de origen”*. Para esto se hace necesario: a) diseñar currículos que tengan en cuenta los distintos tipos de capacidades; b) potenciar una educación intercultural y bilingüe que permita promover conocimientos de cada una de las culturas presentes en la escuela; y c) el trabajo en valores (respeto, comprensión y valoración de la propia cultura, entre otros).

El presente estudio busca resolver la pregunta ¿qué estrategias comunicativas facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la comprensión de las variables sociales y culturales que se evidencian en el aula de clase inclusiva en instituciones de educación básica primaria y básica secundaria en Bogotá y Santiago de Chile?

Este interrogante se puede resolver a partir de las siguientes preguntas específicas:

a) ¿Cuáles son las características de la interacción comunicativa que se evidencian en la dimensión interpersonal en el aula de clase inclusiva?

b) ¿Qué variables micro-contextuales se evidencian en las interacciones comunicativas en el aula de clase inclusiva?

c) ¿Qué variables macro-contextuales se evidencian en las interacciones comunicativas en el aula de clase inclusiva?

d) ¿Qué prácticas interculturales facilitan/dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas inclusivas?

e) ¿Cuáles son las estrategias comunicativas que responden a la caracterización de la interacción comunicativa en las aulas inclusivas?

Objetivos

General:

Generar estrategias comunicativas, a partir de la comprensión de las variables sociales y culturales, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase inclusiva en instituciones de educación básica y media de Bogotá y Santiago de Chile.

Específicos:

a. Caracterizar la interacción comunicativa que se da desde la dimensión interpersonal en el aula de clase inclusiva.

b. Identificar las variables micro-contextuales que se evidencian en las interacciones comunicativas en el aula de clase inclusiva.

- c. Describir las variables macro-contextuales que se evidencian en las interacciones comunicativas en el aula de clase inclusiva.
- d. Reconocer las prácticas Interculturales que facilitan/dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas inclusivas.
- e. Identificar estrategias comunicativas que respondan a la caracterización de la interacción comunicativa en las aulas inclusivas.

Justificación

Los resultados del estudio permiten aportar conocimientos en torno a: 1) la descripción de los macro y microcontextos en el aula de clase inclusiva; 2) la comprensión de la relación lengua-comunicación-cultura-sociedad; 3) las funciones que puede ejercer el fonoaudiólogo en la educación inclusiva con poblaciones diversas que no tienen discapacidad; 4) el análisis del proceso educativo a partir de la identificación de las barreras y facilitadores a nivel comunicativo; 5) generar estrategias comunicativas que promuevan cambios para eliminar las barreras y para promover la participación; 6) prevenir dificultades de aprendizaje que se originan de variables sociales y culturales, y 7) la corporeidad en las prácticas interculturales para la inclusión dentro del aula.

La investigación es innovadora en la medida que hace una mirada a educación inclusiva en grupos de estudiantes sin discapacidad que son social y culturalmente diversos. De igual manera genera conocimientos que enriquecen las líneas de Asuntos Profesionales y Comunicación y Discapacidad Comunicativa del grupo de investigación relacionados con: a) los roles y funciones del fonoaudiólogo en la educación inclusiva; b) el uso de estrategias comunicativas que contribuyen al desarrollo de un trabajo colaborativo entre el docente y el fonoaudiólogo en el escenario educación; y c) la aplicabilidad del Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal en la caracterización de las dimensiones interpersonal y sociocultural de la comunicación en poblaciones diversas. Así mismo, en el marco de la línea de investigación en Inclusión y Sociedad, contribuye a: 1) generar herramientas aplicables en los escenarios educativos que

promuevan la inclusión social desde la corporeidad; 2) desarrollar estrategias para el abordaje e intervención de poblaciones diversas en clave de derechos, y 3) reconocer los procesos de interacción asociados a la exclusión e inclusión en la escuela que se reproducen en otros escenarios sociales.

Capítulo 1. Fundamentación conceptual y teórica

En este apartado se exponen las bases teóricas que fundamentan el estudio. A saber, la inclusión inclusiva y la diversidad y la comunicación en el aula de clase desde el Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal (MSCHI).

Para efectos de la investigación, la inclusión educativa se asume como un todo, donde, se reconoce la diversidad y las concepciones culturales que presenta una institución. Se entiende que la mayoría de los países de Suramérica, cuentan con estudiantes que representan la diversidad social, lingüística y cultural de los pueblos y que evidencian procesos como la migración, el mestizaje, el desplazamiento forzoso, la pobreza y la desigualdad de las comunidades indígenas. A continuación se exponen las teorías que orientan el estudio.

Educación inclusiva y diversidad

La inclusión según Thomas (2013) busca garantizar el acceso a la educación a diversos grupos de estudiantes para que puedan participar en las actividades propias de los procesos de aprendizaje independiente de sus características. Como lo afirma el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia (2014), la educación inclusiva es una estrategia que busca la inclusión social a través de un modelo de educación más abierto que preste atención y reconozca la diversidad (población víctima de violencia, con discapacidad, grupos étnicos, indígenas, comunidades negras, Rrom y población de frontera).

En este contexto de la educación inclusiva, el aula de clase se convierte en un contexto en el que confluyen diferentes culturas, diferentes lenguajes, diferentes conocimientos y diferentes visiones del mundo. La diversidad de participantes en el aula hace que los docentes implementen estrategias pedagógicas y comunicativas diferentes para desarrollar los procesos de aprendizaje en todos los educandos. Esto también se ha convertido en un reto para los educadores en la medida en que en el aula se encuentran sujetos con sus propios estilos comunicativos y sus propias cosmovisiones. La negociación de significados cobra

en este contexto un papel muy importante. Por eso es necesario conocer las dinámicas comunicativas y la forma como se llega a la negociación de significados que apoyen la construcción de conocimientos académicos. Esto implica un desafío que se centra en un nuevo modo de ver la situación de aprendizaje: el análisis de este ya no se centra solamente en la dificultad que el estudiante experimenta para acceder al currículo, sino que se focaliza en analizar cuáles son las barreras a las que el estudiante se enfrenta (Booth & Ainscow, 2002).

La comunicación oral y en particular el lenguaje, se transforma en la principal herramienta de interacción social y de transmisión de conocimiento. La dinámica comunicativa se genera en la relación permanente con otras personas, porque mediante la interacción se aprenden sus usos, funciones, significados y reglas, se enriquece el conocimiento acerca del lenguaje mismo y se le transforma en herramienta que permite la apropiación de otros conocimientos (Condemarín, 2005). Por lo tanto, es necesario identificar fortalezas y debilidades a nivel comunicativo en el aula de clases para poder generar así estrategias que respondan a la diversidad cultural y que faciliten el acceso al currículo.

La escuela inclusiva, se construye con la colaboración de la comunidad educativa, profesionales de la educación, estudiantes, familia e instituciones sociales en el funcionamiento cotidiano y en la toma de decisiones. De esta manera, la inclusión, hace referencia a que la escuela y la educación es para todos, independientemente de las características y diferencias de cada uno, ya sean éstas, por razón de cultura, raza, religión, lengua, o capacidades. Esto es lo que hace posible la educación y la escuela con diversidad en donde nadie sea excluido (Parrilla, 2002).

Asimismo, en la inclusión, las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa se convierten en necesidades de la escuela la cual debe optar por un proyecto común al tiempo que adopta una serie de valores y actitudes que se van integrando en una cultura común de apoyo mutuo, de modo que, todos puedan sentirse valorados y aceptados como pertenecientes a una misma comunidad. Desde este punto de vista, la educación inclusiva, propone una ética basada en la participación activa, social y democrática; sobre

todo, en la igualdad de oportunidades; es decir, la educación inclusiva, forma parte de un proceso de inclusión social más amplio (Parrilla, 2002). La siguiente tabla expone los elementos claves de este tipo de educación.

Tabla 1. Elementos claves que definen la educación inclusiva. Adaptada de Parrilla (2002)

Elementos	Descripción
Proceso	La inclusión es un proceso, un plan abierto “una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad”.
Participación	La inclusión, lleva implícita la idea de participación. El primer paso sería reconocer el derecho de cualquier alumno a pertenecer a un centro educativo ordinario.
Grupos o individuos con riesgo de exclusión	La inclusión, presta una atención especial a los colectivos o personas concretas con mayor riesgo de exclusión.
Modificación de culturas	La propuesta inclusiva en educación, se debe desarrollar de forma progresiva, lleva implícita un cambio en el ámbito de la cultura (los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad en las escuelas).
Relaciones entre escuela y sociedad	Es importante, potenciar las relaciones entre la escuela y la sociedad mediante iniciativas de carácter inclusivo.

Así, a partir de las prácticas y conocimientos previos, el objetivo principal, está encaminado a hacer un mejor uso de la capacidad y creatividad en el contexto en el que se deben tener presente varios elementos. Uno de ellos son los retos de una educación inclusiva la cual debe garantizar el acceso a la educación de todos los estudiantes. Otros son el cuestionamiento de los sistemas educativos selectivos, el desafío a las medidas pseudo-inclusivas en sistemas educativos democráticos y las culturas escolares excluyentes.

De igual manera, (Barrio, 2009) menciona las claves más importantes para implementar procesos educativos inclusivos las cuales se exponen en la tabla 2.

Tabla 2. Las claves más importantes para implementar procesos educativos inclusivos

Claves Inclusivas	Descripción
Claves inclusivas externas al centro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un contexto político abierto y participativo 2. Las sociedades democráticas 3. Las políticas de financiación.
Claves inclusivas internas del centro	<ol style="list-style-type: none"> 1. El liderazgo transformador consensuado y compartido 2. La participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa. 3. La apropiación del cambio, de su idea y significado sobre la Educación Inclusiva y el concepto de diversidad

	4. Establecimiento del trabajo colaborativo entre el profesorado, alumnado y padres.
	5. El apoyo centrado en la escuela. Utilizando recursos didácticos
	6. La incorporación de estrategias de investigación participativa en las prácticas educativas
	7. El desarrollo profesional en la escuela y para la escuela.
Claves inclusivas internas del aula	1. Diseñar un currículo común para todo el alumnado
	2. La planificación colaborativa de la enseñanza.
	3. La ampliación del repertorio y desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado.
	4. La aplicación de nuevas metodologías flexibles y cooperativas.
	5. La apertura del aula al profesorado de apoyo para el desarrollo conjunto del currículum.
	6. Las relaciones auténticas en el aula, con normas y reglas claras para todos.
	7. La actitud de compromiso y reflexión del profesorado.

Para Acedo & Operti (2012) *“La educación inclusiva implica primariamente y ante todo la apertura, la voluntad y las competencias para respetar, entender, aceptar y apoyar la diversidad de perfiles, circunstancias, expectativas, necesidades y estilos de los estudiantes como fuente para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes y de la adquisición de competencias ciudadanas y de vida”* (pág. 1)

De lo anterior se infiere que la inclusión va de la mano de la igualdad y la no discriminación. Un punto central de la estrategia es, precisamente, la plena vigencia del principio de no discriminación en las instituciones escolares. Ello implica, una actitud de reconocimiento de cada sujeto, independientemente de su lugar en la estructura social o en el espectro de identidades o pertenencia cultural. Una educación inclusiva, apuntaría desde esta perspectiva, a la construcción de un vínculo entre el docente y cada uno de sus estudiantes basado en el pleno reconocimiento y el respeto mutuo (López , 2016).

