UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

La comunicación organizacional y su relación con los procesos escolares en la escuela pública de Bogotá

Martha Yamile Hernández Huertas

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2014

La comunicación organizacional y su relación con los procesos escolares en la escuela pública de Bogotá

Martha Yamile Hernández Huertas

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación

Directora:
Gloria Amparo Acero
Mg. en Desarrollo Educativo y Social

Línea de Investigación:
Comunicación y educación

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2014

A Dios y a mi madre

Por su complicidad en la realización de mis sueños

Agradecimientos

A los seres humanos detrás del rol docente que, generosamente, participaron en esta investigación; gracias por su constancia y apoyo en el desarrollo del proyecto, sin ustedes no hubiera sido posible este trabajo.

A mis compañeros de la tercera, cuarta y quinta cohortes de la Maestría en Educación porque han sido pacientes y generosos al compartir conmigo sus conocimientos, sus críticas objetivas me han ayudado a ver las debilidades de esta investigación. Gracias por tomarse el tiempo de leer y sugerir cambios.

A la profesora Gloria Amparo Acero, por su dirección y apoyo en momentos de desánimo.

A los profesores Iván Martínez y Carlos Hernán Caicedo por su buena voluntad para orientarme en aspectos teóricos que encerraban cierta complejidad para mí.

A la profesora Rita Flórez y su grupo de investigación, conformado por Deisy Galvis, Diana Gómez, Nicolás Arias y Luis Alberto Arias, por su orientación y apoyo en la fase final de mi trabajo, cuando todo parecía no tener luz.

A mis amigas Rosa María Salamanca, Eduva Mosquera, Esperanza Martínez por ser creadoras de sueños y a mi inquieta y preguntona amiga Natalia Ángel por su constante confrontación en el diseño de esta investigación; su mirada detractora fue luz que guió el camino con la avidez de conocimiento propio de un infante aunque siempre respetuosa de mi ignorancia.

A todos ustedes, mis más sinceros agradecimientos.

Resumen

El presente estudio analiza la percepción que tienen dos grupos de docentes de escuelas públicas, adscritas a la Secretaría de Educación de Bogotá, quienes además cursan estudios de Maestría en Educación, frente a las relaciones que se dan en sus organizaciones entre comunicación organizacional y los procesos escolares denominados gestión directiva y satisfacción y desempeño docente. Con el objetivo de analizar y comprender dichas percepciones, estas fueron recogidas con un alcance exploratorio-descriptivo, en un diseño de investigación mixto mediante dos técnicas: una encuesta semiestructurada y un grupo focal, y sistematizadas a partir del análisis de contenido por frases y contraste entre grupos, para comprender mejor las características y requerimientos que formulaban los docentes en relación con las dimensiones a estudiar. Los resultados permiten ver que hay una estrecha relación entre insatisfacción docente por fallas en la comunicación organizacional y debilidades en la gestión directiva, que no logran afectar el desempeño de su rol pedagógico en el aula, pues es allí donde encuentran elementos de satisfacción; sin embargo, podría mejorarse la comunicación para hacer más agradable y eficiente el trabajo de todo el equipo en las organizaciones escolares.

Palabras clave: (Comunicación organizacional, comunicación interna, procesos escolares, satisfacción laboral docente, organización escolar).

Abstract

The present study examines the perception that have two groups of teachers in public schools, attached to the Secretariat of Education of Bogotá and students of master's degree in education, against relationships that occur in their organizations and organizational communication and school processes called management and satisfaction, and teaching performance. In order to analyze and understand these perceptions, these were collected with a descriptive-exploratory reach, in a mixed research design using two techniques: a semi-structured survey and a focal group, systematized analysis of content by sentences and contrast between groups, to better understand the characteristics and requirements that asked teachers in relation to the dimensions to study. The results allow to see that there is a close relationship between teacher dissatisfaction by failures in organizational communication and weaknesses in the management, that cannot affect the performance of their role as teaching in the classroom, because it is there where you find elements of satisfaction; However, the communication could be improved to make more pleasant and efficient work of the staff in school organizations.

Keywords: (organizational communication, internal communication, school processes, teacher job satisfaction, school organization).

Contenido

Pág.

Resumen ..... **IX**

Lista de figuras ..... **XIII**

Lista de tablas ..... **XV**

Introducción **1**

1. Miradas entretejidas **9**
1.1 Algunas precisiones necesarias 9
1.1.1 Grupo, organización e institución 9
1.1.2 Comunicación organizacional 10
1.1.2.1 Como fenómeno 11
1.1.2.2 Como disciplina 11
1.1.3 Gestión directiva 20
1.1.3.1. El concepto de organización en los sistemas educativos 25
1.1.4 Satisfacción y desempeño docente 29

2. La metodología, lo que se logra en el diálogo **37**
2.1 Tipo de investigación 37
2.2. La caracterización de los docentes 38
2.3 Ruta metodológica 40
2.3.1 Descripción de los instrumentos 41
2.3.2 Las técnicas de análisis y tratamiento de datos 42

3. Lo que dicen las evidencias **43**
3.1 La organización de la comunicación 47
3.1.1 Flujo de información y comunicación 48
3.1.2. Organización social 59
3.2 Gestión directiva 67
3.2.1 Mecanismos de coordinación 67
3.2.2. Dispositivos y soportes de la comunicación 80
3.2.3. Organización del trabajo 85
3.3 Satisfacción y desempeño docente 91
3.3.1. Condiciones de trabajo y seguridad 91
3.3.2. Factores socio-comportamentales 95

4. Conclusiones y recomendaciones **107**
4.1 Conclusiones 107

4.1.1 Organización de la comunicación.....107
4.1.2 Gestión directiva 108
4.1.3 Satisfacción.....110
4.2 Recomendaciones.....110

Bibliografía 153

Lista de figuras

Pág.

