



Colombian Applied Linguistics Journal

ISSN: 0123-4641

caljournal.ud@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Muñoz-Barriga, Andrea; Soler-Castillo, Sandra
Modelos de enseñanza y comunicación en aulas diversas en Bogotá
Colombian Applied Linguistics Journal, vol. 25, núm. 1, 2023, Enero-Junio, pp. 1-16
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.18891>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305774956011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



Modelos de enseñanza y comunicación en aulas diversas en Bogotá¹

Teaching and Communication Models in Diverse Classrooms in Bogotá

Andrea Muñoz-Barriga²
Sandra Soler-Castillo³

Citation/ Para citar este Artículo: Muñoz-Barriga, A. y Soler-Castillo, S. (2023). Modelos de enseñanza y comunicación en aulas diversas en Bogotá. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 25(1), pp. 1-16.

Received: 12-Dic.-2021 / **Accepted:** 29-Jul.-2022

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.18891>

Resumen

Hoy más que nunca, las aulas diversas son una realidad en las escuelas colombianas. Sin embargo, poco se sabe de las dinámicas de interacción en su interior. El objetivo de este artículo es comprender cómo se entretajan los modelos de enseñanza y de comunicación en las aulas de un colegio caracterizado por la diversidad de poblaciones en el sur de Bogotá. Para lograr esta meta se emplea la etnografía de la comunicación, con técnicas como la observación participante y la entrevista etnográfica. Los resultados muestran la predominancia de modelos de transmisión del conocimiento bajo un esquema de interacción de carácter vertical y un tipo de enseñanza tradicional, así como modelos de condicionamiento centrados en un intercambio bidireccional de carácter verbal y no verbal que conlleva al cambio y/o refuerzo de la conducta de los estudiantes. Estos hechos evidencian la necesidad de seguir trabajando para que la comunicación se constituya en la base del hecho intercultural y en el eje de una formación en y para las diferencias.

Palabras clave: comunicación intercultural, diferencias culturales, modelos de enseñanza, interculturalidad

Abstract

Today more than ever, diverse classrooms are a reality in Colombian schools. However, little is known about interaction dynamics within them. This article aims to understand how teaching and communication models are interwoven in the classrooms of a school characterized by diversity in the south of Bogotá. Ethnography of communication is used to achieve this goal, with techniques such as participant observation and ethnographic interviews. The results show the predominance of knowledge transmission models under a vertical interaction scheme and a traditional kind of teaching, as well as conditioning models focused on verbal and nonverbal bidirectional exchange which lead to changing and reinforcing students' behavior. These facts evidence the need to continue working towards making communication the basis of interculturality and the axis of education in and for differences.

Keywords: intercultural communication, cultural differences, teaching models, interculturality

1 Artículo resultado de investigación, producto de la tesis doctoral escrita por Andrea Muñoz Barriga y dirigida por Sandra Soler Castillo. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Código de registro en el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico: CIDC 2460156417.

2 Universidad de La Salle. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-0275-6528>. amunoz@unisalle.edu.co.

3 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-3155-5642>. stsolerc@udistrital.edu.co.

Introducción

En la actualidad, el estudio de las diferencias en la escuela urbana se ha convertido en un campo que refleja diferentes tensiones en cuanto a la atención a los grupos minoritarios en los procesos y dinámicas propias de la formación. En las tensiones derivadas de la variedad de concepciones, discursos y prácticas en el tratamiento pedagógico han coexistido nociones de la alteridad que no han ido más allá del reconocimiento, la tolerancia o el celebracionismo (da Costa, 2010; May & Sleeter, 2010; Soler, 2019). Lo anterior, a pesar de la existencia cada vez mayor de políticas de inclusión, que, sin embargo, no logran permear los currículos ni las dinámicas pedagógicas y didácticas (Castañeda, 2005, Castillo & Guido, 2015). A esto se suman las diversas problemáticas que enfrentan las comunidades étnicas en contextos urbanos por aspectos como el desplazamiento forzado, la falta de acceso a la educación, las violencias relacionales, la pobreza generalizada y la marginación, lo que dificulta la puesta en práctica de una educación en y para las diferencias (Guido, 2015).

Sobre esta base, y dada la falta de articulación entre la política y las prácticas pedagógicas, las diferencias en las escuelas continúan configurándose desde perspectivas homogeneizantes, deficitarias y compensatorias (Rojas, 2003). La brecha entre las políticas y lo que sucede en las escuelas se constituye entonces en una problemática que evidencia la necesidad de comprender nuevas formas de comunicación y sus implicaciones pedagógicas frente al fenómeno intercultural en aulas diversas, en las que el profesorado desempeña un papel fundamental (Comboni & Juárez, 2020; Bishop, 2010; Jordan 1994). Tradicionalmente ha imperado en la enseñanza la perspectiva técnico-positivista, que se basa en la transmisión de información, en la cual los maestros tienen visiones fragmentadas de las culturas y las comunidades, sus lenguas, costumbres y tradiciones. Esto promueve violencias relacionales en las que las subjetividades y las voces de los niños y niñas pertenecientes a comunidades no hegemónicas se ven silenciadas.

Con este panorama de fondo, esta investigación con enfoque etnográfico busca contribuir a la

comprensión de la comunicación entre maestros no indígenas y estudiantes de comunidades étnicas en la enseñanza del español en el ciclo cuarto y quinto de básica primaria, en aras de que coadyuve no solo a estudiar los procesos comunicativos en el contexto de las diferencias, sino también a valorar las implicaciones de una comunicación intercultural como mediación pedagógica en el área del lenguaje para el ámbito escolar urbano.

En consecuencia, el interrogante que guía esta investigación es ¿cómo se configuran en la actualidad los procesos de comunicación entre maestros y estudiantes en la enseñanza del español de los ciclos cuarto y quinto de básica primaria en un colegio distrital de Bogotá?, y su objetivo general es analizar los rasgos de la comunicación presentes en las interacciones entre maestros y estudiantes en los procesos de enseñanza en aulas de básica primaria en un colegio distrital de Bogotá.

Marco conceptual: modelos de enseñanza y comunicación

La comunicación ha sido un fenómeno abordado desde diferentes perspectivas y modelos teóricos, lo que ha convertido al término en un concepto polisémico. En el marco de esta variedad de posturas, aquí se asume la comunicación en relación con la cultura como espacio de construcción de subjetividades, derivado de procesos de interacción dialógica. Desplazar el concepto de comunicación a un concepto de cultura en el sentido antropológico permite analizar la posibilidad de nuevas formas de comunicación en una comunidad de vida como la escuela (Martín-Barbero, 2012).

El estudio de la comunicación intercultural posibilita la comprensión de la interacción comunicativa como lugar donde se manifiesta la cultura. Según Alsina, en la comunicación intercultural, “las comunicaciones están llenas de valores que transmitimos sin ser conscientes de ello. La comunicación intercultural no sólo supone comunicarse sino hacer el esfuerzo de repensar la propia cultura” (1999, p. 78). Así, el análisis del fenómeno de la comunicación podría

a su vez determinar los saberes, habilidades y actitudes necesarios desde el pensamiento, el lenguaje y la acción, con el fin de negociar significados culturales y desarrollar conductas y hábitos comunicativos para la comprensión de las múltiples subjetividades de quienes interactúan en el entorno escolar.