Al respecto, las desigualdades económicas y la discriminación dentro de las instituciones educativas, atentan contra la posibilidad de universalizar el acceso al conocimiento. La escuela debe facilitar la permanencia de los niños en la escuela una vez ingresen a ella y aprovechar las experiencias que construyen para alcanzar aprendizajes significativos e integrales (López, 2016).

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la diversidad en las aulas, debe ser asumida no sólo en función de los grupos culturales diferentes presentes en ella, o de los niños con necesidades educativas especiales, sino, atendiendo las áreas de diversidad que configuran las identidades de todos los que allí se encuentran, conviven y trabajan; de esta manera, habrá que considerar, efectivamente, la existencia de la diversidad en las aulas en función de las diferencias, la pertenencia a una etnia y o a una cultura (Barrio, 2009).

Es así, como se puede entender que la diversidad en las aulas, va más allá del origen de cada estudiante, de la lengua o la forma como se comunican. Puesto que, cuando se trata de niños, adolescentes o jóvenes, la variedad de referentes, desde los cuales ellos van construyendo su identidad, se van congregando en torno a ciertos núcleos de pertenencia, donde pasa a ser también un rasgo de diversidad que impregna en las aulas; en especial, en los grandes centros urbanos; puesto que, cada ciudad o departamento, tiene sus propias tribus o grupos de pertenencia, que llegan con sus estéticas y sus lenguajes a las aulas. Es ahí, donde debería sumar a este conjunto de factores de diversidad, otras variables como la identidad de género.

De igual manera, para López (2016) la diversidad, se puede analizar desde dos perspectivas. La macrosocial, es decir, desde la identificación de grandes grupos identitarios cuyos rasgos se fueron configurando en la historia y se relacionan con procesos migratorios. La microsocia, centrada en la atención al sujeto; implica entenderlo como ser único, con sus características, potencialidades, capacidades y actitudes.

La comunicación desde el MSCHI

El Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal (MSCHI) es una propuesta de Bernal, Pereira, & Rodríguez (2018) que 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...” (Bernal, 2018, pág. 102) 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...” (Bernal, 2018, pág. 102). De allí que la comunicación se vea como un acto completo que va más allá de la sola trasmisión de información.

La comprensión de la comunicación desde el MSCHI implica tener presente unas dimensiones y unas variables entre las que se dan unas dinámicas que posibilitan que las interacciones se lleven a cabo en forma exitosa. Estas incluyen variables de tipo personal, contextos sociales en los que se desarrolla la interacción, elementos culturales que pueden influir, y el papel que asumen los interlocutores (Bernal, 2018, pág. 103). Las dimensiones son la intrapersonal, la interpersonal y la sociocultural.

La dimensión intrapersonal está relacionada con las habilidades y condiciones de cada persona que le permiten desempeñar su papel durante la interacción las cuales no se pueden analizar por separado. Por el contrario, deben describirse en función de su constante relación e interdependencia. Por eso en esta dimensión se tienen en cuenta: a) las estructuras anatomofisiológicas que desempeñan un papel importante en los procesos de recepción, producción y comprensión durante la interacción; y b) los procesos lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos que se dan en la comunicación (Bernal, 2018)

La segunda dimensión es la interpersonal. En ésta se analizan los espacios en los que se da la interacción, las competencias que evidencian cada uno de los participantes y las normas que regulan la comunicación. De allí que las variables a describir son: a) el contexto (espacio físico, situación comunicativa, lugar, tiempo, circunstancia cultural en la que se da el mensaje), se refiere a los espacios simbólicos en los que se dan las relaciones sociales, y pueden ser lingüístico, extralingüístico, y paralingüístico; b) la pragmática (conocimiento y uso de las reglas de interacción, intenciones comunicativas, organización social del discurso); y c) las normas sociales y culturales para la interacción (Bernal, 2018).

La tercera dimensión, la sociocultural, contempla el análisis de las siguientes variables: a) trasfondo cultural (contexto geográfico, influencia de las actividades que se desarrollan, rituales, creencias religiosas, prácticas sociales); b) reglas del contexto (relaciones entre las personas a partir de las profesiones y roles sociales), y c) variaciones sociolingüísticas (diatópicas, diacríticas, diafásicas) (Bernal, 2018).

Capítulo 2- Aplicación y Desarrollo

2.1 Tipo y Diseño de Investigación

El estudio es cualitativo. Para Strauss & Corbin (2002) este enfoque se relaciona con las experiencias de vida de los sujetos, con sus comportamientos y emociones, con los movimientos sociales y con los fenómenos culturales, entre otros. Al respecto, Pinilla & Páramo (2011) los estudios cualitativos permiten explorar aspectos subjetivos en las personas o en los grupos; van de lo particular a lo general; posibilitan identificar variables desconocidas de un fenómeno y se orientan hacia la comprensión y a conocer los puntos de vista de los participantes.

La investigación tiene un diseño de tipo fenomenológico ya que la característica principal está centrada en las historia y vivencias de las personas que viven una situación en un tiempo y lugar particular (Álvarez-Gayou, 2003). Teniendo en cuenta que las experiencias de las personas en su interacción diaria, es parte de las relaciones con los objetos, otras personas y las situaciones.

El estudio es cualitativo porque busca comprender a partir de las experiencias de un grupo de estudiantes y docentes el concepto de diversidad. Es fenomenológico porque se acerca a la diversidad como un fenómeno que se vive en la escuela, e intenta describir las variables de tipo social, cultural y lingüístico que pueden influir en el proceso comunicativo y en el de enseñanza-aprendizaje al interior del aula de clase.

2.2 Población o entidades participantes

Grupo de estudiantes: niños y niñas, de instituciones de educación básica y media de Bogotá y Santiago de Chile que pertenecen a diferentes grupos (migrantes, indígenas, regiones geográficas del país, afrodescendiente). El grupo estuvo conformado por 153 estudiantes.

Grupo de docentes: hombres y mujeres que desempeñan este rol en instituciones de educación básica y media de Bogotá y Santiago de Chile; orientan procesos en asignaturas como español, idioma extranjero y ciencias sociales. Todos son licenciados y trabajan en aulas en las que se encuentran niños que pertenecen a diferentes grupos (migrantes, indígenas, regiones geográficas del país, afrodescendiente). El grupo estuvo conformado por 21 docentes.

2.3 Definición de Variables o Categorías

La comunicación en el aula de clase inclusiva es la variable que se va a analizar. Esta se asume desde el MSCHI de Bernal, Pereira & Rodríguez (2018).

Para las autoras, *“la comunicación es una capacidad específica de relación entre las personas...es la puerta del hombre a la cultura y hacia su propia humanización”* (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, pág. 132).

“La comunicación es un proceso complejo, multifuncional, bidireccional, de mutua influencia, de construcción, de intercambio de significaciones, de simbolizaciones, de mundos; un proceso de orden social que permite no sólo el desarrollo personal, construirse con otros y que además posibilita la construcción de sociedad través de un proceso interactivo.” (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, págs. 46-47)

El MSCHI interpersonal propone tres dimensiones que se deben tener en cuenta en la comprensión de la comunicación como sistema. A saber, la intrapersonal, la interpersonal y la sociocultural. Para cumplir con los objetivos planteados, las dimensiones que se van a abordar son la sociocultural y algunos elementos de la interpersonal (microcontextual).

La dimensión sociocultural se relaciona con el macrocontexto. Para (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, págs. 132-133) su descripción requiere tener presente las siguientes variables: a) identidad (reconocerse a sí mismo, nombre, derecho a pertenecer a un grupo social); b) orden de la vida social (valores, reglas); c) familia; d) cultura (ideas que se manejan en la sociedad); e) contexto social (espacio simbólico) y f) variaciones dialectales (diatópica, diastrática, diafásica, sociolecto).

El micro-contexto, por su parte, se refiere a la variable contextual de la comunicación; integra la dimensión interpersonal; contempla aspectos relacionados con el espacio físico, la situación comunicativa y la relación entre los participantes (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, pág. 124). Para efectos del estudio, en esta variable se tendrán en cuenta el contexto social y cultural del mensaje, el espacio y el tiempo, la situación comunicativa, los propósitos, los interlocutores, y los medios durante la interacción.

Tabla 3. Operacionalización de la variable comunicación en el aula de clase inclusiva

Variable	Dimensión	Indicador	Índices
Comunicación en el aula inclusiva	Interpersonal	Micro-contexto	Contexto social y cultural Espacio y tiempo Situación comunicativa Relación entre los participantes Interlocutores Intención comunicativa Medio de comunicación
	Sociocultural	Trasfondo cultural	Contexto geográfico Rituales propios de su cultura Problemáticas sociales, culturales
		Identidad	Reconocimiento de sí mismo Pertenencia a un grupo social
		Variaciones sociolingüísticas	Diatópicas Diastráticas Diafásicas Sociolecto Análisis sociolingüístico del discurso
		Cultura	Elementos culturales (tradiciones, expresiones) Metáforas como formas de representación

2.4 Procedimiento e Instrumentos

Para la recolección de datos el estudio contempla la Investigación Basada en Artes (IBA) que emplea producciones artísticas para dar cuenta de las experiencias que han construido los sujetos sobre un determinado tema. El arte se convierte en el método y en la forma de análisis de la información (Barone & Eisner, 2006), (Huss & Cwikel, 2005). Para Leavy (2014), las formas artísticas más empleadas en este tipo de estudio son la literatura, la actuación y las artes visuales.

En esta investigación, cada estudiante puede elegir entre seis manifestaciones artísticas la que más le llame la atención. A saber, género literario (lírico, dramático, narrativo, epistolar), dibujo y modelado. Por su parte, los docentes podrán elegir entre un cuento y una anécdota.

Fases de la investigación

Para el desarrollo de la investigación, se siguen las fases propuestas por Aguirre & Jaramillo (2012). A saber:

Fase de preparación de la recolección de datos. En ésta se diseñaron las tareas a ser desarrolladas. Para los estudiantes se creó una guía de trabajo que presenta una situación hipotética en la que se les invita a participar en un concurso de diversidad en el aula de clase. La guía contiene una breve explicación de las modalidades artísticas que pueden emplear, el objetivo de la actividad y dos lecturas previas relacionadas con la diversidad. Para los docentes la tarea consiste en evocar una experiencia en el aula en la que se haya dado un encuentro entre diversos grupos sociales y culturales. A partir de una indicaciones que dan cuenta de las categorías a describir (situación, participantes, estrategias empleadas, elementos contextuales, características de los interlocutores, materiales empleados, tareas desarrollada), los profesores construyen un texto narrativo (anécdota, cuento) para socializar dicha experiencia.