Figura 1. El modelo de Maletzke 19
Figura 2: Organización educativa a partir de las políticas educativas nacionales, locales y regionales 28
Figura 3. Factores que influyen en la percepción. 30
Figura 4: Teoría de la atribución. 31
Figura 5: Distribución de representación por localidades en la investigación 39
Figura 6: Tiempo de permanencia en la institución grupo 1 43
Figura 7: Tiempo de permanencia en la institución grupo 2 44
Figura 8: Edades grupo 1 44
Figura 9: Edades grupo 2 45
Figura 10: Comparación número de participantes en el gobierno escolar 45
Figura 11: Porcentaje de participantes que no dan razones para los ítems (grupo 1) 46
Figura 12: Porcentaje de participantes que no responden a las razones para cada ítem (grupo 2) 47
Figura 13: Contraste por grupos ítem 2 48
Figura 14: Contraste por grupos ítem 6 50
Figura 15: Contraste por grupos ítem 8 51
Figura 16: Contraste por grupos ítem 11 52
Figura 17: Contraste por grupos ítem 17 55
Figura 18: Contraste por grupos ítem 18 56
Figura 19: Contraste por grupos ítem 23 58
Figura 20: Contraste por grupos ítem 19 60
Figura 21: Contraste por grupos ítem 20 61
Figura 22: Contraste por grupos ítem 21 62
Figura 23: Contraste por grupos ítem 41 63
Figura 24: Contraste por grupos ítem 43 64
Figura 25: Contraste por grupos ítem 44 65

Figura 26: Contraste por grupos ítem 46 66
Figura 27. Contraste por grupos ítem 3 68
Figura 28: Contraste por grupos ítem 5 70
Figura 29: Contraste por grupos ítem 10 72
Figura 30: Contraste por grupos ítem 13 74
Figura 31: Contraste por grupos ítem 14 74
Figura 32: Contraste por grupos ítem 15 75
Figura 33: Contraste por grupos ítem 16 77
Figura 34: Contraste por grupos ítem 45 78
Figura 35: Ítem 11 (Pilotaje) 81
Figura 36: Ítem 13 (Pilotaje) 82
Figura 37: Contraste por grupos ítem 25 83
Figura 38: Contraste por grupos ítem 4 85
Figura 39. Contraste por grupos ítem 9 86
Figura 40: Contraste por grupos ítem 29 87
Figura 41: Contraste por grupos ítem 34 88
Figura 42. Contraste por grupos ítem 48 89
Figura 43: Contraste por grupos ítem 1 92
Figura 44: Contraste por grupos ítem 7 92
Figura 45: Contraste por grupos ítem 12 96
Figura 46. Contraste por grupos ítem 26 97
Figura 47: Contraste por grupos ítem 27 98
Figura 48: Contraste por grupos ítem 28 99
Figura 49: Contraste por grupos ítem 30 99
Figura 50: Contraste por grupos ítem 31 100
Figura 51: Contraste por grupos ítem 32 101
Figura 52: Contraste por grupos ítem 33 101
Figura 53: Contraste por grupos ítem 39 102
Figura 54: Contraste por grupos ítem 42 103
Figura 55: Contraste por grupos ítem 51 103
Figura 56: Contraste por grupos ítem 40 104
Figura 57: Contraste por grupos ítem 41 104
Figura 58: Contraste por grupos ítem 43 104

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1: Clasificación de actividades de comunicación 15

Tabla 2: Criterios metodológicos para analizar la comunicación organizacional 17

Tabla 3: Reacciones ante la frustración 34

Introducción

En la escuela las relaciones comunicativas suelen ser complejas no sólo de establecer sino de solucionar debido a la cantidad de elementos que participan en ella, pues no se trata sólo de estudiantes, docentes y directivos docentes, también está el personal administrativo y los padres; además, entran en juego relaciones de la institución educativa con órganos de control y coordinación tales como la Dirección Local de Educación (DLE), La Secretaría de Educación del Distrito (SED) o el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que afectan la organización interna y la toma de decisiones, ya que órdenes y contraórdenes, dado el nivel de jerarquía de quien vengan, constituyen, en muchas ocasiones, el punto más sensible en las relaciones comunicativas al interior de la escuela y la organización escolar.

En su paso por tres organizaciones escolares públicas, la investigadora ha evidenciado en su espacio laboral, la rotación constante de rectores (que en ocasiones desconocen los procesos llevados a cabo de manera efectiva); problemas de comunicación entre directivos y docentes y entre docentes, que generan ambientes laborales de tensión y poco trabajo en equipo; posiciones autoritarias de docentes en el liderazgo de tareas y de directivos en la asignación de las responsabilidades académicas; estrés laboral a causa de ambientes laborales de pugna entre maestros de un escalafón docente y otro, asignación de cargas académicas sin que se respete el perfil en el que han sido formados los docentes; discursos complacientes con y hacia algunos docentes pero autoritarios con y hacia otros, etc. Estas situaciones la han movido a indagar si son fenómenos aislados de las tres organizaciones escolares públicas en las que se ha desempeñado, si se evidencian en varias instituciones educativas públicas y si la presencia de ellos incide en la calidad de la educación que dichos establecimientos ofrecen pero su inquietud fundamental está centrada en la comunicación, ya que atraviesa todos estos aspectos como primer factor de conflicto o solución. El presente estudio surge entonces como

una necesidad laboral de explicarse, para resolver o al menos enfrentar de la mejor manera, su propio desempeño personal y docente pero también de aportar y no obstaculizar la función de la organización escolar y sus miembros.