La comunicación permea todas las áreas curriculares y niveles de desarrollo educativo, con implicaciones en los procesos pedagógicos al interior de las aulas, y, por tanto, es un espacio vital de expresión y construcción de la subjetividad, puesto que esta última se moldea en las interacciones discursivas que se establecen con los demás. De esta manera, el lenguaje como facultad humana permite construir la realidad y, bajo esta perspectiva, persigue un objetivo individual y social, pues se constituye en el espacio de construcción de la subjetividad y, a su vez, en el lugar de acercamiento al rostro del Otro en el marco de un proceso de intercambio y comprensión de experiencias subjetivas.

En la actualidad, en América Latina, las investigaciones sobre el tema se han enfocado en la cultura escolar como una construcción nueva a la que aportan todos los participantes, pero en la que se crean nuevas formas y significados adaptados a las características del contexto escolar (Rockwell, 1992; Candela, 1998). En España, los estudios etnográficos asumen el aula como un espacio comunicativo en donde la interacción social devela realidades y principios ideológicos y pedagógicos asumidos institucionalmente. Trabajos como los de Castellà *et al.* (2007) adoptan las propuestas de autores como Hymes (1962), Heritage (1990) y Cros (2003), entre otros, para describir los rasgos que definen la comunicación en las aulas de clase.

Desde una perspectiva aún más afín con los objetivos de esta investigación, se encuentran estudios que profundizan en la relación entre los modelos de enseñanza y de comunicación desarrollados por Kaplún (2002) y Levin *et al.* (2008), que analizan el estilo de la enseñanza expresado en las diferentes formas de comunicación establecidas por los maestros

en el aula. Los autores parten de la base de que cada modelo de enseñanza corresponde a una determinada concepción y práctica de comunicación. En este sentido, los modelos pueden ser exógenos (el alumno es visto como objeto de la educación) o endógenos (el alumno es el sujeto de la educación). Dentro de la primera categoría se encuentra el modelo con énfasis en los contenidos o *modelo de transmisión*, en el que predomina un esquema de comunicación vertical emisor-receptor derivado de la teoría de la información. Este se encuentra ligado a la educación tradicional en cuanto se enfoca en la transmisión de conocimientos y valores y, a su vez, es análogo al modelo de comunicación telegráfico, en el que la interacción es un proceso lineal y unidireccional entre el emisor (maestro) y los receptores (estudiantes). En este modelo, el estudiante es un sujeto pasivo del cual se espera atención, regularidad en el trabajo y en el esfuerzo, y pruebas de voluntad para no quedarse atrás.

Otro de los modelos de enseñanza hace énfasis en los efectos o resultados. Los autores lo denominan *modelo de condicionamiento*, y se centra en moldear la conducta de los estudiantes con objetivos previamente establecidos. Este modelo se articula con el de comunicación, denominado *modelo orquestal*, en el que la interacción es un proceso social, verbal y no verbal, donde todos tocan la misma partitura, que es interpretada por el maestro y seguida por los alumnos.

Como parte de los modelos endógenos, los autores identifican el modelo con énfasis en el proceso o *modelo constructivista*, centrado en la transformación de la persona y las comunidades. Este modelo deja de lado la comunicación de contenidos y el refuerzo de los comportamientos para enfocarse en la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, así como en el desarrollo de sus capacidades intelectuales y conciencia social. Aquí, el estudiante es un sujeto activo que construye sentidos y significados en situaciones comunicativas que surgen de formas de comunicación dialógicas interactivas. Este modelo se articula con el modelo sistémico, que asume la comunicación como un sistema complejo de elementos interactuantes. El enfoque se da en la decodificación y en el sentido

que le atribuyen los sujetos a lo que los emisores dicen o hacen y, en consecuencia, el contenido es de carácter relacional.

Dado que aquí se asume que en los modelos de enseñanza se expresan los diferentes modelos comunicativos, el análisis se nutre, por un lado, de elementos propios de la relación comunicativa y, por el otro, de aspectos relacionados con la estructura de la clase como categorías generales.

Estructuras de las clases

Es importante resaltar que el aula en la escuela como ámbito social representa un lugar donde los sujetos interactuantes hacen uso de diversos géneros discursivos, transmitidos fundamentalmente por el canal oral y gestionados por el maestro como experto que interacciona con una finalidad didáctica (Castellà *et al.*, 2007). En el discurso, la relación entre docentes y estudiantes es asimétrica, dado que el maestro posee un estatus en lo que respecta al dominio de los conocimientos, su experiencia, edad y poder. Aquí, el maestro mantiene un balance entre autoridad y empatía en la utilización de una serie de estrategias de distanciamiento y de aproximación que permiten mantener, acentuar y atenuar la distancia social o construir la imagen del interlocutor y del destinatario para facilitar o amenazar la fluidez de la interacción (Cros, 2003; Castellà *et al.*, 2007). Estas subcategorías implican el análisis de elementos suprasegmentales verbales (tono, volumen, ritmo) y no verbales (mirada, gestos, movimientos); el uso habitual de elementos deícticos, marcadores del discurso o conectores discursivos; las posiciones o imágenes con carácter ritual que adoptan los participantes a través de señales lingüísticas y no lingüísticas; y la distancia social caracterizada por preservar y modular la imagen de los docentes o por respetar y valorar la imagen de los alumnos.

Por otra parte, la estructura de la clase se asume aquí como una unidad compuesta por diferentes sesiones que están interrelacionadas y construyen en su conjunto un tipo de discurso que evidencia un tipo de modelo comunicativo y de enseñanza. Se entiende que cada sesión es un acto comunicativo compuesto por una estructura, en la que aparecen unas constantes que constituyen formas de

organización de la actividad docente. Esta estructura es el resultado de la combinación de secuencias discursivas que pueden ser narrativas, explicativas, descriptivas, argumentativas y dialogadas.

Las secuencias, a su vez, hacen parte de la secuencia de la clase que corresponde a los intercambios entre docente y estudiantes en una estructura denominada IRE (Iniciativa del profesor, Reacción del alumno y comentario o Evaluación del profesor) (Sinclair & Coulthard, 1975; Cazden, 1991). Asimismo, en la secuencia se puede identificar una serie de fases (Lemke, 1985) relacionadas con el tema, el tipo de actividad que el docente realiza (explicación, actividad de lectura, discusión, *etc.*) y el tipo de intercambio que se produce (monólogo, diálogo guiado, libre, *etc.*).

Como parte de la estructura, el análisis también da cuenta del tipo de estrategias discursivas que utiliza el maestro, las cuales pueden ser de construcción del conocimiento, orientadas a facilitar la comprensión de los conceptos o términos específicos de las disciplinas y guiar el entramado argumentativo de las ideas y razonamientos, explicar los contenidos del discurso o adecuar el discurso a los estudiantes; o de orientación explicativa, cuyo uso facilita la adquisición, elaboración y comprensión de conocimientos. Esto, mediante la contextualización de las explicaciones (que relacionan el discurso con el contexto en el que se produce con el propósito de hacerlo comprensible); la estructuración de las explicaciones (que explicitan la estructura y secuenciación de la exposición para ofrecer una visión de conjunto y un hilo conductor que establezca vínculos entre los conocimientos); y la oferta de oportunidades de entendimiento y comprensión, entendidas como las de carácter oral de las explicaciones (que se enfocan en la repetición, paráfrasis, definición, ejemplificación o recapitulación de la información) (Castellà *et al.*, 2007).