Fase de recolección de datos. Por la situación de aislamiento social y las dificultades de algunos estudiantes para acceder a las sesiones sincrónicas, la guía de trabajo se subió a la plataforma de la institución educativa. Los niños

tuvieron un plazo de dos semanas para enviar el producto artístico a través de correo electrónico. Los docentes fueron convocados a través de una invitación. Quienes aceptan recibirán un instructivo y el producto también se envía a través del correo electrónico. Los productos son asumidos como autoexpresiones en las que se pueden identificar conceptos del yo y de las relaciones que se establecen con el medio social en el que se encuentran los participantes.

Fase de organización, análisis y síntesis de los datos. Las manifestaciones artísticas se analizan para identificar en ellas los conceptos (culturales, sociales, comunicativos, valores, entre otros) que los estudiantes y docentes representan. Para el análisis de la información se emplea el programa Atlas-ti. Las categorías propuestas son términos asociados con la palabra diversidad, concepto de diversidad, aportes de la diversidad, conflictos que se puedan generar en el aula inclusiva, procesos sociales evidenciados, y otras que pueden emerger. Una vez identificadas las categorías se procede a la identificación de las familias y a la reflexión de los temas que puedan surgir. Las producciones de los niños y de los docentes se usan también para identificar variables presentes en los microcontextos y macrocontextuales y para caracterizar las estrategias comunicativas empleadas por los participantes en el aula inclusiva.

Fase de resultados. En esta fase se hace un cruce de información que permiten comprender el fenómeno al hacer una relación de los datos que brindaron los estudiantes y los de los profesores. De igual manera se diseña una cartilla que contiene el concepto de diversidad, la identificación y caracterización de las variables micro y macro-contextuales que se deben tener en cuenta en el aula de clase, y se presenta un conjunto de estrategias comunicativas que se pueden emplear para mejorar las relaciones sociales y favorecer el reconocimiento y respeto a la diversidad.

Instrumentos

a. Matriz de comunicación bajo del Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal (MSCHI). Contempla variables relacionadas con las

dimensiones interpersonal (micro-contexto) y la sociocultural (macro-contexto). Se usa en la fase de análisis de datos. (Ver anexo A)

c. Matriz de análisis de los discursos. Se usa en la fase de análisis de datos. Su objetivo es identificar los componentes estructurales y de contenido de las producciones creativas elaboradas por los estudiantes y las docentes. Contiene información relacionada con el tema que se aborda, los significados connotativos y denotativos empleados, la situación presentada, la intención comunicativa, los participantes, el problema social que se expone, y otras categorías emergentes. (Ver anexo B)

Procesamiento de datos

En un primer momento, los productos artísticos se clasifican. Para complementar el análisis de los datos, se desarrollan dos actividades de forma simultánea para lo cual los investigadores se organizan en dos grupos. Uno aplica las muestras con el programa Atlas-ti y el otro a partir de las matrices diseñadas para tal fin.

El grupo de Atlas-ti codifica en forma abierta renglón por renglón (cartas, poemas, cuentos, anécdotas, libreto) o por los componentes de la imagen (maquetas y dibujos). Una vez se han creado las categorías, la información se integra para establecer las redes semánticas e iniciar la interpretación de los datos.

El segundo grupo, toma los productos y los analiza a partir de las dos matrices diseñadas para identificar las variables micro y macro-contextuales.

Cada grupo de investigadores elabora el informe de las categorías identificadas y luego se reúnen los dos equipos para cruzar la información y mejorar la comprensión del fenómeno observado.

2.5 Alcances y limitaciones

Los alcances del estudio fueron:

El diseño y difusión de una cartilla en la que se exponen estrategias propuestas desde la Fonoaudiología para el desarrollo de la competencia comunicativa y cultural en el aula de clase inclusiva.

Una propuesta para la participación del fonoaudiólogo y del fisioterapeuta en el aula de clase inclusiva que busca a través de estrategias comunicativas apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje e incrementar la inclusión social de todos los estudiantes.

La aplicación del MSCHI a la comprensión y descripción del aula de clase desde en la que se tienen en cuenta variables de las dimensiones intrapersonal, interpersonal y sociocultural.

Un acercamiento desde la Fonoaudiología y de Fisioterapia al aula de clase el cual visibiliza el trabajo de estas profesiones en la educación inclusiva desde un enfoque comunicativo y de diversidad cultural y no desde un modelo clínico centrado en la deficiencia y en la rehabilitación.

La identificación de barreras y facilitadores de naturaleza cultural que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el logro de aprendizaje, en el respecto a la diversidad y en la participación de todos los estudiantes en el contexto de la educación inclusiva.

El diseño de materiales de apoyo que puedan ser usados por los docentes en las aulas de clase inclusivas para desarrollar habilidades orales, escritas y lectoras en estudiantes con diversidad cultural.

En cuanto a las limitaciones, a continuación se expone cada una de ellas.

El enfoque del estudio y el alcance permitieron la generación de resultados que no pueden generalizarse a todas las instituciones chilenas y colombianas declaradas como escuelas inclusivas. Esto es coherente con uno de los objetivos del estudio pues las características de los participantes y de la misma institución son diferentes.

La situación del aislamiento social por COVID-19 dificultó el acceso y el contacto con un mayor número de instituciones. Por consiguiente los resultados pueden ser asumidos como producto de un caso y no de una comunidad más grande.

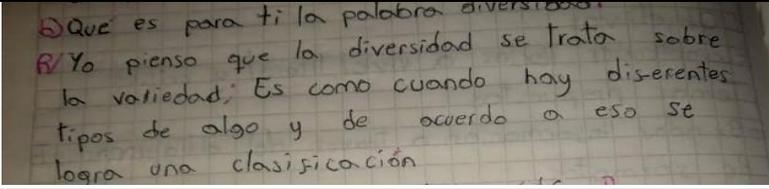
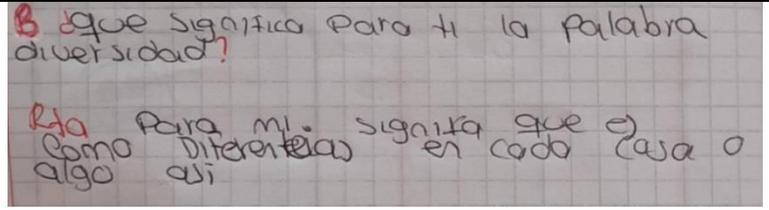
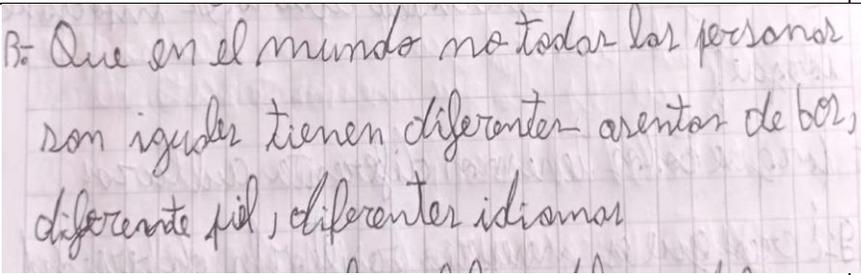
Los problemas técnicos de los estudiantes, la baja asistencia de los niños(as) y adolescentes a las sesiones sincrónicas y las nuevas dinámicas de las instituciones relacionadas con el aislamiento social dificultaron la recolección de un mayor número de muestras.

Capítulo 3 - Resultados

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación. En un primer momento se describe el concepto de diversidad y se caracteriza la comunicación en el aula de clase desde las tres dimensiones que se exponen en el Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal.

Concepto de diversidad

Tabla 4. Definición de diversidad

Muestras	Asociaciones
<p>b. ¿Qué significa para ti la palabra diversidad? Es como distintas una variedad de distintas cosas</p>	<p>Diversidad y variedad (estudiante colombiano)</p>
<p>b. ¿Qué significa para ti la palabra diversidad? RTA: Pienso que diversidad es la forma de decir a todas las personas que vienen de otro lugar o región del país.</p>	<p>Diversidad y origen (estudiante colombiano)</p>
	<p>Diversidad y variedad (estudiante colombiano)</p>
	<p>Diversidad y diferencia (estudiante colombiano)</p>
	<p>Diversidad y variaciones sociolingüísticas (estudiante chileno)</p>

<p>R: Quiere decir que en Chile hay distintas formas de hablar, diferencias en norte - centro y sur, diferente en zonas urbanas y rurales, diferencias en forma de expresarse, en tonalidad en palabras.</p>	<p>Diversidad y variaciones sociolingüísticas (estudiante chileno)</p>
<p>R: Sí - Es muy importante que las personas sordas puedan comunicarse, también las personas ciegas, la diversidad de idiomas es muy interesante aunque pienso que si existiera un solo idioma sería más fácil comunicarse.</p>	<p>Diversidad y deficiencias (estudiante chileno)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - El español cuando nosotros hablamos - Inglés cuando el profesor habla - Mapuche en el Metropolitano. 	<p>Diversidad y variaciones sociolingüísticas (estudiante chileno)</p>
<p>Ecuatorianos, Indígenas, venezolanos, Colombianos.</p>	<p>Diversidad y lugar de origen (estudiante colombiano)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Algunos compañeros y yo decimos algunas palabras en español más cortas, acortamos la palabra para decirlo más rápido. - algunos cambiamos palabras de una frase al inglés. - algunos también cambiamos palabras al mapudungun. - mis compañeros que viven en el sector rural se expresan diferente a los de la ciudad. - Algunos compañeros hablan muy rápido y otros lento. 	<p>Diversidad y variaciones sociolingüísticas (estudiante chileno)</p>

Las muestras que se exponen en la tabla anterior ilustran algunas de las dimensiones desde las cuales asumen el término de diversidad. Entre ellas la diversidad como diferencia y como variedad. De igual manera, asocian el término con la variación sociolingüística específicamente diatópica (acentos, expresiones,

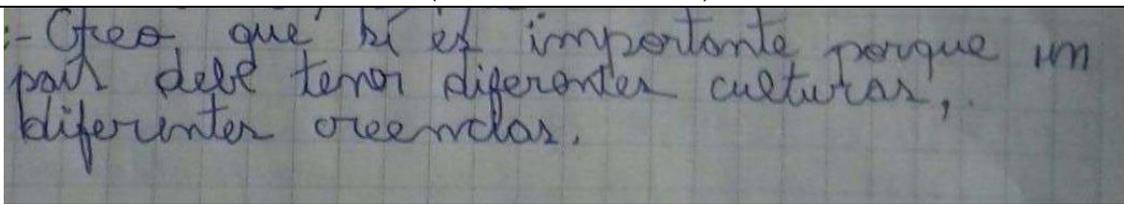
formas de hablar según el lugar de procedencia de la persona); con la lengua propia de un grupo cultural, por ejemplo los mapuche, los indígenas o con grupos comunicativamente diversos como las personas con deficiencia visual y con deficiencia auditiva.

En relación con los aspectos positivos y negativos en torno a la diversidad, la siguiente tabla expone algunas de las apreciaciones.