Teniendo en cuenta que la comunicación es el sistema que organiza a los individuos, se ha tomado como aspecto central de estudio la comunicación organizacional interna, pues como disciplina, establece a nivel metodológico el análisis de estructuras y sistemas simbólicos, aspectos individuales, grupales y organizacionales para diagnosticar la comunicación y su relación con la organización y el bienestar de sus miembros. Basados en la revisión bibliográfica hemos establecido que algunos de los anteriores aspectos, han sido recogidos por campos de estudio como la organización escolar, la comunicación organizacional, la administración educativa, etc., e incorporados al sistema de evaluación de la calidad con el nombre de factores asociados a la calidad. A partir de análisis correlacionales, dichos estudios han concluido que existen importantes repercusiones en la calidad educativa de aspectos tales como: Clima escolar, gestión del director, satisfacción y desempeño docente (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo [SERCE], 2010); Clima escolar y clima de aula (Hernández, Murillo y Martínez, 2014; Liderazgo de los equipos directivos (Bolívar, López y Murillo, 2013). La revisión de otros estudios nos ha permitido analizar aspectos como satisfacción docente y permanencia (Zamora, 2008), la comunicación como fuente de satisfacción (Casares, 2007) y condiciones laborales de los docentes en relación con su salud y bienestar (Cornejo y Quiñónez, 2007; Cornejo, 2008) en relación con condiciones como la organización del sistema educativo y las relaciones interpersonales.

De este modo, con el propósito de obtener una mejor comprensión de estos fenómenos de la escuela, nuestro interés se centra particularmente en las relaciones que se generan a partir de la comunicación organizacional interna, entendida como:

> Conjunto de actividades efectuadas por cualquier organización para la creación y mantenimiento de buenas relaciones con y entre sus miembros, a través del uso de diferentes medios de comunicación que los mantengan informados, integrados y

> motivados para contribuir con su trabajo al logro de los objetivos organizacionales. (Andrade, 2002, p. 12)

Y su relación con lo que el LLECE-SERCE llama procesos escolares:

> Las interacciones que acontecen entre los actores de la escuela, y que reflejan tanto las relaciones humanas al interior de la escuela como el desempeño de docentes y directivos. Las variables que se contemplan en esta área son el clima escolar, la gestión del director, satisfacción y desempeño de los docentes (LLECE-SERCE, 2010, p. 81).

Sin embargo, no abordaremos el elemento clima escolar, no sólo porque LLECE-SERCE sino otras investigaciones, en particular las de Murillo et al. (2014; 2013) han demostrado que existe un alto porcentaje de relación entre clima escolar y aprendizajes, sino porque se construye a partir de la labor mancomunada de directivos y docentes con el objetivo común de generar condiciones favorables para el aprendizaje. Desde la mirada del LLECE-SERCE, “Detrás de un clima escolar favorable suele haber una sólida organización de la escuela, prácticas docentes atingentes a las necesidades de los estudiantes y otros rasgos de la escuela que son difíciles de medir” (LLECE-SERCE, 2010, p.15), por lo tanto, es un asunto de sólida organización de la escuela, que genera condiciones favorables de aprendizaje en los chicos. Esos otros rasgos “difíciles de medir” son los que nos interesan: la comunicación organizacional interna, la satisfacción y el desempeño docente y la gestión directiva, pues no sólo se trata de lo que hace la organización, sino de lo que hacen los roles y los individuos para comunicarse adecuada y respetuosamente.

Teniendo en cuenta lo anterior este trabajo busca analizar y comprender *Cómo son las relaciones existentes entre comunicación organizacional interna y los procesos escolares, denominados gestión directiva y satisfacción y desempeño docente, en la escuela pública bogotana. P*ara ello hemos establecido, a nivel metodológico la identificación de dichos elementos en la propuesta de la Directiva Nº 34, Guía para el Mejoramiento Institucional (MEN, 2008), pues aunque cada escuela tiene una organización particular, esta es una normativa ministerial en Colombia y contempla la gestión directiva a través de procesos como: direccionamiento estratégico y horizonte institucional, gestión estratégica, gobierno escolar, cultura institucional, clima escolar y relaciones con el entorno. El proceso cultura institucional encierra, entre otros, los

componentes: mecanismos de comunicación, trabajo en equipo y reconocimiento de logros**;** el proceso talento humano, que hace parte del área gestión administrativa y financiera, encierra entre otros componentes: perfiles, inducción, asignación académica, evaluación del desempeño, convivencia y manejo de conflictos.
De acuerdo con lo anterior, esta investigación se plantea los siguientes objetivos:

General

Analizar las relaciones existentes entre la comunicación organizacional interna y los procesos escolares denominados gestión directiva y satisfacción y desempeño docente.

Específicos

Establecer los canales, soportes y estrategias que caracterizan el proceso de comunicación organizacional interna en la escuela pública bogotana.

Identificar las debilidades en el proceso de comunicación organizacional interna de la escuela pública bogotana.

Comparar las prácticas de transmisión de la información desde los directivos docentes a los docentes y la retroalimentación que hacen estos de la información.

Caracterizar las relaciones que se dan entre comunicación organizacional interna y los procesos escolares denominados gestión del director y satisfacción y desempeño de los docentes.

