

**NARRATIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO QUINTO SOBRE LOS
ESTILOS DE COMUNICACIÓN DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL CAGUÁN**

DORA LILIA ORTIZ ORTIZ

GLORIA CECILIA IZQUIERDO BAUTISTA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA-HUILA

2018

**NARRATIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO QUINTO SOBRE LOS
ESTILOS DE COMUNICACIÓN DE LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL CAGUÁN**

DORA LILIA ORTIZ ORTIZ

GLORIA CECILIA IZQUIERDO BAUTISTA

Asesora: ELIANA JOHANA GONZÁLEZ VARGAS

Magíster en Educación y cultura de paz

**Proyecto de grado presentado para optar el título de Magister en Educación para la
Inclusión**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA-HUILA

2018

Certificado de Aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatorias

A mis hijos María Valentina y Thiago Andrés porque a través de ellos he podido vivenciar el infinito amor de Dios y se han convertido en la mayor fuente de inspiración para lograr mis metas.

A mis padres por enseñarme el camino de la rectitud y la importancia de trabajar en busca de los sueños

A mi Hermana Olga y su familia porque cuando pensé abandonar este camino debido al accidente que padecí, me recordó con voz fuerte y palabras precisas, que las caídas se deben convertir en motivación para caminar más firme hacia nuestras metas.

A mi cuñada Yisela porque en muchas ocasiones se ha convertido en la segunda madre de mis hijos permitiéndome el tiempo necesario para adquirir el conocimiento que me brindo la maestría

A toda mi familia por su incondicional apoyo y compañía

A los niños y niñas de la institución educativa el Caguán de la ciudad de Neiva por ser parte esencial de este conocimiento.

Dora Lila Ortiz Ortiz

A Adolfo y Sara quienes son mi compañía e inspiración.

A mis padres fuente inagotable de afecto y virtudes

A los niños que han sido y serán la motivación más grande

Gloria Cecilia Izquierdo Bautista

Agradecimientos

A Dios por brindarme las fuerzas necesarias para superar las dificultades que se presentan en el camino hacia el cumplimiento de mis metas.

A mis hijos por su paciencia, ternura y por la cantidad de tiempo que hemos dejado de estar juntos debido al cumplimiento de una de mis metas ser magister.

A mi familia por su incondicional apoyo y compañía.

A nuestra asesora Eliana Johana González Vargas, por su acompañamiento, orientación, confianza y disposición en la orientación de la presente investigación.

A mi compañera en este proceso investigativo, GLORIA CECILIA IZQUIERDO BAUTISTA, por siempre estar presta a colaborarme adaptándose al horario y requerimiento de mis hijos, al igual que enseñarme, que de nada sirve el desespero, pues si se actúa con calma siempre se encontrara la solución adecuada. Una gran amiga he ganado en este proceso.

A toda la comunidad educativa de la Institución Educativa El Caguán, por concedernos el espacio para el desarrollo de la presente investigación.

A todas y cada una de las personas que hacen parte de la maestría en Educación para la
Inclusión.

Dora Lila Ortiz Ortiz

A Dios por ser fuente, camino y guía

A mi familia y amigos por el acompañamiento y la paciencia

A nuestra asesora Eliana González por sus múltiples enseñanzas

A los niños que participaron de la investigación, por su alegría y aportes

A la Institución Educativa El Caguán, por permitir el desarrollo de esta investigación.

Gloria Cecilia Izquierdo Bautista

Contenido

Introducción.....	1
Resumen	3
Abstract.....	4
1. Formulación del Problema.....	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Justificación.....	12
2. Objetivos	16
2.1 Objetivo General.....	16
2.2 Objetivos específicos	16
3. Marco Referencial.....	17
3.1 Antecedentes	17
3.1.1. Antecedentes de carácter internacional.	17
3.1.2. Antecedentes de carácter nacional.	22
3.1.3. Antecedentes de carácter Regional.....	25
3.2 Referente Contextual.....	27
3.3. Referente Conceptual	28
3.3.1. La comunicación en el entorno educativo.....	28
La comunicación entre docente-estudiante	31
3.3.2. Estilo en la comunicación	32
3.3.2.1. <i>Los estilos de comunicación.</i>	34

3.3.3. Inclusión.....	36
3.3.4. Diversidad	39
4. Metodología.....	43
4.1 Población	44
4.1.1 Unidad de trabajo.	44
4.1.2 Unidad poblacional.....	45
4.2. Categorías de análisis.....	46
4.3. Técnicas de recolección de información.....	47
4.3.1. Grupos de enfoque	48
4.3.2. Entrevista semiestructurada.....	49
4.4. Momentos de la recolección de información	49
4.4.1. Momento 1: Talleres.....	49
4.4.2. Momento 2: Encuentro individual con investigadoras.....	53
4.5. Etapas de obtención de la información	54
4.6. Técnicas de Procesamiento y Análisis de los datos	54
4.7. Caracterización de la muestra estudiada.....	55
4.8. Procesamiento y Análisis de los datos	56
4.8.1. Codificación abierta.	56
4.8.2. Codificación Axial.....	57
4.8.3. Codificación Selectiva.	57

4.9. Consideraciones éticas.....	58
5. Hallazgos	59
5.1. Descripción del ambiente	59
5.2. Descripción de la población.....	60
5.3. Análisis de los relatos.....	64
5.3.1. Categorización Abierta.....	65
5.3.2. Categorización Axial.....	70
5.3.3. Categorización Selectiva.	85
6. Conclusiones	126
Referencias	¡Error! Marcador no definido.
Anexos.....	138
Anexo 1. Apéndice A.....	138

Lista de tablas

Tabla 1. Estilos de comunicación a partir de las ideas de Van-der Hofstadt	35
Tabla 2. Categorías de análisis	46
Tabla 3. Talleres realizados para la investigación.....	51
Tabla 4. Protocolo de talleres	52
Tabla 5. Actividades y técnicas por taller	53
Tabla 6. Categoría emergente	65

Lista de figuras

Figura 1. Mapa de ubicación de la I.E. El Caguán	28
Figura 2. Francesco Tonucci, alcances de la diversidad; tomada del documento del MEN “políticas de educación superior inclusiva, 2013.....	39
Figura 3. Categoría axial. Categoría Comunicador Inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	71
Figura 4. Categoría axial. Categoría Comunicador Inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	73
Figura 5. Categoría axial. Categoría Comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	74
Figura 6. Categoría axial. Categoría Comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	76
Figura 7. Categoría axial. Categoría Comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	78
Figura 8. Categoría axial. Categoría Comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	80
Figura 9. Categoría axial. Categoría Comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	81
Figura 10. Categoría axial. Categoría Comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	81
Figura 11. Categoría axial. Categoría Comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	82
Figura 12. Categoría axial. Categoría emergente. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018).....	84
Figura 13. Categoría selectiva. Categoría comunicador inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	86
Figura 14. Categoría selectiva. Categoría comunicador inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	86
Figura 15. Categoría selectiva. Categoría comunicador inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	89
Figura 16. Categoría selectiva. Categoría comunicador inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	93
Figura 17. Categoría selectiva. Categoría comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)	97
Figura 18. Categoría selectiva. Categoría comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018) ...	100
Figura 19. Categoría selectiva. Categoría comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018) ...	103
Figura 20. Categoría selectiva. Categoría comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018) ...	107
Figura 21. Categoría selectiva. Categoría comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018) ...	109
Figura 22. Categoría selectiva. Categoría comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018).....	113
Figura 23. Categoría selectiva. Categoría comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018).....	113

Figura 24. Categoría selectiva. Categoría comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)....	116
Figura 25. Categoría selectiva. Categoría comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018).....	118
Figura 26. Categoría selectiva. Categoría comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)....	120
Figura 27. Categoría selectiva. Categoría emergente. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018).....	123

Introducción

El presente estudio nació del interés de las investigadoras por analizar los estilos de comunicación de los docentes en la atención de la población diversa presente en las instituciones educativas del municipio de Neiva. Por tal razón la investigación se centró en la institución educativa El Caguán lugar cuya población cuenta con características diversas; la exploración se hace desde las voces de los niños de grado quinto, quienes durante el paso por los diferentes grados desde preescolar hasta quinto, han teniendo la oportunidad de compartir con más de tres docentes, lo cual les permite tener una visión clara sobre los procesos comunicativos con éstos.

Ubicarse en el contexto educativo, lleva a razonar sobre las distintas características que poseen los estudiantes, las cuales se manifiestan en sus rasgos físicos, gustos, necesidades e intereses, formas de hablar, de comunicarse, tipos de familias a las cuales pertenecen, nivel socioeconómico, ritmos de aprendizaje, entre otros. Estas diferencias observadas en cada alumno destacan la importancia de fomentar relaciones que impliquen la aceptación de las diferencias, y el derecho a la identidad que posee cada ser humano. En el proceso educativo se desarrolla el encuentro pedagógico entre docente y alumno con el fin de enriquecer el proceso enseñanza – aprendizaje, es en este mismo encuentro en donde se emplea la comunicación como el vínculo para explorar las expectativas del educando y cumplir las metas del sistema educativo que busca una educación de calidad para todos en donde se destaque los principios de igualdad, equidad, calidad, permanencia y derechos.

Este sistema educativo al propender una educación para todos, realza la estrecha relación entre diversidad e inclusión, de hecho así lo expresa la CEPAL en la Conferencia Internacional de educación (2008): “la inclusión debe considerarse como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias” (p.21).

Por tanto, la educación inclusiva es una necesidad sentida que involucra a todos, por ello se abre este espacio para investigar desde los propios actores, mediante instrumentos como grupos focales, y entrevistas semiestructuradas a profundidad que permitieron ahondar sobre las experiencias vividas en relación con los estilos de comunicación con sus docentes.

Resumen

En la escuela, los niños y niñas enaltecen el concepto de diversidad y la estrecha relación con el término inclusión orientado hacia la búsqueda de una educación de y para todos, respetando el derecho a la identidad de cada quien, la presente investigación releva la comunicación entre el docente y estudiante como la oportunidad para conocer desde los relatos de los niños de grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa El Caguán cuáles son los estilos de comunicación que emplean los docentes para atender la diversidad presente en el aula de clase.

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, de tipo narrativo, en el ambiente natural de la Institución Educativa El Caguán del municipio de Neiva. La población objeto de estudio fueron los estudiantes del grado quinto, tomándose como diseño muestral a 14 niños (seis niñas y ocho niños), las técnicas de recolección de la información fueron grupos focales y entrevistas semiestructuradas, para el análisis de la información se utilizaron los planteados por la teoría fundamentada, en tres momentos: descriptivo, interpretativo y comprensivo donde el propósito fue integrar categorías para validar y complementar relaciones.

Palabras Claves: Comunicación, estilos de comunicación, diversidad e inclusión

Abstract

At school, boys and girls exalt the concept of diversity and its close relationship with the concept inclusion in pursuit of education and respect for everyone. The following research reveals the communication between teacher and fifth grade students from Institución educativa El Caguán as the opportunity to know more about the kind of communication teachers use to attend the great diversity in the classroom.

The research is a narrative one, it was developed through a qualitative approach and took place at a natural environment at Institución Educativa El Caguán in Neiva. The population selected for this investigation were the fifth graders, the sample were fourteen kids (six girls and eight boys), the data gathering techniques were focus groups and semi-structured interviews; to analyze the information there were used the ones raised by The Grounded theory in three stages: Descriptive, argumentative and comprehensive, in order to integrate all the different categories and complement the relationships.

Key Words: Communication, Styles of communication, Diversity and Inclusion.

1. Formulación del Problema

1.1. Planteamiento del problema

América Latina se caracteriza por ser una región de inequidad económica y social, de acuerdo con los indicadores de la CEPAL -Comisión Económica para América Latina y el Caribe- (2014), las tasas de pobreza durante los últimos años muestran una tendencia hacia el sostenimiento de esas cifras, y factores que contribuyen a la reproducción de brechas sociales que se traducen en bajas condiciones educativas de los hogares, desempleo, corrupción, sistemas de salud inadecuados, así como falta de acceso a servicios públicos y viviendas. Frente a este panorama, los países latinoamericanos, desde hace años vienen realizando esfuerzos para fortalecer el acceso universal a la educación, entendiendo que esta promueve el dialogo de saberes, el desarrollo de capacidades y habilidades, la construcción teórica y práctica de los Derechos Humanos.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, dada por la UNESCO -Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- (1990), señala que “la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional” (p.7). No obstante, la educación ha sido limitada a la incorporación de contenidos y el progreso económico, tal como lo expresa Nussbaum (2010), en términos donde refiere que “dado que todas las naciones buscan con tanto afán el crecimiento económico, principalmente en este momento de crisis, estamos haciendo muy pocas preguntas sobre el rumbo de la educación y, por ende, el de las sociedades democráticas” (p. 25).

Uno de esos descuidos en el terreno educativo, es el olvido sobre la transformación que producen los discursos y modelos académicos, en los cuales se distancian el saber y el hacer desde metodologías descontextualizadas, sin dar cabida al ejercicio de respeto y reconocimiento del otro a partir del lenguaje y las acciones de inclusión a las poblaciones diversas que se encuentran en los escenarios educativos.

Esta situación remueve la construcción social dado que en el contexto educativo se generan e impulsan procesos de desarrollo humano que impactan en la formación de identidad y sociedad, transmite nociones y prácticas culturales, comportamentales y relacionales. El accionar de cada actor educativo produce efectos, y de ello han sido no solo testigos si no a la vez punto de impacto las poblaciones diversas y aquellas personas que no “encajan” en los estándares, etiquetas, modelos y estereotipos establecidos por la sociedad. Realidades persistentes y vigentes dado que los hechos que las produjeron continúan presentándose en el ámbito educativo: matoneo, lenguaje sexista, homofóbico, acciones de discriminación por raza, condición física y cognitiva, cultura, entre otras.

En efecto, la exclusión, segregación y menosprecio del otro ha fragmentado la sociedad y ante ello la educación inclusiva ha buscado instalarse en los procesos de todos los actores educativos. La educación inclusiva busca proporcionar el derecho a la educación para todos, de hecho así lo expresa la CEPAL en la Conferencia Internacional de educación (2008): “la inclusión debe considerarse como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias” (p.21).

Por tanto, la educación inclusiva es una necesidad sentida que involucra a todas las personas, al ser testigos de múltiples formas de estigmatización y de barreras que enfrentan los educandos

para acceder al aprendizaje y participar. Estas barreras se encuentran en la sociedad, en la escuela, en el aula y lamentablemente también en el docente. Realidades que intentan ser modificadas paulatinamente por normatividades, lineamientos y políticas en pro de la inclusión de estas poblaciones.

Hay que tener en cuenta, que desde lo normativo se han establecido lineamientos¹ pero en su materialización o implementación se descubren distancias que impiden el actuar institucional de manera coherente hacia sus fines fundamentales. En el caso de las instituciones educativas, se encuentran aquellas en las que los docentes no poseen herramientas para la atención a la población diversa –lenguaje de señas, computadores apropiados para personas con limitación visual, barreras arquitectónicas, material didáctico, carencia de formación pedagógica, etc-, lo que les impide en ocasiones generar oportunidades que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.

Esta carencia de recursos incide a su vez en la producción de efectos que permean las dinámicas educativas y ello se traslada a lo familiar y lo social, denotando episodios irremediables, contra la diversidad, ya sea de una manera tácita o explícita.

En este sentido, es de subrayar que:

Un estudio realizado por RedPapaz en todo el país evidenció que los casos de violencia psicológica y física en instituciones educativas todavía se mantiene en niveles preocupantes, especialmente en estudiantes de quinto de primaria y noveno grado, con porcentajes del 29 % y el 15 %” (SEMANA, 2017, p.3).

¹ Constitución Política de 1991 (Artículos 7, 8, 13, 67); Decreto 366 de 2009 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva, Ley 1421 de 2017.

Estas situaciones de violencia se convierten en factores que debilitan el proceso educativo orientado hacia la práctica de una educación inclusiva, convirtiendo la escuela en un escenario en donde se vulnera el respeto, la aceptación y el valor de la diferencia que cada individuo posee. El encuentro de prácticas generadoras de menosprecio y señalamiento en contra del otro permite evidenciar en el contexto educativo que la condición de ser diverso en la mayoría de los casos, se revierte a dificultad para ser atendido dentro de un sistema educativo que atienda los intereses, necesidades y particularidades de cada quien.

En todo caso es importante tener en cuenta que el propósito fundamental que busca la educación inclusiva es brindar espacios para que los actores principales de los centros educativos, (docentes), se sientan tranquilos ante la diversidad, de tal manera que sea mirada como un reto y oportunidad para fortalecer las diversas formas de interrelación que se generan en el proceso enseñanza- aprendizaje y no que de manera contraria, sea visualizada como un problema

La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los estudiantes con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (Booth, T. y Ainscow, M. 2000. p. 10)

Ahora, es evidente que aunque se presenten las problemáticas ya expuestas, también se aúnan aquellas en las que el docente incurre y tienen que ver con las situaciones de indiferencia y el compromiso de conocer, atender la diversidad de su grupo e identificar las características individuales de cada uno de ellos, es por ello que:

Hablar de la práctica docente se convierte en un tema muy profundo, con muchas aristas, el grave error es querer obtener resultados secos, cuando la realidad es mucho más compleja que un indicador que además no reflejará a todos los contextos por igual. (Arreola, 2015, p.104).

El docente como actor relevante en el proceso educativo se ha convertido en un ser enmarcado en un contexto estandarizado que se dedica a cumplir las funciones propias de su nombramiento, sin percatarse de que lo que se requiere en su ejercicio como docente es que asuma y vivencie el reto de reconocer y atender acorde con las necesidades e intereses que requieren los estudiantes como población diversa visible en un aula de clase teniendo en cuenta lo anterior se presentan algunas dificultades de los educadores como la desatención de estudiantes con capacidades excepcionales. Es por esta razón que nacen algunos interrogantes como: “¿Cuándo los funcionarios y los docentes de una escuela asumirán que ciertas prácticas y conductas deberían dejar de ser vistas como expresión de problemas individuales de ciertos estudiantes, y que son una señal de un proceso colectivo y social?”(López, 2005, p.15).

Dar respuesta al interrogante planteado permite establecer que la única forma de deleitarse y valorar las diferencias presentes en un contexto educativo, es mediante el reconocimiento, la aceptación y valoración de las mismas, asumiendo el reto que ello genere, el cual puede estar vinculado con auto capacitación, eliminación de paradigmas y búsqueda continua de ajustes al sistema educativo en donde se incite el reconociendo y el valor que merece la diversidad presente en los estudiantes

Acorde con el anterior planteamiento Blanco (2008), resalta que la diversidad se asocia con el hecho que todos los estudiantes tienen unas necesidades educativas individuales propias para poder acceder al aprendizaje. Estos conceptos aplicados al quehacer pedagógico generan

contrariedad ya que se atiende desde un ámbito estandarizado, sin tener en cuenta los contextos y particularidades de los estudiantes para brindar acompañamiento conforme a la diversidad.

Las necesidades subjetivas que yacen en cada asistente a un salón de clases tienen que encontrarse a diario frente a frente con los lenguajes y metalenguajes de los compañeros, educadores y administrativos de una institución educativa; interlocuciones y maneras de interrelación que no siempre están en ilación con los principios del respeto a la diversidad.

Efectivamente, así como en las diferentes culturas varían la utilización de gestos que acompañan lo que se habla, las distancias entre los interlocutores, los tiempos de respuesta, por citar algunos, así mismo, dentro del aula se establece un sistema de comunicación que lo hace particular, el grado de interrelación y confianza que se adquiere determina una comunicación propia. Por ejemplo, los gestos que pueden llegar a ser universales, como llevarse las manos a la cabeza denotando problemas o contrariedades, puede tener un significado variable teniendo en cuenta el contexto o los códigos que puedan establecerse dentro de un grupo.

Este proceso de comunicación puede ser garante en la creación de un clima institucional armónico, donde los miembros de la comunidad educativa tengan como objetivo el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y el reconocimiento de la diversidad, o por el contrario el enrarecimiento de la atmosfera educativa cuando el menosprecio y el maltrato identifican las pautas comunicativas en toda su extensión.

De ahí que el docente como líder y guía de los estudiantes en la construcción del conocimiento, tiene responsabilidad en la forma en la que se comunica con sus estudiantes, debido a que es indudable la huella que deja en ellos. La forma como el docente se comunica con sus estudiantes es determinante, entre más pequeños sean los niños, más tienden a la imitación, razón por la cual lo que ven, escuchan, y perciben de su entorno es lo que ponen en

práctica, por lo tanto, es indispensable poner bastante atención a cómo se expresa ante ellos; sus gestos, su mirada, la forma en que se para frente al grupo, son su sello personal.

Todo ello constituye una elaboración de quien viene esos estilos de comunicación, dado que, así como algunas personas tienen recuerdos claros de docentes que, con sus palabras y afectos, exaltaban sus talentos y liderazgo, de la misma manera existen referencias desagradables, de los que abrumaban con discursos, tonos de enojo, palabras despectivas y agresiones físicas.

Estas prácticas, que persisten en aulas de clase son la motivación para identificar y analizar los estilos de comunicación y qué tanto determina el horizonte de la educación inclusiva. Específicamente en la ciudad de Neiva-Huila, el lenguaje inapropiado, la utilización de gestos descalificativos y degradantes, está también presentes en las instituciones educativas, y son elementos visibles y ocultos dentro de la comunicación cotidiana que allí se gesta.

Se aprecian prácticas alejadas del verdadero sentido de la interacción comunicativa, como llamar a los estudiantes por su apellido o características distintivas como “el gordo”, “la crespá”, “el tartajoso”, o la falta de interés por conocer y apropiarse del contexto familiar o social de los estudiantes.

La Institución Educativa El Caguán del municipio de Neiva, de carácter público, atiende la población general del corregimiento: población vulnerable, golpeada por la violencia y el desplazamiento, de estrato socioeconómico nivel uno, con conflictos que nacen en el núcleo de las familias, y de donde la mayor parte de los estudiantes provienen de familias monoparentales.

Al interior de la institución educativa se presentan situaciones que reflejan el interactuar familiar y social de la población, impactando de forma particular los grupos. Es así como en el grado quinto, donde llegan niños y niñas entre los 10 y 14 años, se aprecia la violencia verbal, el menosprecio, la baja autoestima, la deserción estudiantil y el asumir responsabilidades del hogar

a tan corta edad; características que han justificado mecanismos de exclusión entre actores educativos a través de las diversas formas en las que se comunican.

Por todo lo anterior, se considera necesario formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los estilos de comunicación que utilizan los docentes de básica primaria de la institución educativa el Caguán de la ciudad de Neiva para la atención a la población diversa?

1.2. Justificación

Hoyos (1990, citado por Gómez y Peñaloza, 2014), afirma que “educación es primero que todo comunicación, tanto que, si la comunicación se desvirtúa, fracasa el proceso educativo” (p.15). El estrecho vínculo que existe entre la comunicación y la educación genera expectativas con relación al compromiso social que deben asumir los educadores dentro de este proceso, tales como el desarrollo integral de los estudiantes y la atención a la diversidad.

De ahí que, la idea que impulsa la realización del presente estudio yace en la comunicación que se desarrolla en el entorno educativo, un fenómeno de singular importancia que constituye el punto de unión de los lazos que se establecen entre padres - estudiantes – docentes, y que a la vez propician o dificultan esta interacción. Conocer cómo se dan estos procesos comunicativos, puede aportar y aclarar en qué medida la comunicación beneficia la atención de la diversidad, un aspecto que contribuye a la educación inclusiva desde las múltiples subjetividades de la población estudiantil.

Otro aspecto por favorecer desde la información derivada del presente estudio se direcciona hacia el quehacer de los docentes, para fortalecer la relación con las personas de la comunidad

educativa en la que se desarrolla su trabajo, ya que en su quehacer se vincula además de los estudiantes, sus pares docentes, directivos, administrativos, padres de familia entre otros. Lo que implica la necesidad de poseer una comunicación exitosa que sirva como base para que su labor surja.

Se toma aquí al docente como el verdadero emisor en la comunicación, que propicia el fortalecimiento de ese vínculo, indispensable en los procesos de construcción de tejido social.

Cabe anotar que la reflexión sobre la comunicación del docente, reconoce y propende por el desarrollo de habilidades sociales como la capacidad de escucha, transmisión de ideas, entender, respetar y dar puntos de vista frente a otras postulaciones, saber establecer mediaciones ayudando a la transformación de los conflictos, entre otras muchas situaciones que han de enriquecer su desempeño profesional y personal.

Por su parte, la escuela como lugar que proporciona todas las condiciones necesarias para adquirir las mencionadas habilidades sociales y valorarlas, también se puede ver retribuida positivamente como escenario social con la adquisición de pautas interrelacionales más acertadas en sus dinámicas de inclusión, aspecto donde son los docentes los llamados a liderar, así como de modelar dichas habilidades a través de la práctica cotidiana en la relación docente-estudiante.

El siguiente punto importante para la realización de la investigación aquí planteada, es conocer cuáles de estos estilos contribuyen al desarrollo del proceso inclusivo que debe estar presente en la intimidad del quehacer educativo.

La relevancia de esta investigación se acrecienta al considerar que dicho constructo, es conveniente para campos disciplinares afines, en ese caso se debe hacer mención de la pedagogía, la didáctica, la comunicación social y la psicología, por citar las más estrechamente vinculadas al fenómeno comunicativo inmerso en el proceso enseñanza-aprendizaje en pro de la

educación inclusiva; pero sobre todo en propiciar una reflexión sobre la praxis docente a través de su comunicación, las implicaciones y variables que influyen en ella, en el camino hacia una educación más inclusiva, tal como lo expresan Booth & Ainscow (como se citó en Celemin, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Angel, C. (2016).) “La inclusión es un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad (...) el aula se convierte en un espacio de diálogo e intercambio de significados”.

Los niños y niñas de la I.E. el Caguán, serían los directamente beneficiados al propiciarse al interior de ésta un acercamiento a la reflexión sobre la atención a la diversidad a través de los procesos de comunicación que se emplean en la cotidianidad, ya que:

Algunas veces, la inclusión se percibe tan solo como un movimiento que pretende incorporar a las escuelas comunes a aquellos estudiantes que estaban fuera de ellas. Y se piensa que éstos están “incluidos” desde el momento que están en la escuela común. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad. (Booth, T. y Ainscow, M. 2000. P. 17)

En síntesis, investigar lo propuesto es abarcar de manera sensible a estudiantes, docentes e institución educativa para entregarles aportes en pro de su vida cotidiana educativa, simultaneo a disponer de una información con particularidades locales para varios campos disciplinares, pero sobre todo, es movilización del pensamiento crítico docente en sus prácticas comunicativas y que

puede impactar a mediano plazo en los proyectos para avanzar hacia una educación más inclusiva, que vaya más allá del quehacer y se transforme en un sentir de vida.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Analizar los estilos de comunicación de los docentes de básica primaria en atención a la población diversa del grado quinto de la Institución Educativa el Caguán de la ciudad de Neiva.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar los estilos de comunicación de los docentes de básica primaria de la institución educativa el Caguán de la ciudad de Neiva.
- Reconocer los estilos de comunicación más usados por los docentes de básica primaria de la institución educativa el Caguán de la ciudad de Neiva.
- Realizar un análisis de los estilos de comunicación de los docentes de básica primaria de la institución educativa el Caguán de la ciudad de Neiva.

3. Marco Referencial

3.1 Antecedentes

La búsqueda de los aportes investigativos relevantes sobre la comunicación y la atención a la diversidad en la educación y sus correspondientes resultados, son presentados en este espacio a observar en un orden que va desde el ámbito internacional, a lo nacional y posteriormente a lo regional.

3.1.1. Antecedentes de carácter internacional.

Una primera investigación se halló en España, en la Universidad de Extremadura, titulada “¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula?”, elaborada por Fernández y Cuadrado (2008), cuyo objetivo es concretar el análisis del nivel de conocimiento y conciencia que poseen los docentes de secundaria sobre los comportamientos comunicativos verbales y no-verbales que manifiestan en sus interacciones con los estudiantes para facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares y promover un clima de aula emocionalmente positivo; la metodología para su desarrollo es cualitativa, de diseño estudio de caso, la muestra es intencional con seis profesores con una experiencia superior a los 20 años, los instrumentos para recoger la información se apoyan en tres técnicas que son la observación, entrevistas y cuestionario.