Sobre la base de lo descrito anteriormente, la Tabla 1 presenta un cuadro que resume la propuesta de articulación de las categorías de análisis utilizadas como acercamiento a la comprensión de la comunicación en las aulas en el contexto de la investigación:

Tabla 1. Categorías analíticas de los modelos de comunicación y de enseñanza

MODELOS DE TRANSMISIÓN	MODELO DE ENSEÑANZA TRADICIONAL (Not, 1983)	MODELO DE COMUNICACIÓN TELEGRÁFICO (Levin et al., 2008)
	CONTENIDOS -Son presentados como verdades únicas e inmodificables. -Están establecidos en los textos. -Son independientes de la realidad de los estudiantes. (Astolfi, 1997)	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS -Acentúan la distancia con el fin de mostrar autoridad y ejercer control sobre el grupo. -Se enfocan principalmente en la exposición y/o explicación de contenidos. (Castellà et al., 2007; Cros 2003)
	ENSEÑANZA -Se desarrolla por contenidos explicados de forma verbal y expositiva. -Está centrada en la disciplina y dirigida a estudiantes que sirven como receptores pasivos. -Es transmisionista en la medida en que el estudiante recibe información y normas específicas ligadas con los contenidos a enseñar. -Hace énfasis en los contenidos y resultados. (Not, 1983)	SECUENCIAS DISCURSIVAS -Se enfocan en un discurso explicativo y de carácter lineal en su mayor parte. (Castellà et al., 2007; Cros 2003)
	APRENDIZAJE -Es un cambio de conducta relativamente permanente, susceptible de control, producto de los estímulos provenientes del medio ambiente en el que está inserto el individuo. (Not, 1983)	
MODELOS DE TRANSMISIÓN	EVALUACIÓN -Se caracteriza por la repetición y memorización de la información narrada o expuesta con el fin de identificar conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende. -Se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza. -Es independiente de la realidad que viven los estudiantes. (Astolfi, 1997)	ESTRUCTURA DEL DISCURSO -Se presenta en un tipo de intercambio explicativo o a manera de monólogo, el cual limita la participación de los alumnos y la retroalimentación o carece de ellas. -El profesor presenta poca variedad de actividades o tareas, y los temas son ajenos o independientes a la realidad de los estudiantes. (Castellà et al., 2007; Cros 2003)
	COMUNICACIÓN -Es una dinámica en la que el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende. -Se caracteriza por mantener la autoridad en el aula gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor. -Se define por los criterios de organización y formas de proceder en el aula, establecidos solamente por el profesor. -Se establece mediante estrategias discursivas que emplea el profesor para mostrar autoridad y ejercer control sobre el grupo. -Se caracteriza por mantener una relación autoritaria y vertical entre el profesor y el estudiante. (Levin et al., 2008)	
MODELOS DE CONDICIONAMIENTO	MODELO DE ENSEÑANZA CONDUCTISTA	MODELO DE COMUNICACIÓN TELEGRÁFICO
	CONTENIDOS -Se organizan mediante la parcelación de saberes técnicos. -Se establecen mediante la fijación de objetivos instruccionales precisos. -Son saberes aceptados como socialmente útiles. (Astolfi, 1997)	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS -Acentúan la distancia con el fin de mostrar autoridad y ejercer control sobre el grupo. -Se enfocan principalmente en la exposición y/o explicación de contenidos. (Castellà et al., 2007; Cros 2003)

MODELO DE ENSEÑANZA CONDUCTISTA		MODELO DE COMUNICACIÓN TELEGRÁFICO	
MODELOS DE CONDICIONAMIENTO	ENSEÑANZA	SECUENCIAS DISCURSIVAS	
	-Es de carácter transmisionista: el estudiante recibe información y normas específicas ligadas a los contenidos a enseñar. -Está determinada por el alcance de los objetivos propuestos, en los que predomina el énfasis en los contenidos y resultados -Se caracteriza por el refuerzo de los objetivos y la estimulación de los logros y respuestas de los estudiantes. (Not, 1983)	-Se enfocan en un discurso explicativo y de carácter lineal. (Castellà <i>et al.</i> , 2007; Cros 2003)	
	APRENDIZAJE		
	-Es un cambio permanente de la conducta resultado de la aplicación de un estímulo efectivo. (Not, 1983)		
	EVALUACIÓN	ESTRUCTURA DEL DISCURSO	
	-Se enfoca en establecer resultados que deben ser observables y medibles. -Es permanente y apunta a identificar la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales. -Sirve para controlar el logro de los objetivos de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. -Es un mecanismo de control que posee el profesor para verificar los resultados del proceso de modelamiento de la conducta. (Astolfi, 1997)	-Se presenta en un tipo de intercambio explicativo o a manera de monólogo, el cual limita la participación de los alumnos y la retroalimentación o carece de ellas. -El profesor presenta poca variedad de actividades o tareas, y los temas son ajenos o independientes de la realidad de los estudiantes. (Castellà <i>et al.</i> , 2007; Cros 2003)	
	COMUNICACIÓN		
	-Es una dinámica en la que el profesor premia los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones. -Se caracteriza por el establecimiento de premios y estímulos proporcionales al logro de los estudiantes. -Hace énfasis en el refuerzo como elemento indispensable para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado. -Se establece mediante estrategias discursivas que emplea el profesor para mostrar autoridad y ejercer control sobre el grupo. (Levin <i>et al.</i> , 2008)		
MODELO DE ENSEÑANZA ROMÁNTICO		MODELO DE COMUNICACIÓN ORQUESTRAL	
MODELOS CONSTRUCTIVISTAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	
	-Proviene de lo que el estudiante informa al profesor desde sus campos de interés para el aprendizaje. -Están ligados a las necesidades e intereses de los estudiantes. (Astolfi, 1997)	-Mantienen y/o atenúan la distancia con el fin de ejercer control sobre el grupo y, a su vez, facilitar la interacción y el aprendizaje. -Se enfocan principalmente en ofrecer oportunidades de comprensión y construcción del conocimiento a partir del intercambio de experiencias y el desarrollo de habilidades. (Castellà <i>et al.</i> , 2007; Cros 2003)	
	ENSEÑANZA	SECUENCIAS DISCURSIVAS	
	-Está determinada por la capacidad del estudiante para desarrollar sus propios métodos y estrategias de aprendizaje de manera natural. -Se desarrolla dentro de un marco de máxima autenticidad y libertad individual por parte del estudiante. -Se enfoca en el proceso de aprendizaje desde el respeto por los intereses particulares de cada estudiante. (Not, 1983)	-Se enfocan en diferentes tipos de discurso (narrativo, explicativo, descriptivo, argumentativo o dialogado) dependiendo de las necesidades de aprendizaje o intereses de los estudiantes. (Castellà <i>et al.</i> , 2007; Cros 2003)	