Varias investigaciones nos sirvieron de antecedente para identificar algunos elementos claves en la conducción de nuestro trabajo:

Cortés (2008) parte de la pregunta ¿qué papel desempeña en las instituciones educativas la comunicación organizacional? para concluir que una institución educativa manejada por comunicación predominantemente vertical descendente se hace tensionante y pierde creatividad; también señala que un elemento trascendental dentro de la comunicación organizacional en la escuela es la retroalimentación pero que frecuentemente es confundida con información.

Guzmán y Salazar (2010), basados en los planteamientos de Herzberg diseñan una investigación sobre liderazgo directivo y satisfacción laboral que les permite presentar como elementos relevantes en la satisfacción docente, factores intrínsecos tales como la naturaleza del trabajo “la mayoría de los profesores expresaron satisfacción en tres áreas: naturaleza del trabajo (95%), colaboración (69%) y supervisión (60%)” (p. 6) esta última corresponde con la figura de coordinador no con la del supervisor local; mientras que procesos de operación de carácter extrínsecos favorecen la insatisfacción “El área procesos de operación, que se relaciona con la carga de trabajo y las formas que dificultan realizar las tareas docentes, reveló el mayor porcentaje de insatisfacción (44%)” (p.6). Llama la atención que sean ambivalentes cinco áreas: beneficios laborales (60%), comunicación (45%), recompensa contingente (43%), promoción (33%) y pago (31%), que están relacionados con factores intrínsecos como logro, reconocimiento, y crecimiento personal y profesional de los docentes. Finalmente concluye este estudio que del 16% a 23% de la variabilidad de la satisfacción laboral de profesores es explicada por el liderazgo del director en prácticas como:

1. Demostrar valores y comportamientos adecuados.
2. Conectar la escuela con un ambiente más amplio.
3. Proporcionar apoyo al proceso de enseñanza.
4. Proporcionar estimulación intelectual.
5. Facilitar el desarrollo de una cultura colaborativa.
6. Desarrollar relaciones productivas con padres de familia.
7. Planificar y supervisar la enseñanza.
8. Evitar la distracción de los profesores. (Guzmán y Salazar, 2010, p. 7)

Londoño et al. (2010) señalan que la mayoría de docentes consultados en su investigación escogieron la docencia por razones altruistas y de interés por el oficio; y se sienten satisfechos; particularmente lo atribuyen a las mujeres, por enseñar en preescolar y primaria, dado que en estos niveles las relaciones con los alumnos son mucho menos conflictivas que en la secundaria. Señalan que hay una leve tendencia a menor satisfacción entre los docentes más jóvenes y los que están adscritos al nuevo Estatuto Docente. Respecto a las razones de malestar, las expresan así:

> La mayoría relacionan el malestar y las experiencias amargas con factores distintos a sus prácticas de enseñanza. Las principales razones que les generan malestar son: desinterés de los padres de familia, salarios y condiciones laborales, problemas con el rector y sus colegas, falta de recursos y deficiente infraestructura de los colegios. Algunos adujeron razones directamente relacionadas con el oficio como, por ejemplo, el irrespeto y el bajo rendimiento académico de los estudiantes y las políticas y regulaciones estatales. (Londoño, 2010, pp. 279 ss.)

La cuarta investigación, realizada por Gómez (2011), nos presenta, a partir de una investigación de corte exploratorio-descriptivo, la pregunta ¿Cuál es el manejo que se le da a la comunicación organizacional en una institución de formación básica? y concluye que la comunicación organizacional no es un fenómeno desconocido por los integrantes de la institución y que por el contrario se maneja con cautela para dar información asertiva en un entorno pedagógico y profesional.

El trabajo de Cantón y García (2012), realizado durante los años 2006-2010 en una escuela argentina, con un total de 93 docentes de los distintos grados ofrecidos por la institución, buscó dar respuesta a las dificultades de comunicación detectadas en la organización escolar que hicieron aflorar el problema de investigación, lo cual las llevó a someterlo a estudio para concluir que allí pocos valores eran compartidos, había además una fortaleza disfuncional sobre modos aprendidos de hacer las cosas en la cultura institucional, tales como: implementación de tareas sin objetivos y ejecución de planes sin una estrategia clara.

También algunas investigaciones como las de Diazgranados, González y Jaramillo, (2006), Padilla, Avella, Caballero, Cotes, Dávila, ...Vives, N.(2009), Pachón y Peña (2011) y Abril (2012) y las denuncias de los sindicatos y rectores, en términos de clima laboral (SED Local, 2012), permiten ver que el clima escolar y no sólo el del aula, tienen importancia en la satisfacción docente debido a la necesidad de garantizar la sana convivencia al interior de la escuela, como un asunto vital para la práctica pedagógica pero también de salud física y mental, tanto para estudiantes como para administrativos, directivos- docentes y docentes.

En Colombia, recientemente, se ha publicado la investigación realizada por la Fundación Compartir (2014), titulada “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos”, la cual centra su atención en la cualificación de los maestros como factor de calidad, pone en evidencia la necesidad de evaluar la calidad y pertinencia de dichos programas ofrecidos para cualificar a los docentes, apelando al reconocimiento como factor de satisfacción.

Debido a que este es un estudio exploratorio-descriptivo, acerca de cómo son las relaciones entre comunicación organizacional interna, gestión directiva y satisfacción y desempeño docente, en algunas organizaciones escolares públicas, no abarcaremos la relación organización escolar-sistema educativo, pues como ya se ha mencionado antes, nuestro interés se centra en la comunicación organizacional interna de las escuelas, y no buscamos la generalización al sistema educativo colombiano aunque estemos contextualizados en él.