Los resultados permitieron concluir que los docentes son más conscientes de la utilización de comportamientos verbales que de los no verbales, y que el nivel de conocimiento y conciencia que los profesores presentan sobre los comportamientos comunicativos que promueven un clima

de clase emocionalmente positivo no depende tanto del tipo de gesto o recurso comunicativo que empleen, sino del momento en que éstos se manifiestan.

La segunda investigación tiene por autor a Blanco (2008), en Chile, se denomina “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”, cuyo objetivo es comprender los significados que otorgan los profesores de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, con una metodología cualitativa y diseño estudio de caso, con una muestra intencional de docentes ubicados en especial de artes y educación física, con diferentes años de servicio, a quienes se les aplicaron entrevista semiestructurada en profundidad, observación y grupos de enfoque.

Esta investigación, desde sus resultados afirma que los docentes son constructores sociales de significados y son considerados como los que pueden producir los cambios necesarios en la enseñanza, logrando incluir la diversidad en el aula. La investigación concluye en la necesidad de romper con esquemas educativos tradicionales y con la homogenización de la enseñanza, permitiendo mejorar la calidad de la educación para todos los estudiantes y no solo para algunos.

Adicional a las investigaciones hasta ahora citadas, está “La interacción verbal estudiante-docente en el aula de clase (un estudio de caso)”, realizada en Venezuela por Camacaro (2008), que enuncia como objetivo analizar la interacción verbal estudiante-docente en el aula de clase, fundamentado en la metodología expuesta por Flanders y en el aporte sobre los argumentos de proximidad y distancia del discurso docente de Cros, con una metodología cualitativa y diseño estudio de caso etnográfico, en el cual se toma como punto de referencia un docente y las interpretaciones de 120 estudiantes de los grados 8º “A”, 9º “A” y 9º “B” por su voluntad para

aportar al estudio, la técnica de recolección fue la observación con tres formatos diferentes para igualmente momentos distintos, en aras de una triangulación de datos.

Los resultados se consolidan de la siguiente manera: clases que evidenciaron carencia de solidaridad, relaciones asimétricas basadas en un modelo de interacción de directa influencia, adicionalmente se hallaron clases caracterizadas por los monólogos y la utilización de estrategias marcadas por la argumentación ya sea en aproximación o distancia acordes con la percepción de amenaza interpretada en relación con la participación que hace el estudiante. A lo cual agregan sobre la situación comunicativa, un riesgo para la aparición de conflicto por la desigualdad relacional entre los asistentes, que a su vez representa una acción evitativa implementada desde el educador.

Por otra parte, está Gutiérrez (2013), con su trabajo “Los lenguajes no verbales utilizados por el docente en el aula: una caracterización de dos prácticas de enseñanza de segundo ciclo en Colombia e Inglaterra”, con el objetivo de caracterizar, en dos prácticas de enseñanza de segundo ciclo en Londres y Bogotá, el reconocimiento y el uso que los docentes hacen sobre los lenguajes no verbales y cómo estos son utilizados en sus prácticas de enseñanza, a través de una metodología cualitativa de alcance descriptivo e interpretativo, que tuvo una muestra intencional de 4 docentes, 2 en Inglaterra y 2 en Colombia, a quienes se aplicaran las técnicas de la observación y la entrevista.

Los resultados sobre las dos prácticas de enseñanza en Londres y Bogotá, arrojó que los lenguajes no verbales que los docentes emiten en el aula fusionados con una práctica de enseñanza, adquiere un significado específico, evidenciándose no solo en la conducta, sino que marca y caracteriza la práctica y el tipo de comunicación no verbal en quien enseña y quien

aprende, se destaca el papel que juega el contexto, siendo el docente colombiano quien hace el mayor uso de sus expresiones faciales, mientras los docentes londinenses ya tienen establecidos dentro de su práctica los lenguajes no verbales.

También se encontró la investigación *Diversidad y Comunicación: Las Posibilidades Silenciadas del Lenguaje*, Nos (2003). La investigación realizada en España se resume en que los discursos mediáticos de la cultura actual tienden a potenciar los aspectos negativos de la diversidad en lugar de su riqueza, promoviendo de esa forma actitudes que no favorecen la transformación de los conflictos sociales de forma pacífica. Este texto aborda el descubrimiento de la diversidad a través del uso de la comunicación para la sensibilización. La propuesta que se presenta es explorar las posibilidades que las capacidades creativas del lenguaje ofrecen para desarrollar procesos de comprensión de las diferencias. A manera de conclusión esta investigación dice que la homogeneización discursiva que caracteriza el panorama mediático actual hace que hablar de comunicación y diversidad sea referirse a una relación prácticamente inexistente. Existen, por supuesto, formas alternativas de comunicación, sobre todo en Latinoamérica. Pero aparte de lo que hay que considerar por ahora más bien excepciones, lo que se repite en los diferentes medios es una cultura del miedo, de la trivialidad y del escapismo contagioso.

Resalta que la comunicación ofrece múltiples opciones para la sensibilización, tanto en términos de pluralidad de estrategias, acciones y mensajes, como de disposición de los elementos comunicativos, discursivos y de significación dentro de los mismos.

Por su parte Rizo (2007), en su investigación *Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas*, realizada en México, habla del binomio comunicación-educación y alude a que este binomio constituye un ámbito de reflexión

que atañe a varios profesionales y científicos sociales, especialmente a los comunicólogos y comunicadores, por un lado, y a los pedagogos, por el otro. La mayoría de producción científica en torno a este tema procede del ámbito de la investigación pedagógica y educativa; sin embargo, son cada vez más las aportaciones que se realizan desde las ciencias de la comunicación.

Dice además que existe consenso sobre la importancia que tiene el habla en el salón de clases, pero no sobre cuál es el mejor modo de estudiar y comprender este lenguaje; las investigaciones concretas sobre el discurso (sobre todo oral) en el aula han sido abordadas desde disciplinas muy diversas, tales como la lingüística, la sociolingüística, las ciencias cognitivas, los estudios socioculturales y socio-históricos, el análisis del discurso, las perspectivas etnográficas o etnometodológicas. En esta investigación se ponen de manifiesto las posibilidades que presenta el campo de investigación de la Comunicación Educativa. Sobre todo deja a un segundo plano aquellas aportaciones que se centran casi exclusivamente en los medios de difusión masiva, o las nuevas tecnologías, y da mayor importancia a la corriente de estudios de la interacción en el aula.

Las investigaciones aquí citadas son relevantes para la presente investigación ya que se configuran como punto de partida al ser procesos investigativos realizados en el ámbito educativo internacional que destacan la importancia de la comunicación, de su utilización en entornos educativos y su incidencia en procesos de inclusión, así mismo es relevante el hecho de encontrar información mínima alrededor del tema desde las voces de los niños, lo cual configura como una necesidad la realización de este proceso investigativo para llenar este vacío en el conocimiento.

3.1.2. Antecedentes de carácter nacional.

Osorio y Flórez (2014), realizaron la investigación “Comprensiones del lenguaje del sujeto que educa en trayecto de reconocer y potenciar al sujeto educable en el territorio del aula”, el objetivo del estudio fue analizar y comprender el lenguaje verbal y no verbal del educador, para establecer la posibilidad que tienen estos lenguajes de reconocer y potenciar a los estudiantes en el salón de clases, y su relación en pro de la construcción de sus proyectos de vida, la metodología fue la hermenéutica, con la participación de padres de familia, docentes, estudiantes activos y egresados, a quienes se les aplicaron 11 narrativas y 5 auto narrativas. Así, concluyen que el lenguaje del docente, tanto el verbal, como el no verbal, tienen un impacto especialmente negativo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, los autores invitan a resignificar el lenguaje del sujeto que educa y proponen el uso consciente de una comunicación asertiva que permita formar seres humanos autónomos, responsables, participativos y con capacidades críticas, capaces de una mejor convivencia social.

Ávila (2013) en su investigación “Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)”, buscó comprender las narrativas de docentes relacionados con categorías de inclusión educativa y atención a primera infancia, relacionándolos con factores de índole cultural, social, afectivo y educativo que inciden en la construcción de los relatos de los docentes. La investigación aporta como antecedente a la presente investigación, pues se desarrolla en un proceso de investigación cualitativo de enfoque narrativo permitiendo conocer mediante relatos, las vivencias y experiencias de los participantes en relación con las categorías propuestas, tal cual como se orienta la metodología empleada en esta investigación.

Granja, Ordoñez y Garzón (2009) en su investigación “Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente – estudiante en los grupos de estudiantes de I, II y VI semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana” realizan una caracterización a la comunicación pedagógica que se da en la interacción estudiante – docente, basándose en un diseño cualitativo de tipo descriptivo interpretativo, tomando como referente de análisis las narraciones que lograron con la implementación de instrumentos tales como observación , entrevistas y grupos focales. Las investigadoras concluyeron que en la comunicación pedagógica influyen funciones afectivas, reguladoras y socializadoras, en donde el dialogo se convierte en una forma de comunicar estas funciones, el cual se puede presentar de manera verbal o no verbal, también referencia la importancia de reconocer que en este proceso comunicativo se cruzan diversas culturas, formas de ser y formas de actuar que se convierten en determinantes de la práctica. A pesar de que la investigación se desarrolla con docentes y estudiantes universitarios se destaca para la presente investigación elementos tales como la función de la comunicación en el proceso pedagógico, el reconocimiento de la comunicación como base para favorecer procesos de atención a personas diversas , además su metodología se desarrolla empleando técnicas valiosas para una investigación de enfoque narrativo.

Otra investigación a tener en cuenta, que termina en la publicación del libro “Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa” de Moreno-Angarita et al. (2014). Desarrolla la idea del reconocimiento a la educación inclusiva como una nueva oportunidad para que los sistemas educativos, los docentes y los currículos recuerden algo que han dejado en el recorrido de las últimas décadas, y es que están al servicio de la formación de seres humanos integrales, y que su

compromiso está orientado al cultivo de la humanidad, más allá de cualquier excusa, dificultad o reto. La educación se debe a los aprendices que ven en ella su opción de desarrollarse, crecer, aprender y, por supuesto, ser felices. Las autoras dicen: “En contraste con las diversas miradas, pesimistas y desesperanzadoras acerca de la educación, este libro quiere contarle a la audiencia que hay mucho optimismo frente a la posibilidad de transformar las prácticas inclusivas en las escuelas” (Moreno y otros 2014). En conclusión, este texto busca mostrar unos ejemplos de prácticas pedagógicas desde preescolar hasta la universidad, con el fin de vislumbrar la articulación entre los distintos niveles del sistema escolar colombiano, y soporta la importancia de mirar la educación como una alternativa para vivenciar en valores como respeto, igualdad y equidad el derecho a la diversidad.

Una última investigación a resaltar se denomina “Adaptación iconográfica de los descriptores del índice de inclusión en Colombia” (Vanegas y Tabares, 2011). En ella se aclara que el índice de inclusión de Colombia es una herramienta que se utiliza en las instituciones educativas para conocer la percepción que tiene la comunidad frente a la atención de la diversidad, y fue diseñado en un único formato que limita la comprensión del código alfabético convencional de la lengua castellana. El análisis de esta situación lleva a proponer la investigación sobre la adaptación iconográfica de los descriptores del cuestionario correspondiente a dicho índice mediante la comparación de técnica de imágenes globales y pictográficas. Para ello se tomaron como muestra 16 estudiantes que utilizan diferentes códigos de comunicación y que presentan las siguientes características: discapacidad auditiva, cognitiva o autismo de alto funcionamiento y sin castellano escrito; y 8 padres de familia que no manejen el código alfabético convencional. En la investigación se llegó a la conclusión de que las imágenes globales favorecen mayores niveles de accesibilidad del instrumento.

Del presente recorrido nacional por los antecedentes, se vislumbra un interés marcado por destacar el valor de la comunicación en el entorno educativo y la utilización de sus diferentes componentes como complemento del proceso de enseñanza y el avance en las relaciones que se traducen en el mejor ambiente de aula y que se encaminan hacia la atención a la diversidad. Así mismo, los contenidos dan al presente trabajo afinidad con la metodología además de orientar en la relevante reflexión sobre las maneras cómo los docentes se relacionan con sus estudiantes, como a través de su voz, sus palabras y sus gestos, se acerca o se aleja de la realidad del otro, dejando huellas imborrables en sus vidas.

3.1.3. Antecedentes de carácter Regional.

El trabajo que se registra para lo regional lo desarrollaron Flórez, Uni y Uni (2012), bajo el nombre de “Los lenguajes del poder, los lenguajes de la motivación escolar en la Institución Educativa San Vicente del municipio de La Plata Huila”. La investigación es desarrollada con una metodología cualitativa con diseño estudio de casos colectivos de alcance exploratorio, para ello se opta por una muestra intencional de siete casos, cuya información se recolecta mediante entrevista semi estructurada, observación no participante y análisis documental.

Lo establecido de acuerdo con los resultados es que:

“En la I. E. San Vicente, se caracterizan cuatro importantes motivaciones: 1) Políticas gubernamentales, relacionadas con las bondades de los programas y subsidios. 2) Institucionales, que involucran directamente a la I. E., en especial, al docente, reconociéndosele el poder magistral de su palabra, y, de hecho, su responsabilidad como agente del cambio, de cada estudiante que llegue a su aula de clases. 3) La familia, primera

impulsora de la actuación, en el sentido de valorar la educación y, 4) El estudiante, desde su perspectiva interna y externa, en virtud al rol protagónico, de su propia vida” (Flórez, Uni y Uni, 2012, p.14).

La investigación previa, aporta en particular al área regional desde las similitudes que se establecen culturalmente a este marco contextual, para reconocer atribuciones significativas, e igualmente ofrece orientaciones en cuanto a la línea metodológica diseñada.

Es necesario también tener en cuenta la investigación “Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar” Monje, Camacho, Rodríguez y Artunduaga (2009). Las investigadoras utilizaron un diseño cuasi-experimental, la muestra incluyó 12 docentes correspondientes al grupo experimental y 12 al grupo control del Colegio Empresarial de los Andes del departamento del Huila.

Los resultados muestran que la escuela es un escenario de la vida social donde los procesos educativos de los docentes tienen un profundo carácter comunicativo y las instituciones no han reconocido la importancia que cumple la comunicación en procesos como el desarrollo de la personalidad, socialización y aprendizaje. De igual forma, se estableció que tanto docentes como estudiantes utilizan medios de comunicación indirecta alternos al verbal, no permitiendo un adecuado proceso de interacción personal. Se evidenció en el estudio que con una adecuada intervención se optimizan los canales comunicativos, mejorando así el desempeño académico de los educandos.

Ahora bien, desde la Universidad Surcolombiana se crea la Maestría en Educación para la Inclusión, mostrando la preocupación de la región por el tema, un paso más de la sociedad hacia la búsqueda de la orientación de procesos que contribuyan a la evolución social y educativa en

pro de la inclusión, con el desarrollo de investigaciones que sirvan para cuestionar sobre los procesos inclusivos alrededor de una sociedad cada vez más diversa y que sirvan para proporcionar mejoramiento en diferentes escenarios.

3.2 Referente Contextual

La Institución Educativa El Caguán, ubicada en el corregimiento de su mismo nombre, se encuentra a cinco kilómetros de la capital Neiva, posee reconocimiento oficial desde el año 2003, con Resolución No.056, emitida por la Secretaría de Educación de Neiva. Es un establecimiento escolar oficial de género mixto, los niveles de enseñanza que ofrece van desde preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y media rural, modalidad post primaria, educación para adultos, aceleración del aprendizaje etnoeducación y articulación con el SENA -Servicio Nacional de Aprendizaje-. (Institución Educativa El Caguán, 2015).

La Institución Educativa desarrolla el modelo pedagógico crítico social, y escuela nueva, ya que cuenta con sedes veredales distanciadas del corregimiento. Las didácticas que adopta, están soportadas por los procesos pedagógicos que subyacen en la escuela activa (escuela nueva), los proyectos pedagógicos productivos, post primaria y tele secundaria.

La Institución ha sido epicentro de diferentes investigaciones, todas ellas motivadas en el estudio de procesos relacionados con el resguardo indígena “la Gabriela” perteneciente a la comunidad Tama que a nivel educativo es una sede de la institución pertenece a la institución y donde se desarrollan los niveles de básica primaria.

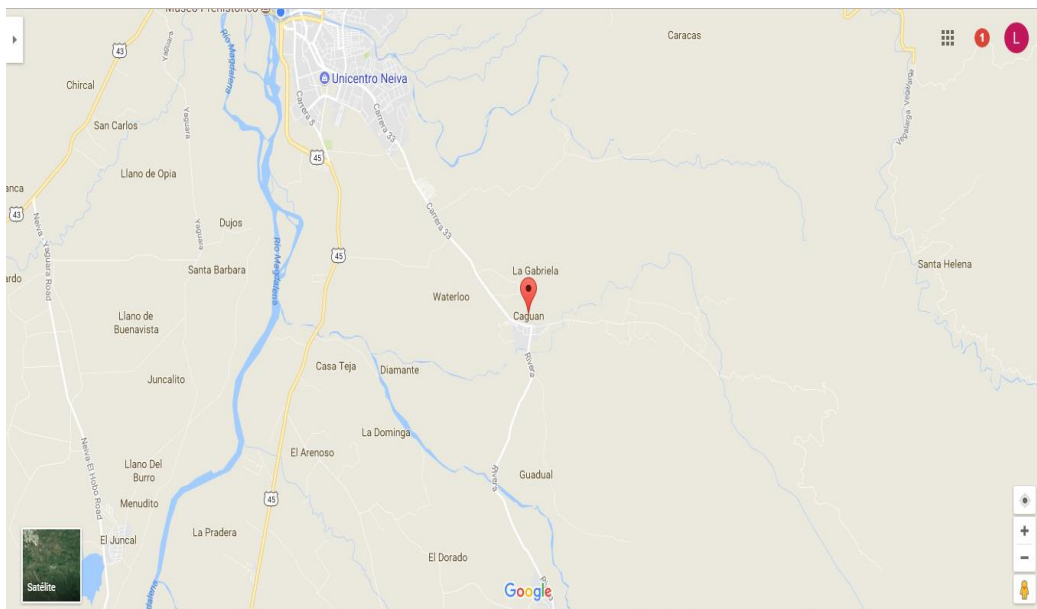


Figura 1. Mapa de ubicación de la I.E. El Caguán

3.3. Referente Conceptual

Dentro de la presente investigación se tuvieron en cuenta los tópicos que propician la inclusión, desde el proceso comunicativo, de ahí que sobre estos aspectos en particular se presentan los conceptos considerados relevantes.

3.3.1. La comunicación en el entorno educativo.

El proceso formativo que se genera dentro del aula de clases lleva implícito el concepto de comunicación, puesto que es imposible entender la educación sin las relaciones interpersonales, en las cuales no sólo hay transmisión de conocimientos escolares sino también interacción de culturas, costumbres y relaciones de poder, las cuales generan entre las personas situaciones de empatía o antipatía.

Acorde con el concepto que atañe a la presente investigación se establece la comunicación como un proceso “en el que dos o más personas se relacionan y, a través de un intercambio de mensajes con códigos similares, tratan de comprenderse e influirse de forma que sus objetivos sean aceptados en la forma prevista” (Hofstadt, 2003 p.9).

La comunicación desde su visión más elemental, y de acuerdo con Lozano (2006) “se define como el proceso en el cual interactúan diferentes actores, emisores y receptores, de los cuales se sabe de antemano que presentan condiciones físicas, sociales e intelectuales diversas” (p.4).

Además, están presentes otros elementos como el mensaje, el canal, el contexto, la codificación, la retroalimentación y la decodificación, estos procesos y los actores mencionados anteriormente, están directamente relacionados, por lo que la carencia o deficiencia de alguno de ellos, producen una comunicación no adecuada o desfavorece su intencionalidad.

Cuando se piensa en el término “comunicación” surge la idea de lenguaje, expresiones, dialogo, intercambio, correspondencia, reciprocidad. En este sentido la acción apropiada para utilizar es “comunicarse”. Situación considerada de manera idéntica en autores como Kaplún (s.f., citado en Niño, 2008), donde se emplea este verbo para definir a profundidad el concepto de comunicación, así se tiene que:

Comunicarse es el acto de hacer circular, compartir o intercambiar, por algún medio experiencias, conocimientos, actitudes, emociones, deseos, requerimientos entre dos o más personas, con un propósito particular y en situaciones reales de la vida humana. Por tanto, la comunicación se caracteriza por ser un proceso que comprende varios aspectos como son la realización de actos que implican agentes personales, la interacción de varios elementos en un proceso, la necesidad de considerar entre los elementos un medio, la posibilidad de intercambiar o compartir experiencias y la

integralidad de las experiencias consideradas como el significado, el cual incluye contenidos cognitivos, afectivos, valorativos, estéticos, socio-culturales y la globalidad de los actos que se realizan como un todo y en contextos reales. (Niño, 2008, p.4).

De acuerdo con Prieto (2000, citado por Granja, Ordoñez y Garzón, 2009), comunicar es inherente al ser humano cuando existe una relación con el otro, las interacciones al igual que la expresión se da a través del intercambio de miradas, gestos, palabras, sonrisas un acto de inserción al mundo. Del mismo modo, comunicar es interrelación ya que se realiza la reciprocidad comunicativa con otra persona; es relacionarse con aquellos que surgen circunstancialmente o con quienes cotidianamente se establecen, lo cual lleva la relación a ser parte esencial de cada uno. Comunicar equivale a goce, o sea, hallar gusto cuando se interactúa con los demás, deleitarse con el lenguaje, a la par ya sea en el uso de miradas o con los gestos; es ampliar el ser hacia los espacios de intercomunicación entre congéneres, mediante las palabras que poseen como intención, la autoafirmación, además es la posibilidad de sentirse a sí mismo y sentir a los demás, una apertura al mundo, una apropiación del ser subjetivo, de sus posibilidades así como de las capacidades que le son dadas.

En el terreno de lo educativo, afirma Prieto (2000, citado por Granja, Ordoñez y Garzón, 2009), lo fundamental se halla en mayor medida en lo que se denomina capacidad de comunicación por parte del educador, consecuentemente los educadores se pueden ver como “seres de comunicación” (p.62).

El proceso de enseñanza- aprendizaje tiene como esencia el proceso comunicativo. Esta labor busca dejar una huella en el sujeto que aprende a intervenirlo de alguna manera, ya sea en forma de erudiciones o en forma de destrezas y actitudes. El proceso de enseñanza provoca cambios en

los sujetos, mismos que se dan de forma gradual y circular; se trata de un proceso progresivo, dinámico, no lineal y con voluntad de intervención y transformación. Este proceso de enseñanza-aprendizaje es lógico, precedido por algunas situaciones esenciales que lo hacen posible; se trata de un proceso estrechamente vinculado con la actividad del ser humano, un proceso que establece sus medios y capacidades para conocer, comprender y transformar la realidad de su entorno.

En términos comunicativos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje los facilitadores y los estudiantes son a la vez emisores y receptores de información; producen e interpretan sistemas de mensajes que incluyen palabras, ademanes, gestos, etc. Esta afirmación rompe con la tradicional forma de concebir al estudiante como agente pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, el estudiante se considera un elemento activo del proceso. (Rizo, 2007, pág.7).

La comunicación entre docente-estudiante es quizás es la relación comunicativa más importante que debe darse en las instituciones educativas, puesto que se trata de los dos actores principales del proceso formativo, la relación en general, es más estrecha, continua y permanecen grandes periodos de tiempo juntos, lo que hace que el docente conozca más a fondo a los estudiantes en sus aspectos académicos, comportamentales y personales.

Lo expuesto, exige del docente la apropiación de una gran cantidad de técnicas y formas para llegar a cada uno de ellos, lo que implica que la comunicación debe consolidarse como la principal herramienta del docente para llegar a sus educandos; esta práctica genera un vínculo que puede ser muy fuerte o bastante débil, e incide en el éxito del proceso de formación del estudiante.

Con base en Tejera (2008), se tiene que en muchas ocasiones los docentes crean una barrera frente a los estudiantes, en general de manera inconsciente y casi siempre por un manejo no

adecuado de la comunicación, algo tan simple como un gesto, un ademán o su postura corporal pueden ser leídos como un “ataque o amenaza” por parte de los estudiantes, llevándolos a una desmotivación y/o temor no solo hacia la figura del docente sino también hacia la asignatura, lo que es mucho peor porque marca de por vida, ocasionando “mortandad” académica (Vásquez, Gálvez y Ángel, 2011), deserción y destrucción del canal comunicativo, afectando el entorno social, académico y afectivo.

Según lo anterior, y en sintonía con los aportes de Martínez (2007), el discurso del docente debe “estar cargado” no solo con notas académicas, sino que deben estar implícitas las dimensiones afectiva, instructiva, motivadora, social y ética, para alcanzar un proceso de formación integral.

Un aporte interesante es el vínculo que se genera entre el concepto de comunicación y la interculturalidad, mostrándose como un relación indisoluble, pues a partir de ella se genera la interacción social, dentro de la cual se percibe claramente la diversidad (Rizo, 2013)

Para las investigadoras el concepto de comunicación complejo y amplio ya que se asume como un proceso de interacción y relación entre dos o más personas, en donde se construyen y transforman sociedades. Esta apreciación de la comunicación permite realzar la capacidad que posee el ser humano para crear relaciones que mejoren su calidad de vida dentro de una sociedad.

3.3.2. Estilo en la comunicación

Messick (como se citó en Camargo y Hederich, 2007) afirma que “el estilo se entiende como un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a

cabo, con independencia del contenido” el autor lo toma de forma generalizada sin darle especialidad aplicada a ninguna disciplina, así mismo de forma más actual en Wikipedia se afirma como concepto de estilo los “principios capaces de explicar los motivos que llevan a un individuo o a un grupo social a seleccionar expresiones particulares en su uso del lenguaje, la socialización de sus usos y la producción y recepción de significados” (Estilística, s.f.).

El concepto de estilo en la comunicación, surge de la observación de diferencias notablemente visibles en las modalidades de comunicación que resulta más frecuente en algunos grupos culturales, así como también en organizaciones sociales con diferentes fines. Es decir los componentes de las habilidades sociales tales como conductuales, cognitivos, y fisiológicas actúan entre sí, determinando el estilo de comunicación de cada persona.

Algunos autores miran el estilo comunicativo como una característica individual de la persona, es decir plantean que la noción de estilo tiene su origen, desarrollo y definición en el contexto del comportamiento individual. De acuerdo con Allport (como se citó en Camargo y Hederich, 2007) “una cosa es lo que una persona hace (comportamiento adaptativo) y otra cómo lo hace (comportamiento estilístico). Así, un comportamiento estilístico es la manera que tiene cada cual de comportarse adaptativamente. Allport plantea que todo acto humano tiene una faceta expresiva que no es intencional, sino espontánea y difícil de cambiar. Esa faceta es el estilo. De igual manera se plantea que el estilo de comunicación describe una tendencia consistente en comportamientos comunicativos, en la que se identifican dos tendencias comunicativas: la activa y la pasiva. El activo corresponde a comportamientos comunicativos que enfatizan en la acción y la verbalizan; mientras el pasivo presenta los comportamientos que enfatizan en los aspectos receptivos, orientados hacia el interlocutor (Horvath, 1995).

Sin embargo y sin restar importancia a los aportes de otros autores, para la presente investigación, se ha soportado el concepto de estilo de comunicación con lo planteado por Van-der Hofstadt quien establece que “De manera consciente o inconsciente, cuando comunicamos todos lo hacemos con la base del manejo de los diferentes elementos componentes de la habilidad social, el uso que cada uno realice de los distintos tipos de componentes estará determinando el estilo. (Hofstadt, 2003, pág. 42)

3.3.2.1. Los estilos de comunicación.

Los elementos de la comunicación determinados por Van-der Hofstadt 2003, son tres, el verbal, que corresponde a lo que se habla; el no verbal en el que se ubican los gestos, las posturas, la presentación personal, las miradas y sonrisas; y los para verbales que son los que acompañan el habla, el tono, el volumen, los silencios, la velocidad y la fluidez con la que se habla. Estos elementos comunes en la mayoría de las personas con tendencias a utilizar algunos más que otros, lo cual depende del estilo personal, dicho estilo tiene que ver más con la conducta que con los gustos, y aunque las personas por lo general tienen tendencia a manifestar un estilo de forma predominante, algunos manejan dos o más de ellos.