Tabla 5 Aspectos positivos de la diversidad

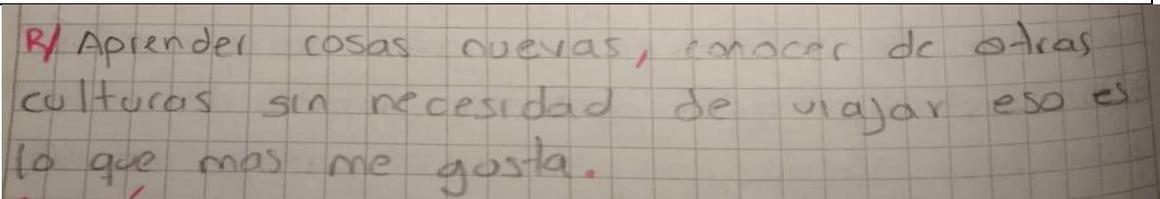
	<p>(estudiante chileno)</p>
	<p>(estudiante colombiano)</p>
	<p>(estudiante chileno)</p>
<p>Que se pueden aprender nuevas cosas de esas culturas como por ejemplo la gastronomía.</p>	
<p>(estudiante colombiano)</p>	
<p>Si hablan sobre la educación, la gastronomía, religiosa, musical y a través del deporte.</p>	
<p>(estudiante venezolano)</p>	
<p>Sí, Porque algunas culturas saben cosas buenas que les podría servir a otras como por ejemplo medicinas caseras o tradicionales con hierbas que permanecen solo en la cultura.</p>	

(estudiante colombiano)



- Creo que lo es importante porque un país debe tener diferentes culturas, diferentes creencias.

(estudiante chileno)



R/ Aprender cosas nuevas, conocer de otras culturas sin necesidad de viajar eso es lo que mas me gusta.

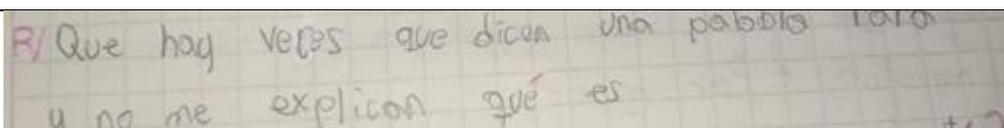
(estudiante colombiano)

Como se puede evidenciar en los comentarios anteriores, los estudiantes resaltan entre los aspectos positivos de la diversidad, el poder conocer otras culturas, otras formas de ver el mundo, otras prácticas de las cuales pueden aprender sobre temas como gastronomía, música, medicina, religión, bailes, otras creencias, costumbres entre otros. De igual manera se convierte en una oportunidad para conocer otros países sin “necesidad de viajar”.

Tabla 6. Aspectos negativos de la diversidad

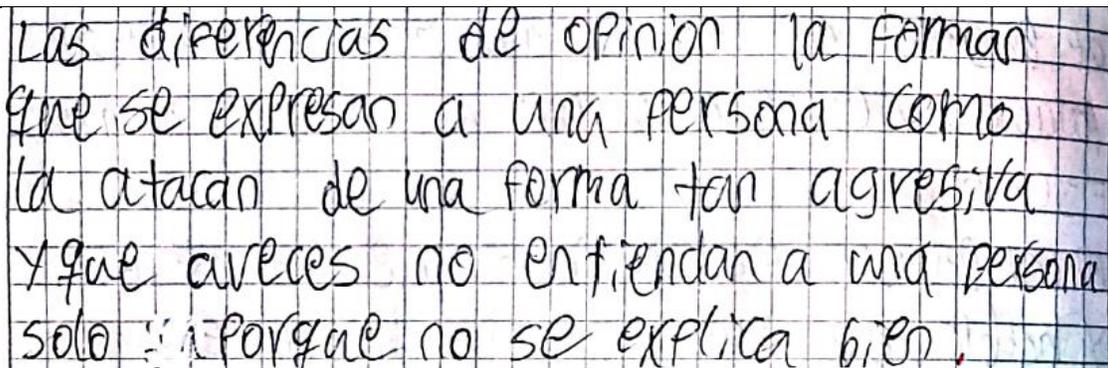
Que a veces dos personas con igual lengua comienzan a hablar y no se entiende mucho

(estudiante colombiano)



R/ Que hay veces que dicen una pabola raro u no me explican que es

(estudiante venezolano)



Las diferencias de opinion la forman que se expresan a una persona como la atacan de una forma tan agresiva y que a veces no entiendan a una persona solo porque no se explica bien.

(estudiante colombiano)

que algunos no se lleven bien con otros en su forma de hacer las cosas + que solo por eso no se hacen con esa perso sino con otra que lo hace de una manera en que uno entienda.

(estudiante colombiano)

Lo que no me gusta es cuando me comunico con otra cultura y no le puedo entender pero igual siempre trato de estudiar las otras culturas.

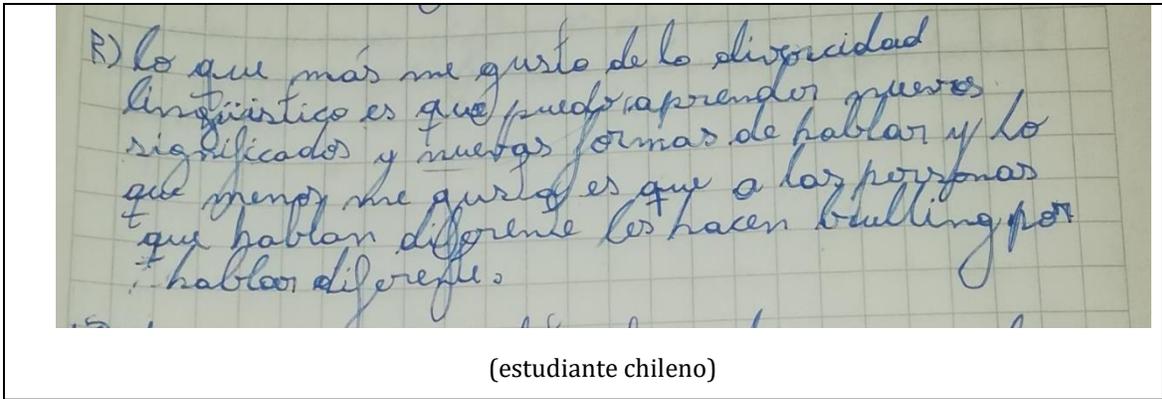
(estudiante ecuatoriano)

Lo que menos me gusta es como otros se burlo de la manera de hablar de otro

(estudiante ecuatoriano)

Lo que menos me gusta que como tienen diferente forma de pensar hacer algunas cosas se pueden molestar o criticar a como nosotros hacemos algunas cosas o nuestra forma de pensar

(estudiante colombiano)



A partir de los comentarios presentados en la tabla anterior, los estudiantes identifican como principal dificultad de la diversidad cultural el manejo en el aula de variaciones sociolingüísticas expresadas en los términos y enunciados propios de la cultura a la que pertenecen los compañeros. Estas generan problemas comunicativos y en las relaciones sociales en la medida en que no se entienden de manera adecuada pues se asumen desde la cultura propia y no desde la cultura de origen. De igual manera se pueden identificar comportamientos negativos como el bullying, el rechazo, el aislamiento y las actitudes negativas. Lo anterior puede convertirse en un síntoma de las barreras de la educación inclusiva y de la participación social de los grupos culturales minoritarios.

Para finalizar este apartado, a pesar de las barreras que se pueden presentar en torno a las diferencias culturales, llama la atención comentarios en los que los estudiantes hacen una llamado a la necesidad de trabajar en el respeto hacia la persona y hacia la cultura a la cual pertenece.

Si, porque aún hay personas que deben entender este tema, y poner en el respeto hacia otras personas, convirtiéndose en una práctica diaria.

Esto ayuda a mejorar la empatía con los demás, respetando las manifestaciones culturales y sociedades.

(estudiante venezolano)

Pe: ya creo que si porque no se tienen que reír de la cultura de otro país.

(estudiante chileno)

Rita: Si, claro porque cuando una persona o varias personas comparten con otra cultura el respeto es muy importante porque las costumbres que ellos tienen o las cosas que ellos hacen por mas tonto o ridiculo que parezca hay que respetar.

(estudiante colombiano)

La comunicación en el aula de clase culturalmente diversa

Antes de realizar la descripción de la comunicación, a continuación se presenta la definición de este contexto en palabras de un estudiante colombiano afrodescendiente.

Tabla 7. Definición del aula de clase

El aula de clase da alusión a la sociedad fuera del colegio ya que los estudiantes no cambian sus gustos culturales, tal vez repriman un poco su actitud dentro y fuera de este porque dentro del aula puede tener menos libertad que en la calle, el aula de clase es un sitio en el cual todas las personas que están dentro de ella pueden expresar, interactuar e intercambiar información ya sea cultural como también personal o lo que se ha aprendido en la cotidianidad de la sociedad.

Dentro del aula de clase se desarrollan demasiadas actividades, relaciones entre compañeros, distintos puntos de vista, personas con ideologías iguales o distintas, afinidad entre distintas partes, grupos con gustos iguales, se encuentran culturas, etnias, diferentes orígenes y religiones que hacen que el aula de clase sea un microcosmos.

Las definiciones anteriores resaltan los siguientes aspectos del aula de clase: a) es un microcosmos en el que participan personas con características diversas; b) es un espacio de intercambio cultural, de comunicación y de interacción social; c) es el reflejo de las relaciones que se dan en la sociedad; d) en ella se desarrollan diferentes actividades; e) es un sitio de encuentro de diversos grupos étnicos, religiosos, de ideologías, de puntos de vista y de sujetos iguales y a la vez distintos.

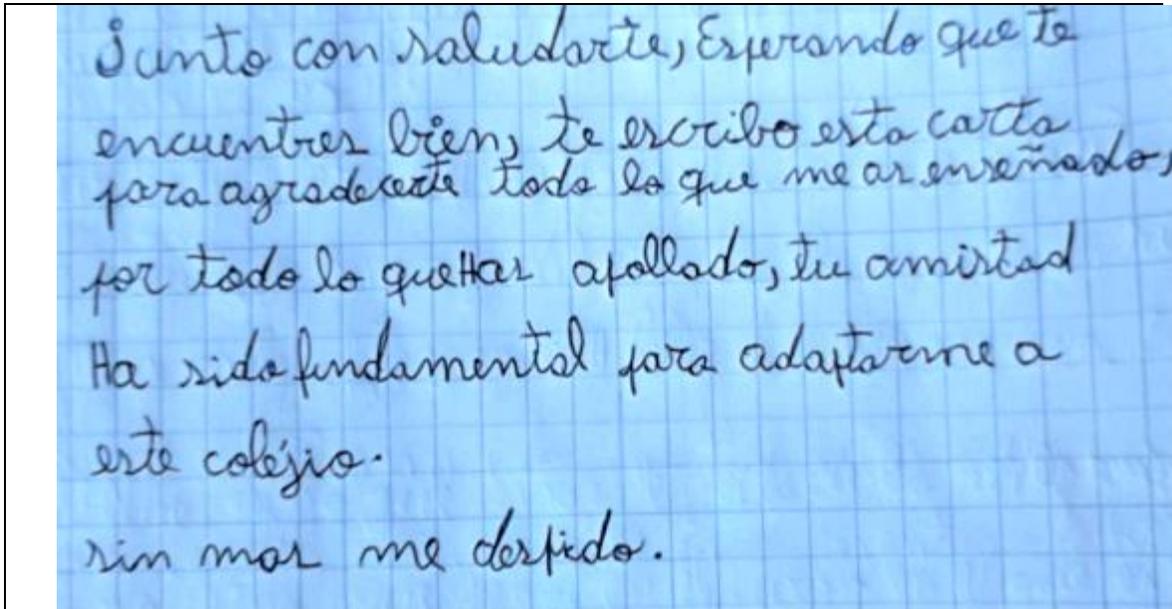
Estas características del aula de clase se ven reflejadas en la comunicación que se da a interior de ella. A continuación se describe el aula desde el análisis que se hizo a las producciones artísticas de los estudiantes y sus respuestas a la entrevista.