Este informe se ha organizado en cuatro partes, iniciando con la revisión paralela de teoría y antecedentes del problema, lo cual se encuentra en el primer capítulo; el diseño del instrumento, junto con todo el diseño de la investigación, en el segundo capítulo; los resultados de la misma, con su respectivo análisis en el tercero, y en el cuarto capítulo se desarrollan las conclusiones y recomendaciones. Presentamos como anexos algunos instrumentos que nos guiaron, otros que elaboramos para nuestra investigación y podrían ser de utilidad para futuros investigadores.

Hemos podido concluir que hay fallas en los mecanismos de coordinación de la comunicación organizacional interna, lo cual genera incoherencia entre los distintos estamentos de la organización escolar frente a los objetivos, la misión y la visión, y dado que el grado de coordinación no es muy elevado, tampoco lo es el de control. De otra parte, la satisfacción de los docentes proviene de las acciones que realizan en el aula y de los avances que perciben en sus estudiantes más que de factores externos; no obstante, estos se constituyen en factores de insatisfacción.

Consideramos que esta investigación aporta a la construcción de las relaciones y la cultura de la organización escolar, en la medida en que se convierte en una herramienta de diagnóstico de la planeación y gestión de la comunicación en escuela

y conforma un parámetro de reflexión acerca de las debilidades y fortalezas comunicativas de docentes, directivos docentes y organización escolar; además, permite que la organización escolar, pueda interpretar y analizar críticamente sus acciones en relación con el grado de afectación a la misma, favoreciendo el desarrollo de habilidades individuales, grupales y organizacionales y permitiendo el desarrollo de estrategias de mejoramiento.

1. Miradas entretejidas

Para hablar de Comunicación organizacional interna en la escuela y su relación con la gestión directiva y la satisfacción y desempeño docente es necesario evocar teorías de la administración, la psicología y la sociología, pues estas dan un marco referencial para entender por qué la escuela ha sido organizada como lo ha estado y cómo esa organización se relaciona con cambios en los paradigmas sociales y sus formas de comunicación. Todo esto se entreteje al interior de la organización escolar y es muy difícil separarlo en la realidad; no obstante, para teorizar es necesario realizar algunas categorizaciones.

1.1 Algunas precisiones necesarias

Grupo, organización e institución son tres conceptos que atraviesan los temas centrales de esta investigación, por ello nos parece importante definirlos para entender por qué la idea de comunicación frecuentemente va acompañada de ellos. Nos resulta relevante también, precisar nuestras referencias teóricas al hablar de comunicación organizacional, gestión directiva y satisfacción y desempeño docente en la escuela, con el propósito de establecer una adecuada interlocución.

1.1.1 Grupo, organización e institución

Con el fin de cumplir la primera precisión hemos tomado a Lapassade (2008), quien sostiene que las nociones de grupo, organización e institución pueden designar tres niveles del sistema social pero pueden también servir para determinar tres niveles del análisis institucional. Por ello considera al grupo como un conjunto de personas en interrelación, reunido por razones como: vida familiar, actividad cultural o profesional, política o deportiva; amistad o religión, entre otros, y cuyos factores de funcionamiento son: un propósito u objetivo común, tareas concretas comunes, un sistema de participación, un sistema de dirección y un conjunto de reglas de procedimiento.

La organización, por otra parte, es según este autor una colectividad creada con miras a objetivos sociales definidos, tales como la educación, la formación de los hombres, la producción y distribución de los bienes, etc., es un conjunto formado de partes que cooperan.

La institución, para Lapassade es, en cambio más compleja, pues puede ser un sistema de normas que estructuran un grupo social, regulan su vida y su funcionamiento y a su vez ser las leyes que rigen las organizaciones y la sociedad, es decir, todo aquello que está establecido o que es impuesto, pero también ser el marco político y jurídico que legisla sobre las organizaciones y los grupos, nosotros lo asumiremos en este último sentido.

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela en esta investigación será vista como una organización con objetivos sociales propios, que no solo depende del carácter eminentemente pedagógico y didáctico de la misma sino también de sus orígenes históricos, la finalidad y el objeto de su existencia. La llamaremos pública porque se sustenta con dineros del tesoro público y depende de un ente gubernamental: la Secretaría de Educación de Bogotá, lo cual le da el carácter de oficial. No obstante, al hablar de la organización escolar hacemos referencia a cada establecimiento educativo, como parte de la institucionalidad, que goza de autonomía supervisada, según lo plantea la Ley General de Educación (Ley 115/1994), en su artículo 77, y que tiene sus propias dinámicas de organización de acuerdo con las características del grupo de individuos que la conforman, los objetivos comunes, las tareas concretas, el sistema de participación, el de dirección y las reglas de procedimiento que los organizan como establecimientos públicos.

1.1.2 Comunicación organizacional

"No es posible imaginar una organización sin comunicación"
(Andrade, 2002, p. 11)

Para definir la comunicación organizacional partiremos de la conceptualización elaborada por Horacio Andrade (2002), quien contempla esta actividad humana desde tres visiones: fenómeno, disciplina y técnica y nos presenta cuatro postulados básicos del proceso comunicativo en las organizaciones. Contextualizaremos dicha disciplina a partir de los planteamientos de Bartoli (1992) y finalmente, delimitaremos los elementos metodológicos que nos aporta esta disciplina para el desarrollo de nuestra investigación.

1.1.2.1 *Como fenómeno*

Para Andrade (2002) la comunicación organizacional es el conjunto total de mensajes que se intercambian entre los integrantes de una organización , y entre esta y los diferentes públicos que tiene en su entorno, a través de canales interpersonales o medios de comunicación más o menos sofisticados, que pueden ser verbales o no, formales o informales, horizontales o verticales.