MODELO DE ENSEÑANZA ROMÁNTICO		MODELO DE COMUNICACIÓN ORQUESTRAL	
MODELOS CONSTRUCTIVISTAS	APRENDIZAJE -Es un proceso en el que los conocimientos se presentan cuando el estudiante trata de llevar a cabo los propósitos planteados y encuentra métodos novedosos para utilizar en su entorno. -Es de carácter deliberado, explorativo, imaginativo y creador. (Not, 1983)		
	EVALUACIÓN -Se determina por el interés del estudiante en su propia formación. -No se evidencia, dado que la educación es una experiencia personal del estudiante. -Se entiende que los aprendizajes son personales y por tanto pueden confirmarse o refutarse. (Astolfi, 1997)	ESTRUCTURA DEL DISCURSO -Varía en su tipología y ofrece oportunidades de participación a los estudiantes. -En la dinámica comunicativa, la retroalimentación es una herramienta para facilitar y promover la construcción de conocimiento. -El profesor presenta actividades variadas y temas adaptados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en una diversidad de situaciones comunicativas. (Castellà <i>et al.</i>, 2007; Cros 2003)	
	COMUNICACIÓN -Es un proceso en el que el profesor es solo un facilitador para el aprendizaje de los temas de interés del estudiante. -Se caracteriza por el desarrollo de experiencias de aprendizaje libres y espontáneas acompañadas por el profesor. -Profundiza en los temas que el mismo estudiante considera de importancia para su propia formación. -Se establece por medio de estrategias para adaptar el discurso a las necesidades del alumnado mediante la generación de situaciones comunicativas. (Levin <i>et al.</i>, 2008)		
MODELO DE ENSEÑANZA COGNITIVO		MODELO DE COMUNICACIÓN ORQUESTRAL	
MODELOS CONSTRUCTIVISTAS	CONTENIDOS -Se articulan con los niveles de desarrollo de los alumnos. -Se ajustan a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas. -Se reconceptualizan de manera permanente. (Astolfi, 1997)	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS -Mantienen y/o atenúan la distancia, con el fin de ejercer control sobre el grupo y, a su vez, facilitar la interacción y el aprendizaje. -Se enfocan principalmente en ofrecer oportunidades de comprensión y construcción del conocimiento a partir del intercambio de experiencias y el desarrollo de habilidades. (Castellà <i>et al.</i>, 2007; Cros 2003)	
	ENSEÑANZA -Es constructivista y se enfoca en el aprendizaje significativo, a partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento. -Se caracteriza por el acompañamiento del profesor en la identificación de problemas, que se transforman en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas. -Crea ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento. (Not, 1983)	SECUENCIAS DISCURSIVAS -Se enfocan en diferentes tipos de discurso (narrativo, explicativo, descriptivo, argumentativo o dialogado), dependiendo de las necesidades de aprendizaje o intereses de los estudiantes. (Castellà <i>et al.</i>, 2007; Cros 2003)	
MODELOS CONSTRUCTIVISTAS	APRENDIZAJE -Es un proceso que desarrolla nuevos conocimientos o que modifica los anteriores. -Connota nuevos conocimientos o significados que va adquiriendo el individuo en su relación con el entorno. (Not, 1983)		

MODELOS CONSTRUCTIVISTAS	MODELO DE ENSEÑANZA COGNITIVO EVALUACIÓN -Se enfoca en el progreso, en la complejidad de pensamiento de los estudiantes, con retroalimentación permanente sobre el proceso de aprendizaje. -Valora la formulación de nuevas conjeturas o sentidos para identificar el desarrollo de procesos de pensamiento más complejos. -Se enfoca en el proceso de aprendizaje, que el estudiante evalúa por sí mismo mediante la superación de sus conflictos cognitivos. (Astolfi, 1997) COMUNICACIÓN -Se caracteriza por el acompañamiento que realiza el profesor a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro, relacionado con determinados temas o asuntos por aprender. -Promueve en los estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas. -Se establece por medio de estrategias para adaptar el discurso a las necesidades del alumnado mediante la generación de situaciones comunicativas. (Levin <i>et al.</i> , 2008)	MODELO DE COMUNICACIÓN ORQUESTRAL ESTRUCTURA DEL DISCURSO -Varía en su tipología y ofrece oportunidades de participación a los estudiantes. -La retroalimentación es una herramienta para facilitar y promover la construcción de conocimiento. -El profesor presenta actividades variadas y temas adaptados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en una diversidad de situaciones comunicativas. (Castellà <i>et al.</i> , 2007; Cros 2003)
	MODELO DE ENSEÑANZA SOCIAL CONTENIDOS -Están expresados en diferentes tipos de discursos y lenguajes. -Se establecen mediante la valoración crítica y la construcción colectiva. (Astolfi, 1997) ENSEÑANZA -Es interaccionista; predomina la interacción entre maestro, estudiantes y saberes en procesos de construcción de conocimiento, problematización y transformación de la realidad. -Se enfoca en el rol del docente como relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión. -Privilegia las opiniones de los alumnos, que siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos. APRENDIZAJE -Es un proceso de interacción colectiva entre los sujetos y con el objeto de estudio a través de la acción transformadora, en donde los sujetos transforman el objeto, y este a su vez a los sujetos. El aprendizaje es acción colectiva y transformación de la realidad. (Not, 1983) EVALUACIÓN -Se utiliza para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno hacia la resolución de problemas por su propia cuenta. -Se centra en lo que sucede en el aula, como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo. -Utiliza el debate como forma de coevaluación del trabajo productivo de cada uno de los participantes. (Astolfi, 1997) COMUNICACIÓN -Es un sistema complejo de elementos interactuantes, enfocado en la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, así como en el desarrollo de sus capacidades intelectuales y conciencia social. -Establece una dinámica de interacción en la que las opiniones del profesor y de cada uno de los estudiantes son igualmente valiosas. -Privilegia el establecimiento de acuerdos y construcciones colectivas como cuerpo y, por tanto, la autoridad está depositada en el grupo. -Predomina la búsqueda de cooperación y acuerdos. (Levin <i>et al.</i> , 2008)	MODELO DE COMUNICACIÓN SISTÉMICO ESTRATEGIAS DISCURSIVAS -Las estrategias discursivas de relación social que utiliza el maestro en la relación comunicativa atenúan la distancia con el fin de facilitar la cooperación y el acuerdo. (Castellà <i>et al.</i> , 2007; Cros 2003) SECUENCIAS DISCURSIVAS -Se enfocan en diferentes tipos de discurso (narrativo, explicativo, descriptivo, argumentativo o dialogado) que se presentan en la participación tanto del maestro como de los estudiantes. -Surgen de la relación social entre todos los miembros de la clase y se articulan con las necesidades de aprendizaje o intereses de todo el grupo. (Castellà <i>et al.</i> , 2007; Cros 2003) ESTRUCTURA DEL DISCURSO -Se presenta en un tipo de intercambio que varía en su tipología y facilita la comprensión del otro en su realidad. -La retroalimentación es una herramienta que utilizan tanto el maestro como los estudiantes para facilitar y promover la construcción de conocimiento y atenuar la distancia social. -El profesor presenta actividades variadas y temas que se desarrollan conjuntamente a partir de las experiencias vitales del grupo en una variedad de situaciones comunicativas. (Castellà <i>et al.</i> , 2007; Cros 2003)