Los estilos de comunicación corresponden a la manera en que se comunica las personas teniendo en cuenta todos los niveles de la expresividad en su relación con el mundo que les rodea, el tono de voz, la manera de dirigirse a los demás, la locución, la selección de palabras, la comunicación no verbal. Ahora bien cuando los sujetos se comunican, se hace sobre el manejo de diferentes componentes de la habilidad social. El uso de cada uno de esos elementos determina el estilo de comunicación. Todas las personas tienen un estilo de comunicación que marca de manera general la forma de relacionarse con los demás.

Según lo anterior, el proceso de comunicación y más concretamente en lo que se refiere a la intención que atribuye el receptor al emisor durante este proceso y las diferentes formas y combinaciones de utilizar los elementos de la comunicación, se puede establecer una relación, al menos en términos generales, entre el estilo de comunicación y la impresión (positiva o negativa) que se causa en los demás.

Tabla 1. Estilos de comunicación a partir de las ideas de Van-der Hofstadt

ESTILO INHIBIDO	ESTILO AGRESIVO	ESTILO ASERTIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Gestos escasos • Volumen de la voz bajo • Tiempo de habla escaso • Responde a preguntas sin extenderse 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión facial seria • Volumen de voz elevado • Tiempo de habla excesivo • Contenido imperativo y amenazador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión facial amistosa • Voz con entonación variada • Tiempo de habla proporcional a los participantes • Formula preguntas variadas

Fuente: Van-der Hofstadt (2005)

Según Van-der Hofstadt (2003) “la persona que posee un estilo de comunicación inhibido vive preocupado por satisfacer a los demás y es incapaz de solo pensar en la posibilidad de enfrentarse a alguien en cualquier sentido” (p.43). Este estilo de comunicación llamado por otros autores con frecuencia como no asertivo, va acompañado de intervenciones cortas, en las que siempre están de acuerdo con los demás, son personas incapaces de defender sus propios derechos si con ello sienten que vulneran a los demás, generalmente su volumen de voz es bajo.

Hofstadt Román (2003) expone como segundo estilo al agresivo: “no sólo se preocupa por defender a cualquier precio sus derechos, sino porque su forma de defenderlos, normalmente, lleva aparejada la falta de respeto hacia los derechos de los demás” (p.48). Este estilo de comunicación denota desprecio, dominio sobre los demás y/o agresión, menos precia a los demás

porque se considera más importante, las personas en las que predomina este estilo tienen relaciones interpersonales conflictivas, su mirada es fija, acompañada de gestos amenazadores.

Por último, Hofstadt (2003) presenta el estilo de comunicación asertivo como la persona que: “capaz de expresar sus sentimientos, ideas y opiniones... de forma adecuada y sin agredir” (p.52). Personas que se muestran receptivas, son capaces de escuchar y de dar sus puntos de vista, así como de negociar dentro de un ambiente cordial, su expresión facial es amistosa, con gestos firmes, pero no bruscos.

Ligado con lo expuesto, es conveniente señalar que la comunicación ya sea por gesto o por palabra, es la encargada de dotar el espacio educativo de un clima en particular, por tanto, las actitudes comunicativas eficaces o no lideradas desde quien ejerce la docencia, se tornan de un alto valor para calificar la idoneidad del tipo de respuesta que entrega a sus estudiantes: agresivas, pasivas, manipuladoras y asertivas (Petisco, 2015).

Para la presente investigación reviste importancia el vínculo que se crea entre los estilos de comunicación, el momento educativo y el reconocimiento a la diversidad dentro de este proceso.

3.3.3. Inclusión.

El termino inclusión corresponde al valor que se le debe dar a toda persona mediante el reconocimiento de habilidades y potencialidades propias, por consiguiente poseen necesidades diferentes, de igual manera busca cumplir el objetivo de garantizar a todos ser parte de una familia, un grupo, una sociedad, mediante el acceso y participación en igualdad de condiciones indistintamente de su raza, sexo, cultura, discapacidad etc...

Según la UNESCO, la inclusión responde a la diversidad de las personas, a las diferencias individuales, concibiendo la diversidad no como una barrera sino como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad.

El desarrollo del concepto de inclusión surge a partir de los procesos de exclusión que a través del tiempo se han presentado, es así, como a mediados de los años 40 a nivel mundial se establecieron movimientos para dar respuesta a la exclusión vivida por algunas minorías. Organizaciones como la UNESCO y el Banco Mundial han visualizado la necesidad de que todos los gobiernos incluyan estrategias que propendan por el restablecimiento de derechos a todas las poblaciones, de manera consecuente a la estipulado en la Declaración de los Derechos Humanos (1948) en su Artículo 1: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

El fundamento enfocado a la presente investigación se basa en el desarrollo de la inclusión mediante el ejercicio de la educación en la escuela, es decir educación inclusiva, el cual es un término relativamente nuevo; hace cerca de 20 años era reconocido como integración escolar, el paso siguiente se dio por la especial atención que pusieron padres y docentes que vieron la integración como un eslabón más de la segregación. Ya en 1990 en la conferencia internacional de Jomtien UNESCO (1990) se establece la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, en la que se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, y se insta a los países a que realicen mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos.

Con el ejercicio de la educación inclusiva, se pretende reducir los procesos de exclusión llegando a la meta de tener una sociedad equitativa y en paz, regida por el cumplimiento de los

principios rectores: enfoque de derecho, equiparación de oportunidades, solidaridad, equidad, con los que pretende que el sistema educativo enfoque su quehacer en el reconocimiento de todos y cada una de las personas.

La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos (EPT), pero en la práctica es posible constatar que la educación es para “casi todos” o “para la mayoría” y que los excluidos son precisamente quienes más necesitan de ella para compensar su situación de desventaja educativa y social.

La finalidad de la inclusión es más amplia que la de la integración, la aspiración de esta última es asegurar el derecho de las personas con una condición especial a educarse en las escuelas comunes, sin compartir exactamente en el mismo salón, ya que para su momento se manejaban aulas “especiales” en las que permanecen los niños, y que de forma esporádica alguno de ellos puede integrarse a algunas actividades, mientras que la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados. (Blanco, 2008, p.7).

Sin embargo actualmente en muchos contextos el término de educación inclusiva aún se utiliza como sinónimo de integración de estudiantes con discapacidad, según Arnaiz (2011): “La educación inclusiva aparece en el ámbito de la Educación Especial con un fin claro: luchar contra las situaciones de exclusión que se estaban dando al amparo de la integración escolar.” (p. 27).

Actualmente uno de los objetivos del sistema educativo, corresponde al reconocimiento y cumplimiento de la práctica de una educación inclusiva, iniciando por valorar las diferencias presentes en el aula, apropiación de conocimientos, técnicas y recursos necesarios apoyadas en

las políticas, la construcción e implementación de currículos flexibles buscando que las instituciones educativas ofrezcan una educación de calidad de todos y para todos.

3.3.4. Diversidad



Figura 2. Francesco Tonucci, alcances de la diversidad; tomada del documento del MEN "políticas de educación superior inclusiva, 2013

Pensar en el término diversidad permite dar valor a la diferencia existente entre varias cosas; llevando el concepto al contexto educativo, está es asumida reconociendo al estudiante como un ser único, con particularidades que pueden estar presentes en diferentes aspectos como el cognitivo, afectivo, cultural, social, físico y familiar, los cuales determinan gustos, necesidades, e interese de cada quien. Los aspectos enunciados son resultado de la interacción de las características propias de cada persona con el entorno que lo rodea. El concepto de diversidad se relaciona estrechamente con el derecho a la identidad que posee cada individuo, al igual que el reconocimiento del valor como persona perteneciente a una sociedad en donde posee deberes y derechos basados de manera especial en el respeto y aceptación de las diferencias.

La escuela es el espacio propiciador para el reconocimiento de las individualidades, particularidades y originalidad de cada estudiante en donde se puede reivindicar el valor personal, el reconocimiento de las capacidades y necesidades de cada quien, lo cual permite identificar que la diversidad es consustancial a la educación. La presencia de la diversidad en el aula de clase es una realidad observable y permanente en donde se vivencia que todos los estudiantes poseen necesidades educativas individuales propias y determinadas que requieren ser suplidas para acceder con igualdad a lo que ofrece el sistema educativo y de esta manera dar cumplimiento al desarrollo y fortalecimiento de una educación inclusiva. Es así como la diversidad crea un estrecho vínculo con el concepto de inclusión, convirtiéndose en una de las seis características de la educación inclusiva, la cual debe ser asumida como una condición innata del ser humano que no debe permitir enmarcar diferencias entre normales y anormales, por el contrario debe convertirse en el camino para el rescate de las riquezas que posee la identidad y particularidades de los estudiantes que por razones de su condición diversa por orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico requieren una mayor atención y por ende especial protección. (MEN, 2013)

La presencia de la diversidad en el aula de clase hace que el docente genere espacios de reconocimiento de diferencia mediante la práctica y promoción de actividades que vivifiquen el valor de la misma, aunque en ocasiones se presentan situaciones de clasificación por el estricto cumplimiento de normas institucionales, por diagnósticos médicos o psicológicos, estereotipos que posteriormente terminan convirtiéndose en aspectos generadores de exclusión. Para crear ruptura ante esta situación que genera homogeneidad el docente debe implementar “un esfuerzo y un interés por conocer y comprender a cada niña y a cada niño que acude a la escuela como es y no como nos gustaría que fuera”. (López, 2001, p. 65)

La escuela en su quehacer o función educativa vivencia en su cotidianidad la diversidad, pero en ocasiones para el sistema educativo se convierte en una barrera que impide el disfrute de la misma, llegando a ser impedimento para el cumplimiento de los objetivos que se orientan en el proceso formativo y que no cumplen con el estándar que se maneja en algunos centros educativos.

...reconocer las diferencias y aceptarlas, por parte de la escuela, requiere poner en marcha mecanismos de actuación y reflexión que tiendan a lograr el equilibrio necesario entre ofrecer un curriculum común, que facilite un acceso igualitario a la educación, y un tratamiento pedagógico diversificado, en relación a las diferencias individuales o sociales. Conocer el origen y la expresión de dichas diferencias es un elemento importante para reconocerlas y poder llegar a aceptarlas e integrarlas en el entorno comprensivo que la actual reforma educativa propone. (Oliver, 2003, p. 84)

La diversidad hace que el docente genere retos dentro del proceso enseñanza aprendizaje, pues a pesar de que gran parte del sistema educativo es visto y se desarrolla en un ambiente estandarizado, por medio normas de comportamiento, seguimiento de reglas de clase, desarrollo de clases y sistemas evaluativos tradicionales, es imposible desconocer que no existe la homogeneidad en la escuela.

Otros conceptos que demarcan la diversidad, aunque no se aíslan del que se asume en el contexto educativo permiten identificar la relevancia que asume la cultura y la discapacidad para definir el termino, al igual siempre se destaca como una condición y cualidad presente en cada individuo, resaltando que la “Diversidad es una característica que define a las culturas y a las sociedades contemporáneas; es el reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la variedad, la semejanza, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad”. (Grisales, 2011)

Algunos autores han focalizado sus aportes en la búsqueda de estrategias que permitan visualizar y atender la diversidad presente de manera especial, en los entornos escolares, siendo este uno de los espacios más grandes para poder identificar la diferencia como una cualidad y condición propia de cada persona. Con esto se busca “romper el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales” (Blanco, 2014). Ese planteamiento permite acercar el pensamiento hacia lo que conlleva la atención del estudiante en el contexto escolar, crear interrogantes relacionados con el cumplimiento del objetivo actual de la educación: Una educación de calidad de todos y para todos, en donde el reconocimiento de la diversidad emerge junto a la búsqueda de estrategias que faciliten la atención y el reconocimiento de la condición individual de ser diverso dentro de un aula educativa.

4. Metodología

Este capítulo presenta una descripción del diseño metodológico, basado en una investigación de tipo cualitativo con enfoque narrativo. En este apartado se hace una descripción de la población, las técnicas de recolección de la información, las etapas de la obtención de la misma, técnicas de procesamiento, análisis de los datos y las consideraciones éticas.

El enfoque de la investigación es cualitativo, ya que se pretendió explorar a profundidad los estilos de comunicación de los docentes basados en las experiencias de los niños, con el objetivo de interpretarlos a la luz de la atención a la diversidad. La investigación se desarrolló en el ambiente natural de la Institución Educativa El Caguán del municipio de Neiva. Esta investigación fue de interés social y pedagógico, en cuanto a lo metodológico se enmarcó en el enfoque Cualitativo, que en palabras de Angrosino (2012), está basado en profundizar casos específicos y no a generalizar. Además, que la principal acción no es medir, sino por el contrario cualificar, describir y comprender los estilos de comunicación, comprenderlo desde la óptica de un todo, con especial atención a sus propiedades y su dinámica.

La investigación cualitativa permite caminar sobre un ámbito bastante amplio en donde la realidad se aborda de múltiples formas, una de ellas es el diseño narrativo, que para este estudio permite representar la experiencia vivida por los niños en su transcurrir por la escuela desde preescolar hasta quinto de primaria, como lo afirma Bolívar & Domingo (2006):

La investigación narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural". (p.4).

Tomando aportes de otros autores, “la investigación narrativa pretende entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.487).

Este proceso narrativo emergió de los aportes que brindaron las experiencias contadas por los niños, sobre el papel que ha ejercido la comunicación en el ámbito educativo, de manera que fue posible, conocer los relatos y vivencias particulares que han construido los actores de la investigación frente a los estilos de comunicación que emplean los docentes al atender la población diversa de la institución educativa.

4.1 Población

4.1.1 Unidad de trabajo.

La investigación se realizó en la Institución Educativa El Caguán, sede primaria del municipio de Neiva, en los grados quinto de la jornada de la mañana. La institución se encuentra ubicada en la zona rural del municipio, a una distancia de 5 kilómetros de la ciudad. La sede de primaria atiende una población de 700 niños y niñas cursando los grados transición hasta quinto, siendo atendidos en dos jornadas. La población atendida se caracteriza por pertenecer a familias con bajos recursos económicos, viven del rebusque, algunos son víctimas de desplazamiento, otros pertenecen a grupos indígenas entre otras condiciones que fortalecen su condición de ser diversos.

La población corresponde en total a sesenta y tres estudiantes que cursan el grado quinto, distribuidos en 33 de 501 y 31 de 502. El proceso investigativo se desarrolló según el muestreo intencional o muestreo por conveniencia; teniendo en cuenta que, este tipo de selección se

caracteriza por un trabajo voluntario para configurar muestras “representativas” a través de la colocación en la muestra de grupos supuestamente típicos, en aras de posibilitar un mecanismo más ceñido al equilibrio al interior de la muestra (Cárdenas, 2007).

4.1.2 Unidad poblacional.

En relación, a la unidad poblacional fueron 14 niños (seis niñas y ocho niños) de los grados quinto de primaria, que conformaron dos grupos de enfoque, esta unidad de trabajo se estableció con el fin de vincular niños pertenecientes a los dos salones existentes del mismo nivel y que de acuerdo a su edad no fueran extensos, permitiendo la participación de los estudiantes, la recolección y el análisis de la información; por tal motivo cada grupo focal contó con siete integrantes.

Estos niños se seleccionaron teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión con el objetivo que puedan referir experiencias vividas de forma espontánea;

- Disposición y participación voluntaria: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían expresar su voluntad de participar en el estudio para que se lograra de manera espontánea y no existiera ningún tipo de presión.
- Niños y niñas con facilidad para la interacción: Esto con el fin de que no presentaran dificultad en el momento de interactuar con los otros participantes de la investigación y lograran transmitir sus experiencias y opiniones referentes al tema investigado, para el cumplimiento de este criterio se contó con la opinión de los docentes directores de grupo.
- Tener una permanencia mínima en la institución de tres años, esto con el fin de lograr un recorrido significativo de las experiencias relacionadas con la comunicación generada

entre los docentes que los han acompañado durante los grados que han cursado en la institución.

- Contar con el consentimiento de participación en la investigación firmado por sus padres o acudiente.

Para efectos de la investigación y por poseer condición de ser menores de edad, respetándoles su derecho a la identidad, privacidad, y la protección de datos personales sus nombres fueron codificados, de acuerdo a las letras iniciales de su nombre y apellido (ejemplo: Sandra Casas Ordoñez del grupo 1 : G1SCO)

4.2. Categorías de análisis

En esta investigación las categorías y subcategorías de análisis se entendieron como unidades de sentido conceptual y metodológico que orientaron los procesos de indagación, recolección y sistematización de la información. Las categorías y subcategorías de análisis sirvieron como objeto de delimitación sin llegar a constituirse en encuadres analíticos. Por lo tanto en este estudio la metodología buscó categorías emergentes. A continuación se presenta en la tabla 2 las categorías de análisis que orientaron el análisis de los hallazgos de esta investigación:

Tabla 2. Categorías de análisis

Categorías de análisis		
Categoría	Concepto	Subcategorías
Comunicador Inhibido	Relatos en los cuales la comunicación de los docentes no es clara, los gestos son mínimos y falta capacidad para resolver conflictos.	-Indiferencia -Expresiones pasivas e imprecisas

Comunicador Agresivo	Relatos de comunicación de docentes en los que se expresan con desprecio y formas amenazadoras.	-Maltrato verbal -Maltrato físico -Exclusión -Gestos de enojo
Comunicador Asertivo	Relatos sobre comunicación de docentes amistosa, con capacidad para resolver problemas, con disposición de escuchar, y que se da a entender con facilidad.	-Capacidad de escucha -Respeto por la diversidad -Empatía con los estudiantes

Fuente: Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

4.3. Técnicas de recolección de información

La recolección de la información se realizó teniendo en cuenta el paso a paso establecido buscando obtener datos confiables, para ello se siguieron las recomendaciones de los autores del libro Metodología de la investigación.

Para el enfoque cualitativo, al igual que para el cuantitativo, la recolección de datos resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convierten en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias "formas de expresión" de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014. p. 396)

De acuerdo con las características de los niños y la metodología establecida se consideraron los grupos de enfoque y las entrevistas como técnicas de recolección de la información, que a continuación se exponen.

4.3.1. Grupos de enfoque.

Que desde Escobar y Bonilla (2009) se hace referencia a la técnica social de entrevistas colectivas mediante la cual los grupos homogéneos aprenden haciendo y mirando lo que se hace, se agrega que reproduce en su composición dinámica en las situaciones sociales de referencia consideradas de mayor significancia en el proceso de génesis, a la par que es útil para recoger los discursos sociales más característicos respecto al tema de investigación, motivados a partir de diversas estimulaciones que pueden ser desde dramatizaciones, relatos motivadores, proyección de imágenes, entre otros.

Teniendo en cuenta que los sujetos de estudio eran niños, estos grupos de enfoque se tomaron como talleres grupales, buscando hacer más dinámica la actividad, logrando que los aportes de los niños fueran espontáneos. Los talleres se realizaron en jornada contraria a la escolar, en un salón en el que se adecuó el espacio y el mobiliario para la actividad, con una duración de una hora y cuarto y una intensidad de dos talleres a la semana por grupo.

Además en la metodología de la investigación se aclara que: Un método de recolección de datos cuya popularidad ha crecido son los grupos de enfoque (focus groups). Algunos autores los consideran como una especie de entrevistas grupales. Estas últimas consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan en

torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014. p. 408)

4.3.2. Entrevista semiestructurada.

Técnica de investigación de tipo cualitativo que hace un complemento al estudio, como apoyo de verificación narrativa directamente desde los participantes en el espacio de interés, en reconocimiento de esa realidad que se gesta a partir de las interacciones comunicativas entre estudiantes y docentes para abordar el tema eje central de esta investigación con preguntas a discreción de las investigadoras (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se emplearon entrevistas semiestructuradas en las que se encontraron relatos que describieron las experiencias en los procesos de comunicación de los niños con sus profesores, estas entrevistas se aplicaron a los 14 estudiantes objeto de estudio.

4.4. Momentos de la recolección de información

Los relatos de niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa El Caguán se produjeron y recolectaron en dos momentos. Los momentos se refieren a términos en espacio y tiempos definidos con objetivos, actividades, expectativas y formas de interacción particulares. Los momentos de recolección de la información fueron:

4.4.1. Momento 1: Talleres.

Generar acercamientos seguros y productivos en los procesos que se desarrollan dentro de la investigación llevo a buscar estrategias como los talleres, los cuales siempre se desarrollaron de

manera intencional, entrelazando haceres como hacer hablar, hacer recordar, hacer conceptuar, entre otros; buscando que los participantes fueran espontáneos y socializaran las experiencias vividas en torno a los temas trabajados, de igual manera permitió recoger y analizar relatos en donde se identificaron experiencias relacionadas con las categorías de análisis. El tratar de hacer que cada taller no se desarrollara de manera igual, permitió implementar el uso de recursos gráficos como imágenes reales y animadas, el dibujo, canciones, videos y algunos cuentos recreados en donde los participantes pudieron realizar asociaciones con sus experiencias, al igual permitieron fortalecer los recuerdos más significativos sobre los temas investigados.

Estos talleres fueron espacios de encuentro colectivo entre los niños y niñas y las investigadoras en un ambiente de cordialidad, tranquilidad, de respeto por la diversidad, la libre opinión y expresión en donde se abrió espacio para conocer desde la propia experiencia reflexiones y experiencias relacionadas con los estilos de comunicación que emplean y han empleado sus docentes. También se buscó rescatar experiencias relacionadas con el concepto de comunicación, diversidad e inclusión.

El uso del taller en esta investigación se fundamenta en el concepto de González, Refiere el taller como tiempo – espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el jugar para la participación y el aprendizaje. Explica el taller como manufactura y mentefactura, a través del interjuego de los participantes, confluyen pensamiento, sentimiento y acción. Permitiendo convertir el taller en un lugar de vinculo, participación y comunicación, por ende un lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos (González, 1987)

Los talleres se desarrollaron en dos grupos conformados por 7 participantes cada uno, fueron orientados por las dos investigadoras y se organizaron a partir de las categorías,

teniendo presente una actividad motivacional relacionada con el tema a tratar y que permitiera orientar el objetivo de cada taller, así mismo se establecieron unas preguntas orientadoras que sirvieron para abrir espacios en los que los niños de manera espontánea brindaron sus relatos, la actividad siempre se finalizó con un compartir. En la tabla 3 se muestran los talleres en su respectivo orden, con su nombre y algunas preguntas orientadoras.

Tabla 3. Talleres realizados para la investigación

Nº taller	Nombre	Preguntas generadoras
1.	Socialización del proyecto	¿Quiénes somos y que vamos a hacer?
2.	La comunicación	¿Qué es la comunicación y como nos comunicamos con nuestros docentes en la escuela?
3.	¿Qué se entiende por diversidad	¿Qué es y cómo se observa la diversidad en la escuela?
4.	¿Qué se entiende por inclusión?	¿Alguna vez te has sentido excluido?, ¿Te sientes aceptado?, ¿Respetas las diferencias y particularidades de las personas que te rodean? ¿Los docentes identifican las diferencias de los estudiantes?
5.	¿Cómo es la comunicación con tus docentes?	¿Cómo es y cómo ha sido la comunicación con tus docentes?
6.	Descripción de experiencias positivas y negativas relacionadas en la interacción con los docentes	¿Qué recuerdas de tu relación con tu docente?, comparte experiencias agradables y no tan agradables.

Fuente: Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Las actividades desarrolladas en los talleres variaron de acuerdo a las condiciones de cada grupo, incluso las investigadoras en ocasiones acudieron a comentar experiencias propias relacionadas con la edad de los niños y los temas tratados. Los talleres fueron grabados en video y audio, también existen algunos registros fotográficos.

Cada taller se desarrolló en una única sección, con un promedio de tiempo de una hora y cuarto. Cada taller se dividió en tres momentos, los cuales se presentan en la tabla 4

Tabla 4. Protocolo de talleres

Momento	Duración	Objetivo	Actividad
Bienvenida	10 Minutos	Crear espacio de confianza , espontaneidad y tranquilidad para participar en el grupo	Saludo, acuerdos, dinámica rompe hielo
Actividad motivadora	10 Minutos	Propiciar espacios de acercamiento y apropiación hacia el tema a desarrollar durante la sección.	Juegos prácticos, dibujos.
Tematizando	10 Minutos	Presentar el tema a trabajar durante el taller	Canción, videos, conversaciones
Compartiendo experiencias	25 Minutos	Promover la expresión verbal, e incentivar hacia la búsqueda de recuerdos que permitan narrar experiencias relacionadas con el tema a tratar	Participación con narraciones desde la experiencia propia
Dialogo sobre lo visto y escuchados	5 minutos	Promover la identificación y asociación entre el tema trabajado y los aportes de los participantes	Conversación
Cierre	5 Minutos	Concluir la sección y crear expectativas hacia el nuevo encuentro.	Despedida y compartir
Refrigerio	10 Minutos		

Fuente: Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

El taller estuvo acompañado de actividades de discusión y reflexión en los cuales las investigadoras indagaron sobre recuerdos y vivencias durante su trasegar en los años escolares de básica primaria y relacionadas con la interacción que se da en la comunicación con sus docentes.

A continuación se presentan las actividades trabajadas en cada taller:

Tabla 5. Actividades y técnicas por taller

Nº Taller	Técnicas Empleadas
1.	-Juego de presentación “Yo soy y me identifico con” -Dibujos relacionadas con el nombre de la investigación
2.	-Presentación de imágenes -Análisis y reflexión sobre las imágenes -Cortometraje “Los sin voz” -Reflexión sobre el cortometraje
3.	-Dinámica “ Los apodos” -Muro de expresión -Dinámica” Mis gustos” -Video “Todos somos diferentes “ -Canción “ Somos iguales
4.	-Dinámica “ A quien quiero junto a mi” -Video “Circo de la mariposa” -Análisis y reflexión acerca del video
5.	-Corto el chavo del ocho “El mejor profesor del mundo” -Reflexión acerca del video -Juegos de frases empleadas por los docentes
6.	-Video “Frases de los profesores” -Reflexión y relación al contexto de las frases escuchadas en el video -Escritura de experiencias positivas y negativas vividas en la relación con los docentes -Compartir y comentario de experiencias vividas en el proceso de comunicación que se da con los docentes.

Fuente: Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

4.4.2. Momento 2: Encuentro individual con investigadoras

El segundo momento se vivió mediante un encuentro de forma individual con el investigador, en el que primó el diálogo provocado a través de una entrevista abierta. En la entrevista se buscó en primera instancia, evaluar la claridad de la temática trabajada en el desarrollo de los talleres y a la vez profundizar sobre los temas, rescatando narraciones significativas para afianzar las categorías de análisis de la investigación.

Las entrevistas fueron desarrolladas a los 14 participantes, en un aula de la escuela, fueron grabadas en audio y tuvieron una duración aproximada de 20 a 30 minutos. En ellas se profundizó en los temas tratados en los talleres, principalmente por las experiencias desde su individualidad en los procesos comunicativos con sus docentes.

4.5. Etapas de obtención de la información

En un primer momento, se hizo la revisión bibliográfica que ayuda al abordaje del tema teniendo referentes de investigaciones previas, así como referentes conceptuales que contribuyen al proceso profundización del tema. Las investigadoras mediante cronograma previamente elaborado visitaron la I.E. El Caguán para explicar en qué consiste la investigación y presentar por escrito solicitud de aprobación, después de contar la aprobación del rector y la coordinadora de la sede, se continuó con el cronograma realizando la selección de los niños que participaron, se concretaron los horarios y se realizaron primero todos los talleres y posteriormente las entrevistas.

4.6. Técnicas de Procesamiento y Análisis de los datos

Las narraciones recolectadas mediante las técnicas empleadas, fueron recopiladas en audios los cuales fueron transcritos por las investigadoras. El proceso esencial del análisis consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006. Pág. 418) los datos que provinieron de los talleres grupales y de las entrevistas fueron organizados teniendo en cuenta las categorías.

Se acogió el proceso tradicional de manejo de testimonios y codificación, para análisis de datos cualitativos, ya que el volumen de información es manejable, de este modo se pudieron establecer codificaciones y el número de incidencias que se generaron en las categorías de análisis. Las redes de categorías resultantes a partir de los testimonios se organizaron a partir de la categoría deductiva para generar categorías inductivas reducidas a códigos según el criterio de las investigadoras al analizar los testimonios.