1.1.2.2 *Como disciplina*

Al tener un objeto de estudio, la forma en que se da la comunicación dentro de las organizaciones y entre estas y su medio, se formaliza la visión de comunicación organizacional como disciplina. Andrade (2002) ubica sus orígenes en la década de los cuarenta, en Estados Unidos. Bartoli (1992), por su parte, la ubica en Shannon y su teoría de la información, centrada en la técnica de transmisión, y en los estudios de Wiener y la cibernética, de los cuales surge la idea de retroalimentación, en relación con los otros elementos propuestos por Shannon: emisor, canal, receptor, código y ruido; esta teoría hace énfasis en la influencia de la comunicación sobre el receptor y su impacto en la acción, si logran entenderse emisor y receptor. Posteriormente vendrán, los estudios lingüísticos y psicolingüísticos, que trazaron modelos de comunicación menos informáticos, que integraron aspectos como los problemas interpersonales, las modulaciones sonoras, las formas visuales y las subjetividades, así como también las formas de representación. Bartoli considera de gran importancia los aportes de “El colegio invisible de Palo Alto”, grupo de investigadores pertenecientes a distintas disciplinas, entre los que se encontraban Bateson y Watzlawick, y cuya motivación fue el análisis del comportamiento comunicativo humano, con un interés terapéutico, bajo una perspectiva sistémica; según este enfoque la palabra es sólo un subsistema, pues existen otros subsistemas no verbales. También son mencionados por Bartoli los aportes de la Teoría del análisis transaccional, propuesta por Eric Berne, según la cual hay cuatro entradas principales de lectura que tienen que ver con las transacciones, los juegos, los argumentos y los estados del yo, que permean los mensajes con aspectos como la personalidad, el contexto o las interacciones ocultas. Finalmente menciona la Teoría de la Programación Neurolingüística, que apunta a mejorar la comunicación interpersonal, identificando los rasgos de personas que son consideradas buenas comunicadoras para alcanzar herramientas de comunicación fundamentadas en la adaptación a los valores y

especificidades del otro; lo que, a nuestro modo de ver, plantea el inicio de lo que será la tercera visión propuesta por Andrade: la técnica.

1.1.2.3 Como técnica

El propósito de esta visión es hacer que los integrantes de una organización sean "buenos comunicadores", por eso, según Andrade, se debe partir de la investigación para detectar los problemas, necesidades y áreas de oportunidad de la organización, en materia de comunicación; por ello, define a la comunicación organizacional como técnica de la siguiente manera:

> Es un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo que se da entre los miembros de la organización, o entre la organización y su medio; o bien, a influir en las opiniones, actitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo ello con el fin de que esta última cumpla mejor y más rápidamente sus objetivos (Andrade, 2002, p.12).

Así, de acuerdo con los públicos que tenga la organización, esta puede dividirse en comunicación organizacional interna y comunicación organizacional externa. Debido a que nuestro interés investigativo está centrado en indagar acerca de la comunicación entre directivos y docentes y su contribución al logro de los objetivos de la organización escolar, seguiremos la definición que Andrade presenta para comunicación organizacional interna:

> Conjunto de actividades efectuadas por cualquier organización para la creación y mantenimiento de buenas relaciones con y entre sus miembros, a través del uso de diferentes medios de comunicación que los mantengan informados, integrados y motivados para contribuir con su trabajo al logro de los objetivos organizacionales (Andrade, 2002, p.12).

1.1.2.4 Los postulados básicos

Cuatro son los postulados que Andrade establece como básicos en la comunicación organizacional: *la comunicación es integral*, lo cual implica que no podemos separar las distintas modalidades, por ejemplo, lo verbal de lo no verbal, lo horizontal de lo vertical o lo interpersonal presencial de lo mediatizado, pues *la comunicación es un sistema*, y no

una relación lineal, son muchos los factores que regulan y autorregulan para que este proceso complejo se lleve a cabo, ya que *en la organización la comunicación y la cultura organizacional están íntimamente relacionadas* y, finalmente, *la comunicación es una responsabilidad compartida.*

1.1.2.5 Los aportes metodológicos para el acercamiento a la comunicación organizacional

Como ya se ha mencionado, para aplicar la comunicación organizacional como técnica se debe partir de la detección de problemas, necesidades y áreas de oportunidad. Andrade (2002, p. 14) ha identificado tres categorías de información que a los colaboradores de una organización les interesa conocer: *información relacionada con la organización* (misión, visión, valores, las noticias que van generándose día a día), *información acerca del trabajo* (las políticas y procedimientos, el alcance de sus actuaciones, lo que se espera de ellos, los criterios bajo los cuales va a ser evaluado su desempeño y la forma en que se considera han hecho las cosas, y la información que requieren para llevar a cabo sus funciones y para tomar decisiones); por último, *la información que afecta su vida personal y familiar* (prestaciones, beneficios, capacitación, promoción, seguridad, salud, recreación, apoyo). De este modo, si se conocen las necesidades se puede entrar a revisar los problemas y las áreas de oportunidad; sin embargo, muchas veces los problemas inician por el secretismo con que se maneja la información que debería ser de conocimiento público (normatividad, procedimientos, funciones, etc.) pues se encuentra en el componente institucional, es decir, en lo establecido legal y jurídicamente, lo cual lleva al segundo problema: en casos como el manejo de las noticias o novedades que van generándose día a día y que implican la toma de decisiones, es posible que quienes poseen la información no la difundan o elijan los dispositivos que brinden menos fluidez y posibilidad de retroalimentación. Lo anterior puede llevar a que se tomen decisiones no muy eficientes para la organización, con base en datos insuficientes, y, por supuesto, a que los colaboradores se sientan ignorados en la toma de decisiones.