Metodología

El estudio de la interculturalidad en educación es una problemática compleja que implica el análisis de múltiples dimensiones y fenómenos culturales como procesos que no suponen realidades estáticas. Con esta idea como punto de partida, la presente investigación se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa en cuanto esta se centra en descubrir lo nuevo sin depender únicamente de preceptos de la ciencia, sino que sus resultados subyacen a la aplicación de los métodos, la diversidad de los participantes, las subjetividades del investigador y de los sujetos implicados en el proceso, así como a la variedad de perspectivas teóricas que determinan sus particularidades metodológicas (Denzin & Lincoln, 2011; Vasilachis, 2019). El enfoque metodológico está constituido por diversas estrategias etnográficas, entre las que destacan la observación participante y la entrevista etnográfica. Con la primera se buscó, a partir del *estar ahí* (Suárez, 2019), la descripción de los microcosmos de las aulas de clase, partiendo de lo particular para llegar a lo general (Giménez, 2019). El ingreso a la institución supuso un aval de la rectora, previa presentación del proyecto, que fue muy bien acogido por las docentes observadas.

El proceso metodológico se desarrolló en tres fases. Una de ellas fue descriptiva, en la cual se analizaron los marcos de comprensión de la diversidad en la institución escolar y los rasgos de la comunicación en las interacciones entre maestros y estudiantes. Esta etapa del estudio implicó el diseño de una entrevista etnográfica que se utilizó como herramienta para avanzar en el conocimiento de la trama socio-cultural y profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los directivos, coordinadores y profesores acerca de la diversidad cultural en la institución escolar. Sin embargo, es de anotar que, por cuestiones de espacio y dados los objetivos planteados, para este artículo en particular solo se analizó la interacción profesoras-estudiantes. A su vez, se recurrió a la observación participante de la clase de español en dos aulas de grado quinto y una de grado cuarto. La descripción de los rasgos de la comunicación dio cuenta del análisis de siete sesiones con cada uno de los grupos en un lapso de aproximadamente dos años.

Luego se desarrolló una fase analítica enfocada en la interpretación de la comunicación en los procesos de enseñanza del español a partir de la diferenciación, vinculación, asociación y comparación de la información, con el fin de identificar temas y subtemas presentes que permitieran organizar y codificar los datos y, posteriormente, establecer categorías en matrices de análisis. La codificación de las categorías analíticas sirvió de base para la construcción de matrices categoriales que contribuyeron a la interpretación de los puntos de vista de los actores educativos en relación con el hecho intercultural en la institución y de los rasgos de la comunicación presentes en las secuencias discursivas.

Finalmente se llevó a cabo una fase comprensivo-interpretativa, en la que se estableció un diálogo entre las teorías y los datos, con el fin de establecer discusiones frente a las implicaciones pedagógicas de la comunicación intercultural en el área del lenguaje para el contexto escolar urbano. El procedimiento metodológico se resume en la Tabla 2.

Tabla 2. *Fases e instrumentos de investigación*

FASE DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTO
Descriptiva	Entrevista etnográfica, formato de observación y diario de campo (observación participante).
Analítica	Atlas Ti para la clasificación, codificación, categorización y coocurrencia de patrones derivados de los datos de cada instrumento de recolección y sobre la base de una serie de categorías analíticas (Tabla 1). Matrices categoriales en las que se agruparon y compararon los datos derivados del proceso anterior.
Interpretativo-comprensiva	Matriz categorial que permitió la triangulación de los datos derivados de la descripción de las sesiones de clase, las reflexiones de la investigadora en el diario de campo y del análisis del marco conceptual de la investigación.

La población

El colegio analizado es una institución educativa distrital (de carácter público), cuya población estudiantil de primero a quinto grado

de básica primaria se compone de 1400 alumnos aproximadamente. El colegio lleva el nombre de un líder indígena y es una de las instituciones de la ciudad de Bogotá que da mayor cabida a grupos poblacionales provenientes de comunidades indígenas (en su mayor parte Muisca, Pasto y Kichwa), afrodescendientes y en condición de desplazamiento forzado. La variedad lingüística y las variadas condiciones socioculturales del estudiantado, proveniente de otras regiones del país, sumada a las particularidades culturales de los estudiantes capitalinos, convierten a la institución en un espacio donde se vive a diario, y de manera natural, la interacción intercultural, que, si bien se percibe de manera positiva, en ocasiones genera conflictos.

De acuerdo con las entrevistas a las directivas del colegio y las docentes, una de las mayores dificultades de la población estudiantil y sus familias es la adaptación a la vida en la ciudad, no solo por la falta de recursos económicos, empleo y vivienda, sino por las consecuencias psicoafectivas derivadas de la violencia y el desplazamiento forzado a causa del conflicto armado. Otras problemáticas que enfrentan los estudiantes son la violencia intrafamiliar, la drogadicción, el microtráfico y la ausencia de los padres en el entorno familiar. Aunque estas problemáticas son tratadas a nivel de convivencia y atendidas por los orientadores del colegio, algunos maestros consideran que trabajar en ellas desde diferentes tipos de lenguaje y habilidades comunicativas permitiría ofrecer espacios para escuchar las voces de los niños y niñas como herramientas que les ayuden a vivir, convivir socialmente y superar los conflictos en los que se ven inmersos.

Dentro del colegio, se observaron las interacciones de aula de tres docentes mujeres de tres aulas de primaria, cada una con una población promedio de 40 estudiantes (aulas 501, 502 y 401).

Resultados y discusión

Los resultados se presentarán por separado, en atención al análisis de cada una de las tres aulas observadas. La discusión resalta la necesidad de

continuar pensando la educación de y con las poblaciones diversas a partir del cambio en los procesos comunicativos.

Modelo de comunicación y enseñanza en el aula 501

Myriam es la maestra a cargo del grupo de quinto grado de básica primaria y lleva aproximadamente siete años trabajando en la institución. Como directora del curso, su labor docente comprende la enseñanza en todos los espacios académicos. En este espacio se encuentran un número de 10 estudiantes, 24 niños y 16 niñas, con un promedio de edad escolar de 10 a 12 años, una de ellas proveniente de la comunidad indígena Kichwa del Ecuador, así como dos niños de la comunidad afro y dos niños en situación de desplazamiento. A pesar de que no ha tenido mucho contacto con los estudiantes de comunidades étnicas en su ejercicio pedagógico, Myriam percibe que los niños y niñas se adaptan fácilmente al contexto escolar en tanto se integran rápidamente a los procesos y sus desempeños académicos son muy buenos.

En relación con el modelo de formación, en términos generales, la estructura de la clase se organiza en secuencias de tipo IRE (Interrogación-Respuesta-Evaluación), en las que las respuestas de los estudiantes son cortas y ligadas a la pregunta formulada. La evaluación se promueve a partir de comentarios breves o marcadores discursivos que indican aprobación o desaprobación en la valoración. A su vez, en las secuencias discursivas predomina el uso de estrategias comunicativas de orientación explicativa como la repetición, la recapitulación y la ejemplificación de la información. Esta última se utiliza ocasionalmente para estereotipar las conductas de los niños y las niñas, lo cual, junto con sarcasmo, se constituye en una estrategia de refuerzo ante el error.