Dimensión intrapersonal

En la variable lingüística los estudiantes estructuran textos en los que emplean oraciones simples y compuestas (coordinadas y subordinadas); establecen relaciones de concordancia entre los elementos de la frase nominal y verbal; usan diferentes categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, adverbios, artículos, conectores lógicos). Sus escritos son cortos pero coherentes; cumplen con diferentes intenciones comunicativas como expresar sentimientos y puntos de vista, dar información, relatar acontecimientos, describir situaciones. En cuanto a la forma de expresión usan la prosa y el verso. El primero en los párrafos descriptivos, expositivos, argumentativos y narrativos y el segundo en las coplas y en los poemas como se podrá observar en la parte final del capítulo de resultados.

Dimensión interpersonal

Los estudiantes ejemplifican situaciones comunicativas de agradecimiento en las cartas que comparten.



Estudiante chileno

Carta

Hola mi querido amigo

Espero la estés pasando bien en esta cuarentena en compañía de las personas que más te quieren.

El motivo de esta carta es que quiero agradecerte lo tanto que me has enseñado acerca de tu cultura y tus palabritas raras. Recuerdo cuando nos conocimos y por primera vez escuche la palabra "Chamo". Esos momentos nunca los podre olvidar ya que tu marcaste una historia que nunca voy a olvidar en toda mi vida.

Nos estaremos hablando "Chamo"

Atte.: Tu amigo

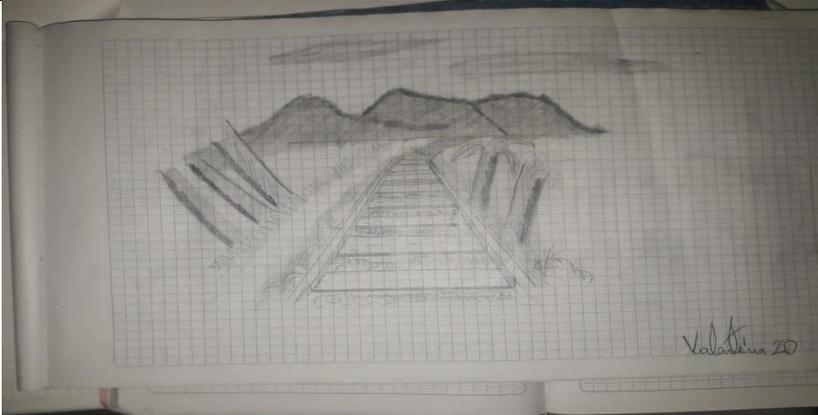
Estudiante colombiano

En estos dos ejemplos de cartas se ilustra la forma en la que los estudiantes no sólo agradecen a sus compañeros su amistad sino que además resaltan los conceptos que han construido gracias a que han podido compartir con ellos sus experiencias y conocimientos. A partir de esto se puede afirmar que la diversidad

se convierte en una oportunidad de aprendizaje y que en la comunicación se construyen saberes.

Es importante mencionar que los estudiantes escriben sus textos y producciones artísticas teniendo en cuenta su posible interlocutor y el contexto comunicativo en el que se dan. En este sentido, la situación comunicativa se asume como “la relación de interacción misma lo fundamental que hay que analizar, más que las personas implicadas en ella; convirtiéndose de esta forma la interacción en el punto central, en el objeto a atender antes que cualquier otro elemento.” (Bernal, Pereira & Rodríguez, 2018, pág. 44). Otras situaciones comunicativas identificadas fueron el juego en las canchas del colegio en donde la música y la participación social desempeñan un papel importante.

Tabla 8. Representaciones artísticas de la escuela culturalmente diversa

	<p>La música, la recreación, la diversidad cultural en la escuela. Representación estudiante colombiano</p>
	<p>Metáfora de la diversidad como camino. Representación estudiante colombiano</p>

Los estudiantes en sus producciones enuncian y representan elementos del contexto de interacción como objetos, flora, fauna, montañas, faro, caminos, platos típicos, bailes, alimentos, formas de vestir, cabello largo, tonos de piel, instrumentos musicales, naturaleza, escudo del colegio, bandera de un país, notas musicales con los que dan cuenta de la diversidad cultural y lingüística. Estos elementos y “detalles” se encuentran relacionados con la definición de los factores del entorno entendidos como los elementos que interfieren la relación comunicativa humana pero que no son parte de ella (Bernal, Pereira, & Rodríguez (2018, pág. 129).

En las diferentes situaciones comunicativas que compartieron los estudiantes en sus producciones, los educandos se identifican como autores, como interlocutores y actores de sus propias aventuras y relatos. Son ellos quienes reconstruyen sus experiencias y las comparten para dar cuenta de lo que han construido en torno a la diversidad cultural.

En relación con los roles comunicativos se nombran “estudiantes, compañeros de clase, docentes, hijos y amigos” El rol como lo afirman Aritzeta & Ayestaran (2003, pág. 61) aluden al *“lugar que ocupa una persona en el entramado de las relaciones sociales y las conductas que realizan las personas y función de su pertenencia a los grupos sociales”*.

La dimensión interpersonal también contempla temas y las actividades alrededor de las cuales se da la interacción. Para Bernal, Pereira, & Rodríguez (2018) el tema, la situación comunicativa y el lugar conforman un componente comunicativo llamado campo.

“...cuando uno comparte cosas con gente de diferentes culturas y costumbres que tienen” “para mí hace ilusión a todo tipo de culturas, costumbres, lenguas, comidas típicas, construcciones etc.” y lingüística

“Para mí la diversidad lingüística es la multitud de lenguas que se pueden encontrar en determinado país.”

“Para mí diversidad lingüística son muchas lenguas”

“...multiplicidad de lenguas dentro de un determinado espacio geográfico”.

(estudiantes colombianos)

Uno de los temas que se aborda en las producciones de los estudiantes se encuentra relacionado con la diversidad y su definición.

"...ese día jugamos pelota y cuando te dije que jugaríamos Xbox me dijiste que no sabías que era eso, y yo pensé que te estabas burlando de mí, pero en realidad no sabías que era ni como se jugaba, así que entendí que yo era un niño afortunado porque mientras que tu pasabas necesidades con tu mamá y no tenías las mismas cosas, yo disfrutaba de una familia amorosa, de un lugar donde vivir, y nunca me faltó la comida." (Estudiante colombiano)

Otro tema es el de los tipos de juegos en los que participan los estudiantes. Como se puede observar en el párrafo anterior, cada grupo cultural y social cuenta con sus actividades lúdicas. En el caso de los juegos mediados por las tecnologías, estos dependen en gran medida de la situación económica de las familias. En el apartado anterior el estudiante lo asume como un privilegio y reconoce las necesidades económicas que atraviesan algunos de sus compañeros.

"...ya que perteneces a una comunidad indígena del Caquetá, donde viviste parte de tu niñez, pero después a causa de los grupos guerrilleros tú y tu mamá, tuvieron que huir y abandonarlo todo para llegar a nuestra ciudad Bogotá" (Estudiante colombiano)

"Yo vine de Ecuador a Colombia a los 4 años cuando fui al colegio todo fue muy raro muy diferente (su forma de hablar, sus frases, sus comportamientos, etc.)" (Estudiante ecuatoriano)

"...ahora con la llegada de los venezolanos, aunque hay quienes se burlan de ellos yo los entiendo porque después de todo yo una vez estuve en su situación y ahora estoy estudiando su cultura." (Estudiante ecuatoriano)

"...me dijiste que ustedes no eran de acá, sino de un pueblito, pero se habían venido a la ciudad pensando que estarían mejor." (Estudiante colombiano)

En los comentarios expuestos en el cuadro anterior, los estudiantes resaltan algunas problemáticas políticas, económicas y sociales que viven sus

compañeros. En este sentido el aula de clase se convierte en un espacio en el que los niños, niñas y adolescentes comparten sus experiencias y sentimientos y construyen conocimientos de manera indirecta en torno al desplazamiento, a la violencia de la que son víctimas algunos grupos étnicos, al proceso migratorio que se vive hoy en día y a las diferencias entre las zonas urbanas y las rurales.

La siguiente variable a analizar es el tipo de discurso empleado. Para Oliveira (2015, pág. 283), los tipos de discurso se encuentran relacionados con las actitudes que tienen los interlocutores y con las formas de enunciación y se proyectan en una estructura lingüística y textual. En el caso particular de la muestra los estudiantes usaron el discurso epistolar, el narrativo y el cotidiano.

Mis costumbres son distintas
Las de mis compañeros igual lo son
Todos seremos grandes artistas
Y nos llevaremos en el corazón.

Sociales nos enseñó costumbres
Ética, el valor y la igualdad
Todos con cariño y valores
Respirábamos, paciencia y equidad.

La disciplina no era muy buena
Nos gustaba mucho el desorden
A veces nos daba pena
Y pedíamos que se comporten.

nuestra aula era muy bonita
y nosotros solíamos chocar
Pues distintos puntos de vista
Nos hacían amargar.

Para convivir no había complejidad
A hombres y mujeres nos gustaba jugar
Fútbol, baloncesto con honestidad
Y así el género poder respetar.

A todos nos gustaba
Debatir sobre religión
Y eso nos generaba
Alegría, aprendizaje y reflexión

Estudiante colombiano

Las coplas anteriores evidencian algunas características del aula de clase. En este espacio se tejen relaciones de amistad; se comparte con personas que tienen diferentes costumbres; se aprenden y vivencian diversos valores; se expresan puntos de vista que pueden ocasionar conflictos y se debaten temas entre ellos los religiosos. En conclusión es un lugar de aprendizaje, reflexión y de construcción mutua.

Dimensión sociocultural

El análisis de esta dimensión implica tener en cuenta las siguientes variables: a) contexto geográfico, b) rituales, c) trasfondo cultural y d) variables sociolingüísticas.

Para Bernal, Pereira, & Rodríguez (2018, pág. 133) el contexto geográfico se refiere al “trasfondo que determina formas propias sociolingüísticas, así como la influencia de las comunidades y sus actividades económicas, educativas y de relación con el entorno; a esto se suman los elementos rituales que abarcan a la religión y en general a cualquier práctica social que determina o influye en los roles de participación social”. En esta variable se encontró que en las aulas de clase colombianas hay presencia de estudiantes de los departamentos Cundinamarca, Cesar y Caquetá, migrantes de Venezuela y Ecuador, indígenas del Cauca y otros con ascendencia afrocolombiana. En las aulas de clase chilenas hay estudiantes de la familia mapuche.