Según Bartoli (1992), cuando se carece de una estrategia organizacional de comunicación, esta se limita únicamente a los dispositivos y soportes que demuestran la transmisión de la información de manera vertical descendente. Por ello, es preciso tener

en cuenta que “la comunicación no es un fin en sí misma: sólo puede concebírsela al servicio de una política general, orientada hacia los buenos resultados de la empresa” (p.115), en nuestro caso de la organización escolar.

Pelayo (2002) señala que “La comunicación, además de influir en el éxito o fracaso de una organización, constituye una de las principales actividades de sus ejecutivos” (p. 159), ya que toda interacción comunicativa que se da dentro de las fronteras de la organización, bien sea entre dos personas, al interior de un grupo, entre grupos o a nivel masivo, es considerada comunicación organizacional. Bartoli (1992) señala que son tres los planos de la comunicación organizacional: 1) uso de las tecnologías de la comunicación y la información, 2) comunicación interpersonal y 3) plano político y administrativo. También advierte que no se debe confundir el sistema de información con el plan de comunicación, pues para comunicar se requiere de la retroalimentación que permite “verificar si la recepción fue correcta o si se inscribe en un proceso de influencia recíproca que puede modificar en el emisor su punto de vista inicial” (p. 83) y que el sistema de información frecuentemente está viciado por problemas de volumen (exceso o insuficiencia de información), calidad (imprecisión, no pertinencia o inadecuación y oportunidad temporal en la transmisión de la información) y transmisión (velocidad de difusión demasiado lenta o rápida, olvido de transmisión lateral o ascendente, fallos en el uso del código, elección de un canal inadecuado), lo cual, sin duda, deja al plano político y administrativo con la responsabilidad de la planificación de la comunicación, que no es otra cosa que análisis de necesidades, definición de objetivos y diseño de un conjunto de acciones que sean coherentes con estos.

De acuerdo con Hernández (2002) una clasificación de actividades de comunicación según criterios de nivel y objetivos, sería la siguiente:

Tabla 1: Clasificación de actividades de comunicación

	Nivel de	Comunicación	
Objetivos	***Interpersonal***	***Pequeño grupo***	***Organización***
Informativo	Entrevistas de contratación Entrevistas de despido Orientación Informes orales/escritos	Reuniones de grupos de trabajo Reuniones de despido Programas de capacitación	Publicaciones de la casa Boletín de noticias, comunicados para los empleados *Grapevine* (rumores)
Reguladores	Reuniones programadas Supervisores/empleados Revisiones anuales	Reuniones de ejecutivos Reuniones en momentos de crisis	Declaración de políticas Memorandos de la compañía Contratos sindicales
Persuasivos	Resolución de problemas Expresar los puntos de vista	Reuniones de grupo de trabajo Comités de ejecutivos	Comunicados para los empleados Reuniones del *staff* de supervisores.
Integradores	Revisiones anuales	Reuniones de grupos de trabajo Reuniones interdepartamentales Discusiones en momentos de descanso Almuerzos informales	Publicaciones de la casa Boletines informativos Acontecimientos sociales *Grapevine* (rumores)

(Fuente: Hernández, 2002, p. 196)

Para cumplir con el diseño de la estrategia, Bartoli recomienda plantearse previamente las siguientes preguntas:

> ¿Por qué se quiere desarrollar la comunicación?
>
> ¿Cuáles son los objetivos?
>
> ¿Debe considerarse la comunicación como un fin o como un medio?
>
> ¿Existen necesidades o expectativas de comunicación? ¿Se las conoce?
>
> ¿Existen procedimientos actuales de comunicación? ¿Cuáles son sus ventajas y cuáles sus puntos débiles?
>
> Antes de la puesta en marcha de un plan de comunicación, ¿no son útiles acciones previas (sobre la organización, el estilo de administración, la formación, etc)?
>
> ¿Qué contenidos de información se necesitan?¿Para quién?¿A qué nivel?¿Con qué dispositivos? ¿por qué?

> ¿Qué tipos de intercambios de comunicación son necesarios? ¿Entre quiénes? ¿A qué nivel? La comunicación necesaria, ¿debe estar totalmente formalizada o dejar espacio a lo "informal"?
> ¿Qué actores o grupos de actores están directamente afectados por el análisis, la elaboración y la puesta en marcha de un plan de comunicación? ¿Qué características tienen?
> ¿Qué resultados se espera de un plan de comunicación?¿Cómo pueden medirse sus efectos e influencias? ¿En qué plazo? Etcétera (Bartoli, 1991, p. 88).

La estrategia de comunicación requerirá entonces la revisión de factores estructurales, culturales y comportamentales.

Factores estructurales: se refieren a flujos y circuitos de información (velocidad con que fluye la información y los procesos humanos por los que debe pasar), soportes de la comunicación (vehículos, canales o medios a través de los cuales se dan los mensajes), lugares y modalidades de comunicación (planeación y desarrollo de reuniones que permiten la participación y el intercambio directo de mensajes)[1] y, finalmente, los indicadores de control (seguimiento y evaluación de la efectividad de los factores estructurales de la gestión comunicativa).

Factores culturales: sistema de valores que se manifiesta en costumbres colectivas, ritos, formas del lenguaje, características demográficas, manejo del poder, estilo de administración, etc. y que, según Bartoli, servirán para encontrar el grado de cohesión organizativa o la falta de esta, en cuyo caso, la comunicación puede ser solo formal y reducida.