Adicionalmente, en el inicio, desarrollo y evaluación de los contenidos en las secuencias de clase, se percibe una tendencia a modelos de enseñanza tradicional y conductista. El primero evidencia un enfoque en la transmisión de contenidos como verdades únicas expresadas de manera

verbal y expositiva, en el marco de una dinámica comunicativa en la que prevalecen la autoridad de la maestra y su control frente al grupo. El segundo se centra en la perspectiva de un aprendizaje por contenidos, en la que predomina la transmisión de conocimiento de carácter memorista, verbalista y repetitivo. Este hecho se establece a partir de un diálogo controlado de preguntas y respuestas concretas, en el que la valoración o evaluación tanto negativa como positiva es útil como mecanismo de estímulo, condicionamiento y refuerzo de la conducta en la interacción, tal como se observa en el siguiente fragmento de interacción entre profesor (pr) y estudiante (es) con respecto al tema de los signos de puntuación:

Fragmento 1

17. Pr: Eh::: Manuel,/ ¿tú sabes?, ¿tú sabes qué son esos?/

[Expresión facial/corporal como respuesta del estudiante]

18. Pr: {(P) ¿No sabes?}I

19. Pr: Pues diga, no/ Son los signos de puntuación\, ¿qué dice o qué han visto?\

20. Pr: Porque eso lo han visto\I ¿qué son los signos de puntuación? ¿mmm?/I

21. Pr: ¿Qué son?

22. Es: Unos puntos\ [Modo de respuesta]

23. Pr: ¿Para qué sirven?\ ¿Unos puntos?/

24. Pr: ¿O cuáles son?\ si se acuerdan ¿cuáles son?\

25. Es: Signo de interrogación [voces de los estudiantes]

26. Pr: Signo de interrogación, sí.

27. Es: ¡Admiración!/

28. Pr: De admiración. De interrogación sirve ¿para qué?/

29. Es: Para pregunta/

Por otra parte, el modelo comunicativo tiende a ser de tipo telegráfico, dado que la interacción es de carácter unívoco, lineal y unidireccional. En este tipo de intercambio predomina la voz de la maestra, que actúa como emisora de la información –y los estudiantes como receptores. A su vez, Myriam determina las formas de actuar y comunicarse en el aula mediante un predominio en la utilización de estrategias comunicativas de relación social de carácter vertical, que acentúan la distancia y mantienen el control sobre el grupo. El análisis de la interacción comunicativa de Myriam se puede resumir en la Figura 1.

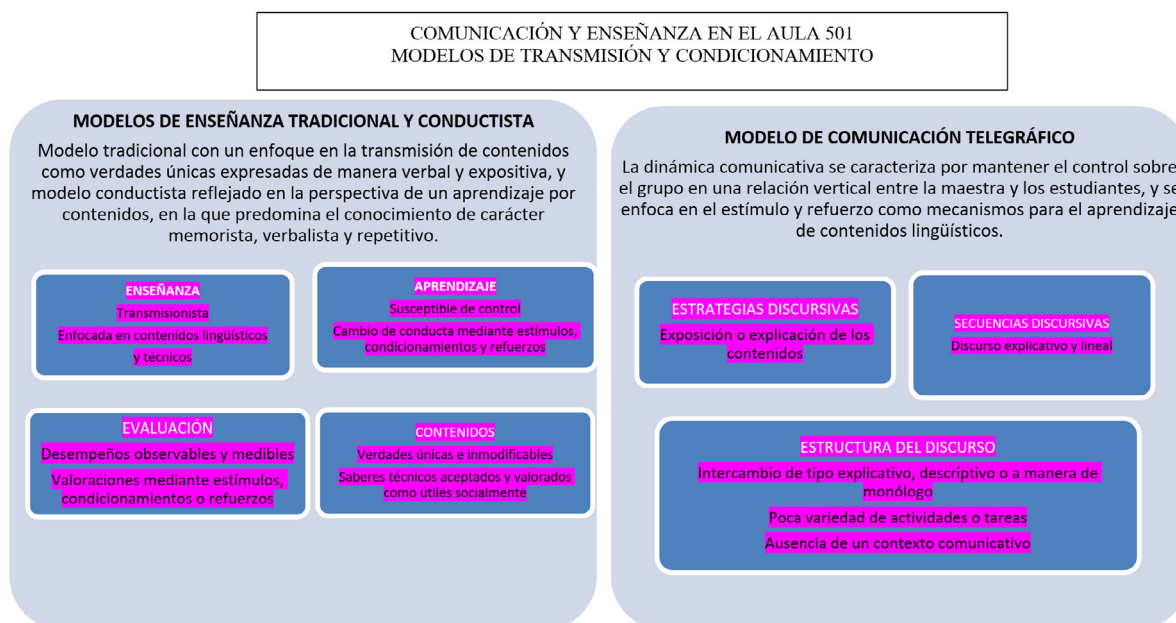


Figura 1. Modelo de comunicación y enseñanza en el aula 501

Modelo de comunicación en el aula 502

Andrea es una de las maestras de planta del colegio y lleva más de cuatro años en su cargo. Dice ser una profesora comprometida con su labor, y esto se nota al hablar sobre su propio ejercicio pedagógico, pues imprime una alta dosis de afectividad en su discurso. Ha tenido la oportunidad de trabajar como maestra en diferentes instituciones, organizaciones sociales y escuelas de niños trabajadores en las Localidades de Soacha y Bosa, y considera que la institución estudiada se caracteriza por acoger en la escuela a niños y niñas provenientes de diferentes regiones del país, lo que hace que el colegio sea un espacio diverso y rico en oportunidades para el desarrollo de una educación intercultural.

Con respecto al modelo comunicativo, en general, la estructura de la clase se organiza en secuencias, que en su mayor parte son de tipo IRE, en las que varían los roles de los interlocutores en la participación y el tipo de respuestas, las cuales se articulan con frecuencia a un proceso de reflexión. La evaluación se promueve a partir de comentarios valorativos de carácter positivo o de explicaciones y reflexiones propuestas por la maestra y los niños y niñas de manera simultánea.