4.7. Caracterización de la muestra estudiada

Los estudiantes escogidos para este estudio por su trayectoria en la Institución Educativa, pertenecen al grado quinto, han cursado como mínimo tres años consecutivos, son conocedores de su entorno (algunos han estudiado en la I.E. El Caguán desde el grado preescolar); su nivel académico es regular, sin sobresalir, por el contrario algunos han tenido dificultades para aprobar algunos grados, el comportamiento de la mayoría de los niños ha sido calificado como regular incluso con bastantes llamados de atención.

Se caracterizan por pertenecer a familias de estrato socioeconómico nivel uno. Tres de los niños están en situación de desplazamiento y uno de ellos es indígena. Diez de estos niños conviven en familia nuclear, tres de ellos viven con padrastro o madrastra y tan solo uno vive con su madre que es cabeza de hogar.

La muestra la conforman seis niñas y ocho niños, están en las edades entre los 10 y 13 años (dos estudiantes cuentan con 10 años de edad, dos con los 12 años, nueve de ellos con 11 años y uno con 13 años de edad).

4.8. Procesamiento y Análisis de los datos

Para realizar el procesamiento de datos se tuvo en cuenta el método propuesto por la teoría fundada “La Teoría Fundada tiene su origen en el año 1967, con la publicación del libro “The Discovery of Grounded Theory” de Glaser y Strauss, en él ambos autores convergen complementando sus respectivos métodos de investigación, en una metodología de análisis cualitativo interpretativo” (Glaser y Strauss, 1967)”. Citado por (Luquez , Petra. 2015. Pág. 5). Lo cual permitió realizar un proceso de análisis riguroso de la información dándole una estructura clara que posibilitó establecer un análisis organizando, en el que inicialmente se realiza una descripción de los datos, posteriormente una interpretación de los mismos para finalmente realizar una etapa comprensiva que permite a la luz de teóricos reconocidos por su propiedad en el tema, obtener unas conclusiones que permiten dar cumplimiento a los objetivos de la investigación.

Es por ello que las investigadoras siguiendo la teoría fundamentada para el análisis de datos en metodología cualitativa, realizaron el análisis de datos enfatizando en los fenómenos que se identifican cuando los sujetos objeto de estudio interactúan, con su entorno.

El análisis de datos se llevó a cabo en tres momentos, primero una Codificación abierta o descriptiva, codificación axial o interpretativa y codificación selectiva o comprensiva.

4.8.1. Codificación abierta.

La codificación abierta: “Consiste en dividir y codificar los datos en conceptos y categorías. Durante esta etapa de Análisis, el investigador codifica los distintos incidentes en categorías” (Luquez, P. 2015, p. 8).

En esta etapa se recolectaron los relatos más relevantes y se organizaron contando con las categorías emanadas de los tres estilos de comunicación (inhibido, agresivo y asertivo), adicionalmente se escriben los relatos que surgen como categoría emergente en el tema de las emociones que surgen del proceso comunicativo, de éstos relatos codificados por categorías surgieron las subcategorías.

4.8.2. Codificación Axial.

“Posteriormente, se lleva a cabo la codificación axial que consiste en comparar los nuevos datos con las categorías resultantes de anteriores comparaciones” (Luquez, P. 2015. p. 8).

En esta etapa se hicieron redes entre los conceptos que permitieron establecer las relaciones descubiertas entre los datos y levantar propuestas en torno a las narrativas de los niños y las niñas sobre los estilos de comunicación de sus docentes durante su educación básica primaria en relación con la atención a la diversidad.

4.8.3. Codificación Selectiva.

“Se corresponde con los procesos, a través de los cuales se ordenaron los datos derivados de la codificación axial y, en un intento por relacionar las categorías y propiedades, se establecieron categorías centrales” (Luquez, P. 2015. Pág.12).

En esta etapa se realizó un análisis a profundidad sobre la utilización de los estilos de comunicación, su aplicación y utilidad en el contexto educativo, de donde finalmente se estableció una categorización, que define la idea central del desarrollo característico encontrado en cada una de las categorías.

4.9. Consideraciones éticas

Se informó a los padres de familia de los niños que participarían en la investigación, cuya premisa para su inclusión fue la expresión de forma voluntaria como actores protagónicos. De esta manera, cada padre de familia que accedió a la participación de su hijo fue notificado mediante un documento de consentimiento informado (Anexo 1). En todo momento se respetó la identidad de los niños, y la información recolectada solo fue susceptible al análisis de la investigación y únicamente utilizada con fines académicos en este proyecto.

De igual manera, se remitió un documento al representante legal de la institución, en solicitud del permiso para el desarrollo del proyecto.

Para el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas.

- Mantener la información del estudio fuera del acceso de personas ajenas a la investigación.
- Eliminar los nombres de los sujetos en las bases de datos.
- Asegurar a los sujetos que la información recopilada sobre ellos será mantenida en confidencialidad.

La socialización de la información en la Institución Educativa El Caguán se realizará una vez sea aprobada la tesis, solicitando un espacio con los directivos, para dar a conocer los hallazgos de la investigación.

5. Hallazgos

A continuación se presentan de forma detallada los hallazgos que durante la investigación se obtuvieron y el análisis de los relatos de los niños y niñas participantes, correspondientes a las narraciones generadas por los recuerdos sobre los estilos de comunicación de sus docentes durante su trasegar por la básica primaria en la Institución Educativa El Caguán.

5.1. Descripción del ambiente

El corregimiento del Caguán ubicado a 5 kilómetros del municipio de Neiva, tiene temperaturas altas, el corregimiento es pequeño, con estrato socioeconómico nivel uno. Al ser cercano a la ciudad hasta allí llegan familias que buscan ubicar su lugar de residencia, por cercanía y economía, lo cual genera que exista población de diferentes lugares del país. La Institución Educativa el Caguán sede primaria se encuentra en el centro del corregimiento, ubicada en la mitad de una cuadra, rodeada de viviendas, cerca de la escuela se encuentra la estación de policía, una plazoleta provisional de venta de comidas y varios negocios con distinta razón social que se encargan de mover la economía del corregimiento.

La escuela cuenta con dos entradas, una de ellas en mal estado, a pesar de ser ruta para los colectivos de servicio público; cerca al portón, y haciendo brotar algunas partes del andén, se encuentra un frondoso árbol, acompañado de otros más pequeños, encargados de brindar sombra y frescura a las personas que se ubican en las afueras de la escuela para llevar refrigerios o realizar cualquier diligencia. Cuando las condiciones climáticas generan lluvia, cerca al ingreso

se genera un cumulo de agua, que se convierte en barro, con riesgo de una caída o como mínimo ingresar con barro en los zapatos.

El portón de la entrada es abierto por el docente encargado de la disciplina, ya que no se cuenta con celador, el ingreso a la escuela se hace por un pasillo que está ubicado en el centro de dos filas de salones, en donde los estudiantes reciben sus clases, y uno de ellos es la oficina de la coordinadora. En medio del pasillo encontramos frondosos árboles que favorecen el clima pero que también han deteriorado notoriamente la estructura del piso, las paredes se encuentran decoradas con carteles y se puede observar por medio de los ventanales a los estudiantes y docentes ejerciendo actividades dentro del aula de clase, existe una caseta que cumple la función de cafetería, hay servicio sanitario, y una cancha cubierta en donde se desarrollan actividades relacionadas con el área de educación física y juego libre a las horas del descanso.

Los salones de clase tienen un área pequeña con relación a la cantidad de estudiantes que reciben, pues se observa poco espacio para el desplazamiento dentro del mismo, además que las condiciones del clima cálido del corregimiento, no son nada favorables, es común escuchar bastante ruido en los salones.

El personal docente está constituido por 25 educadores y una coordinadora los cuales en su totalidad son licenciados en diversas áreas, cada uno dirige un solo grado dictando todas las áreas, algunos de estos docentes cuentan con especializaciones o maestrías. Su labor docente se fundamenta en el cumplimiento de los horarios, carga académica y requerimientos hechos por los administrativos, la interacción con sus estudiantes se basa en un proceso comunicativo en el que el tema relevante es la academia.

5.2. Descripción de la población

La unidad poblacional se caracteriza de manera general por contar con características diversas tales como pertenecer a población desplazada, indígena, bajo nivel socioeconómico, particularidades físicas, e irregularidad en comportamiento y rendimiento académico. A continuación se presenta la descripción individual de cada participante, de acuerdo a la codificación que se estableció. A continuación se presenta la descripción individual de cada uno de los participantes:

G1SS: Estudiante de sexo masculino, tiene 12 años de edad, vive con sus padres y cuatro hermanos, ha cursado en la institución todos los grados iniciando en el grado transición, hasta el grado actual. En la escuela es caracterizado por generar situaciones de indisciplina e incumplir con los acuerdos que se establecen en el aula de clase, situaciones registradas en el observador del estudiante. Pertenece a población indígena y en situación de desplazamiento.

G1KS: Estudiante de sexo femenino, tiene 11 años de edad, vive con sus padres y dos hermanos menores. Es oriunda del corregimiento del Caguán, ha cursado todos sus estudios en la institución. Se muestra tímida e insegura al participar en las actividades, situación que le ha generado controversia en las actividades diarias en la escuela, ya que demuestra temor al comunicar sus opiniones y los interrogantes que se le plantean.

G1LT: Estudiante de sexo femenino, tiene 11 años de edad, vive con sus padres y un hermano, ha cursado cuatro años en la institución. Su familia ha sido víctima de desplazamiento del municipio de La Montañita Caquetá. Comparte que en ocasiones se siente incómoda porque debido a las bajas condiciones económicas de su familia, no puede tener las cosas que algunos de sus compañeros poseen.

G1BS: Estudiante de sexo femenino, tiene 11 años de edad, vive con sus padres y un pariente menor. Ha cursado toda su vida escolar en esta escuela. Su familia se sustenta económicamente

del oficio de la panadería. Se muestra incomoda por el apodo con el que la representan por el oficio de su padre, “la cubanera”.

G1NT: Estudiante de sexo masculino, tiene 13 años, vive con su padre, hermano y madrastra. El sustento de su familia se deriva del trabajo de construcción que realiza su padre, comenta que el ambiente en su casa no es el mejor y según él, uno de los motivos es la orientación sexual de su hermano. Estudia en la institución desde grado segundo, pues los años anteriores vivió en diferentes ciudades. Reprobó el grado cuarto. Se destaca porque le gusta el baile, el corte y el uso de tintura en su cabello. Es un estudiante activo y quien según el mismo, constantemente le llaman la atención por su comportamiento y le hacen registros en el observador.

G1WG: Estudiante de sexo masculino, tiene 10 años de edad, ha cursado en la institución desde los cinco años, vive con sus padres y dos hermanos. Pertenece a una familia en situación de desplazamiento.

G1DC: Estudiante de sexo masculino, tiene 11 años de edad, su familia está constituida por sus padres y dos hermanos. Colabora en la actividad laboral de sus padres, la cual consiste en revender frutas y verduras, en condición de vendedores ambulantes. Su familia se encuentra en situación de desplazamiento. En el ámbito escolar demuestra timidez e inseguridad, aunque presenta reportes en el observador del estudiante por liderar situaciones de indisciplina.

G2AG: Estudiante de sexo femenino, tiene 12 años, convive con sus padres, tres hermanos y dos tíos maternos. El sustento económico de su familia se deriva del trabajo en construcción de su padre y un hermano. Ha estudiado toda su primaria en la institución, dice sentir rabia por una maestra debido a que maltrataba verbalmente a un hermano porque padecía de un tic nervioso y se le dificultaba realizar las actividades al ritmo exigido por la maestra. Debido a esa situación enviaron a su hermano al campo y lo alejaron de su familia.

G2AV: Estudiante de sexo femenino, tiene 11 años de edad, vive con sus padres y dos hermanos, el sustento económico de su familia se deriva del oficio de la panadería. Residen en casa propia. Requiere el uso de gafas para tener mejores condiciones para ver, y dice sentirse insegura ya que sus compañeros la llaman gafufa.

G2JQ: Estudiante de sexo masculino, tiene 10 años de edad, vive con su mamá, hermana mayor y su padrastro. Su padre biológico vive en otro municipio. El apoyo económico de su familia se sustenta del trabajo en casas de familia de su madre. Resalta que permanece en la calle jugando con permiso de su madre. Se muestra extrovertido, aunque dice que es motivo de burla de sus compañeros debido a que es de estatura baja.

G2LQ: Estudiante de sexo femenino, tiene 11 años edad, vive con su madre y un hermano, su papá vive en el Caguán. El sustento económico de su familia se deriva de las ganancias que produce una tienda que tienen en su casa. Comenta que en la escuela ha sido víctima de algunas burlas, debido a alergias en la piel de su cara, y al hecho de sentirse y verse gorda.

G2JP: Estudiante de sexo masculino, tiene 11 años de edad, vive con su madre y padrastro, sosteniendo malas relaciones con el mismo, hasta el punto de asegurar que ha peleado a puños y patadas con el padrastro. Sostiene que viven de arrimados en casa del padrastro, junto a otras familias. El sustento económico de su hogar se deriva del trabajo en servicios generales de su madre y de moto taxista de su padrastro. Ha estudiado en la institución desde el preescolar, pero nunca ha sentido deseos de compartir su vida familiar con ningún docente porque piensa que no le prestan atención y además lo resaltan como el cansón.

G2JV: Estudiante de sexo masculino, tiene 11 años de edad, vive con sus padres y tres hermanas mayores. El sustento económico de su familia depende del trabajo como palero de su padre. Sus estudios los ha realizado desde preescolar en la institución. Llegaron al corregimiento

del Caguán víctimas de desplazamiento del municipio de San Vicente del Caguán, departamento Caquetá.

G2ES: Estudiante de sexo masculino, tiene 11 años de edad, vive con sus padres y cinco hermanos menores, estudia en la institución desde grado segundo. La economía de la casa se deriva del oficio de celaduría que ejerce su padre en la ciudad de Neiva. Su familia ha sido víctima de problemas de inseguridad social y el año anterior perdió un hermano a causa de una bala perdida. Al interactuar con el niño se identifica distraído y con tartamudez.

5.3. Análisis de los relatos

A continuación se presenta el análisis de los relatos de los niños y niñas que participaron en la investigación, correspondientes a las narraciones generadas por los recuerdos sobre los estilos de comunicación de sus docentes durante su trasegar por la básica primaria en la Institución Educativa El Caguán.

En un primer acercamiento a los datos se realizó la transcripción de los talleres y las entrevistas realizadas, posteriormente se hizo una lectura pormenorizada línea por línea que permitió extraer los relatos más relevantes.

Tomando como eje las categorías de análisis de la información, que fueron producto del referente conceptual en el área de estilos de comunicación, se establecieron: el comunicador inhibido, comunicador agresivo y comunicador asertivo. A partir de estas categorías se realizó un microanálisis, que permitió fragmentar los relatos de los niños y niñas respecto a las narraciones significativas, es decir la codificación abierta en la que se examina el sentido de cada relato. Este proceso, proporcionó la asignación de códigos.

Es importante agregar que existen dos tipos de códigos: abiertos e in vivo. Los primeros conceptualizan el fenómeno a través de la interpretación del analista, en cambio los segundos son frases literales que expresan las palabras usadas por los individuos. (San Martín Cantero, 2014)

En relación, se obtuvieron por categoría los siguientes códigos: Categoría comunicador inhibido, 31 códigos; Categoría comunicador agresivo 225 códigos y Categoría comunicador asertivo 107 códigos.

A continuación se presenta paso a paso los tres momentos de análisis de los relatos recolectados en las narraciones de los niños y niñas participantes de la investigación, en donde se muestran características propias de los estilos de comunicación empleados por los docentes en el ejercicio de la atención a la diversidad.

5.3.1. Categorización Abierta.

Dentro del primer paso del análisis, denominado categorización abierta, el cual corresponde al momento descriptivo, ya que en él se detallan los códigos de los hallazgos que en cada una de las categorías, se extraen de los relatos los códigos, ubicándolos en las categorías a la cual corresponden, surgió una categoría emergente, correspondiente a las emociones que surgen en los procesos de comunicación con los docentes, lo cual estableció dentro de la presente investigación una cuarta categoría, sustentada en las narraciones de los niños que le dan relevancia a las emociones que van ligadas al proceso comunicativo, como se describe en la tabla 6:

Tabla 6. Categoría emergente

Categoría emergente	Concepto
----------------------------	-----------------

Emociones	Relatos que hacen referencia a las emociones que emergen dentro del proceso de comunicación con docentes.
-----------	---

Fuente: Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

5.3.1.1. Comunicador inhibido

A continuación se realizó el proceso descriptivo, correspondiente a la representación detallada de los hallazgos en la categorización abierta.

En la categoría comunicador inhibido emergieron 31 relatos, siendo esta la categoría con menor presencia en las narraciones. Dentro de esta categoría se establecieron dos subcategorías: indiferencia, expresiones pasivas e imprecisas.

En la subcategoría indiferencia se encontraron relatos con 18 códigos referidos a procesos de comunicación en los que los docentes no prestan atención, explican cuando quieren, no intervienen cuando los niños lo requieren, hay desatención por uso del celular e indiferencia ante algunas situaciones, como se aprecia en el siguiente relato: “G1NT: *algunos profesores yo iba a hablar y ellos no me colocaban cuidado, se quedaban como si yo no les estuviera hablando*”.

En la subcategoría Expresiones pasivas e imprecisas emergieron 13 códigos que denotan el uso de poco volumen de la voz a la hora de explicar temas dentro del salón de clase, así como situaciones en los que la comunicación se hace confusa, explicaciones rápidas, limitadas, con disgusto, hay ambigüedad en lo que se dice o se delega autoridad a otras personas como la coordinadora, tal y como se demuestra en los relatos: “G1WG: *hay una profesora que tiene el tono de voz muy bajito, uno no le escucha... uno le decía que repitiera y ella decía que no, antes hablaba más pasito*”.

“G2AV: en el año tercero con el profesor D10, no le entendía porque es que el profesor D10 nos enseñaba cosas difíciles, o hablaba cosas difíciles y algunos niños no le entendíamos, pero el suponía que entendíamos...”

5.3.1.2. Comunicador agresivo.

De la categoría comunicador agresivo se encontraron 225 códigos con los que se establecieron cuatro subcategorías: maltrato verbal, maltrato físico, amenazas y gestos de enojo.

En la subcategoría maltrato verbal se encontraron 99 códigos que hacen alusión a situaciones en donde los docentes con frecuencia emplean los gritos, los regaños y las comparaciones, como lo muestran siguientes relatos: *“G1KS: uno no se podía ni mover del puesto, porque eso lo comenzaba a gritar, que siéntese, que no se pare, casi no podía hablar ni nada uno no se podía ni siquiera mover”*.

“G2AV: ...por un solo error lo regaña, por ejemplo por la palabra ola sin h, le dice hágalo bien se va a volver burro y seguía diciendo que no saben ni escribir...”

En la subcategoría maltrato físico, se establecieron 49 códigos que hacen alusión a los relatos en los que los niños asocian el momento comunicativo desde actos físicos en los que se agrede a la persona con pellizcos, golpes, halones de orejas o tirar cosas, referenciado en relatos como: *“G1LT: uno se paraba a pedirle prestado un lápiz a una amiga y ella llegaba y lo cogía de la orejita y lo sentaba en el puesto y le pegaba pellizcos”*.

“G1LT: la profe D2, que ella nosotros nos parábamos y ella nos aruñaba, nos pellizcaba y nos jalaba las orejas, y no nos preguntaba por qué nos habíamos parado”.

En la subcategoría exclusión se hallaron 56 códigos en los que se mencionan expresiones en las que los docentes son generadores de bullying, rechazos, discriminación, desatención en los

ritmos de aprendizaje y empleo de castigos de forma parcializada, como se evidencia en los relatos: “G2AV: *en tercero un profesor le decía a una niña que ella venía desarreglada y el profesor le decía; no, no, no, usted se me devuelve y me viene bien arreglada porque usted pareciera que viviera en la invasión*”.

“G1KS: *le quería decir que si podía volver a explicar porque yo no había entendido entonces el profesor no me dejó hablar y nos puso un taller, entonces me dijo cállense, siéntese y haga el taller que en media hora lo recojo*”.

Los anteriores relatos permiten vivenciar amenazas por mal comportamiento o rendimiento académico, las más comunes son observación, llamado a los padres o castigos con cancelación de clases favoritas o recreo, expresado en los relatos: “G1NT: *me amenazan, algunas veces me han dicho pues que si me sigo portando mal que me van a expulsar y así, que tienen que ponerme tatequieto*”.

“G1KS: *unas niños se pusieron a pelear con los del otro quinto entonces la profesora los castigó, les quitó el recreo a todos los niños los dejó castigados y que trajeran el cuaderno de doble líneas y los ponía a escribir planas*”

En la subcategoría gestos de enojo se encontraron 21 códigos que denotan características de los docentes como fruncir el ceño y lanzar miradas intimidantes, de acuerdo como se aprecia en los relatos: : “G1WG: *los profesores bravos estiran la boca bravos, arrugan la cara y pues hablan duro*”.

“G2JP: *Cuando se alteran ponen cara ufffff (arruga la cara, frunciendo el ceño) fea, toda arrugada esa cara... cuando la profesora me miraba así, yo me hacía por allá que estaba mirando para el cielo...*”.

5.3.1.3. Comunicador asertivo.

En la categoría de comunicador asertivo se establecieron tres subcategorías: capacidad de escucha, respeto por la diversidad, empatía con los estudiantes, de estos se tomaron 107 códigos, los cuales tienen afinidad con situaciones en las que predomina el diálogo, el respeto por las opiniones, el saludo cordial, el respeto a las diferencias y las expresiones de amabilidad.

En la subcategoría capacidad de escucha, emergieron 9 códigos, que hacen referencia a momentos en donde los docentes abren espacios a sus estudiantes para permitir y validar opiniones, atender llamados, preguntar por sentimientos personales, diálogo en concordancia con la escucha, como se expresa en los siguientes relatos: “G1NT: *cuando hay así peleas en mi casa pues yo vengo así todo aburrido al salón y la profesora me dice que por qué estoy así todo aburrido y me da un abrazo y comienza a decirme que le cuente lo que pasó y le cuento.*”

“G2ES: *cuando uno les habla y ellos le ponen cuidado a uno, y uno les intenta preguntar una cosa y ellos le responden. Entonces ahí es donde nosotros nos damos cuenta que ellos nos pusieron atención*”

En la subcategoría Respeto por la diversidad se hallaron 21 códigos, los cuales emergieron de relatos en donde se destaca la importancia de volver a explicar, de dar oportunidades y estrategias de evaluación, la realización de pausas activas, dar atención personalizada, respetar y valorar las capacidades individuales, aclarándose en los siguientes relatos: “G2AV: *Mas o menos entiendo las explicaciones que dan los profesores, porque el año pasado cuando estaba en cuarto la profesora estaba explicando una tarea que yo no entendía y le pregunte a la profesora y le entendí mejor después de que ella me dedico tiempo a mi sola*”

“G2JP: *muchos estudiantes entienden, pero hay unos que no entienden, entonces dice el profesor “el que no entendió se me queda a la última hora para explicarle” y él nos explica*”.

En la subcategoría Empatía con los estudiantes se encontraron 77 códigos en los cuales se detallan características propias de profesores que demuestran alegría, amabilidad, deseo y agrado por compartir con los estudiantes, uso de elementos motivadores, se interrelacionan mediante el juego, tono de voz moderado y paseos y jornadas lúdicas, empleo de frases motivadoras, como se observa en los siguientes relatos: “G1SS: *porque ella solo a veces se pone enojada y al momentico está feliz, casi siempre se ríe, nos hace actividades chéveres y nos reímos todos...*”.

“G2ES: *porque cuando uno va a explicar alguna cosa entonces le dicen excelente uno se siente feliz porque lo felicitaron a uno, entonces uno se siente ya agradable con la profesora y con los otros compañeros lo mismo, se sienten también agradables.*”.

5.3.1.4. Emociones.

En la categoría emergente, emociones, se encontraron 43 códigos que hacen referencia a las situaciones en donde surgen emociones a partir de los procesos de comunicación que se establecen entre los docentes y los estudiantes, los códigos corresponden emociones y/o sentimientos tanto positivos como negativos, dentro de los que se destacan: tristeza, rabia, frustración, dolor, miedo y felicidad, como se expresa en los siguientes relatos: “G1NT: *Un abrazo significa que me siento seguro, que no hay que tener miedo con la profesora que ella me tiene mucha confianza a mí*”.

“G1DC: *primero es que dicen como si nos estuviera regañando a todos y uno se siente mal porque uno se pone triste que lo están regañando es a uno*”.

5.3.2. Categorización Axial.

El siguiente paso en el análisis de la información es el momento interpretativo que resulta de la revisión minuciosa de los códigos de la categorización abierta, en este paso se establece una relación entre ellos, obteniendo la codificación axial.

En este momento del proceso de análisis de la información se tomó como relevante el término “estrategia” para definir algunos elementos tomados a partir de los relatos de los niños y las agrupaciones que se hicieron para sacar las categorías axiales, en las que los niños las significan “estrategias” aquellas acciones que sus docentes realizan para que ellos cumplan con las tareas que se les asignan.

5.3.2.1. Comunicador inhibido.

De la categoría comunicador inhibido, subcategoría indiferencia, se establecen como categorías axiales tres:

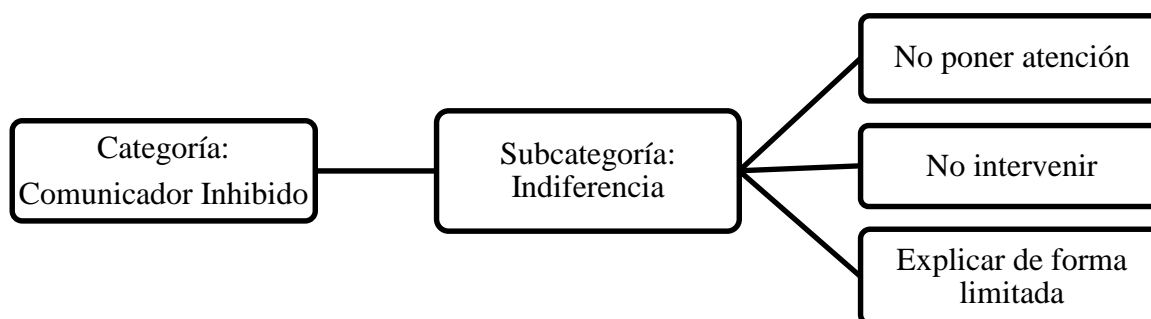


Figura 3. Categoría axial. Categoría Comunicador Inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

No poner atención, relaciona códigos que hacen alusión a relatos en los que los niños y niñas indican que los docentes no les ponen cuidado o su atención está dada hacia una sola persona, demostrando desinterés por las opiniones o intervenciones de los estudiantes ante interrogantes en el área académica o de su vida personal y/o familiar. La comunicación se ve cortada por falta

de escucha, dejando a la estudiante con interrogantes sin resolver como lo muestra el relato:

“G1WG: un día unos niños estaban peleando y yo le fui a decir a la profesora y ella no me quiso poner cuidado, entonces yo no le pude decir y pues nada pasó, se dieron duro”.

No intervenir, en esta categoría axial se encuentran relatos en los que los niños expresan sentires de necesidad de intervención de los docentes ante situaciones particulares, pero no encuentran respuestas a ello, dado que los docentes demuestran apatía por sus expectativas; su labor se limita a ofrecer bases sobre los conocimientos que orientan en cada área y se desliga la parte afectiva y humana, que en ocasiones se expresa como la necesidad de establecer una comunicación recíproca que le de confianza y alternativas para que mediante el ejercicio de comunicación se oriente la solución de los conflictos que se presenten en ámbito escolar o personal, como se aprecia en el relato: *“G1WG: un niño la mamá le pegó y le dejó un poco de rayas, y él le dijo a la profesora delante de nosotros que le había pegado la mamá muy duro y la profesora le dijo que se quedara ahí quieto para que no le pasara nada más”.*

Explicar de forma limitada, categoría axial que agrupa relatos que se refieren a la forma en que reciben explicaciones mínimas de parte de los docentes, quedando en los estudiantes una carencia no solo de conocimientos sino de comprensión hacia ellos como estudiantes y como personas, lo cual se aprecia en el relato: *“G2AV: En ocasiones algunos profesores parecen disgustados, porque hablan muy poco, solamente nos escriben en el tablero para que copiemos, y después nos explican lo necesario”*

De la categoría comunicador inhibido, subcategoría expresiones pasivas e imprecisas, se establecen dos categorías axiales, como se expone en la figura 4.