En cuanto a los rituales de instrucción y revitalización algunos estudiantes hacen alusión a fiestas y celebraciones. Por ejemplo, los festivales que se celebran en Caquetá. En relación con los rituales de intensificación se hace mención a los actos culturales que se llevan a cabo en las instituciones como las izadas de bandera, los eventos culturales del pueblo mapuche en donde se comparte la comida, se presentan bailes y las personas usan los trajes típicos.

La siguiente variable, el trasfondo cultural, se refiere a los valores que se transmiten durante la interacción. Para Bernal, Pereira, & Rodríguez (2018, pág. 135) esta variable se encuentra relacionadas con:

“...el desarrollo socio-histórico, de este emergen un conjunto de reglas propias de la cultura (objetivas o subjetivas), la cuales se presentan en función de los roles sociales, las relaciones ocupacionales, las formas de interacción propias de dónde se nace, se crece y se muere. Estas reglas son principios y valores legados generacionalmente por el grupo social mayoritario, el grupo comunitario minoritario, la familia, las construcciones sociales e interactivas dadas en el devenir social; estas también se denominan como reglas pragmáticas de la interacción social y la participación.”

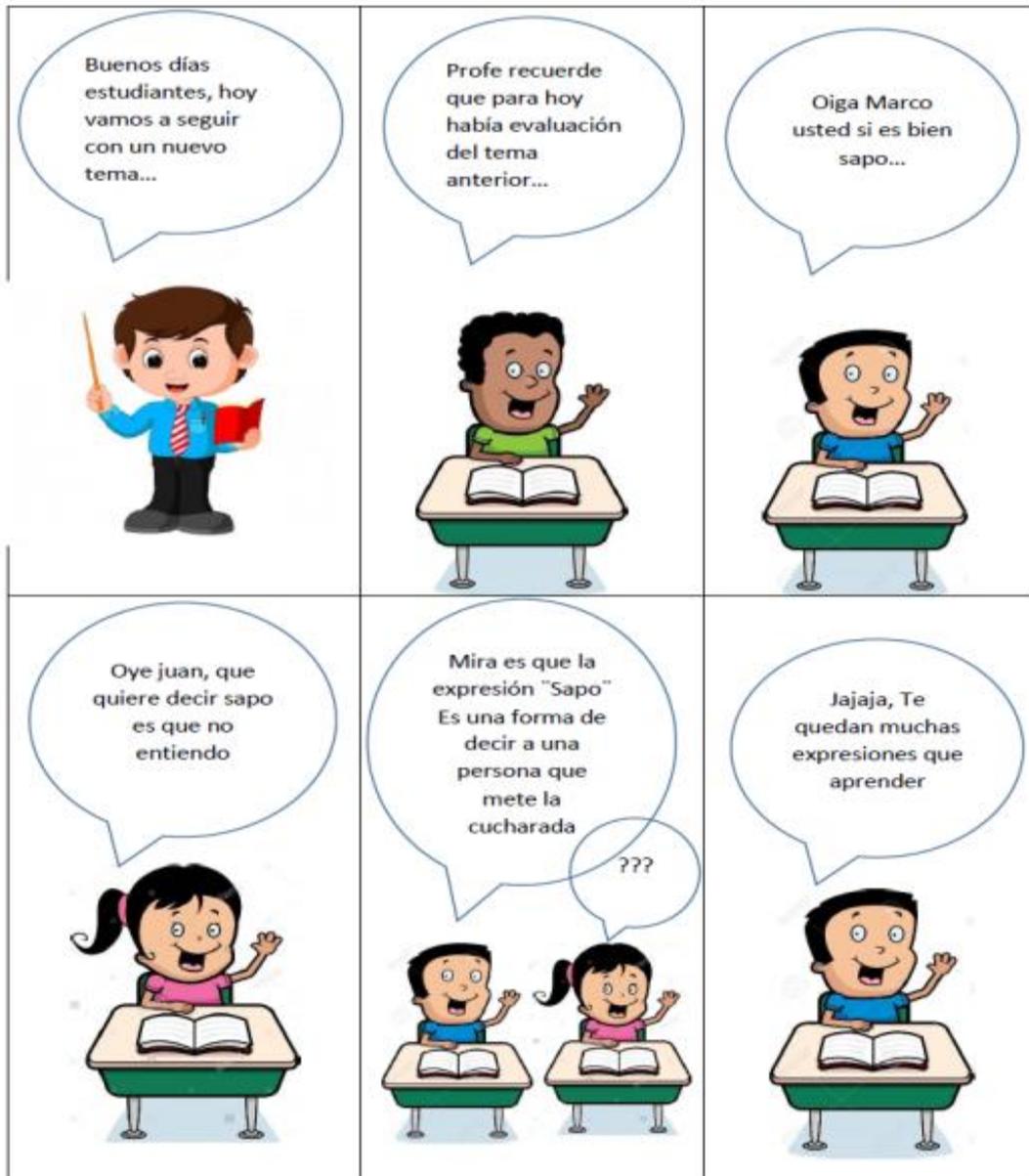
En el caso de la muestra los estudiantes hacen alusión a valores de tipo familiar, religioso y político; suelen expresar agradecimiento y respeto como una forma cordial de construir con los compañeros no sólo experiencias sino también conocimientos.

“gracias por ayudarme a adaptarme por tenerme paciencia y no discriminarme por mi forma de hablar” (estudiante migrante)

Los estudiantes viven y son conscientes de las dificultades socio-políticas, que producen guerras y desplazamientos forzados, frases como:

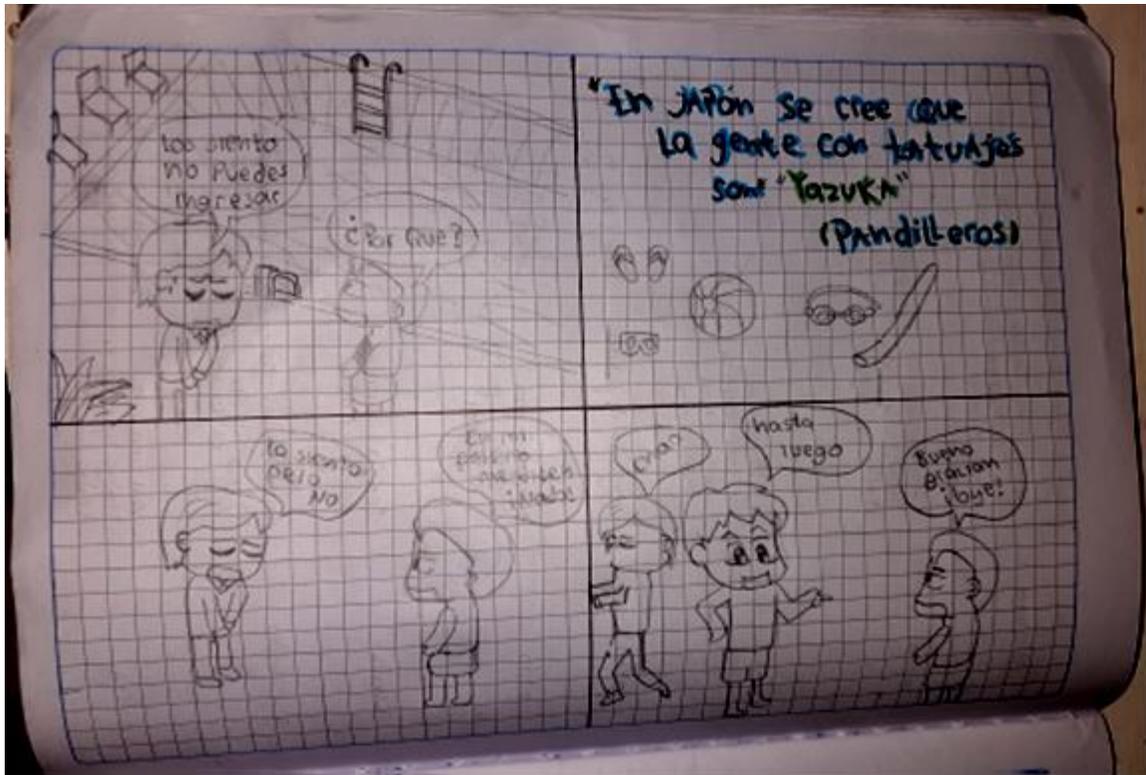
“...donde viviste parte de tu niñez, pero después a causa de los grupos guerrilleros tú y tu mamá, tuvieron que huir y abandonarlo todo para llegar a nuestra ciudad Bogotá...”
(Estudiante colombiano)

Para finalizar, la variable sociolingüística según Bernal, Pereira, & Rodríguez (2018, pág. 135) hace referencia a todos aquellos aspectos determinados por el uso social de la lengua en contextos diversos. En el caso de la muestra los estudiantes se refieren a sus compañeros o así mismos como “ecuatorianos, venezolanos, indígenas, rolos, costeños, paisas, cachacos, chilenos, mapuche”. También emplean expresiones propias de diferentes regiones y/o grupos culturales como “*chamo, pana, achantao, cachaquita, bollito, mono, cotufas, habeis, cambia*”



Estudiante colombiano

Como se observa en esta tira cómica el estudiante hace referencia a una situación cotidiana que se vive en el aula de clase. En ella se destaca el uso de palabras con significado connotativo e ilustra la dificultad que puede ocasionar el desconocimiento de este significado en la comprensión de los mensajes.



Estudiante colombiano

En el caso de la tira cómica anterior, el estudiante ilustra también a través de un ejemplo de una situación cotidiana la forma en la que las culturas asumen los comportamientos de las personas y la necesidad de negociar el significado de los signos no verbales para facilitar el proceso comunicativo.

Capítulo 4 – Discusión

En este apartado se exponen algunas reflexiones que surgen del análisis de los resultados. A saber, las aplicaciones del MSCHI a la comprensión de la comunicación en el aula de clase y la diversidad cultural y las variables culturales.

Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal y diversidad cultural

La diversidad cultural en el aula de clase implica tener en cuenta las variables sociales y culturales. Estas desde el modelo están relacionadas en la dimensión sociocultural. La diversidad de costumbres, las creencias, los estilos comunicativos, las formas de expresión y de relación desempeñan un papel muy importante en las interacciones comunicativas. De allí la necesidad de tenerlas en cuenta cuando se analiza la comunicación al interior del aula de clase.

Los resultados que se exponen en el capítulo anterior evidencian la importancia de tener en cuenta las dimensiones interpersonal y socioculturales en la medida en que ellas dan cuenta de las normas que regulan la interacción, los conocimientos que se construyen, los significados que se negocian, las actitudes que se evidencian, las percepciones que se tienen del otro a partir de lo que los comportamientos en los que se reflejan las visiones del mundo y el autoconocimiento de sí mismo como miembro de una cultura.

Diversidad cultural y variables contextuales

El aula de clase como se pudo ver a lo largo del estudio se puede analizar desde el MSCHI en la medida en que se convierte en microcontexto en el que se dan interacciones sociales y comunicativas. Ese microcontexto está regulado no sólo por una serie de normas propias del espacio mismo y de la actividad pedagógica que se lleva a cabo sino también por el conjunto de reglas que maneja cada participante como miembro de un grupo cultural al cual pertenece.