Asimismo, en las secuencias discursivas predomina la combinación de estrategias comunicativas de orientación explicativa y de construcción de conocimiento mediante la formulación de preguntas, la ejemplificación, la lectura al unísono, imágenes, sonidos, y el diálogo controlado. Estas secuencias permiten organizar la actividad docente hacia un discurso que da espacio a la subjetividad de los estudiantes desde sus experiencias y reflexiones hacia el aprendizaje por descubrimiento, como se analiza en el siguiente fragmento, relacionado con la interpretación de un poema:

Fragmento 2

261. Pr: {(F) Doy la palabra} ¿de qué habla el poema?/
262. Es: De la guerra/
263. Pr: De la guerra y ¿qué dice de la guerra?/
264. Es: Que –
265. Pr: =Doy la palabra camilo= (estudiante responde voz muy baja)

266. Pr: ¿Dónde estarán los muchachos que se fueron a la guerra?/ y que tal vez que/ ya están/
267. Ess: Muertos/
268. Pr: Muertos/ muertos/
269. Pr: Amigos/ este señor por qué habrá utilizado una fuente para hacer un poema sobre la guerra
270. Pr: ¿Por qué? Porque está diciendo que en la guerra se derrama la/
271. Ess: Sangre/
272. Pr: Sangre y que a causa de muchos de sus amigos probablemente ya estén muertos
273. Pr: ¿Él qué? ¿Él qué?/
274. Ess: llora/
275. Pr: Él llora y cuando uno llora qué bota
276. Ess: Lágrimas/
277. Pr: {(F) Lágrimas ¿y de qué están hechas las lágrimas?}
278. Ess: Agua/
279. Pr: De agua por esa razón este señor I Laura/
280. Pr: Por esa razón este señor hace una fuente para hablar de la/ guerra
281. Es: ¿Cómo se llama el señor?
282. Pr: Ya ahorita lo escribo en el tablero. Tiene un nombre raro en francés/ yo no sé francés/ ¿listo?/ sshh en silen/
283. Ess: cio

De acuerdo con las fases de inicio, desarrollo y evaluación de la estructura de la clase, se percibe una tendencia a un tipo de enseñanza de carácter constructivista, caracterizada por el acompañamiento de la maestra en la identificación de problemas que se transforman en retos cada vez más complejos y en la creación de ambientes y experiencias en las cuales los niños y niñas desarrollan nuevas estructuras de conocimiento. Asimismo, el modelo comunicativo tiende a ser de tipo orquestal, dado que la interacción se construye en procesos dialógicos de carácter bidireccional y biunívoco, por cuanto se presentan cambios de dirección en los mensajes transmitidos por Andrea y los estudiantes.

A continuación, la Figura 2 ilustra los modelos de comunicación y enseñanza utilizados por la maestra de acuerdo con las categorías de análisis propuestas:

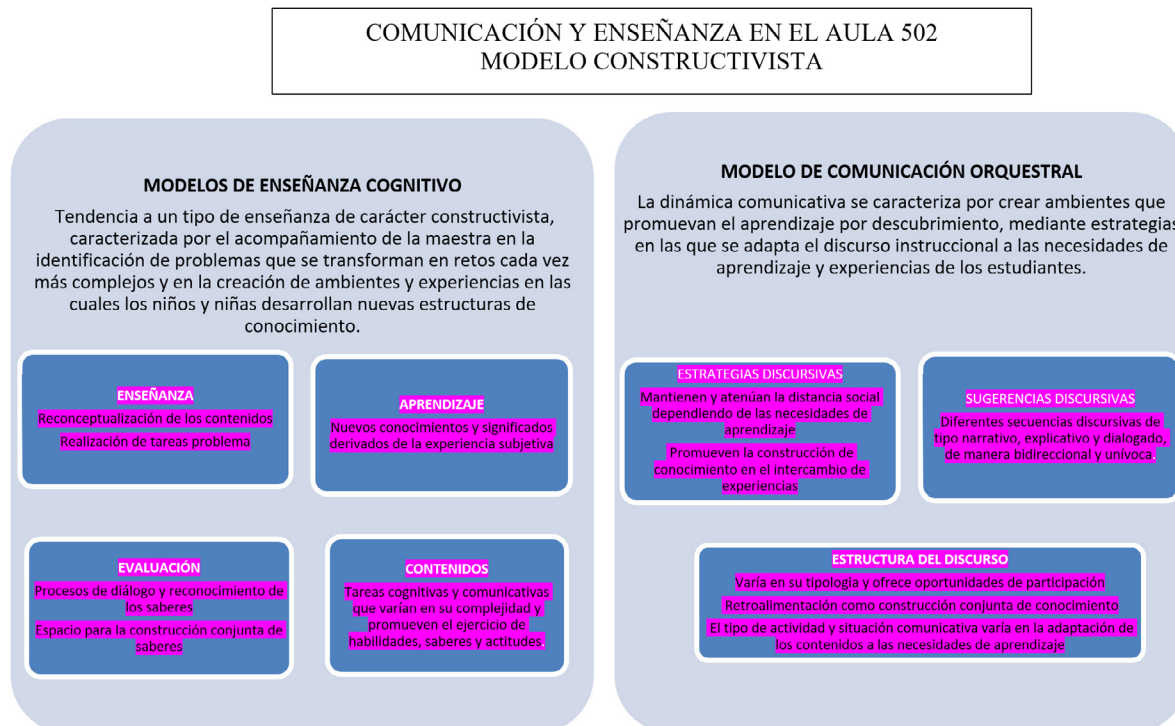


Figura 2. Modelo de comunicación y enseñanza en el aula 502

La comunicación y la enseñanza en el aula 401

Claudia ha asumido el rol de maestra por un par de meses en el grado cuarto de básica primaria desde el inicio del año escolar y, por esta razón, se encuentra en un proceso de adaptación a las dinámicas académicas en la institución. Aunque tiene poco conocimiento de los lineamientos educativos, considera que la diversidad no se constituye en un enfoque formativo porque el colegio no le da importancia, a pesar de que este lleva por nombre a un representante indígena. A su vez, reconoce que este aspecto se evidencia ocasionalmente en eventos académicos como el carnaval o en actividades en las que se involucran temas culturales.

La estructura de la clase es de tipo IRE, con poca variación en las secuencias discursivas, dado que predomina un mismo tipo de actividad, combinada con estrategias como el monólogo y la enunciación de preguntas y respuestas. En esta dinámica, se presenta un diálogo guiado

hacia un tipo de interacción de carácter lineal, unidireccional y unívoco, en el que las voces de los estudiantes permanecen ligadas al establecimiento de preguntas y respuestas en torno a unos contenidos lingüísticos particulares, por lo que hay una tendencia a un modelo comunicativo de orden telegráfico. Adicionalmente, en el inicio, desarrollo y evaluación de los contenidos en las secuencias de clase, se percibe una tendencia a un tipo de enseñanza de carácter conductista, reflejado en el énfasis de los contenidos y en un tipo de intercambio transmisionista y repetitivo, en el que se utilizan estrategias discursivas que acentúan la distancia social con la intención de mantener el control sobre el grupo, tal como se observa en el Fragmento 3.

Fragmento 3

Pr: Y bueno, listo. Ya hicimos una retroalimentación de la comunicación ¿cierto?/
Michelle/

Pr: Michelle, hágame el favor y se pasa acá donde está Alejandro, ahí en ese costado, gracias\

Pr: Eh: vimos unos elementos de esa comunicación
 Es: Sí::
 Pr: ¿Cuáles serían esos elementos? I ¿sólo Pinilla? Es que no hay xxx? Y Brandon a ver xxx
 Pr: Dígame usted/ ¿cuáles son esos elementos de la comunicación?/ a ver, Alejandro/
 Es: Código/
 Pr: A ver, uno por uno. Hablamos de un código
 Es: Profe::/
 Pr: Un momento/
 Es: Profe el mensaje::
 Pr: Levanten la mano yo les doy la palabra/ mensaje
 Ess: Profe aquí::/
 Pr: Espérense un momento. Esperen que ya Dylan habló/ a ver/ una que – a ver Brigitte/
 Es: Canal/
 Pr: Un canal
 Ess: Yo:: yo::
 Pr: Sh:: a ver yo miro quien de los que casi – a ver/ en esta mesa están concentraditos/ a ver/
 Pr: Brigitte ¿cuál otro elemento faltaría ahí?/

A continuación, la Figura 3 ilustra los modelos de comunicación y enseñanza utilizados por la maestra de acuerdo con las categorías de análisis propuestas.