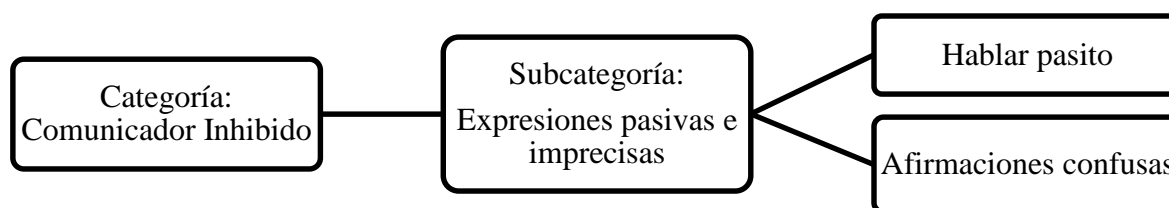


Figura 4. Categoría axial. Categoría Comunicador Inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Hablar pasito, referencia relatos en los que la comunicación se ve alterada por lo bajo del volumen de la voz de los docentes, factor determinante en la comunicación dado que es el principal y más eficaz medio de enseñanza oral. El volumen demasiado bajo hace perder la capacidad de comprensión, incluso puede hacer que varíe el significado y por consiguiente se pierda el objetivo de este proceso comunicativo, cuya principal función debe ser orientada al fortalecimiento de lazos; además los estudiantes perciben en el docente inseguridad y poco dominio del tema tratado, denotando desinterés que puede traducirse en desagrado en el desarrollo de la actividad docente. El siguiente relato evidencia lo expuesto: “G2AG: *Mi profesora habla pasito, y yo digo pues que tiene que no ser tan bajito pero tampoco tan alto porque si lo dejan alto allá los dejan sordos al otro grupo que esta al pie y si hablan pasito, pues no escuchan los del grupo de ella*”.

Afirmaciones confusas, congrega relatos que refieren falta de coherencia en las afirmaciones, dando a conocer instrucciones que denotan inseguridad desde la misma forma en que se plantean, pues cambian de momento, lo cual se puede considerar como consecuencia del estado de ánimo del docente y que incluso hacen que delegue funciones correctivas en otros docentes o directivos de la institución, mostrando impotencia y desinterés hacia la solución de los conflictos que se presentan. Uno de los relatos que asocia esta categoría es: “G1SS: *Y unos que se ponen*”.

bravos y uno ni sabe porque, solo llaman a la coordinadora a darle quejas y a uno ni le dicen porque”.

5.3.2.2 Comunicador agresivo.

De la categoría comunicador agresivo, subcategoría maltrato verbal, se extrajeron cuatro categorías axiales, como lo muestra la figura 5.

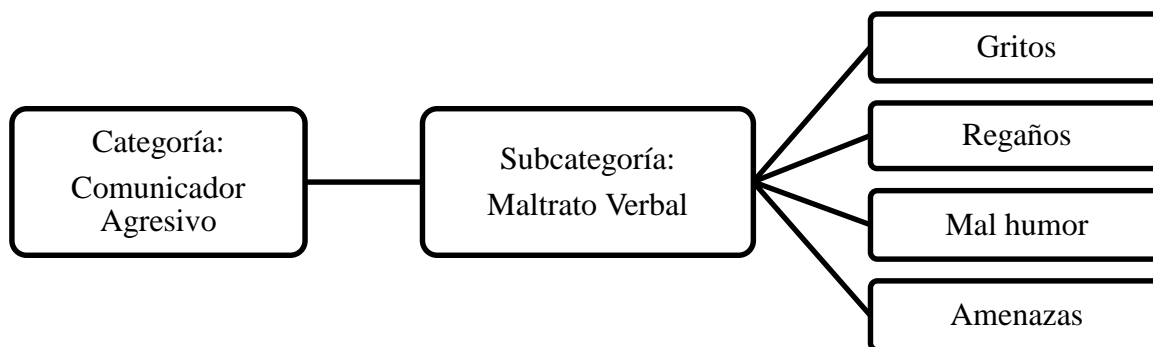


Figura 5. Categoría axial. Categoría Comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Gritos, alude a la agrupación de códigos sobre relatos en los que los docentes utilizan expresiones de agresión, palabras de menosprecio acompañadas de constantes gritos. El uso de gritos es una manifestación de la falta de autocontrol y ausencia de estrategias para dar solución a las situaciones que se presentan, como se ilustra en el siguiente relato: “G1NT: *en tercero un profesor que se pasaba con una niña, comenzó a gritarle en el oído .entonces la niña ya le tenía miedo al profesor y cada vez que la gritaba ya ella por veces no iba a estudiar”.*

Regaños, recoge relatos que contienen códigos que muestran expresiones de regaño constante tanto en las clases como en las actividades extra, convirtiéndose en estrategia para mantener la disciplina y para moldear conductas de acuerdo a los intereses del docente; allí se evidencian las relaciones de poder: docente sobre estudiante, como se ilustra a continuación:

“G2LQ: la profesora a veces nos regañaba mucho... como éramos bien cansones, entonces nos regañaba harto, por decir a un compañero que me molestaba, entonces cada rato lo regañaba” .

Mal humor, categoría axial en la que se hallaron códigos que dan cuenta del predominio del mal genio en el estado de ánimo de los docentes con bastante frecuencia, abriendo espacios para que los niños visualicen la incapacidad del mismo para aislar situaciones que no son pertinentes al contexto educativo, y evidenciando la tensión que se genera mediante la vivencia de episodios que requieren una intervención adecuada y que permitan desarrollar la capacidad de manejo de las emociones desde el papel de liderazgo que ejerce en el aula, sin embargo el estado emocional del docente actúa logrando que la situación altere el ambiente escolar . Esto se evidencia en relatos como: *“G1LT: los profesores que le hablan a uno como muy fuerte, tienen problemas en la casa y o sea nos cogen a nosotros como si nosotros tuviéramos la culpa pero nosotros no tenemos la culpa”*.

“G2JP: pues la profesora empieza a gritonearnos a todos y uno no está haciendo nada, y eso no le gusta a nadie... no debería de ser malgeniada”.

Amenazas, en esta categoría axial se agrupan códigos que denotan situaciones, en las que los docentes emplean un lenguaje que no es el más adecuado ya que intimida al niño, hablándole de manera despectiva, contrario a lo que se estipula en el PEI de la institución en el que se perfila como ejemplo en calidad humana. En los relatos se observa cómo se usan las amenazas para controlar momentos de indisciplina o incumplimiento de deberes establecidos en el manual de convivencia, esta estrategia se basa en acciones como: citar a padres de familia, registros en el observador del estudiante, restringir clases favoritas, llevar ante la coordinadora, incluso privar de objetos personales. Otro aspecto que se destaca en los relatos son las intimidaciones relacionadas con la pérdida del año escolar que busca que los estudiantes reflexionen sobre sus

responsabilidades, pero que también permite llevarlos a identificar el poder o dominio que ejerce el docente, convirtiéndose en un factor de motivación o desmotivación. Lo anterior, lo muestran los relatos: “G1LT: *la profesora le dijo a un niño que se fuera porque el niño era grosero, y le dijo que se saliera del salón, entonces el niño se puso a llorar y nosotros le dijimos a la profesora que no lo gritara, porque nosotros sabíamos que él era cansón pero que le dijera con buen modo y pues la profesora también me regañó a mí... el niño cuando entró al salón se quedó un rato quieto pero no escribía y la profesora le gritaba que escribiera y él no quería escribir*”.

“G2AV: *...cuando compañeros quieren salir de una vez a física, la profesora dice que no porque todavía no es hora y ellos comienzan a gritar y a hacerle ruido y la profesora dice no más. Si no hacen silencio, les quito la hora de física y los amenaza, si no hacen silencio les quito la hora de física y el recreo*”.

De la subcategoría maltrato físico se extrajeron dos categorías axiales, donde se agruparon relatos correspondientes a docentes que utilizan la fuerza con los niños para ejercer su papel de autoridad ocasionando maltrato; se evidencia la implementación del castigo físico como una forma de buscar el cumplimiento de normas y reglas de forma obligatoria, mostrando los alcances que genera este castigo en cuanto a obligar a la sumisión y la dependencia, también se resalta que al ejercer este tipo de agresión se están vulnerando derechos básicos de los niños y niñas, como lo son el derecho al buen trato y al libre desarrollo de la personalidad. Estas dos categorías axiales se aprecian en la figura 6.

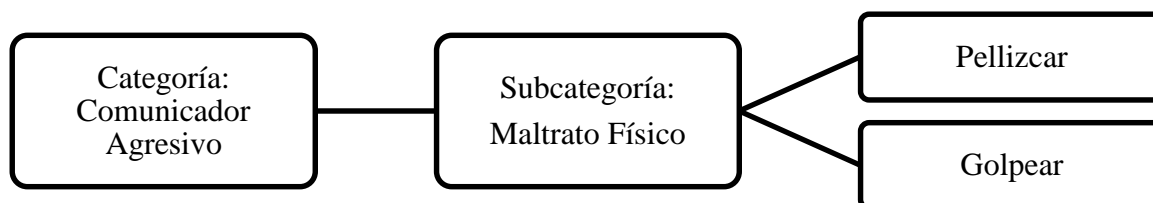


Figura 6. Categoría axial. Categoría Comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Pellizcar, en esta categoría se agruparon códigos en los que se utilizan los dedos y las uñas para ejercer castigo, poder e influencia. “Pellizcos” y “clavar uñas” son mecanismos que se repiten con frecuencia en las narraciones y que denotan la forma en que se ejerce la capacidad de generar miedo mediante el dolor, y moldear conductas de forma inmediata. Lo expuesto se enuncia en los siguientes relatos: *“G1DC: un compañero que se dormía en la escuela, como él se dormía tarde, él me contaba que se dormía como a las 11, entonces llegaba al colegio y venía con sueño y se acostaba entonces la profesora también lo regañaba como a mí, lo pellizcaba y lo gritaba”*.

“G1SS: Cuando hice primero una vez me salí del salón sin permiso y la profesora por agarrarme me enterró las tres uñas porque yo me había salido a tomar agua”.

Golpear, en esta categoría axial se agrupan códigos correspondientes a situaciones de agresión física que involucran golpes con objetos, halar orejas, cuello y ropa, movimientos bruscos para aquietar a los estudiantes; estas agresiones pretenden poner fin a conductas inapropiadas o al incumplimiento de reglas, pero generan situaciones de inestabilidad emocional en el estudiante, que se ven reflejadas en miedo a dirigirse posteriormente al profesor, rechazo y desamor hacia la educación; convierte el aula en escenario de violencia, dejando que estos actos se conviertan en algo natural de su diario vivir y se produzca vulnerabilidad y abuso del docente. Así lo expresa el siguiente relato: *“G1WG: a un niño la profesora lo cogió del buzo y lo sentó en el pupitre y le dijo que se sentara, que no molestara más, después nos dimos cuenta que hasta le había pellizcado el brazo”*.

En la subcategoría exclusión se encontraron tres categorías axiales, como lo muestra la figura 7:

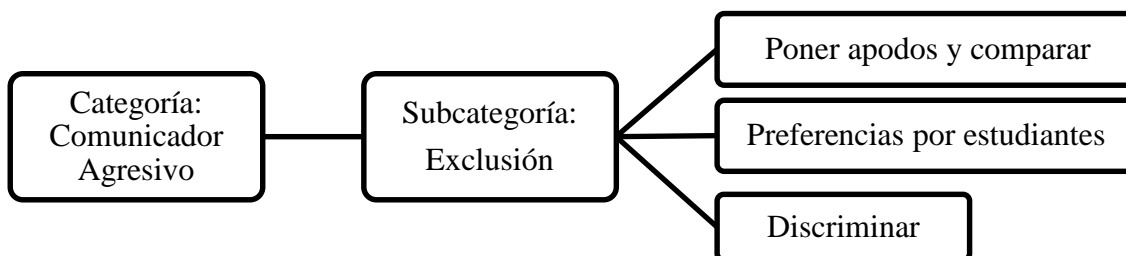


Figura 7. Categoría axial. Categoría Comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Poner apodos y comparar, corresponde a relatos que se relacionan con expresiones de los docentes en las que se refieren a sus estudiantes en términos despectivos, con apodosos o haciendo comparaciones desagradables, ocasionando que los niños se sientan humillados, burlados y menospreciados. El docente recurre a estas actitudes con el ánimo de llamarles la atención, en pro de dar cumplimiento a normas y reglas, olvidando que está siendo generador de burlas entre los demás estudiantes y vulnera el reconocimiento de la diferencia. Como lo muestran los siguientes relatos: “G2AV: *La profe a una compañera que es bajita, casi siempre le dice la chiquitolina, ella como casi siempre termina las tareas rápido en el salón y se pone a hacer otras cosas o a ayudarle a los compañeros, entonces la profe la compara diciéndole que lo que le falta de estatura le sobra en lo inquieta, mejor dicho aquel día le dijo que parecía una miquita de puesto en puesto*”.

“G2FAV: *Es que a mí a veces me aburre mucho que la profesora me viva comparando, le digo profe es que no entendí lo de matemáticas y ella me contesta: pero claro que va entender sino pone empeño, haga como tal niña, ella si es pilosa, además si ella entiende usted porque no... y a mí eso me da rabia*”.

Preferencia por estudiantes, agrupa códigos como desigualdad en castigos o preferencias por algunos estudiantes, que dejan ver el favoritismo de algunos docentes por las niñas, por los mejores académicamente o por ciertas actitudes, que dejan en desventaja a una cantidad del grupo que se siente rechazado y menospreciado por presentar diferentes ritmos de aprendizaje

como se ilustra en los posteriores relatos: “G2JV: *le dicen digamos: este pasa al tablero a hacer tales y tales cosas, mientras que hay otros le dicen pásame al tablero, si lo hace mal no pasa nada, pero a otros si nos regañan feo nos dan puntos negativos...*”.

“G2LQ: *la profesora casi siempre que uno le pregunta dice “ay no”... no tiene tiempo, explica el tema, hace unos cuantos ejemplos y los que entendieron, entendieron, y como hay tres inteligentes allá, ella solo se preocupa porque ellos entienden...*”.

Discriminar, agrupa códigos sobre relatos que refieren situaciones en donde los estudiantes indican sentirse discriminados por sus docentes debido a características diversas que poseen y que son manifestadas de manera especial cuando los estudiantes no cumplen con las expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje que espera su docente, y las cuales son vistas por si mismo como barreras al proceso formativo, restando importancia a los ritmos de aprendizaje que se hacen presente en el aula; también se relaciona con el tiempo, en donde según las narraciones se dedica más atención a algunos estudiantes que a otros, y de manera especial a quienes tienen mayor facilidad por captar los contenidos trabajados en clase, lo que hace entender que la mayoría de las manifestaciones de discriminación presentes en el contexto escolar se producen ante las diferencias por diversos estilos y ritmos de aprendizaje, lo cual se observa en los siguientes relatos: “G2AG: *La profesora D3 siempre pone a leer a las mismas de siempre, a otros compañeros que también queremos leer no nos deja, dizque porque no lo hacemos tan bien como las otras*”.

“G1WG: *Los profes siempre les explican mejor y con mayor tiempo a los que entienden más rápido, a algunos que nos demoramos escribiendo casi no nos pone cuidado*”.

De la subcategoría gestos de enojo se obtuvo la categoría axial Expresiones de disgusto, como se ilustra en la figura.

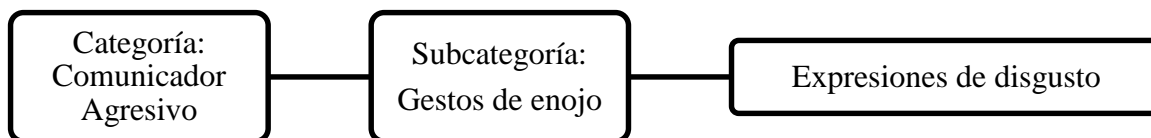


Figura 8. Categoría axial. Categoría Comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Expresiones de disgusto, en esta categoría se agrupan códigos que exponen la percepción que tienen los estudiantes de los continuos gestos que ven en los docentes cuando se irritan en las clases, los cuales son principalmente expresiones faciales que por sí solas ponen de manifiesto el estado de ánimo en el que se encuentran; “ceños fruncidos” y “boca arrugada” son los que más observan los estudiantes, siendo el rostro el principal trasmisor del estado de ánimo y también de lo que se quiere comunicar. Sumado a lo anterior, están los movimientos del cuello y ciertas posturas corporales, que son detectadas por los estudiantes y asumidos por los mismos como un mensaje previo a lo que suponen va a suceder: un regaño o un castigo. El siguiente relato señala lo descrito: “G1LT: *cuando ellos están enojados casi siempre arrugan las cejas y comienzan a gritarle a uno*”.

5.3.2.3 Comunicador asertivo.

De la categoría comunicador asertivo, en la subcategoría capacidad de escucha surgió la categoría axial Escucha. La siguiente figura simboliza lo referido.

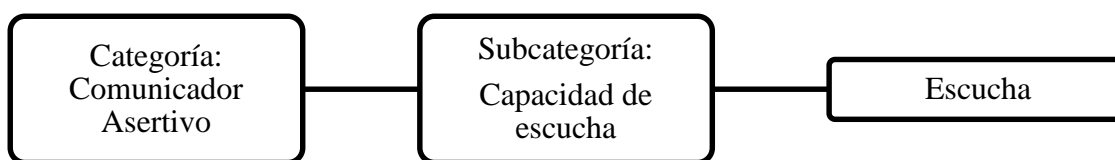


Figura 9. Categoría axial. Categoría Comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Escucha, corresponde a la agrupación de códigos que aluden momentos comunicativos en los que los docentes atienden a sus estudiantes, dedican tiempo a escucharlos y por consiguiente logran que se sientan atendidos, los niños y niñas expresan que cuando sus docentes los miran, les están poniendo atención y que eso los hace sentirse bien, destacan a los profesores que los saludan de forma individual, valorando la forma en que algunos docentes tienen en cuenta sus aportes o preguntas dentro de las clases, así mismo asuntos personales que tiene que ver con su entorno familiar o social, como se muestra en el relato: “G1BS: ... *pero por ejemplo en primero la profesora nos saludaba cuando llegábamos y nos decía cómo están, o así, que cómo nos había ido el fin de semana, ella nos ponía cuidado*”.

Por otro lado, en la subcategoría Respeto por la diversidad surgió la categoría axial Respeto por los ritmos de aprendizaje, la figura expone lo narrado:

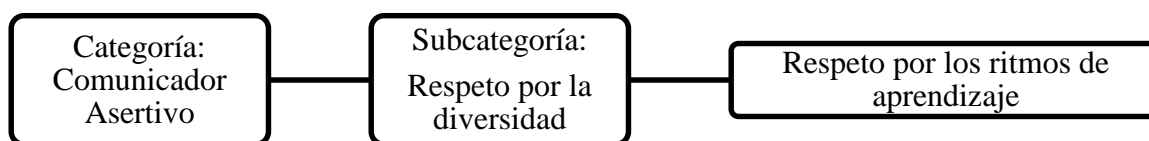


Figura 10. Categoría axial. Categoría Comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Respeto por los ritmos de aprendizaje, destaca la forma en la que los docentes, procuran que los estudiantes se respeten los unos a los otros, en comentarios o acciones que surgen del entorno escolar, controlando las situaciones y enseñándoles a resolver las dificultades dentro de la tolerancia, estos docentes tienen en cuenta la variedad que existe en las formas de aprender,

por ello se esfuerzan por presentarle a sus estudiantes diversas opciones dentro del proceso de aprendizaje, conocedores que los niños entienden de diversas formas y/o diferentes velocidades, buscan el momento para explicar nuevamente o buscan otras maneras para que los estudiantes entiendan. Los niños consideran que sus profesores son “buena gente” si les dedican tiempo para volver a explicarles; reconocer los ritmos de aprendizaje de los estudiantes permite al docente tener una visión clara para poder elaborar una planeación adecuada a sus necesidades, a continuación lo ejemplifica el relato: “G1LT: : *ella nos quiere a todos los compañeros porque ella se interesa en que nosotros aprendamos, nos explica otra vez si no entendemos y se ve contenta cuando por fin entendemos o traemos bien la tarea...*”.

Frente a la subcategoría Empatía se desprende tres categorías axiales como lo muestra a continuación:

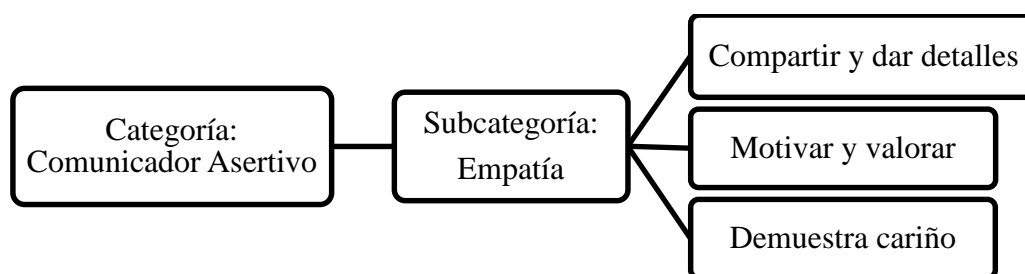


Figura 11. Categoría axial. Categoría Comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Compartir y dar detalles, categoría axial que se estableció al agrupar códigos que surgen de los relatos en los que los niños valoran los momentos en los que los docentes han compartido con ellos en fechas especiales o han brindado detalles que causan en ellos grata recordación, detalles como levantarles el ánimo para participar en actividades competitivas, compartir loncheras colectivas o prepararse para un campeonato, en estos se interpreta el agradecimiento de los niños y niñas por momentos que dejan huella positiva en sus memorias, y que además evidencia el deseo del docente por acompañar activamente la formación integral del estudiante, algunas prácticas pedagógicas significativas son notorias en el acontecer escolar y no son necesariamente

eventos de gran elaboración, generalmente son actividades que les brindan la oportunidad de compartir en grupo, con prácticas que capturan la atención de todos y que causan un efecto trascendental en la mayoría. Como se expresa en el relato: *“G1WG: ... a mí me gustó cuando hicimos una ensalada y todos llevamos frutas, hasta la profe puso las vasijas y la crema y ese día fue chévere porque compartimos...”*.

Motivar y valorar, esta categoría axial resultó al unir códigos que hacen referencia a la utilización de refuerzos positivos de parte de los docentes para motivar a los estudiantes, palabras que los estimulan a participar en las actividades o que los felicitan por alcanzar logros académicos, deportivos o culturales, emplear estas estrategias contribuye al refuerzo de la autoestima, factor que necesita constante estímulo, fundamentalmente para contribuir a hacerle frente a los ambientes sociales y familiares en los que muchos de los niños y niñas conviven, como se presenta en el relato: *“G2AG: ...la profesora D13 siempre le dice a uno que si puede, que lo intente que ella sabe que si, también si está uno así solo y anda triste, ella va allá y lo hace reír a uno y le saca la sonrisa, y le dice a uno princesita”*.

Demuestra cariño, recoge códigos en los que los niños y niñas expresan momentos en los que sus docentes les han hecho demostraciones físicas de afecto, con grata recordación comentan sobre miradas de aprobación, sonrisas, abrazos o pequeñas caricias son una evidencia de la cercanía y afecto de parte de sus docentes, algunos de los niños vienen de familias en las que las palabras, gestos o acciones afectivas son escasas, lo cual le da mayor importancia a las manifestaciones de ternura, además si se tiene en cuenta que sus docentes representan autoridad y son un modelo a seguir, estas demostraciones de cariño son una valiosa contribución a su autoestima y al mejoramiento del ambiente escolar, como lo muestran: *“G1NT: es que yo*

recuerdo cuando estaba en grado primero, la profesora me hacía caricias para explicarme algo...”.

“G2ES: algunos profesores son cariñosos porque nos acarician, ellos dicen que nos portemos bien y salgamos adelante, que eso es lo que los papás esperan de nosotros”.

5.3.2.4 Emociones.

De la categoría emergente emociones surgieron dos categorías axiales como lo representa la siguiente figura.

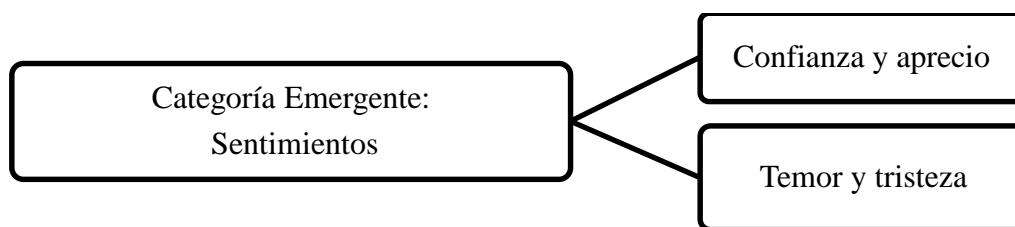


Figura 12. Categoría axial. Categoría emergente. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Confianza y aprecio, categoría axial que alberga códigos que representan la forma en la que los niños se sienten ante situaciones que surgen de los procesos que se dan en el entorno escolar, surgieron códigos como sentirse querido, percibir la alegría de sus docentes y sentirse valorado, emociones que se transforman en sentimientos que contribuyen al mejoramiento del clima escolar, ya que si un niño convive en un ambiente que le genera emociones positivas que contribuyen al crecimiento de su autoestima, seguramente que este va a ser un lugar al que se quiera pertenecer, lo anterior se muestra en: “G2LQ: yo sentía que mis profesores me querían y pues la profesora también, pues me demostraba hablando así normal, no regañándolo a uno hablándole así como duro no, y cuando ella nos dejaba ir al parque se sentía como así”.

Temor y tristeza, esta categoría surge de la agrupación de códigos que expresan emociones sentidas por los niños y niñas, como miedo a hablar, tristeza ante comentarios o regaños de sus

docentes, de estos relatos se extraen códigos que exponen procesos comunicativos que califican negativamente algunas expresiones de los niños, produciendo en el interior de los estudiantes emociones como el temor que conducen a sentimientos como la tristeza, los cuales no contribuyen al libre desarrollo de la personalidad, como se observa en los relatos: “G2AG: *Me sentí excluida porque la profesora no me pone cuidado, un día que le mostré lo que había hecho en artística me dijo hay no moleste que estoy aquí ahorita ocupada... Me puse triste y brava*”.

“G1DC: *pues estaba en preescolar, como yo era pequeño, pues me sentía mal, solo lloraba, cuando la profesora me pegaba*”.

También se referencian emociones en las que los niños y niñas expresan sentirse rechazados o estigmatizados, emociones que les generan sentimientos de frustración que posteriormente se transforman en distanciamiento hacia algunos docentes, dando como resultado fastidio hacia él o hacia el proceso educativo, como se manifiesta en el relato: “G2LQ: *había una profesora que cada rato era regañándome y yo no hacía nada y cada rato me regañaba entonces eso como que me daba fastidio cuando me miraba*”.

5.3.3. Categorización Selectiva.

El último paso en el análisis de la información, es el momento comprensivo tomando como referencia los relatos de los participantes, los puntos de vista de las autoras, y teóricos que denotan conocimiento frente al tema. Con este apartado se analizan los estilos de comunicación de los docentes de básica primaria en atención a la población diversa del grado quinto de la Institución Educativa el Caguán de la ciudad de Neiva.

5.3.3.1. Comunicador inhibido.

En los relatos de los niños y niñas emergieron diversos códigos los cuales fueron agrupados en cinco categorías axiales, y después de un análisis más profundo y de acuerdo a la cantidad y relación de los códigos surgieron dos categorías selectivas, como lo representa la figura:

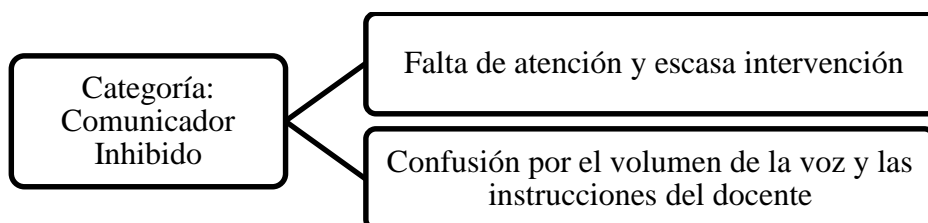


Figura 13. Categoría selectiva. Categoría comunicador inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Falta de atención y escasa intervención, enmarca relatos que denotan los momentos comunicativos en los cuales los docentes no ponen atención, no hay intervención y explican cuando quieren.