Las dinámicas del aula de clase en algunas circunstancias hacen que los nuevos estudiantes se tomen su tiempo para conocerlas y comprenderlas lo cual les va a permitir ser aceptados por el grupo. Sin embargo, es importante mencionar que en algunas ocasiones se ven afectados por los rótulos que se fundamentan en estereotipos socialmente difundidos. Entre ellos el ser migrante, el ser afrodescendiente y el ser indígena. Eso los lleva en muchos casos a evitar dar información sobre su lugar de origen en incluso a aislarse del resto del grupo para evitar ser objeto de bullying. Lo anterior daría cuenta también de las tensiones que se viven entre el grupo mayoritario (integrado por los estudiantes más antiguos y por lo general pertenecen al grupo social) y los grupos minoritarios.

En este microcontexto, también se hizo evidente la presencia de las variaciones lingüísticas y comunicativas durante las interacciones. Ello da cuenta de aspectos relacionados con el macrocontexto el cual también se analiza desde el MSCHI. Es importante reflexionar en torno a las dificultades que manifiestan los estudiantes debido a que el uso de ciertos estilos comunicativos y expresiones dialectales tienen un componente cultural que no todos ellos manejan. Por eso se convierten en barreras sociales e interactivas.

El análisis de las variables macrocontextuales refleja los problemas de convivencia que se pueden llegar a presentar en la escuela. Al respecto, los participantes, estudiantes y docentes, identifican situaciones conflictivas que surgen de usos del lenguaje, de formas de interacción y de actitudes que tienen una base en las diferencias culturales.

De igual manera, es importante mencionar que aunque hay intentos desde la institución y de los mismos agentes educativos por disminuir los comportamientos negativos hacia los grupos culturales minoritarios, es necesario seguir trabajando en la eliminación de la discriminación, en el fortalecimiento de valores como el respeto y la tolerancia, en el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad cultural y en la toma de decisiones que promuevan la participación e y la inclusión social.

Capítulo 5 - Conclusiones

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

El estudio buscó generar estrategias comunicativas, a partir de la comprensión de las variables sociales y culturales, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase inclusiva en instituciones de educación básica y media de Bogotá y Santiago de Chile.

Las estrategias comunicativas que se trabajaron fueron las de lectura, escritura y oralidad. Todas ellas se orientan al desarrollo de habilidades que le permitan a los educandos comprender y producir textos en forma oral y escrita, identificar elementos contextuales que faciliten la comprensión de los mensajes, desarrollar la competencia argumentativa, reconocer diferentes cosmogonías y valorar los aportes culturales de los diferentes grupos culturales.

Para apoyar el uso de las estrategias se seleccionaron diferentes recursos como textos de uso libre que forman parte del proyecto “Territorios narrados” del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, videos de canciones que contienen mensajes sobre la diversidad cultural, películas con temáticas relacionadas con el papel del medio social y cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiras cómicas y caricaturas en las que se abordan problemáticas sociales y políticas que se viven en la actualidad (procesos migratorios, desplazamiento, discriminación, entre otros), texto periodísticos y mensajes publicitarios.

En relación con las actividades que se proponen para implementar las estrategias se pueden citar el cine-foro, los talleres de lectura y escritura, la elaboración de libros de viajes, de recetas, de juegos tradicionales, álbumes de tradiciones regionales, familiares, locales, y la formulación de proyectos transversales que apoyen el desarrollo de la competencia cultural y comunicativa. De igual manera se diseñaron guías de trabajo en conjunto con los docentes del

Área de Ciencias Sociales, Humanidades y Fonoaudiología en torno a situaciones sociales que debían ser abordadas desde un enfoque interdisciplinario.

En cuanto a los objetivos específicos, se identificaron distintas prácticas interculturales que facilitan el proceso de enseñanza- aprendizaje. Entre ellas: a) los proyectos transversales que apoyan el desarrollo de la competencia comunicativa y cultural, b) las actividades que buscan generar valores como el respeto a la diversidad, c) la caracterización de los estudiantes de acuerdo a su grupo cultural y social, d) los espacios que brinda la institución para promover el trabajo entre los diferentes miembros de los grupos sociales y culturales y para favorecer el reconocimiento de la identidad, la solución de problemáticas y la construcción de conocimiento colectivo.

Por otro lado, se identificaron barreras que dificultan la comunicación y el respeto a la diversidad en el aula de clase. A saber: a) los comportamientos de discriminación y bullying, b) la baja participación de los grupos culturalmente diversos en las actividades programadas por la institución, c) el uso de estereotipos de origen cultural por parte de algunos estudiantes, d) la falta de una caracterización inicial de los estudiantes pertenecientes a los grupos culturalmente diversos, e) las pocas estrategias para el seguimiento al desempeño académico de los estudiantes de diferentes grupos sociales, f) el bajo empleo de recursos bibliográficos referentes a la diversidad cultural.

En relación con los aportes a las líneas de investigación del grupo, a continuación se exponen las contribuciones:

Línea Comunicación y Discapacidad Comunicativa. Los resultados permiten describir el aula de clase como un espacio interactivo en el que confluyen diferentes agentes con sus propias visiones del mundo, con sus conceptos, con sus vivencias. Esa diversidad se puede convertir en la causas de algunos problemas de comunicación y de interacción social. El estudio aporta conocimientos relacionados con el papel de las variables socioculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la importancia del docente en la negociación de significados.

Asuntos Profesionales. En el aula de clase inclusiva la presencia de estudiantes con variables sociales y culturales requiere el uso de unas estrategias comunicativas que no solo se orienten a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también el trabajo en valores como el respeto al otro y a su diversidad. Los resultados del estudio ilustran otros roles y funciones del fonoaudiólogo en el contexto escolar las cuales trasciende el modelo asistencial y se orientan al trabajo colaborativo con los profesionales de la educación, al diseño de proyectos transversales que busquen el desarrollo de habilidades argumentativas y apoyen el proceso lecto-escrito. De igual manera, se convierte en un acercamiento de todo lo que puede llegar a realizar el fonoaudiólogo en el marco de la educación inclusiva y la diversidad cultural.

5.2 Producción asociada al proyecto

Los productos de esta investigación son:

Cartilla “Comunicación en el aula de clase: estrategias para el desarrollo de la competencia intercultural”. Esta cartilla brinda estrategias interactivas para desarrollar la competencia cultural en el aula de clase. De igual manera, fomenta espacios para el desarrollo del respeto a la diversidad cultural y lingüística. En ella el docente puede: a) conocer las percepciones de estudiantes chilenos y colombianos en torno a la diversidad en el aula de clase, b) revisar conceptos relacionados con la competencia cultural y con la diversidad cultural en el aula de clase, c) consultar algunas estrategias que pueden implementar en el aula de clase para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural en el aula y d) acceder a algunos recursos en línea que abordan temáticas sobre diversidad cultural en el aula de clase. La cartilla es un producto en línea interactivo, cuenta con una versión para Chile y Colombia. En ellas los docentes de los dos países pueden revisar los conceptos que han construido los estudiantes en torno a la diversidad cultural, leer sus producciones artísticas en la que plasman sus experiencias en las aulas de clase inclusivas, identificar los problemas asociados

con la diversidad, consultar recursos en línea para trabajar la lectura, la escritura y la oralidad y acceder a diferentes estrategias comunicativas para apoyar el desarrollo de la competencia cultural como parte de la competencia comunicativa.

Artículo titulado “La diversidad cultural en el aula de clase: conceptos y experiencias desde las voces de uno de sus protagonistas”. En este los investigadores exponen los resultados de un estudio cualitativo que tiene como objetivo identificar el concepto de diversidad a partir de las experiencias construidas por estudiantes en aulas inclusivas de Chile y Colombia. Para la recolección de datos se empleó una entrevista y unas producciones literarias y artísticas. El caso estuvo conformado por 26 estudiantes (20 colombianos y 6 chilenos) inscritos en instituciones educativas que prestan servicios a población migrante, afrodescendiente, indígena, y vulnerable. Los resultados muestran desde las voces de los protagonistas los conceptos y experiencias construidas en torno a la diversidad cultural, a los problemas que se presentan y a los beneficios de dicha diversidad.

Artículo titulado “Diversidad en el aula de clase”. En este producto, los investigadores describen a partir de las percepciones, actitudes, experiencias y valores de un grupo de estudiantes que se encuentran en aulas de clase inclusiva el concepto de diversidad y la forma como esta influye en las dinámicas que se dan en la escuela. Para la recolección de datos se usó una encuesta; la muestra estuvo conformada por 153 estudiantes de educación básica entre 11 y 18 años, niñas, niños y adolescentes que forman parte de diferentes grupos culturales (migrantes, afrodescendientes, indígenas). Los resultados por un lado exponen el auto-reconocimiento de los educandos frente a su grupo cultural y en segundo momento los valores que se manifiestan en las interacciones comunicativas, entre ellos el respeto, la tolerancia, la empatía y la amistad.

5.3 Líneas de trabajo futuras

Los resultados del estudio permiten proyectar una nueva idea de investigación en la Línea Tecnologías Aplicadas. En este sentido, se unen los aportes de tres

investigaciones anteriores desarrolladas por el equipo de trabajo en el 2017, 2019 y 2020 para plantear: a) el diseño de un instrumento que permita la caracterización de los comportamientos comunicativos en el aula de clase y determinar su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje a manera de una herramienta de pasa y falla y b) el diseño de una herramienta tecnológica desde un enfoque comunicativo en el que se reconozcan las variables sociales y culturales para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en poblaciones escolares vulnerables.

Referencias bibliográficas

- Acedo , C., & Opertti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). *La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda*, 1-23
- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*(Vol. 2, No. 003). . México: Paidós.
- Azorin , C. (2016). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 1043-1060.
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego, & P. Belmore, *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (págs. 95-109). AERA: New Jersey.
- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 13-31.
- Bernal, S., Pereira, O. L., & Rodríguez, G. (2018). *Comunicación Humana Interpersonal. Una mirada sistémica*. Bogotá: IberAM.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). The Index of inclusion: developing learning and participation in schools. *Centre for studies on inclusive education (CSIE)*, 1-106.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. CONPES. (2018). *Estrategias para la atención de la migración desde Venezuela*. Bogotá: Departamento de Planeación Nacional. República de Colombia.
- 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.
- D'alessandre, V. (2014). *El desafío de universalizar el nivel medio: trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. Buenos Aires : IIPE – UNESCO.