Conclusiones

Comenzábamos este artículo preguntándonos por la manera en que se configuran los procesos de comunicación entre maestros y estudiantes en la enseñanza de español en tres aulas diversas urbanas en Bogotá. Con esta consideración en mente, concluimos que las formas de comunicación de los maestros en las aulas analizadas develan mayormente posturas pedagógicas representadas por modelos de transmisión en los que predomina un esquema de interacción de carácter vertical, en el cual el maestro desempeña el rol central, anteponiendo su figura de autoridad, y un tipo de enseñanza tradicional, de transmisión de contenidos, que permite hablar de modelos de



Figura 3. *Modelo de comunicación y enseñanza en el aula 401*

condicionamiento centrados en una interacción bidireccional de carácter verbal y no verbal que conlleva al cambio y/o refuerzo de la conducta de los estudiantes, y en los que la evaluación se centra en la repetición de contenidos basada en procesos memorísticos. Sin embargo, también se observan modelos constructivistas ligados a la comunicación como un sistema de elementos interactuantes en el que profesor y los estudiantes construyen sentidos y significados a partir de la experiencia y en el diálogo intersubjetivo, donde la explicación cobra sentido y la evaluación tiende a la interpretación de los contenidos, más que a su memorización y su posterior reproducción.

En el discurso de los maestros se presentan secuencias y actividades instruccionales ritualizadas desde un discurso explicativo-descriptivo que tiene una doble función: transmitir contenidos y regular la conducta para mantener la disciplina. En las secuencias de las sesiones de clase predominan géneros discursivos ligados a prácticas sociales de carácter verbal en su mayor parte, presentados en forma de monólogo explicativo o dictado, de ejemplificación en torno al tema de estudio y de diálogo controlado, en el que las preguntas se enfocan en la enunciación de respuestas concretas determinadas por los contenidos presentados.

Aunque los maestros tienden a acomodarse a las rutinas pedagógicas que emergen de condiciones contextuales, en las que se incluye un número excesivo de estudiantes por aula, para reproducir dinámicas comunicativas de tipo telegráfico, tendientes al control de los grupos, es importante resaltar también que a cada profesor no se le puede asignar un modelo de comunicación al que se ajuste perfectamente, sino que hay presencia de diferentes tipos de interacciones con momentos comunicativos en los que se lleva a cabo un tipo de intercambio orquestal, donde estudiantes participan de manera guiada y sobre la base de sus intereses y necesidades.

Las conclusiones anteriores nos permiten plantear algunas sugerencias para pensar el tema de las aulas diversas y su investigación. Asumir la diversidad en términos de la diferencia implica comprender la formación como un acto ético que

supone desnaturalizar aspectos relacionados con las representaciones, los discursos y las acciones pedagógicas que estereotipan, estigmatizan y promueven violencias relacionales. Oponerse a dicho orden aparentemente natural requiere modificaciones sustanciales en los componentes teleológico, pedagógico y didáctico de las escuelas, las cuales deben conducir hacia una perspectiva dialéctica que permee la vida escolar desde todos los ángulos. Esta perspectiva es esencial porque la consolidación de dichos componentes se da en la comunicación derivada de la multiplicidad de relaciones humanas establecidas por todos los miembros de la comunidad educativa.

En esta mirada, la escuela debe propender por la consolidación de pedagogías que comprometan todas las dimensiones de la subjetividad, y es aquí donde el lenguaje y la comunicación tienen un papel fundamental, pues se constituyen en la base del hecho intercultural. La diversidad de géneros discursivos, así como las formas de expresión artística, estética, corporal y lúdica abren las posibilidades al encuentro con el Otro y permiten, desde la experiencia, superar las dinámicas comunicativas tradicionales y acercarse a la comprensión del mundo desde lo afectivo, lo social, lo histórico y lo cultural. En este sentido, el Doctorado Interinstitucional en Educación fortalece sus líneas de educación intercultural y está comprometido con la educación para las diferencias y por la equidad étnica y racial.

Referencias

- Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Anthropos.
- Astolfi, J. (1997). *Aprender en la escuela*. Dolmen.
- Bishop, R. (2010). Discursive positioning and educational reform. En S. May & C., Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (pp. 61-72). Routledge.
- Candela, A. (1998). Students' power in classroom discourse. *Linguistics and education*, 10(2), 139-163. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(99\)80107-7](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(99)80107-7)
- Castañeda, E. (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe.

- Castellá, J., Comelles, S., Cros, A., & Vila, M. (2007). *Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Editorial Graó.
- Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-43. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce13.16>
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- Comboni, S., & Juárez, J. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Ariel.
- da Costa, A. (2010). Decolonizing knowledge. Education, inclusion, and the Afro-Brazilian anti-racist struggle. En P. McMichael (Ed.), *Contesting development: Critical struggles for social change* (pp. 199-214). Routledge.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Comp.). (2013). *Manual de investigación cualitativa*. Tomo III. Gedisa.
- Giménez, V., (2019). Categorías, teoría y campo. Reflexiones sobre la naturaleza y el uso de las teorías en investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (vol. II, pp. 161-182). Gedisa.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Heritage, J. (1990). Etnometodología. En A. Giddens & J. Turner (Eds.), *La teoría social hoy* (pp. 290-350). Alianza Universidad.
- Hymes, D. (2012). The ethnography of speaking. En J. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 99-138). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110805376.99>
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Editorial Caminos.
- Lemke, J. (1985). *Using language in classrooms*. Deakin University Press.
- Levin, L., Ramos, A., & Aduriz, A. (2008). Modelos de enseñanza y modelos de comunicación en las clases de ciencias naturales. *Tecne, Episteme y Didaxis*, 23, 31-51. <https://doi.org/10.17227/ted.num23-147>
- May, S., & Sleeter, C. (Eds.). (2010). *Critical multiculturalism. Theory and praxis*. Routledge.
- Martín-Barbero, J. (2012). De la comunicación a la cultura: perder el "objeto" para ganar el proceso. *Signo y Pensamiento*, XXX(60), 76-84. <http://hdl.handle.net/10554/28667>
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Fundación infancia y aprendizaje.
- Rojas, A. (2003). Etnoeducación y construcción de sentidos sociales. En C. Zambrano (Ed.), *La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales* (pp. 3-15). Universidad del Cauca, Imprenta patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English use by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Soler, S. (2019). *¡Mira, un negro! Elementos para pensar el racismo y la resistencia*. Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/mira_un_negro_elementos_para_pensar_el_racismo.pdf
- Suárez, A. (2019). La teoría fundamentada en datos. Revisando el abordaje luego de cinco décadas de su formulación. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (vol. II, pp. 287-321). Gedisa.
- Vasilachis, I. (Coord.). (2019). *Estrategias de investigación cualitativa* (vol. II). Gedisa.