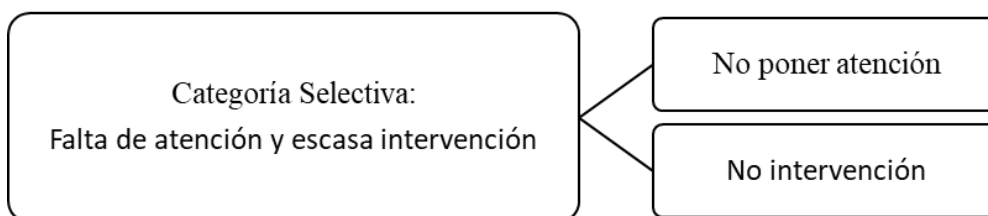


Figura 14. Categoría selectiva. Categoría comunicador inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Estos relatos permiten observar que algunos docentes se muestran invisibles, poco demostrativos y con falta de atención hacia los estudiantes, lo que produce espacios de aburrimiento e insatisfacción hacia el estudio, como se muestra en el siguiente relato:

“G2AV: Una vez en clase de inglés nos tocó escribir unos saludos, entonces la profesora decía que pronunciaríamos esos saludos, pero no nos decía cómo, unos amiguitos le decían:

¿profe cómo se dice esa palabra?, y ella hacía como si no pusiera cuidado. Parecía como aburrida, como si no quisiera explicarnos. Pero es que a veces era así, hablaba muy poco, quería era que escribiéramos y todo bien... Pues nosotros aburridos, porque casi no entendíamos y no nos ponía atención, pero menos mal que nos colocaba, ufffff eso sí, buenas calificaciones”.

Los estudiantes apremian la necesidad de comprender el bagaje informativo que les brinda el docente, son hábiles identificando el desinterés que muestran los mismos, por las mismas actividades que orientan, en donde sobresale la desatención, la poca intervención en el ejercicio de las actividades, al igual que la ausencia del deseo por explicar lo expuesto. Estas situaciones son factores que hacen notoria la presencia del estilo de comunicación inhibido dentro de un contexto educativo, y se afirma con una de las características planteadas por Hofstadt Román “La duración de las intervenciones de los inhibidos tienden a ser breves; contestan con monosílabos y toman en pocas ocasiones la iniciativa de comunicar, presentando habitualmente pausas largas y silencios prolongados” (Hofstadt Román, 2007, pág. 46). Estas características en el estilo de la comunicación del docente pueden generar respuestas negativas en los estudiantes, hacer que se sientan desmotivados, excluidos y sin ningún valor dentro de su contexto. Con las narraciones encontradas se denota la necesidad del estudiante por ser tenido presentes, por suplir sus requerimientos, por recibir de los docentes el bagaje necesario para afianzar los conocimientos que son impartidos en el aula, y a la vez vivenciar momentos gratificantes por medio del enlace comunicativo en donde se despierte la curiosidad y el interés hacia el estudio. Estas mismas situaciones generan vacíos, inquietudes y confusión en los estudiantes quienes reconocen la indiferencia de ese ser que transmite conocimiento y les resulta difícil definir si

esa actitud es empleada como estrategia para castigar o moldear conductas, forma de ser del docente, o quizás el mismo hecho de ser docente le genera esa forma de actuar.

El encuentro de relatos que difiere el desinterés del docente hacia el estudiante se contrapone al reconocimiento del valor que posee cada individuo, a exaltar las capacidades y virtudes de cada uno, al igual que al reconocimiento del derecho a recibir una educación de calidad, en donde se permita afianzar y desarrollar al máximo sus potencialidades, acercando con mayor frecuencia a la práctica de la inclusión educativa entendida con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. (Echeita, 2008)

El reconocimiento que se debe brindar a cada estudiante por su condición de ser único y con múltiples potencialidades, posibilita también el reconocimiento a su condición de persona diversa, a sentirse incluido con tan solo el goce de la atención y las explicaciones oportunas que pueda brindar el docente. De lo contrario se pueden presentar situaciones adversas como lo presenta el siguiente relato:

“G2LQ: Un día nos trajeron una fotocopia para resolver y como el profe no explico lo que teníamos que hacer, pues nos pusimos a jugar con los borradores. Entonces él se puso todo serio y se salió del salón”.

Los estudiantes ante la falta de seguimiento y explicaciones claras del docente, empiezan a desarrollar sentimientos de desinterés, a estigmatizar cualquier situación como difícil y en la mayoría de los casos se propician circunstancias en donde prevalece el fomento de indisciplina y malas conductas, las cuales de cierta manera y quizás sin ser previstas por el docente, es él quien se convierte en el mayor agente motivador de las mismas.

Cabe anotar que los aspectos que resaltan esta categoría selectiva se centran en la indiferencia del docente hacia los estudiantes, hacia sus particularidades, destacándose total desinterés hacia su ejercicio como docente y demostrando con su forma de relacionarse con los estudiantes incomodidad, inseguridad y desagrado por la labor que realiza. También se debe mirar las condiciones actuales en las cuales se ejerce la labor docente con aulas que sobresalen por exceso de población, inmobiliario deteriorado, exceso de calor debido a las condiciones climáticas del corregimiento al igual que a la ausencia de elementos didácticos. Estas circunstancias se convierten en barrera para el ejercicio de una educación inclusiva que impide el mejoramiento de la institución entrando en contraposición con tener ambientes de aprendizaje apropiado tal como lo plantea la guía 34 del MEN (2008)

Confusión por el volumen de voz y las instrucciones del docente, surge de una agrupación de categorías que comprenden relatos en donde se tipifica el hablar pasito, hablar muy poco, explicar lo necesario, dar instrucciones rápidas, los cuales fueron agrupados en dos categorías axiales volumen de voz muy bajo del docente y afirmaciones difíciles de entender, dando origen a la presente categoría selectiva.

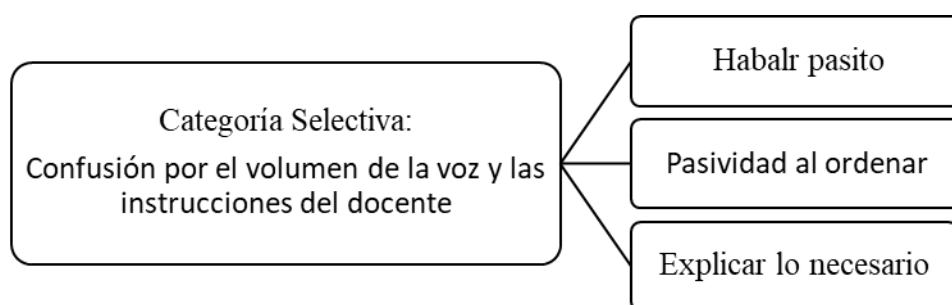


Figura 15. Categoría selectiva. Categoría comunicador inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

La comunicación que se genera dentro del aula de clase permite crear en el estudiante condiciones que pueden favorecer o desfavorecer los procesos que se buscan desarrollar

mediante la educación. En las narraciones de los estudiantes que hicieron parte de la presente investigación, se encuentran relatos que denotan algunas características empleadas por sus docentes de básica primaria en donde se identifica como el uso de un volumen de voz baja por parte del docente, así como la orientación de afirmaciones difíciles de entender por los estudiantes, genera dificultad, desigualdad, indiferencia, impotencia e incluso en ocasiones propicia la práctica del bullying dentro del aula de clase; como se puede apreciar en el siguiente relato: “G2AG: *Es que la profe de cuarto hablaba muy pasito, casi no se le entendía, una vez teníamos que aprendernos un poema y lo repasábamos repitiendo lo que ella decía, pero muchos no escuchábamos y decíamos cosas diferentes, los de adelante se nos burlaban, entonces ella escogía casi siempre a los de adelante, porque lo podían decir como ella y se sacaban las mejores notas. Por eso era como mejor escribir y repasar en la casa*”.

El anterior relato evidencia que en ocasiones el docente no busca brindar igualdad de oportunidades, como tampoco ahondar en las situaciones que se presentan en el aula de clase, por el contrario propicia situaciones de desventaja en cuanto a los niños que se encuentran a una distancia mayor a su maestra, con los que están a menor distancia de la misma. Tampoco se logra identificar las cualidades de los estudiantes quienes aún no difieren porque su docente no les permite gozar plenamente de las actividades que plantea desarrollar.

Centrarse en la posición del docente y en lo que plantean los estudiantes en este tipo de relatos permite reconocer en el docente la presencia y puesta en marcha de un estilo de comunicación inhibido, caracterizado por “presentar un volumen de voz excesivamente bajo, de forma que resulta difícil poder escucharla, en donde la entonación resulta más bien monótona, dado que el bajo volumen permite poco juego de subidas y bajadas del volumen” (Hofstadt Román, 2007, pag46.) Estas características que se denotan en el docente son afianzadas con otras

situaciones en donde algunos docentes dan instrucciones de manera imprecisa generando momentos de confusión y creando expectativas frente a la reacción que pueda tomar el docente con el mensaje que interpreto el estudiante, como se muestra en el siguiente relato:

“G2JP: Como que tocaba dibujar algo, pero como no explico bien la mayoría no lo hizo, ni siquiera la mejor del salón... No lo reviso menos mal, que pasamos a otro... Claro que uno piensa, que tal una mala nota o una observación”.

La presencia de estos relatos refleja un docente ausente dentro del papel que debe ejercer como orientador, cerrando la posibilidad de crear espacios de aprendizaje significativos que denoten el amor y el compromiso del docente por su labor, y a la vez el interés por brindar a sus educandos lo indispensable de acuerdo a las necesidades e individualidades que cada uno apremie. Lo cual reafirma que el estilo de comunicación del docente inhibido, se encuentra presente en la institución limitando el deleite y las posibilidades que brindan las diferencias presentes en los estudiantes

Los estudiantes al encontrarse con el estilo de comunicación inhibido tienden a perder la curiosidad hacia el mundo, el deseo por indagar, el reconocimiento de sus propias cualidades y las de los seres que los rodean, pues están enmarcados dentro de un ambiente pasivo que induce a repetir un aprendizaje mediante lo poco que se logra entender en un aula de clase. Estas situaciones presentadas se contraponen a uno de los ideales que plantea Freire en su libro “Pedagogía de la autonomía” frente a un buen docente: “El buen maestro es el que consigue, mientras habla, traer al estudiante hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esa manera su aula es un desafío y no una canción de cuna”. Sus estudiantes se cansan, no se duermen. Se cansan porque acompaña las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres. (Freire, 2004, pág. 39- 40)

La presencia de este estilo se convierte en barrera para la educación inclusiva entendida como:

“proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover el desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna”. (Decreto #1421, art 7, 2017).

El desconocer la diversidad en los estudiantes lleva a distorsionar la práctica de la educación inclusiva como elemento favorecedor dentro del aula educativa, quedando opacado con la comunicación enmarcada por un estilo inhibido en el docente que no permite visualizar la estructura en sus momentos de clase, se enmarca en instrucciones muy largas o demasiado cortas, se olvida de que todos aprenden diferente, se centra en ejercicios que no permiten comprender a sus estudiantes, y denota ausencia de retroalimentación en donde verifique lo que quiere dar a conocer. Se olvida que se busca la práctica de una educación inclusiva, por ende ello implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. (Blanco, 1999)

Es necesario aclarar que dentro de la presente investigación el estilo de comunicación inhibido es el que aparece con menor frecuencia en los relatos obtenidos acerca de los estilos de comunicación empleados por los docentes en donde se realizó el estudio, lo cual no significa que pierda relevancia, al contrario denota que la utilización de este estilo de comunicación por parte del docente en determinados momentos ha dejado huella de una forma no tan favorable en los niños y niñas.

Falta de atención y afirmaciones que no permiten entender Las características encontradas en el estilo de comunicación inhibido del docente para atender la población diversa presente en el aula, permitió construir una categoría central que diera cuenta del significado y las realidades que reflejan los relatos de niños y niñas, la interpretación de las investigadoras y la construcción analítica fundamentada en autores sobre los estilos de comunicación de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa el Caguán, como se representa en la figura.



Figura 16. Categoría selectiva. Categoría comunicador inhibido. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

En las relaciones interpersonales, marcadas directamente en el ejercicio de la comunicación que se desarrolla entre los docentes y estudiantes en las aulas de clase en donde se desarrolló la presente investigación se identificó la presencia de docentes caracterizados por la aplicación de un estilo de comunicación inhibido, representado especialmente por la implementación de un volumen de voz muy bajo, indiferencia, momentos de pérdida del control ante las situaciones

presentadas, poca atención hacia los requerimientos de los estudiantes, al igual que la confusión al dar órdenes o instrucciones.

Este estilo de comunicación permite el cuestionamiento de manera directa o indirecta hacia las ventajas o desventajas que puede encontrar la población diversa atendida por docentes. Estos docentes son caracterizados por enfocar el ejercicio de la comunicación desde un estilo inhibido, pues los relatos brindados por los participantes demuestran que ante la presencia pasiva del docente reflejada en evasión de miradas e instrucciones distantes y con baja motivación, denotan total desinterés en las actividades que dirigen a los estudiantes. Así es reflejado en el siguiente relato:

“G2ES: Una profesora nos ponía a copiar actividades del tablero, que lo llenaba todito. Yo le iba a preguntar, por ejemplo algo que no entendía, ni me miraba, solo decía copie que ahí está clarito o noo mejor espere tantico y ahora miro en el libro... pero de todas maneras terminaba diciendo copie como está ahí”.

El docente ejerce plenamente el papel de modelo o patrón a seguir por cada uno de sus estudiantes quienes aunque poseen gran potencial y riqueza debido su característica diversa, no cuentan con un orientador en la escuela que vivifique esa riqueza, para afianzar conocimientos, creando autonomía y sentido democrático, por el contrario auguran inseguridad e incapacidad para orientar y guiar su proyecto de vida.

Otra característica presente en el estilo de comunicación inhibido encontrado en la institución es la inseguridad e indecisión del docente frente de los requerimientos de los estudiantes, según Freire, denominada como una: debilidad moral o como una incompetencia profesional, delatando falta de seguridad, lo cual es una cualidad indispensable a quien tenga la responsabilidad de dirigir un grupo dentro de los cuales puede estar la escuela y familia. (Freire, 2010. p. 80)

La indecisión del docente, en su posición de modelo, genera barreras en el estudiante que obstaculizan la capacidad de toma de decisiones, juicio crítico, participación de manera espontánea, defensa de ideas propias y de los demás, situación que opacan el valor de la diversidad; otra situación que se genera es el afianzamiento a la pereza en el cumplimiento de sus deberes escolares, convirtiendo el aula en un lugar más, en donde sobresale el silencio, la inseguridad, la incapacidad para vivenciar la diversidad y el conformismo, mientras aflora un entorno estandarizado y monótono.

En la escuela del silencio jamás podrá aflorar la riqueza y el enorme privilegio que supone contar con estudiantes y alumnas con diferentes interpretaciones del mundo, que proceden de distintos tipos de familia, con distintos gustos, costumbres e intereses, distintas características físicas entre otras. (De Lucaz, Zapata, Martínez, Pichardo, Arnau y Feito, 2009)

Este estilo de comunicación en el contexto educativo investigado permitió identificar como ante algunas situaciones el docente con un estilo de comunicación inhibido, desencadena en una respuesta agresiva la cual hace percibir en él sentimientos de remordimiento y angustia como se denota en el siguiente relato:

“G2JQ: Una vez el profe nos dejó jugar un buen rato, después nos pidió silencio, ya todos queríamos era jugar. Nos repitió muchas veces. Ya todo desesperado nos pegó un doño gritoooo, que le dio fue pena y nos pidió disculpas todo cari aburrido”.

El anterior relato vivifica una de las características expuestas por Hofstadt, quien plantea que en ocasiones los comunicadores inhibidos presentan reacciones de extrema agresividad, cuando se sienten acorralados por su propia forma de ser, sin que esas expresiones de ira puedan encuadrarse en un estilo de comunicación agresivo. Sino como una consecuencia más de un estilo de comunicación inhibido. (Hofstadt, 2007)

El estilo de comunicación desarrollado evidenció que algunos estudiantes asemejan actitudes de sus docentes como si fueran consecuencia de estar atravesando situaciones de tristeza o insatisfacción en el ejercicio que desarrollan en el aula; también permite que los estudiantes identifiquen cambios rápidos e imprevistos de los estados de ánimo de los docentes basados en satisfacer gustos ligeros de los estudiantes, o al contrario, vivencias de momentos de total indiferencia hacia ellos mismos y hacia el cumplimiento del objetivo de las actividades que plantea desarrollar en las clases. Se observó que el docente con un estilo de comunicación inhibido se muestra indiferente ante la diversidad presente en el aula de clase, incluso se puede decir que ni siquiera la percibe, tan solo cumple lo que considera su función enfrascado en un ambiente pasivo y ausente de la verdadera práctica de una educación acorde a las necesidades e intereses que demandan sus estudiantes.

5.3.3.2. Comunicador agresivo.

En los relatos de los niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa El Caguán del municipio de Neiva, relacionados con el estilo de comunicación agresivo emergieron códigos que de acuerdo a su relación fueron agrupados en 10 categorías axiales, de las cuales y después de un nuevo proceso de reagrupación de acuerdo a características y condiciones similares surgieron cuatro categorías selectivas, las cuales se describen a continuación.

Expresiones dañinas. Esta categoría surge de la agrupación de relatos enmarcados en situaciones que denotan la implementación del maltrato verbal como característica del estilo de comunicación empleado por el docente hacia el estudiante. En algunas narraciones aparecen códigos relacionadas con regaños, docente bravo, aquietar con gritos, no dejar hablar al estudiante, enojos, amenazas, entre otros; estas mismas fueron agrupadas en cuatro categorías

axiales denominadas: gritos, mal genio, regaños y amenazas, de las cuales surgió la presente categoría selectiva.

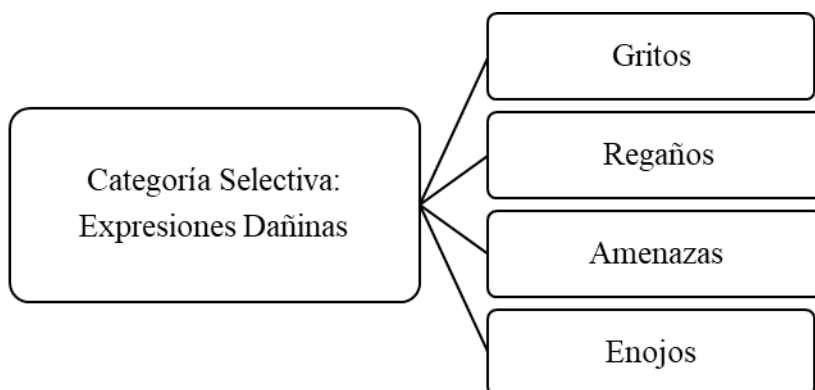


Figura 17. Categoría selectiva. Categoría comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Pensar en la escuela como centro de aprendizaje, desarrollo, encuentro de culturas, experiencias y espacio para fomentar y afianzar valores relevantes para llevarlos a la práctica en las relaciones sociales que se ejercen en el día a día, hace impensable la escuela como un agente vivenciador y cultivador de cualquier tipo de violencia. Aun así es imposible negar esa realidad que se afronta en los centros educativos, en donde afloran situaciones denotando que el docente implementa un estilo de comunicación agresivo, caracterizado porque: “No solo se preocupa por defender a cualquier precio sus derechos, sino porque su forma de defenderlos, normalmente lleva aparejada la falta de respeto hacia los derechos de los demás, incluso cuando esto es absolutamente innecesario para defender los propios”. (Hofstadt, 2007, p. 48)

La presencia de un docente con estilo de comunicación agresivo abre espacios para la vulneración de los derechos de los estudiantes, pues se desarrolla en un ambiente enmarcado con frases o actitudes que hacen parte de la violencia verbal, como se expresa en el siguiente relato:

“G2AG: Yo había terminado mi trabajo entonces me pare y me fui a explicarle a otro compañero, entonces la profesora me pego un grito que me dejo sentado, además me dijo un

apodo que ni me quiero acordar... porque todos empezaron a decirme así, y eso me daba mucha rabia, como que no quería era ni volver”.

Estas situaciones vivenciadas por el estudiante entorpecen el deleite hacia la permanencia en la escuela, se convierte en factor de exclusión, que finalmente desencadenan en la violencia escolar “Entendiéndola como la amplia gama de manifestaciones de la violencia que se pueden dar en el ámbito educativo, las cuales ocurren a nivel interpersonal, entre estudiantes y docentes”. (Baridón, 2010, pág. 39

Las narraciones presentadas por los estudiantes también permiten identificar como una situación, o frase empleada por el docente se convierte en generador de matoneo o bullying, en donde posiblemente la intención del docente nunca fue que se diera, pero si fomento una situación que abrió espacios para el acoso escolar, el uso de apodos o comparaciones sencillas se convierte en causante de sentimientos negativos en el estudiante, incluso hasta en pensar en la posibilidad de desertar. También se denota como el hecho de llamar a los estudiantes por características físicas propias, pero acompañadas con un volumen de voz alto e ironía, se convierte en un camino hacia el acoso escolar, ya que el docente en su posición de orientador al emplear expresiones inadecuadas hace que los educandos actúen de la misma manera siguiendo el modelo, dando continuidad al uso de expresiones en forma de burla como lo muestra el siguiente relato:

“G2AV: Es que me pare tantico, y me dijo como gritando y con los ojos súper abiertos mona siéntese... A mí no me gusto porque que fastidio todos a decirme mona y a hacerme señas como los micos”.

Estas situaciones desencadenan el acoso escolar, la imposibilidad de aceptar las diferencias produciendo desgano hacia el estudio, llegando incluso a generar deserción. Es así que el propio

estado desde el ministerio de educación nacional ha orientado campañas para prevenir el acoso escolar, soportadas en políticas públicas como el decreto 1620 del 2013 el cual orienta claramente el concepto de acoso escolar o bullying “Acoso escolar o bullying: Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo”. (Decreto # 1620 art 2)

Las amenazas y los regaños se convierten en otro elemento sustancial encontrado en el estilo de comunicación agresivo que ejerce el docente, en donde el estudiante asimila es actitud como parte de la pedagogía desarrollada por su docente, pues es una constante al inicio de clase, durante la misma, en el descanso y al terminar la jornada, como se muestra en el relato:

“G2LQ: ya sabíamos que nos iban a regañar... o nos amenazaba con el libro gordo... No ve que a si uno hacia caso”.

Cabe resaltar que algunas situaciones ya se convierten en familiares para los estudiantes y no generan desagrado, pero que se basan en igual proporción en humillaciones, descortesía y que tal vez no es más que una estrategia empleada mediante su estilo de comunicación para controlar, disciplinar y ejercer el poder. Olvidando que dentro de las funciones que ejerce la escuela

pública es ayudar a construir hombres y mujeres que no estén condicionados y menos a situaciones violentas, que se muestren sensibles ante la diversidad, libres y orientados hacia la construcción de una sociedad democrática, en donde prime la igualdad, el respeto, la equidad y la justicia. (López, 2001)

Castigo físico regulador de conductas, la presente categoría selectiva emerge del encuentro de relatos que resaltan la implementación de la violencia física como característica del estilo de comunicación del docente. Las categorías que se agruparon con estos relatos permitió la organización de dos categorías axiales: pellizcar y golpear, las cuales al unirse expresan violencia física, dio origen a la presente categoría selectiva.

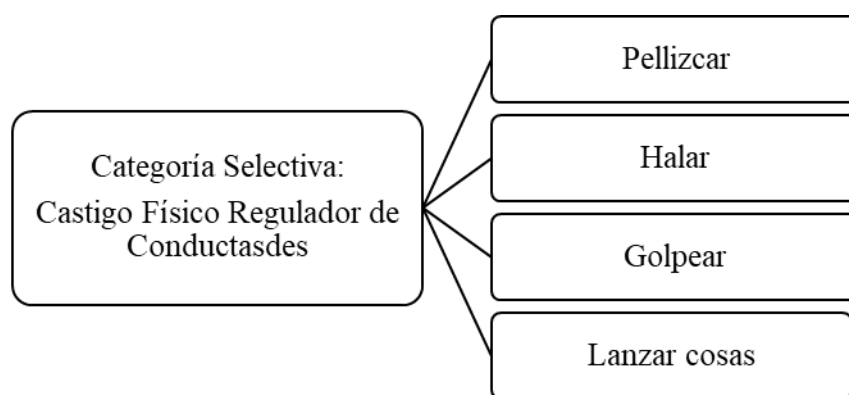


Figura 18. Categoría selectiva. Categoría comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

La violencia ejercida por el docente en el aula de clase, origina situaciones en donde su condición de superioridad frente a un estudiante, le permite ejercer la fuerza reflejada en violencia como elemento para mantener o establecer el orden, cumplimiento de normas y como forma de mostrar relaciones de poder. El docente exterioriza su agresividad, creando confusión en los estudiantes, quienes entran en desconcierto o incluso en proceso de naturalización, pues en ocasiones llegan a la conclusión que son ellos los que generan esa forma de actuar del docente, algunos lo relacionan con problemas personales del docente o como una forma de demostrar que

los quieren y que quiere lo mejor para ellos. Esta situación la asocia especialmente personas que vivencian maltrato físico en casa, como se demuestra en el siguiente relato:

“G2ES: Como el profe se afanaba porque aprendiéramos, uno se distraía y entonces se arrimaba y nos pegaba un jaloncito de orejas, ... como dice mi mamá es para que uno se levante derecho y despierto”.

El docente parece ignorar las consecuencias que puede generar el implementar del estilo de comunicación agresivo en el aula, reflejado mediante el maltrato físico, ya que el mismo se convierte en un modelo para los estudiantes, y puede llegar a generar más violencia. Estas situaciones no son las únicas ya que la violencia física reflejada en;

El castigo corporal también genera resentimiento y hostilidad, haciendo difícil que los docentes mantengan buenas relaciones con los estudiantes en las aulas. Asimismo, hace que la labor de los docentes sea más dura, menos gratificante y sumamente frustrante. Además, impide que los estudiantes aprendan a reflexionar de modo crítico, a tomar decisiones morales adecuadas, a cultivar el control de sí mismos y a reaccionar ante las circunstancias y frustraciones de la vida de forma no violenta. (Unesco, 2014 p. 10)

El docente en la práctica de un estilo de comunicación agresivo se opone al ejercicio del reconocimiento de la identidad de cada uno de los estudiantes, la cual se refleja en el valor de la diversidad que cada uno posee, dificulta entender y atender las necesidades de cada quien, lo que conlleva a reaccionar de la forma más fácil y rápida, la fuerza. Como se puede apreciar en el siguiente relato:

“G2LQ: Una vez, en tercero un compañero que era muy piloso, terminaba rápido, la profesora lo cogió duro del brazo y lo sentó con fuerza en la silla, para que aprendiera a estarse quieto mientras todos terminaban”.

Mediante el ejercicio de comunicación agresiva el docente busca estandarizar el proceso de aprendizaje, sin darse cuenta que está opacando las habilidades que sobresalen en su condición diversa, para este caso, un buen desempeño académico, demostrando su incapacidad de asumir el reto en la atención a las diferencias presentes en el aula.

Estas situaciones se contraponen a lo que plantea Rosa Blanco en sus aportes sobre La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas señalan que:

La educación ha de dar respuesta de forma equilibrada a lo común y lo diverso, contribuyendo a la toma de conciencia de las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos (necesidad de pertenencia) y al reconocimiento de la diversidad de la especie humana (necesidad de ser único). (Blanco, 2009).