- García , C., Gómez , E., Jiménez , M. D., López , A., Martínez , J. M., & Moreno, B. C. (2005). Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural desde el mediterráneo. En M. D. Jiménez, *Interculturalidad en nuestras aulas* (págs. 111-123). España: Universidad Almería .
- Henríquez, S. S., Paukner, F., San Martín, V., & Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Universidad pedagógica Nacional* , 131-151.
- Huss , E., & Cwikel, J. (2005). Researching Creations: Applying Arts-Based Research to Bedouin Women's Drawings. *Intrenational Journal of Qualitative Methods*, 44-62.
- Izquierdo , M. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 1-22.
- JJutinico Fernández, M. d. (2016). Cualquieridad, corporeidad y lenguaje... elementos para educar a todos y a cada uno. *Infancias Imágenes*, 15(2), 280-287.
- Leavy, P. (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research 2014*. New York: Oxford University Press.
- López , N. (2016). Inclusion educativa y diversidad cultural en América Latina . *Revista Española de Educación Comparada*, 35-52.
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019, de Prosperidad para todos: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-208081.html>
- Moliner, O., Sanahuja, A., & Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas desde la investigación-acción*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume.

- 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.
- Moss, J. (2002). Inclusive schooling: representation and textual practice. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 231-249.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 11-29.
- Pinilla, A., & Páramo, P. (2011). Fundamento de la postura epistemológica del maestro universitario-investigador. *Entornos*, 287-294.
- Simmons, J., & Wahl, S. (2016). Rethinking Inclusion and Diversity. *Communication Education Research*, 232-235.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia .
- Tiusabá, B., Buitrago, H., & Rodríguez, A. (2018). La acogida y la inclusión social como estrategias para el restablecimiento de derechos y oportunidades para la escuela. *Cultura de paz y postconflicto en Colombia*, 1-24. Disponible en: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ambientes_aprendi/repositorio/aprendizaje/pauta_sobre_el_dua.pdf

Anexo A. Matriz de análisis de la comunicación desde el MSCHI

	<p>1. CONTEXTO</p> <p>A. Situación comunicativa La situación comunicativa es un taller La situación comunicativa es una clase magistral La situación comunicativa es un laboratorio La situación comunicativa es un trabajo en grupo La situación comunicativa es una actividad lúdica Otra: Especifique</p> <p>B. Lugar La situación comunicativa se desarrolla en el aula de clase La situación comunicativa se desarrolla en un laboratorio La situación comunicativa se desarrolla en el patio La situación comunicativa se desarrolla en un aula especializada La situación comunicativa se desarrolla en la biblioteca El estudiante reconoce su espacio personal y social en las interacciones para adecuar su discurso a la situación comunicativa y a el o los interlocutores Otra: Especifique</p> <p>C. Tiempo La situación comunicativa se desarrolla en un bloque de clase La situación comunicativa se desarrolla en una hora de clase</p> <p>D. Sincronía comunicativa El tiempo de respuesta que da el participante a lo enunciado por su interlocutor es el esperado de acuerdo a la situación</p> <p>E. Estrategias comunicativas El estudiante reconoce su espacio personal y social en las interacciones para adecuar su discurso a la situación comunicativa y a el o los interlocutores El participante utiliza la proxemia para establecer una interacción con otro El participante apoya sus interacciones con la kinesia El participante reemplaza la producción oral con la kinesia</p> <p>A. Reglas y normas de interacción El participante hace uso de la toma turnos El participante saluda al iniciar la clase El participante se despide al finalizar la clase El participante presta atención a su interlocutor El participante solicita la palabra durante la situación comunicativa</p> <p>B. Temas y tópicos de discurso El participante inicia tópicos El participante mantiene tópicos El participante finaliza tópicos El participante cambia en forma brusca tópicos El participante repara tópicos</p> <p>C. Intenciones comunicativas El docente se dirige al estudiante para: Compartir conocimientos Solicitar información al estudiante Expresar sentimientos Controlar su comportamiento Dar instrucciones sobre el desarrollo de una tarea Establecer contacto con el estudiante Reflexionar sobre el uso del lenguaje Felicitar al estudiante Dar información Dar las gracias Aclarar dudas Saludar despedirse Otra: Especifique</p> <p>El estudiante con discapacidad se dirige a su interlocutor para: Compartir conocimientos Solicitar información Expresar sentimientos Establecer contacto Reflexionar sobre el uso del lenguaje Dar las gracias Aclarar dudas Saludar Dar información Pedir un favor Solicitar una acción Jugar Otra: Especifique</p> <p>D. Estrategias empleadas por el interlocutor El interlocutor durante la interacción con el estudiante con deficiencia usa las siguientes estrategias para facilitar la interacción con él: Repetición Contacto visual Parafaseo Señalamiento Expresiones faciales para acompañar la verbalidad Mostrar objetos Proxemia Realiza clarificaciones Utiliza claves verbales y no verbales Usa un lenguaje sencillo Activos (expresiones de cariño, expresiones de ánimo) Usa ejemplos Otras: Especifique</p> <p>E. Masas conversacionales La información que se da durante la situación comunicativa es suficiente para poder entenderla La información que se da durante la situación comunicativa es clara para poder entenderla La información que se da durante la situación comunicativa se adapta a las características del interlocutor</p>
	<p>2. USOS Y CONOCIMIENTOS DE NORMAS PERSONALES Y SOCIALES DE INTERACCIÓN</p> <p>La persona se relaciona con su interlocutor de manera no-verbal en las situaciones comunicativas</p> <p>La persona se relaciona con su interlocutor de manera verbal en las situaciones comunicativas</p> <p>B. Tipos de relación El participante establece relaciones simétricas durante las interacciones reconociendo su participación en estas El estudiante establece relaciones asimétricas durante las interacciones reconociendo su participación en estas El estudiante cumple con las normas sociales establecidas y acordadas en el contexto</p> <p>C. Rol comunicativo El participante ejerce un rol receptivo durante las interacciones comunicativas El participante ejerce un rol activo durante las interacciones comunicativas El participante ejerce un rol directivo durante las interacciones comunicativas</p>
	<p>1. CONTEXTO GEOGRÁFICO</p> <p>A. Actividad educativa El estudiante realiza tareas propias de su rol (leer, escribir al dictado, desarrollar tareas, copias, dibujar) con facilidad El estudiante realiza tareas propias de su rol (leer, escribir al dictado, desarrollar tareas, copias, dibujar) con dificultad El docente realiza tareas propias de su rol</p> <p>B. Relación con el entorno El estudiante reconoce el valor simbólico de objetos de la cultura utilizándolos como medio para interactuar con otros El estudiante respeta los objetos que se encuentran en el aula de clase</p> <p>C. Rituales (semiótica cultural)</p> <p>Rituales de instrucción El docente asigna tareas para la casa El estudiante copia la tarea El docente revisa las tareas El estudiante entrega las tareas para su revisión El docente llama a lista para registrar la asistencia El estudiante responde al llamado de asistencia</p> <p>Rituales de revitalización Durante la sesión de clase se realiza alguna actividad para conmemorar alguna fiesta, celebración especial, se entonan himnos (nacional del colegio) En el aula de clase se encuentran carteleras informativas (temas institucionales, celebraciones, temáticas trabajadas en las asignaturas, eventos nacionales)</p> <p>Rituales de intensificación Los participantes usan uniformes (escolares, profesionales) Los estudiantes participan y disfrutan de acontecimientos lúdicos, musicales, gastronómicos e intercambios con sus amigos, docentes, padres, organizados por la institución educativa</p> <p>Rituales de resistencia Los participantes son puntuales al iniciar las clases El estudiante con deficiencia tiene un horario especial para ingresar al colegio El estudiante con deficiencia tiene un horario especial para ingresar al aula El estudiante con deficiencia tiene un horario especial de salida El estudiante con deficiencia asiste a todas las clases establecidas en el plan de estudios El estudiante con deficiencia participa en la formación en el patio En la institución se usa el timbre para informar el cambio de hora El docente refleja su autoridad a través de sus actitudes, miradas, tono de voz, acciones</p>
	<p>2. VARIACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA</p> <p>La persona hace uso de variaciones diatópicas (regionalismos) durante sus interacciones</p> <p>La persona hace uso de variaciones diastráticas (estrato socio-económico) durante sus interacciones</p> <p>La persona usa variaciones diafásicas (tipo de lengua) durante sus interacciones</p> <p>La persona usa variaciones diafásicas (edad, generaciones) durante sus interacciones</p> <p>3. PARTICIPACIÓN SOCIAL Y ACADÉMICA</p> <p>El estudiante participa en actividades extracurriculares organizadas por la institución</p> <p>El estudiante es informado de las diferentes actividades que se van a desarrollar en la institución</p> <p>El docente le permite a los estudiantes presentar sugerencias sobre las actividades que se desarrollan en clase</p> <p>El docente propicia la interacción entre los estudiantes</p> <p>El estudiante participa en todas las actividades desarrolladas en clase</p> <p>El estudiante forma parte del consejo estudiantil</p> <p>El docente tiene en cuenta las opiniones de los estudiantes para la toma de decisiones</p> <p>El docente le asigna al estudiante con deficiencias actividades diferentes a las de los otros estudiantes</p> <p>El docente asume al estudiante con deficiencia como un par válido en la comunicación</p> <p>La evidencia con deficiencia en el aula de clase denota exclusión</p> <p>El docente evidencia con sus comportamientos el reconocimiento a la diferencia en el grupo de estudiantes</p>

Anexo B. Matriz de análisis del discurso

DIMENSIONES	INDICADORES
DIMENSIÓN INTRAPERSONAL	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
	Empleo de oraciones simples
	Empleo de oraciones compuestas
	Relaciones intraproposicionales
	Relaciones interproposicionales
	Uso de conectores lógicos (conjunciones)
DIMENSIÓN INTERPERSONAL	1. CONTEXTO
	A. Situación comunicativa
	B. Lugar
	C. Participantes
	D. Elementos, luz, objetos, utensilios
	E. Roles de los participantes
	2. PRAGMÁTICA COMUNICATIVA
	Voces que se representan en la producción
	Temas que se aborda
	Tipo de discurso (cotidiano, narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo, poética)
	Estructura discursiva
	Se presenta algún problema de comunicación, cuál? Cuál fue la solución?
	3. USO Y CONOCIMIENTOS DE NORMAS PERSONALES Y SOCIALES DE INTERACCIÓN
A. Formas de relación (voceo, usted, tú), expresiones cercanas	
DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL	1. CONTEXTO GEOGRÁFICO
	País/región, cuál?
	B. Relación con el entorno ¿Cuál?
	C. Rituales (semiótica cultural)
	<i>Rituales de instrucción (cuál)</i>
	<i>Rituales de revitalización</i>
	Fiestas, celebraciones, eventos, canciones, himnos, cuáles
	<i>Rituales de intensificación</i>
	Uso de trajes típicos, referencia a tradiciones propias de la región (música, bailes, alimentos)
	2. VARIABLE SOCIOLINGÜÍSTICA
	expresiones/vocablos/modismos/refranes
	expresiones/vocablos/refranes
	La persona usa variaciones diafásicas (tipo de lengua) durante sus interacciones. Escribir las expresiones/vocablos/modismos/refranes
	La persona usa variaciones diacríticas (edad, generaciones) durante sus interacciones. Escribir las expresiones/vocablos/refranes/modismos
	3. Transfondo cultural
	Valores familiares, cuáles?
	Valores sociales, cuáles?
Valores propios de cada cultura: país, región	
Valores religiosos ¿cuáles?	
valores políticos ¿cuáles?	