La comunicación reflejada en la violencia física de parte del docente, conlleva a un maltrato, el cual se encuentra totalmente prohibido, como se afirma en un fallo de tutela: "La Sala aclara que sí puede haber sanciones, sobre todo de hechos graves que pongan en riesgo el desarrollo integral y armónico de otras niñas y otros niños. Estas sanciones deben ser efectivas y pedagógicas, pero nunca violentas e injustas" (Justicia, el tiempo, 13 de febrero de 2018). En este mismo artículo del periódico se resalta el desconocimiento en algunas instituciones educativas hacia el reconocimiento del derecho a la igualdad, la aceptación y valoración de la diversidad en el aula, partiendo de una educación respetuosa, sin ningún tipo de discriminación, y desligada totalmente de una pedagogía violenta.

La presencia con mayor frecuencia de este estilo de comunicación en el contexto educativo en donde se desarrolló la investigación, permite identificar que el docente en la mayoría de los casos, logra para sí mismo, consecuencias positivas, pues consigue con facilidad lo que quiere, pero en contra de lo que podría parecer, también obtiene consecuencias negativas, pues podría

tener conflictos en el aula, generar sentimientos de rechazo e incluso agrandar las consecuencias por la facilidad con la que se permite perder el control. (Hofstadt, 2007).

El docente en el ejercicio de su quehacer, manifestado mediante su estilo de comunicación y quizás de manera inconsciente contribuye en el encuentro de muchos aspectos contradictorios como el implementar el reconocimiento de derechos y deberes en los estudiantes, pero ser un agente vulnerador de los mismos, fortalecedor de una cultura violenta y moldeador de conductas mediante el uso de la agresividad, cabe resaltar que en los hallazgos de los relatos de los niños y niñas, los docentes refuerzan su ejercicio comunicativo en la mayoría de los casos mediante la combinación de los tres estilos analizados como categorías de la presente investigación.

Desconocer peculiaridades, la presente categoría selectiva enmarca relatos que muestran situaciones en donde el docente por medio de un estilo de comunicación agresivo estigmatiza, adquiere preferencias entre sus estudiantes, discrimina, se muestra ajeno a diversos ritmos de aprendizaje, generaliza e irrespeta a los estudiantes. Estos relatos fueron cobijados en tres categorías axiales que permitieron dar origen a la presente categoría selectiva.

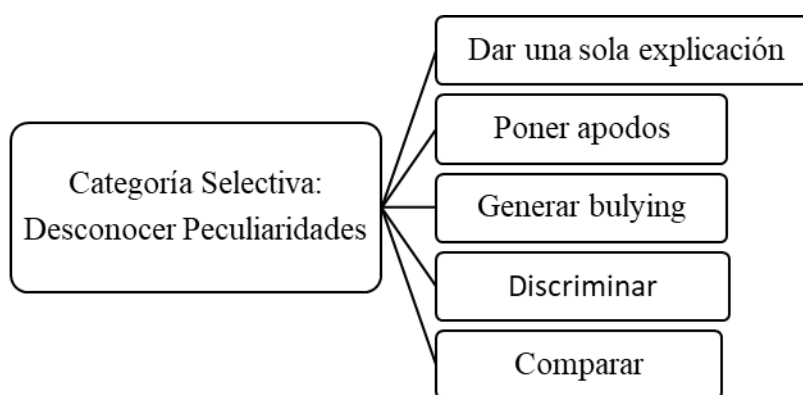


Figura 19. Categoría selectiva. Categoría comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

En las narraciones brindadas por los niños y niñas de la institución educativa el Caguán, sobresalen relatos en donde el docente emplea como base en su estilo de comunicación, frases

de tal modo que excluye o minimiza a los estudiantes, el reconocimiento de estas frases, se ha convertido en algo natural dentro del contexto, aunque algunos niños y niñas denotan no tener importancia, otros se sienten afectados porque se convierten en víctimas de burlas de sus compañeros, como se expresa en el siguiente relato;

“G2AV: Una profesora me decía cubanera... porque mi papá vende cubanos, y desde ahí muchos me dicen así, yo le dije que no me gustaba que me dijeran así, y ella me dijo siéntase orgullosa de eso, peor que le digan cosas porque su familia haga cosas malas. De todas maneras a mí no me gusta que me digan así, pues yo tengo nombre”.

El relato anterior muestra el reconocimiento que tiene el estudiante con el derecho adquirido a un nombre, ser nombrado y distinguido por el mismo, sin ser estigmatizado por los oficios o características de su contexto familiar.

Otras situación relacionada con la implementación de frases indeseadas por los estudiantes se presenta cuando se identifica dificultad en el docente por aceptar la condición humana de ser diverso, lo cual se puede vivenciar en el siguiente relato;

“G2JP: Esa vez el profe me pego un regaño, hasta me grito, entonces yo me puse a llorar, entonces dijo “Los machos son fuertes” ... Entonces yo hice fuerza para no llorar, de todos modos los fastidiosos me decían llorona”.

Esas frases empleadas por el docente muestran la continuidad en la estigmatización de la debilidad en las mujeres y en el hombre para este caso el estudiante, al impedir que se muestre débil, o convertir el llanto en elemento para comprobar si se es hombre o mujer, las manifestaciones encontradas en los relatos dan cuenta de expresiones que se relacionan con la teoría de la colonización del ser en donde sobresalen frases que racializan la condición humana acentuando la diferencia como algo indeseado. Estas frases son las de mayor contenido

colonialista, por cuanto manifiestan prácticas naturalizadas que ponen a un grupo humano por encima de otros, como es el caso de la categoría raza (Quijano, 2000).

El docente de manera consciente o inconsciente busca mediante la comunicación instituir parámetros, que no son más que estereotipos que ha adquirido mediante la relación con el entorno, por eso sobresalen términos como la gorda, la crespa, el alto, tendientes a enmarcar los estudiantes a seguir patrones adquiridos, aunque para nuestra investigación lo mencionan resaltando características físicas que enmarcan las diferencias y pueden ocasionar rechazo al igual que sentimientos de exclusión. Aunque en el siguiente relato se ve como la implementación de frases en el estilo de comunicación busca ridiculizar para moldear conductas de acuerdo a lo que la docente considera es mejor para el estudiante.

“G2AG: parece una leona, mire a ver si se recoge el cabello”.

En el relato anterior se puede deducir que la condición de que las niñas elijan llevar su cabello suelto, incomoda o no cumple las expectativas frente al peinado que la docente consideran deben llevar las estudiantes.

El estilo de comunicación agresivo del docente permite que el estudiante permanezca incomodo ante la proximidad del mismo, permanezca a la expectativa de ver la reacción que tomara la docente ante las vicisitudes que se presenten. Lo que pese a cualquier circunstancia siempre resulta siendo una postura amenazadora. (Hofstadt, 2007)

La presencia de estas características en el estilo que emplea el docente al comunicarse en el aula, se opone al reconocimiento de lo que exige el sistema educativo actual, el cual consiste en brindar atención al hecho de que las escuela son el principal centro de acopio en donde se muestran las diferencias entre las características de un grupo a otro y aun con mayor fuerza las diferencias entre los estudiantes , en donde el docente debe prepararse para enfrentar un grupo

heterogéneo con características, interés, gustos, costumbres, estilos y ritmos de aprendizaje así como necesidades educativas especiales en algunos de ellos. El reconocer lo anterior, exige que el docente mediante su estilo de comunicación, busque dar cumplimiento a los principios de la práctica de una educación inclusiva, los cuales se basan en: Equidad, pertinencia, accesibilidad, flexibilidad, y participación. Mediante los cuales se lograra materializar el enfoque de educación inclusiva en la manera como todos los estudiantes participen activamente de la vida de la institución, siendo reconocidos y aceptados como miembros de la comunidad. (Celemín, 2016), en donde se permita el reconocimiento de la diversidad como condición que enriquezca el estilo de comunicación empleado dentro del contexto educativo.

Aparecen relatos en donde se identifica que el tener gustos diferentes al manejo de un tipo de letras, es tomada por el docente como una desigualdad. Así se muestra en el siguiente relato.

“G2FD: Una compañera escribía con la letra pegada, y el profesor le dijo que le prohibía escribir así, porque todos debíamos escribir con letra despegada porque después no entendería”.

Se dificulta entender que la diferencia se convierte en la mayor ventaja en la adquisición de un conocimiento, que el estudiante se vivifica como un papel en blanco, que debe adquirir acompañamiento para aprender a tomar decisiones basadas en el respeto, la tolerancia , la igualdad, el auto reconocimiento, en donde el docente no imponga limitaciones sobre lo que considere correcto. Sino que propicie espacio hacia la autorreflexión. En donde el proceso comunicativo reflejado en el estilo de comunicación del docente, sea la puerta hacia una educación de todos y para todos. Determinando como lo muestra la película , “Detachment” la cual fue basada en un método tradicional de enseñanza en el que los estudiantes quedan relegados , sin importancia , vivencian la comunicación con los docentes, mediante la

indiferencia, la escasa oportunidad de expresarse y saber lo que sienten, hasta que aparece un nuevo docente y empieza a generar nuevos ambientes, implementando un dialogo facilitador, en donde la comunicación se desarrolla en un estilo respetuoso , reflexivo y se muestra interés por el estudiante en su totalidad. (“Detachment” película. 2011).

Gestos que indican disgusto, La presente categoría recoge relatos en donde se indica el uso de gestos que indican enojo por parte de los docentes, cara arrugada, mirar feo, gestos intimidantes y miradas en las cuales los niños denotan agresividad y disgusto frente a situaciones que el estudiante desarrolla. Esta categoría surge de una categoría axial denominada; gestos.

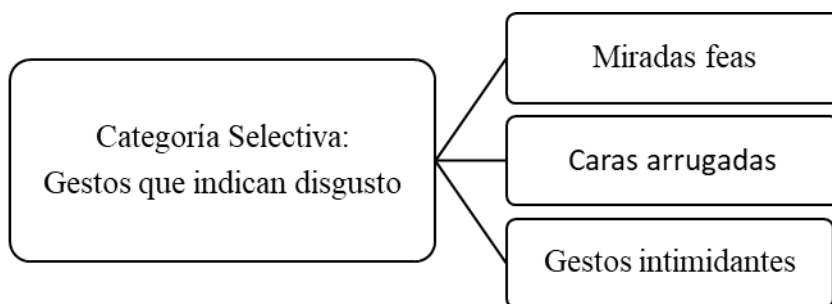


Figura 20. Categoría selectiva. Categoría comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

“G2JP: A mí no me gustaba participar porque si uno se equivocaba, enseguida el profesor me miraba feo y empezaba a mover su cabeza”.

Situaciones vivenciadas en el aula donde el docente expresa su disgusto, ante el incumplimiento del objetivo que él espera o ante la falta de alcance del ritmo de aprendizaje que demarca el estándar establecido para el nivel, desconociendo las posibilidades que puede brindar el estudiante, obteniendo como resultado la reducción de la participación espontánea de los estudiantes pues se sienten prevenidos, temerosos y agredidos ante la implementación de algunos gestos agresivos.

La aparición de estas expresiones o gestos agresivos en los relatos de los niños y niñas que hacen parte de la investigación frente al estilo de comunicación intimidante del docente hace que se sientan excluidos y ansiosos como se muestra en el siguiente relato.

“G2F2: A veces era mejor quedarse callado, porque si uno decía algo, enseguida la profesora lo mataba con la mirada y nos hacía dar como angustia”.

Los gestos terminan convirtiéndose en una declaración silenciosa que da a conocer las verdaderas intenciones del docente las cuales y según el estilo de comunicación agresivo se emplean como una señal amenazante que se acompañan con movimientos bruscos y abundantes. (Hofstadt, 2007)

Dentro del contexto educativo los estudiantes desarrollan habilidad, para identificar por medio de los gestos de sus docentes el estado emocional del mismo y más aún cuando se discierne el acompañamiento de violencia y agresividad dentro del mismo, cuya consecuencia se convierte en fomento de sentimientos de miedo e inseguridad en sus estudiantes, también puede generar más violencia, que aunque no se ha recibido de forma directa, si es manifestada en un clima de clase tenso, en falta de democracia, con escasa participación, con presencia de normas de convivencia consensuadas, en donde se vivencia en gran número prohibiciones, castigos, arbitrariedades, autoritarismo y el poco reconocimiento al derecho de los estudiantes. (Palomero Pescador, J., & Fernández Domínguez, M. 2001, p.11)

Desconocimiento y daño del otro desde el ejercicio de la autoridad. Dentro del ejercicio de interacción que se desarrolla en el aula de clase, mediante la comunicación ejercida entre el docente y el estudiante, se identifican relaciones enmarcadas directamente por el papel que establece el docente como autoridad en un aula de clase, autoridad ejercida con apoyo de gritos, mal humor, regaños, amenazas, agresión física, discriminación, exclusiones entre otras.

Existiendo un desconocimiento del daño que se produce a un estudiante atendido por docentes que enmarcan su comunicación desde un estilo agresivo.

A partir de este análisis se establece como categoría central: Desconocimiento y daño del otro desde el ejercicio de la autoridad. Evidenciado en la siguiente gráfica:



Figura 21. Categoría selectiva. Categoría comunicador agresivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

En el contexto educativo en donde se desarrolló la presente investigación se identificó que es una realidad el hecho de que existen momentos en donde de manera espontánea y sin ningún tipo de premeditación, el docente emplea expresiones dañinas hacia el estudiante generando sentimientos de dolor, tristeza inseguridad, miedo y apatía hacia el estudio, pero que de cierta manera ha permitido que el estudiante los interiorice hasta el punto de naturalizar elementos agresivos del docente como derecho ganado por ser autoridad dentro de la escuela; Así se expresa de forma clara en el siguiente relato: “G2JQ: *La profesora me pellizcaba duro el brazo, cuando yo me paraba del puesto... para que entendiera que debo estar sentado y respetar a la profe... me parece bien porque la profe es la que manda y uno se pasa a veces*”.

El docente desconociendo el daño que puede ejercer su estilo de comunicación agresivo en el estudiante y tal vez con el ánimo de sostener un clima acorde a las normas y estándares establecidos e interiorizados por el mismo como disciplina en la clase, toma elementos agresivos como parte de su pedagogía para demostrar y demostrarse a sí mismo que de esta forma el estudiante adquiere y desarrolla así sea de manera involuntaria los deberes que tiene con el centro educativo, relacionados casi que de manera directa con el comportamiento en la escuela y el rendimiento académico. Es decir todo indica que es indispensable para el docente el mantener su estatus de autoridad dentro del contexto educativo, característica propia de una persona con un estilo de comunicación agresivo que “no solo se preocupa por defender a cualquier precio sus derechos, sino porque su forma de defenderlos normalmente, lleva aparejada la falta de respeto hacia los derechos de los demás, incluso cuando esto es absolutamente innecesario para defender los propios. El estilo de comunicación agresivo conlleva como característica general, el hecho de que implica agresión, como su propio nombre lo indica, y también desprecio y dominio hacia los demás. (Hofstadt, 2003)

La presencia de un docente con un estilo de comunicación agresivo orientando la diversidad presente en un aula de clase permite identificar situaciones en donde no tolera las diferencias y reacciona de manera irrespetuosa y vulnerando derechos frente a las mismas, tal como se presenta en el siguiente relato: “G2FD: *Un compañero siempre le gusta pintarse mechones de color en el cabello, una vez cuando entro la profesora al salón, él estaba entretenido jugando con otro, y la profe le pego un grito, le dijo que para portarse juicioso si le faltaban habilidades, pero para pintarse las mechas no... que se mirara bien en el espejo a ver que parecía.*”

Estas situaciones presentadas en las narraciones brindadas por los estudiantes participantes de la presente investigación, denotan que la presencia del estilo de comunicación agresivo del

docente dificulta el reconocimiento del valor como persona diversa que posee cada estudiante y que es el mismo docente el encargado directo de reconocer la diversidad presente en cada estudiante, de identificar sus gustos, necesidades, habilidades intereses. Debe sostenerse en un estado de tolerancia enmarcando sus actitudes hacia el respeto y valor propio de cada uno de los educandos. Ese reconocimiento de la diversidad exige según López Melero “una tolerancia activa; es decir, un esfuerzo y un interés por conocer y comprender a cada niña y a cada niño que acude a la escuela como es y no como nos gustaría que fuera” (López, 2001)

La atención a la diversidad presente en el estudiante desde el estilo de comunicación agresivo empleado por el docente presente en el contexto educativo investigado muestra que no alude su atención a ninguno en particular sino que simplemente es la forma como el docente enfrenta su quehacer diario tal vez como una estrategia que emplea para ejercer autoridad y hacer que sus estudiantes vivifiquen que es el quien tiene el poder y se acostumbran a vivir sometidos frente al poder que muestra el docente, el cual además está condicionado con una constante de regaños durante toda la jornada escolar como lo ejemplifica claramente un relato encontrado en las narraciones brindadas por los estudiantes participantes;

“G2JP: Ya uno sabía que siempre lo iba a regañar...Para que se entre al salón, para que se siente, si habla duro, si hace mal las cosas, eso es así”.

La presencia de este estilo de comunicación se ha convertido en algo cotidiano, característico del entorno educativo, pero que verdaderamente lo que genera es abrir caminos para el ejercicio de la violencia escolar desde el aula, porque el estudiante está vivenciando un contexto en donde la agresión es el factor cotidiano de las relaciones, además de que quien lo promueve es el modelo o patrón a seguir, quien también está incurriendo en situaciones de bullying, en donde la equiparación de fuerzas se hace casi que imposible, ya que el poder lo tiene el docente.

Poniéndose de manifiesto que el docente desconoce o de forma inconsciente infringe lo enunciado en la ley 1620, en su capítulo II, Artículo 4, que expone la mitigación de la violencia escolar mediante fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos. (ley 1620 de 2013)

El reconocimiento del estilo de comunicación agresivo, presente en la institución en donde se desarrolló la presente investigación y la cual atiende la diversidad en sus estudiantes permite identificar que son muchas las condiciones presentes en la educación pública que pueden ser factores para que el docente emplee este estilo de comunicación, unas de ellas pueden ser: carencias en la formación docente, el seguimiento de patrones adquiridos durante su propia experiencia escolar, dificultad para manejar emociones, números exagerados de estudiantes en el aula de clase, condiciones climáticas que no son aminoradas con ninguna ayuda tecnológica, demasiado tiempo en el centro educativo, poco recurso didáctico, falta de apoyo interdisciplinario y tal vez el desinterés o temor por aceptar y entender la diversidad como camino para el cumplimiento de una educación de calidad para todos.

El ejercicio de la comunicación se encamina hacia el cumplimiento de lo que quiere y cree necesario el docente, sin dar pie hacia el cuestionamiento de su práctica desde su ejercicio en la escuela, sino que por el contrario afianzando culturas de opresión, rechazo, sometimiento y desigualdades que aíslan la presencia de un ambiente inclusivo en donde la comunicación sea la constante de unión entre el respeto y la adecuada atención a la diversidad presente en los entornos educativos.

5.3.3.3. Comunicador asertivo.

Dentro de esta categoría se establecieron tres categorías selectivas: Escuchar y atender a los estudiantes, Dar a cada uno lo que necesita, Compartir las cosas que les gustan a los estudiantes.

La figura contigua lo representa:

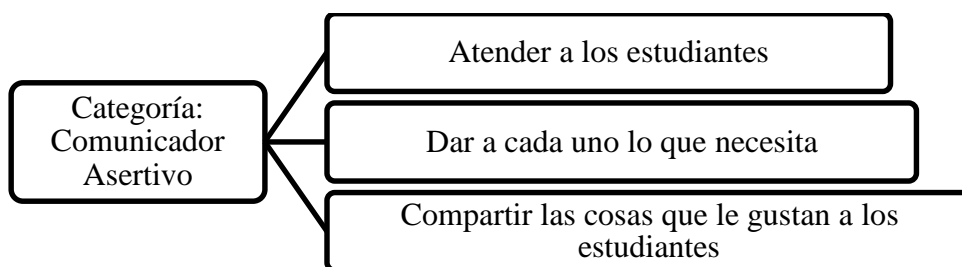


Figura 22. Categoría selectiva. Categoría comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Escuchar y atender a los estudiantes, esta categoría selectiva emerge de códigos que muestran relatos en donde los estudiantes aducen que sus docentes dialogan con ellos, les ponen atención y los escucha. Como se observa en la figura.

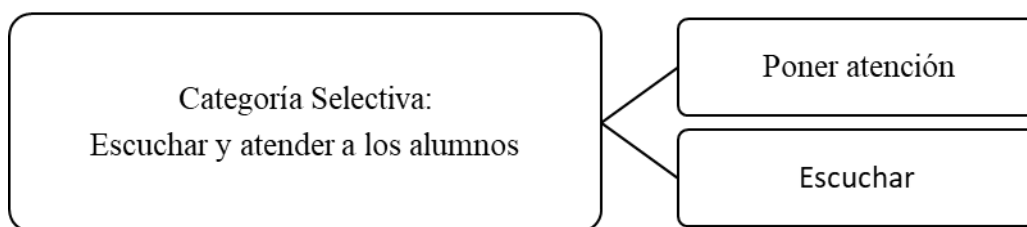


Figura 23. Categoría selectiva. Categoría comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Esta categoría selectiva, está directamente relacionada con la escucha, escuchar a los estudiantes va más allá de oírlos, significa situar la atención en ellos, dejando de lado otras cosas que se estén haciendo, los docentes que tienen la capacidad de observar e interpretar el

lenguaje verbal y no verbal de sus estudiantes, van más allá, buscan el momento oportuno para tener la opción de indagar y poder ampliar sobre el tema que les atañe, y si es el caso dar respuesta o intervenir directamente en la situación.

“Escuchar... significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro.” (Freire, 2004, p.55). Es así como los docentes hacen de la escucha una parte muy importante del dialogo en la interacción con sus estudiantes, al ser el proceso comunicativo constante en el ambiente escolar es favorable que los docentes se esmeren por practicar la buena escucha.

Dentro de las distintas circunstancias que se presentan en el entorno escolar es posible que se pasen por alto momentos en los que los niños y niñas necesitan que se les escuche, ya sea por un tema netamente académico o personal; por ello, los relatos recolectados en la presente investigación muestran lo mucho que los niños valoran el sentirse escuchados, como se aprecia en el relato: “G1DC: *...Al profesor le gustaba hablar con uno, le preguntaba si había estudiado, si había entendido*”.

Más allá del objetivo de llenar a los estudiantes de conocimientos para propiciar la aprobación de sus evaluaciones, está el interesarse por saber si están adquiriendo aprendizajes verdaderamente significativos, saber qué dudas tienen, qué se les dificulta, cómo se sienten; los estudiantes que perciben el interés de sus docentes al escucharlos, crean un vínculo que los impulsa a corresponder, participan, colaboran, estudian, mejoran su comportamiento, se esfuerzan por ser mejores estudiantes, y el motivo es que se sienten valorados; además se genera en ellos, como seguidores de sus docentes, condiciones tales como querer verse como sus docentes, recordemos que es un modelo, y si el modelo es bueno se favorece desarrollo integral de los niños y niñas, factor que se observa de forma inmediata en su interrelación con

los demás, de allí que se encuentren grupos muy participativos, activos, creativos etc., todas estas cualidades cultivadas por los docentes, que sirven de base para que a mediano y largo plazo se sean personas empáticas, y con capacidad de escucha.

Hablar y escuchar son formas de comunicación, estar siempre hablando es desgastante y algunos docentes centran su proceso de enseñanza en ello, en cambio los docentes que practican la escucha empática con sus estudiantes, propician que los niños hablen sin ningún temor, que se expresen cuando están felices o cuando tienen inconformidades, dudas o preocupaciones. Básicamente practicar la escucha empática propicia el dialogo y crea vínculos de confianza “En la escucha empática, uno escucha con los oídos, pero también con los ojos y con el corazón. Se escuchan los sentimientos, los significados. Se escucha la conducta... escuchar con la intención de comprender”. (Covey, 2003, p.149)

Al escuchar al estudiante es más probable que se pueda ahondar sobre sus inquietudes e intereses, sin divagar alrededor de temas que no generan la respuesta que necesitan, para encontrar alternativas que permitan suplir esas expectativas sin dar espacio a convertir la educación en un medio solo para abarcar contenidos, es preciso poseer una buena capacidad de escucha.

La escucha que se convierte en dialogo interactivo, momento en el que el docente deja de ser el único emisor y permite la participación de los estudiantes, beneficiando el proceso educativo en sí, ya que genera lazos de confianza, “Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” (Freire, 1968, P.74), es así como el diálogo promueve la expresión de ideas y la obtención conocimiento de forma cooperativa, el cual

permite logros educativos tanto individuales como grupales; al ser la escucha y el dialogo una característica personal, recae sobre el docente toda la responsabilidad de propiciar estos procesos.

Dar a cada uno lo que necesita, esta categoría selectiva surge de la relación de códigos en donde se observa reconocimiento a ritmos de aprendizaje, prohibición de sobrenombres, docentes que son buena gente y quieren a todos. Como se muestra en la figura 24.

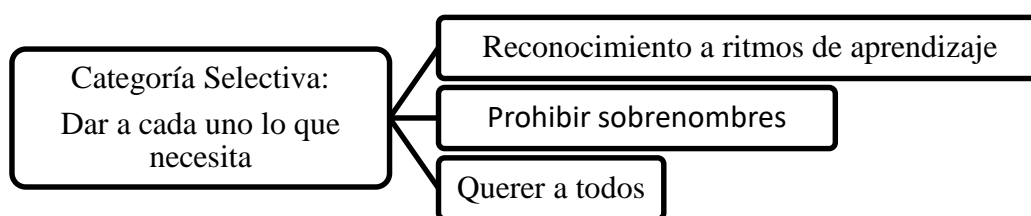


Figura 24. Categoría selectiva. Categoría comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

En esta categoría se destacan relatos que describen la forma en que los docentes propician la equidad, teniendo en cuenta la diversidad de sus estudiantes, atienden las necesidades de aquellos que requieren atención específica, “volver a explicar” es una tendencia en las narraciones que muestra como los docentes les dan a sus estudiantes la oportunidad de participación en el aprendizaje utilizando nuevas estrategias para aproximar el conocimiento a las experiencias que sean relevantes a cada uno. Si el docente tiene un diagnóstico de sus estudiantes es más probable que pueda lograr intervenir en las formas que sabe serán más acertadas para ellos, como se relata: “G2ES: *Mis profesores me han querido y me demuestran tratándome bien y no gritándome. Por ejemplo el profe del año pasado nos daba descansitos con ejercicios del cuerpo que siempre nos gustaban porque nos quitaban la pereza*”.

La equidad es uno de los principios de la educación inclusiva y coincide con lo que estos docentes están practicando, “la equidad permite “dar a cada uno lo que cada uno necesita”, y en el campo educativo implica igualar las oportunidades para acceder, permanecer, promoverse y graduarse, logrando aprendizajes de alta calidad” (Celemin, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Ángel, C., 2016, p.14). Consecuentemente con ello, se destaca como el estilo de comunicación asertivo favorece la búsqueda de la inclusión educativa.

“G1DT: ...que expliquen cuando uno no le entiende, hay unos profesores si uno levanta la mano le vuelven a explicar, le hacen a uno como un dibujo o un cuadro” en el anterior relato el niño narra una situación que se ve a diario, ya que no todos entienden con una misma explicación, dado que el profesor atiende la situación busca una estrategia para que quien no entendió pueda hacerlo.

Los niños y niñas ven con aprecio la forma en que sus docentes a través de una estilo de comunicación asertivo les permiten tener experiencias agradables en torno al proceso de aprendizaje *“G1SS: ese profesor es muy buena gente, usted digamos no llega a traer la tarea y entonces él le explica y al otro día usted se la puede traer y el normal nos la vale y nos pone la misma nota que nos puso digamos hoy”*. Se observa como con una actividad simple se puede mejorar la funcionalidad que le dan los niños a una tarea, al mismo tiempo que se conserva la motivación, se les brinda la posibilidad de sentirse cómodos dentro el proceso de aprendizaje.

Compartir las cosas que les gustan a los estudiantes, esta categoría recoge códigos que resaltan relatos en donde los estudiantes destacan los docentes que son alegres, sonrían, comparten detalles con ellos , los motivan y los valoran, al igual que les dan demostraciones físicas de cariño.

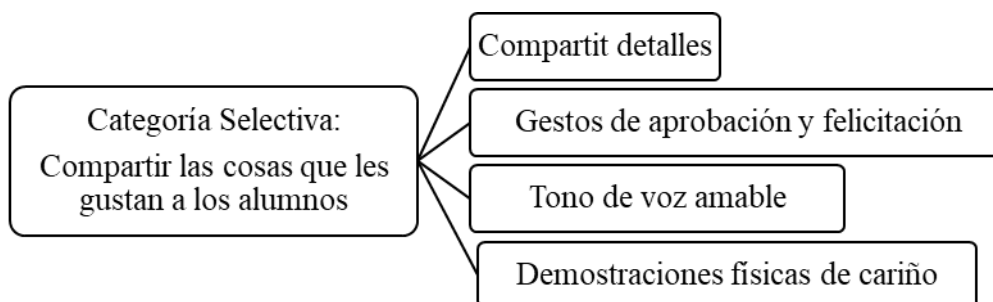


Figura 25. Categoría selectiva. Categoría comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Esta categoría selectiva es una aproximación a las narraciones de los niños y niñas en torno a las expresiones de cariño de sus docentes, donde se aprecia la importancia que le dan al docente que la mayor parte del tiempo es alegre y comparte con ellos, momentos que llegan a ser experiencias significativas. Como se expresa en el relato: *“G1NT: También otro profesor que no lo abrazaba a uno, pero que él se ría, o sea casi siempre sonreía, entonces eran chéveres las clases con él”*

“Educar es un acto amoroso, porque supone respetar a cada cual en su diferencia” (López M., 2012, p.134). Si el docente transmite alegría, seguridad, confianza, a la par que imparte conocimientos seguramente que es una persona convencida que la labor que hace es importante y esa alegría al hacer lo que le apasiona se ve reflejada en sus estudiantes, estudiantes que saben que se pueden expresar con libertad, ya que la comunicación en el entorno escolar se los permite, se sienten en un ambiente de confianza que admite las dudas, las preguntas, las críticas, el planteamiento de soluciones que los lleven o no a resolver problemas, que los conduzcan a la adquisición de conocimientos en conjunto con sus compañeros, o sea que el trabajo colaborativo será opción en el trabajo escolar y a la vez cimienta el futuro como ser sociable. Si el docente trabaja con amor, seguramente que la

comunicación será fluida y bidireccional, y si además de obtener aprendizajes académicos, tienen la posibilidad de convivir de un ambiente que reconoce las diferencias y practica el respeto, indudablemente que el proceso de desarrollo integral de estos niños y niñas se está dando. Los niños expresan su satisfacción por estos ambientes de respeto: *“G2AV: Me gusta que la profesora D13 cuando yo le participo en clase y me saco un cinco, me hace un gesto (asintiendo con la cabeza) y eso a mí me gusta, y me gusta que dice por favor, por ejemplo...síntese por favor que estamos en la clase”*.

“G1BS: esos profesores son chéveres, juegan, comparten con los estudiantes, a veces hacemos compartir a la hora de la lonchera y comemos hartas cosas” en la memoria de los niños quedan grabados momentos que les impactan, el hecho de compartir con ellos les genera una sensación de unidad que perdura. El tiempo que los niños pasan en la escuela es bastante, por ello los lazos que se crean son fuertes, el docente, es el líder del grupo, por ende el encargado de propiciar actividades que les permitan explorar sus potencialidades, haciendo que surja en ellos el entusiasmo por compartir lo que saben hacer, de una manera positiva y atractiva para los estudiantes es posible: *“G1DC: ...ella era buena gente conmigo y con mis compañeros en general. También era chévere cuando hacíamos mesa redonda, porque todos hablaban y la profe nos felicitaba”*. Todas estas actividades que forman parte del acontecer educativo enriquecen a los niños y si sumado a las prácticas didácticas se encuentran con un rostro que les es agradable en su expresión, se facilitan las participaciones.

“El comunicador asertivo se caracteriza por presentar una expresión facial amistosa lo que facilita que se establezca comunicación” (Hosftadt. C., 2005, p. 53). Sonreír, mostrar asombro e interés con los gestos es algo de lo que los niños se dan cuenta, consecuentemente con lo que afirma el autor, estas expresiones invitan al dialogo, ya que se muestran receptivas,

propiciando la buena comunicación. *“G1SS: unos profesores nos dicen que los papas pagan las cosas para que uno trabaje...en tono amable y con la cara bien normal, como feliz, porque le están hablando de lo que la mamá hace por uno, es que ellos como que lo hacen a uno caer en cuenta de las cosas”.*

Reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes. Teniendo en cuenta el análisis realizado hasta este momento, se establece como categoría central del comunicador asertivo: Reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes, que recoge Escuchar y atender a los estudiantes y Compartir las cosas que les gustan a los estudiantes, Dar a cada uno lo que necesita.



Figura 26. Categoría selectiva. Categoría comunicador asertivo. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Desde las diferentes narraciones expresadas por los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa el Caguán sobre los procesos comunicativos con sus docentes se establece que aquellos en los que predomina el estilo de comunicación asertivo, se caracterizan por ser personas que se conocen y reconocen sus potencialidades y debilidades,

por lo tanto tratan de mantener el equilibrio en su desempeño profesional, practican este estilo de comunicación porque entienden que los niños viven en entornos diversos y que así mismo tienen diferentes formas de expresarse y de aprender, factores que hacen necesario conocerlos para poder ser partícipes en su proceso de formación integral, lo cual se demuestra en las narraciones que dejan ver como procuran dar a cada uno lo que necesita, atención, explicación, oportunidades, cariño, posibilidades de expresarse, momentos de esparcimiento, etc.

Los docentes como comunicadores asertivos que fortalecen el vínculo con sus estudiantes a través de su interrelación diaria mientras ejercen su labor profesional, con la utilización de un proceso comunicativo tendiente a darse a entender y a la vez entender y retroalimentar a sus estudiantes, están en disposición de escuchar, tienen la capacidad de intervenir con los apuntes o preguntas precisas que conduzcan a ofrecer lo que necesita el interlocutor, tal como lo afirma el autor Hofstadt Roman “La utilización del estilo de comunicación asertivo hace que la persona resuelva habitualmente los problemas que se encuentra en sus relaciones sociales” (Hofstadt, 2003, p.52).

De forma consecuente con las narraciones, los docentes que practican la comunicación asertiva, son recordados por ser amables y mantener un trato cordial con sus estudiantes, su cara expresa continuamente un gesto de alegría reflejado en su sonrisa, “es característico que sonría con frecuencia, lo que contribuye especialmente a la expresión amistosa y distendida” (Hofstadt, 2003, p.53). A través de esta acción dejan en los estudiantes momentos de grata recordación, que aluden al buen trato, dentro del vínculo docente estudiante.

Al ser modelo para los niños, son multiplicadores de un estilo de comunicación que facilita la solución pacífica de los conflictos mientras establece como valor fundamental el respeto por los demás, ya que les da a sus estudiantes la posibilidad de interactuar libremente, permitiéndoles dar opiniones sin temor a equivocarse, demostrando a través de su actuar que es posible estar abierto al aprendizaje, ya que mientras se obtiene conocimiento académico, se entretienen las relaciones interpersonales en un ambiente de respeto que se enriquece con la participación de todos, ya sea para aprobar o refutar, pero que al ser aportes, fortalecen el quehacer educativo “cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los estudiantes, a sus inhibiciones” (Freire 2004, p 22)

Es importante reconocer y permitir que se expresen las peculiaridades de los estudiantes tal como expresan los autores “...que las actividades en el aula y en el ámbito extraescolar alienten la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta sus conocimientos y experiencias adquiridos tanto dentro como fuera de la escuela” (Celemín, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Ángel, C. 2016, p.24). En las narraciones recolectadas por la presente investigación se referenciaron docentes que respondían a esta característica que permite la participación de los niños, promoviendo el respeto por la diversidad, se hallaron textos en los que se ratifica que los docentes a través de su actuar desarrollan procesos de socialización que promueven el reconocimiento de la diversidad como coadyuvante en la formación integral de los estudiantes.

“transformar nuestra clase para que todas las niñas y niños dispongan de oportunidades equivalentes para participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico”. (López, M. 2011) está confirmando la necesidad de fomentar el diálogo de las

partes, en este caso docente – estudiante de tal forma que los aportes de los dos sean tenidos en cuenta.

5.3.3.4. Emociones

De la categoría emergente surge como categoría selectiva lo que encierra el sentir que se origina en el proceso comunicativo. En la figura 27 se ilustra lo expuesto:

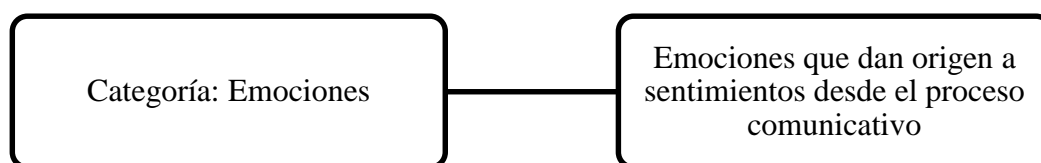


Figura 27. Categoría selectiva. Categoría emergente. Ortiz, D. e Izquierdo, G. (2018)

Emociones generadas por el estilo de comunicación del docente, en esta categoría se destacan las emociones generadas por los docentes en los procesos de comunicación, se referencian los sentires de los estudiantes. Dentro de las narraciones se presentaron tendencias sobre emociones de cariño y la valoración y también emociones de rechazo asociadas a la tristeza.

De acuerdo como lo plantea Goleman “...nuestras experiencias vitales y el medio en el cual nos haya tocado vivir irán moldeando con los años ese equipaje genético para definir nuestras respuestas y manifestaciones ante los estímulos emocionales que encontramos.” Las emociones que son el producto por un lado del historial genético con el que se nace, y por el otro de la influencia que ejerce el medio en el que se convive, son una respuesta a los estímulos ofrecidos, en este caso el entorno escolar en el que se desarrollan los niños y niñas

de la Institución Educativa el Caguán, al ser personas en proceso de formación, obviamente estas emociones brotan sin ningún control sobre ellos; sin embargo hay dos puntos de vista que observar en esta temática sobre las emociones, uno, lo que en los niños se genera y el otro es el papel del docente y su autocontrol sobre las emociones que en él surgen al mantener contacto constante con un grupo numeroso de niños.

Sabiendo que a diario habrá momentos de descargas de emociones, entonces estas emociones que manifiestan los niños, son a la vez uno de los desencadenantes del estado emocional del docente, es allí donde entra a tener valor el manejo que sobre las emociones tiene él, ya que desde el manejo que se le dé a diario a éstas, se observará su estado de ánimo, que se verá atoisgado por diferentes emociones, que si no son controladas pueden provocar en el docente emociones desagradables como la rabia, inseguridad, agresividad...“Identificar y saber procesar dichas emociones de malestar, es una habilidad personal fundamental para poder manejar estas situaciones con la mayor serenidad posible y evitar el riesgo de la constante frustración” (Bimbela y Navarro, 2007, p.24).

Siendo el docente el líder del grupo, necesita poseer un nivel de manejo de las emociones propias, que le permita reaccionar de forma apropiada a sus emociones y sentimientos y tener la habilidad para dar pautas a los estudiantes ante las situaciones que a diario se presentan en clase, no en vano el sentido común nos invita a “respirar y contar hasta diez” sabiendo que el cerebro tendrá tiempo para procesar la información emocional recibida y dar la respuesta más adecuada ante la situación.

Teniendo en cuenta lo anterior se observa como algunos docentes realizan un diagnóstico de sus estudiantes que les permita reconocer y prever las posibles reacciones ante los estímulos que se presentan en el entorno escolar, y su posterior manejo; así mismo, serán sus

conocimientos, el bagaje cultural y su experiencia combinadas las que le permitan escoger que herramientas usar y en qué momento, de esto da cuenta el siguiente relato : “G2JP: *Los profes también son diversos porque digamos unos son más callados, otros nos hablan más, por ejemplo el año pasado el profe nos dijo miren lo que va a pasar si nos quedamos callados y unos no entendieron, entonces después nos dijo que podíamos oír mejor y así.*”

En la Institución Educativa el Caguán, en la que se aprecia una población diversa, las emociones son igualmente diversas, “G2ES: *Los compañeros que no son tan juiciosos, ellos se sienten tristes porque la profesora les dice que no pasarán el año y ella les dice que no, porque no se aprenden las cosas y todo eso, la profesora dice “a entonces paila”*. El sentimiento de tristeza expresado en el relato, es generado por emociones de impotencia ante una situación que si bien tienen una raíz tal vez en el mal desempeño académico, es un sentir auténtico y es probable que acarree dolor, impotencia, baja autoestima, rabia, deserción, etc., el lenguaje que utiliza el docente seguramente busca hacer entender a los estudiantes que la pérdida es inminente ante su mal desempeño, pero, tal vez no es el más apropiado en el momento de manejar las emociones que se generan alrededor de una noticia así.

Las emociones dan paso a los sentimientos, que al ser expresados transmiten un sentir y generan reacciones, convirtiéndolos comúnmente en parte de un proceso comunicativo, que puede ser positivo o negativo, como lo indica el relato: “G2LQ: *un momento que siempre llevare en mi mente es el de la profesora de primero que me tenía bronca*” Expresiones como esta denotan la existencia de un sentimiento de rechazo percibido por el estudiante, que dentro de un proceso educativo no aporta al buen clima escolar, por el contrario en un niño tan pequeño puede ser frustrante y fácilmente tomado como referente de la educación en general.

En los relatos analizados en la presente investigación se observa como algunos docentes, procuran tener un manejo de las situaciones, “G1LT: *la profesora me preguntó que si me gustaba la escuela, que cómo me sentía en los recreos y cómo yo me sentía en mi familia y hablamos así un rato, también me dijo que tratara de no pelear con los compañeros*”, “G1NT: *pues cuando yo icé bandera ellos se uhhh se alegraron, me felicitaron y varios me decían, si ve que tiene cualidades que mostrar, siga así*” buscando maneras de influir en los niños, para que se manifiesten con lo positivo que tienen. Sin embargo hay otros a los que las emociones se les salen de control “G1WG: *a un niño la profesora lo cogió del buzo y lo sentó en el pupitre y le dijo que se sentara, que no molestara más*”.

La inteligencia emocional promulgada por Goleman apunta al manejo de las emociones de tal forma que no se desborden y produzcan una reacción inmediata que pueda ser equivocada, al trabajar con niños se hace indispensable establecer conexiones comunicativas que contribuyan al manejo de las emociones y el mantenimiento del buen clima escolar.

6. Conclusiones

Las conclusiones que a continuación se presentan son derivadas de los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación, se exponen en concordancia con los objetivos planteados. Dichas conclusiones surgen de las reflexiones suscitadas desde las narraciones de los niños participantes en la investigación.

Desde las voces de los niños se logró detallar las características comunicativas que emplean los docentes de básica primaria, identificando similitudes con los tres estilos de comunicación abordados en el referente conceptual, evidenciando que estos estilos son empleados en los diferentes momentos del quehacer educativo. Se reconoce el proceso de interacción que se genera por medio de la comunicación, evidenciando que los estudiantes asimilan los códigos empleados por sus docentes y han desarrollado habilidad para identificar el estado emocional del mismo. Los niños en sus narraciones manifiestan que los estilos de comunicación inhibido, agresivo y asertivo se aprecian en los docentes de básica primaria de la institución educativa el Caguán, sin que se perciba algún docente en el que predomine el uso de un solo estilo, o que, mediante el ejercicio comunicativo busque suplir los requerimientos que asume la diversidad presente en el aula.

Otro de los hallazgos de la investigación desde el análisis de las narraciones de los niños, es la presencia constante del estilo de comunicación agresivo, como mecanismo para vincular la situación de poder que ejerce el docente en el entorno escolar, Foucault (como se citó en Lara, L., Navales, M., Sánchez, L., Bravo, G. y Pérez, C. 2016) “insistió en que el uso desmedido del ejercicio del poder afecta las relaciones que establecen los profesores con sus alumnos en el aula” lo cual no es la excepción en la presente investigación, pues en algunas situaciones, sin desconocer la apropiación que poseen los docentes en las distintas áreas del saber, se aprecia que carecen de estrategias para llevar a cabo un proceso de enseñanza que

atienda a la población diversa, conduciendo a factores en donde los estudiantes fortalecen su concepto del papel autoritario del docente, visto como un adulto que imparte conocimiento, da órdenes, discrimina y castiga, perdiendo la oportunidad que el estudiante tome al adulto como un modelo que empodera, da voz al estudiantado, lo atiende, le permite comprender que el mundo es diverso y que ellos forman parte de él. Así mismo el docente que practica el estilo de comunicación agresivo favorece la marginación y la agresión, mientras limita la capacidad del estudiante.

De las narraciones de los niños participantes se deduce que ellos perciben que en ocasiones las actitudes de los docentes están estrechamente relacionadas con situaciones personales que entran en la clase y generan que los vínculos de comunicación estén cargados de sentido diferente al proceso de educar. Así mismo es evidente que los estudiantes se percatan de las preferencias de algunos docentes por los estudiantes que cumplen con las expectativas de aprendizaje estipuladas, lo cual se manifiesta en el trato desigual, una actitud diferencial ante los demás compañeros, agresiones verbales y regaños. Estas situaciones limitan el reconocimiento de las particularidades y capacidades propias, así como el respeto por las que poseen los demás, estableciendo barreras para la participación, por temor a ser ridiculizados.

A partir del análisis de los relatos se infiere que cuando los docentes no tienen la capacidad para identificar la diversidad presente en el aula, terminan por emplear las mismas estrategias, generando desconocimiento y negación al reconocimiento de la diversidad, manifestado en la tendencia a una práctica pedagógica estandarizada, en donde todos son iguales, todos aprenden por igual, llevando al aprendizaje igualitario donde no se permite el diferenciado, por lo tanto el uso de la comunicación es homogéneo para todos, convirtiendo al docente en barrera de la educación inclusiva.

El estilo de comunicación asertivo practicado por algunos docentes, exhibe respuestas positivas en los estudiantes, dando a conocer la claridad que poseen frente a los requerimientos específicos de los mismos y que aunque es difícil atender las necesidades e intereses de la totalidad de la población, busca un punto de equilibrio que permita cumplir en mayor proporción la atención a las diferencias presentes, mientras fortalece los procesos de educación inclusiva.

A través de los relatos se aprecia como por la forma en que se comunican algunos de los docentes, se pone de manifiesto que son profesionales felices en su quehacer, y esta felicidad es transmitida a sus estudiantes, los niños relatan sentirse queridos, asistir a clases con emoción, haber aprendido no solo “materias” sino también a ser mejores personas, de allí se concluye en la presente investigación que el estilo de comunicación que utilizan los docentes deja huella en los estudiantes, y que si el estilo de comunicación favorece el respeto por la diversidad, se está dando un enorme paso hacia comunidades más inclusivas.

A partir de los hallazgos considerados en este estudio se concluyó que los estilos de comunicación inciden en los procesos inclusivos cuando favorecen o no la valoración y el respeto hacia la diversidad y en este proceso los docentes son los encargados de reconocer la diversidad en sus estudiantes propiciando un ambiente rico en experiencias, en las que se incluyan las experiencias previas de los estudiantes, permitiéndoles que compartan lo que saben y lo que han sentido, no solo como aporte, sino también como parte de una posibilidad de mostrar y demostrar, contribuyendo al desarrollo del pensamiento y de la sensibilidad, mientras se incrementa el valor por el respeto hacia esa diversidad que es parte de ellos.

Referencias

Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa.

Ediciones Morata, S.L.: España.

- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, n. ° 21, p. 23-35
- Arreola, A. José, A. 2.105. El espacio institucional y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Encuentros y tensiones. Facultad de medicina. U. Juárez. Revista estudios clínicos e investigación psicológica*, vol. 5. Recuperado de:
<http://revistacecip.com/index.php/ecip/article/view/90/83>
- Bernal, Aura, E. (2010). Pedagogía y Formación docente en el siglo XXI. *Paideia Surcolombiana, Revistas científicas editorial USCO. ISSN 0124-0307*. Recuperado de:
<https://www.journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1091/2125>
- Bimbela y Navarro, 2007. Cuidado al formador. *Habilidades emocionales y de comunicación*. Granada: Junta de Andalucía.
- Blanco, P. (2008). Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Curriculum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO
- Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal estudiante-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, vol. 14, núm. 26, enero-abril, p. 189-206.

Camargo, A. y Hederich, C. (2007). El estilo de comunicación y su presencia en el aula.

Universidad pedagógica Nacional. Folios #26

Cárdenas, A. (2007). Las clases de métodos de investigación. Información virtual recuperada en marzo 17 de 2017 y disponible en: alexcardenas.blogspot.com/.../las-clases-de-metodos-de-investigacion.html.

Celemin, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Angel, C. (2016). Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C. 41p.

CEPAL (2008). Conferencia Internacional de educación, La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra, Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINT_ED_48_Inf_2_Spanish.pdf

CEPAL (2009). Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. New York. Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

CEPAL (2014). Panorama social de América Latina. Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/S1420729_es.pdf

Congreso de la República (15 de marzo de 2013). Ley del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Ley 1620 de 2013. Bogotá, Colombia. Obtenido de

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%202015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

De Lucas, J., Zapata, R., Martínez, M., Pichardo, J., Arnau, S., y Feíto, r. (2009). Reflexiones sobre diversidad (des). Madrid: Centro de investigación para la paz.

Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos de enfoque: Una guía conceptual y metodológica.

Universidad el Bosque, Cuadernos hispanoamericanos de psicología, vol.9 No.1, 51-67.

Estilística. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 20 de marzo de 2018 de

<https://es.wikipedia.org/wiki/Estil%C3%ADstica>

Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula?. Revista Iberoamericana de Educación, No.46/6, julio, p.1-13.

Flórez, J. Uni, H. y Uni, C. (2012). Los lenguajes del poder los lenguajes de la motivación escolar en la Institución Educativa San Vicente del municipio de La Plata Huila. Proyecto para optar al título de maestría en Educación Docencia, Universidad de Manizales.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Pablo, Brasil. Paz e terra SA

Freire, Paulo. (2010) Cartas a quien pretende enseñar - 2" ed. 5" reimp.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Goleman, D. (2009) Inteligencia Emocional. Recuperado de

<https://www.leadersummaries.com/ver-resumen/inteligencia-emocional>

Gómez Hurtado, I. (2012). Dirección Escolar y Atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Tesis doctoral, Universidad de Huelva, Huelva.

Gómez, L. y Peñaloza, G. (2014). Didáctica y comunicación: Aportes de Habermas a la educación. Praxis y Saber, Vol.15, No.9, enero-junio, p.13-29.

- Granja, C., Ordoñez, H. y Garzón, R. (2009). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente – estudiante en los grupos de estudiantes de I, II y VI semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la facultad de educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación.
- Gutiérrez, A. (2013). Los lenguajes no verbales utilizados por el docente en el aula: una caracterización de dos prácticas de enseñanza de segundo ciclo en Colombia e Inglaterra. Tesis para la obtención del título de Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández; S. Fernández, C. y Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación (6ed.) México: Mc Graw Hill.
- Institución Educativa El Caguán (2015). Sobre la Comunidad educativa. Información consultada en agosto 10 de 2017 y la cual está disponible en:
<https://sites.google.com/site/ieelCaguánneiva/>
- Lara, L., Navales, M., Sánchez, L., Bravo, G. y Pérez, C. 2016. Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica. Revista de cooperación.com, No. 10, 51-58
- López, M. (2001). “Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora”. XXI Revista de Educación, vol. 3, pág. 65.
- López, N. (2005). La educación en américa latina, entre el cambio social y la inercia institucional. Revista Galega de Economía, vol. 14, núm. 1-2, p. 1-20
- Lozano, A. (2006), Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa, México, Trillas.

- Luquez de Camacho, Petra. 2015. La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Revista Cumbres*. ISSN 1390-9541
Recuperado de:
<http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/34/30>
- Martínez, V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuesta psicopedagógica humanista*. Anthropos editorial, Barcelona: España.
- MEN (2008) Guía No 34 Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento.
- MEN. (2013). *Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá. Obtenido de
<http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- Monje, M. Viviana. Camacho, C. Milena. Y otros. (2009). *Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar*. Universidad Cooperativa de Colombia, Neiva. *Psicogente*. ISSN: 0124-0137 EISSN 2027-212X. Recuperado de:
<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1188/1175>
- Moreno, A. Marisol. Otros. (2014). *Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa*. U. Nacional de Colombia. Grupo de Investigación oralidad, escritura y otros lenguajes. Recuperado de:
http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1291/L_MorenoAngaritaM_Estrategiaspedagogicas_2014.pdf?sequence=1
- Nos Aldás, E. (2003). *Diversidad y Comunicación: Las Posibilidades Silenciadas del Lenguaje*. Convergencia Revista De Ciencias Sociales, (33). Consultado de
<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1582>

- Oliver V., María del Carmen. (2003). Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Osorio, J. y Flórez, J. (2014). Comprensiones del lenguaje del sujeto que educa en trayecto de reconocer y potenciar al sujeto educable en el territorio del aula. Proyecto de grado para optar a Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales.
- Petisco, J. M. (2015). La comunicación en el aula: cuando la postura y el gesto toman la palabra. Edición ilustrada y publicado por Dykinson, S.L.
- Rizo García, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 10 (19), 26-42.
- Rizo, G. Marta. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. Universidad autónoma de la ciudad de México. Revista de la Asociación de Programas de Posgrados de comunicación. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35829079/Interaccion_y_comunicacion_en_entornos_educativos_reflexiones_marta_rizo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512427833&Signature=GSh%2FVQ2QclY3bnLkJEeIUQxgV0Q%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRevista_da_Associacao_Nacional_dos_Progr.pdf
- SEMANA (2017). El caso de Sergio Urrego inspira la película Mariposas Verdes. Artículo publicado el 19 de abril de 2017, consultado en agosto 08 de 2017 y disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/sergio-urrego-pelicula-sobre-matoneo/522476>

- Tejera, J.F. (2008). Relaciones entre Comunicación y Educación para la Formación de Habilidades Comunicativas, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, diciembre 2008, www.eumed.net/rev/cccss/02/jftc16.htm
- UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Publicación de la organización, impresa en New York.
- Van-der Hofstadt, C. (2005). El libro de las habilidades de comunicación. 2ª edición, Ediciones Díaz de Santos.
- Vanegas, M. Diana, V. y Tabares, P. Eliana, M. (2011). Adaptación Iconográfica de los descriptores del índice de inclusión para Colombia. Tecnológico de Antioquia. Revista senderos pedagógicos, Medellín. Recuperado de:
<http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/11/8>
- Vásquez, S., Gálvez, J. y Ángel, L. (2011). Factores determinantes en la mortalidad académica para la facultad de ingenierías en la Universidad Tecnológica de Pereira entre los años 2004 y 2009. Scientia et Technica Año XVI, No 48, agosto, p.65-70.

Anexos

Anexo 1. Apéndice A

Consentimiento informado

Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación para la Inclusión
Formato de Consentimiento Informado

Yo _____ mayor de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente, identificado (a) con cédula de ciudadanía _____ de _____ representante legal del estudiante _____ de _____ años de edad, en calidad de estudiante de la I.E. El Caguán, deseo manifestar a través de este documento, que fuimos informado suficientemente y comprendo la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación en el proyecto de investigación “Significados de los niños y niñas de grado quinto sobre los estilos de comunicación que favorecen la atención a la diversidad de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa El Caguán del municipio de Neiva”. Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en esta investigación y los resultados obtenidos no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en esta actividad no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación. Así mismo, fui informado(a) suficientemente y comprendo que tengo el derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación y mi participación en la misma, antes, durante y después de dicha participación; que tengo el derecho de solicitar los resultados de la investigación; que tengo la libertad de retirarme en cualquier momento de dicha investigación sin que ello implique sanciones o cualquier otra consecuencia negativa por parte del equipo de investigación; que mi identidad y los datos que yo proporcione durante esta investigación y obtenidos a través de la misma, serán mantenidos con absoluta reserva y confidencialidad por parte de dicho equipo de investigación,

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria consiento en participar en este estudio a realizarse en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia. He recibido copia de este impreso y he tenido la oportunidad de leerlo. En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de Neiva, el día _____, del mes _____ de 2017.

Visto bueno del padre de familia o acudiente:

Nombre _____

Firma _____

C.C. _____ de _____

Nombre del Estudiante _____

Tarjeta de identidad número _____ de _____

Firma de las investigadoras

CC. _____

CC. _____