Factores comportamentales: Bartoli, señala que las opiniones y percepciones, junto con la observación de prácticas reales nos dará información acerca de la implicación de las personas en la organización. Aspectos como convergencias o contradicciones dirán mucho, según esta autora, acerca del estilo de las relaciones y los modos de comunicación informal

---

[1] Al respecto Bartoli (1992, p. 162) presenta una metodología que permite descomponer el funcionamiento de las reuniones según nueve criterios: grados de participación, estilos de discurso, métodos de trabajo, factores aleatorios (perturbaciones, incomodidades, problemas materiales, distensión, etc.), ritmos, modos de animación, configuración de los intercambios (quién habla, a quién, etc.), pertinencia del contenido y eficacia de la reunión.

pero también lo harán las características de la comunicación, vistas desde los mismos actores, ya que sus inconformidades a menudo están relacionadas con estilos de administración autoritarios, segmentación de tareas, estructura compartimentada, etc. Uno de los elementos que, desde la teoría se considera relevante como barrera de la comunicación y que está centrado en el tratamiento que se da al mensaje o la información es el llamado *Filtrado,* cuyo asidero se encuentra en las intenciones del comunicador, es decir, se refiere a la manipulación que este realiza sobre la globalidad de la información para que sea recibido el mensaje de una manera más favorable por el perceptor y que al descubrirse la intencionalidad real del emisor, se constituye en una barrera.

Valle (2003) presenta tres criterios metodológicos para analizar la comunicación organizacional: empatía, apertura y receptividad en la comunicación, tanto a nivel del trabajador como del grupo y de los directivos. Hemos realizado una adaptación conceptual a cada criterio como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2: Criterios metodológicos para analizar la comunicación organizacional

CRITERIO	EMPATÍA	APERTURA	RECEPTIVIDAD
TRABAJADOR	Actitud personal del individuo a desear interrelacionarse con otros. Seguridad, autoestima para asumir el control u ofrecer apoyo en situaciones adversas.	Capacidad y actitud del individuo para comunicar sus propios pensamientos, emociones, sentimientos, ideas, expresamente a los demás.	Disposición para atender expresamente la comunicación que otros hacen de sus propios sentimientos, ideas y opiniones hacia él. Madurez personal del individuo para asumir la crítica y hacerla cuando es necesario.
GRUPO	Capacidad que tiene el grupo a colocarse en la posición de los otros (empresa, trabajadores) y tratar de entenderles y acompañarles en su proceso.	Capacidad y actitud de los grupos a relacionarse y comunicarse de manera espontánea y sincera con los demás grupos.	Capacidad y actitud del grupo para recibir mensajes del entorno, personas y demás grupos de la organización.
DIRECTIVOS	Actitud de los directivos para entender y acompañar al trabajador en su proceso de decodificación de mensajes.	Actitud y capacidad de los directivos para convivir con sus trabajadores de manera abierta, sincera y espontánea.	Actitud y capacidad de los directivos para escuchar y atender los mensajes del trabajador.

(Fuente: Valle, 2003. Adaptación propia)

Los elementos que se han enunciado en relación con las características individuales y grupales tanto del comunicador como del medio y su receptor son plasmados de un modo muy claro en el modelo propuesto por Gerhard Maletzke (1963)[2], quien se orientó hacia los estudios de la recepción desde el análisis causal de los comportamientos. Su campo de análisis fue predominantemente la televisión y los televidentes pero debido a que la comunicación organizacional coincide en sus características con las de la comunicación de masas, tales como que: es pública, emplea medios técnicos, tiene un carácter indirecto (que utiliza intermediarios). Este modelo describe las individualidades tanto del comunicador como del receptor, teniendo en cuenta el medio social de la siguiente manera:

> Al perceptor (P) se le da un mensaje (M), que produce- "un efecto" en (P) y este escoge cuáles actuarán sobre él para tomar parte activa en la totalidad del proceso. El mismo perceptor determina el alcance y la clase de los mensajes por él vividos. Cuáles mensajes escoge, cómo los vive y qué efectos resultarán, depende en alto grado del perceptor, en cuanto individuo, dotado de una cierta estructura de personalidad, de su desarrollo y experiencia, de su inteligencia e intereses, de sus opiniones y actitudes, a todo lo cual se superpone, en cada caso, su situación y estado actual.
>
> El perceptor no es jamás un individuo aislado, se halla integrado a numerosas relaciones sociales ambientales de carácter general; además, la relación, la vivencia y el efecto son formados en el perceptor también por la imagen que se forja de sí mismo, de su ubicación, así como de su papel y de sus funciones en el sistema social. Igualmente, el respectivo medio dado prescribe al perceptor, determinados modos de conducta y de vivencia, se halla bajo la "compulsión del medio" que configura en este una imagen del medio.
>
> La decisión, acerca de la producción y difusión de los mensajes y de su configuración, es cuestión del comunicador quien igualmente toma parte decisiva, respecto de los actos de selección y de producción, con su personalidad, la respectiva situación del momento y sus intenciones. Son parte integrante de la situación también sus numerosas relaciones sociales de carácter general, el comunicador casi siempre actúa en equipo, integrando parte de una institución de la comunicación.

---

[2] Hemos preferido tomar algunos apartes textuales del autor para mantener la esencia de su visión y explicación, ya que citarlo completo resulta demasiado extenso.

> El mensaje ejerce un efecto retroactivo sobre su autor y también sobre la compulsión del medio; el comunicador produce y difunde mensajes públicos y por lo mismo tiene que prestar atención a puntos de vista y opiniones, normas y valores prevalecientes al momento. Su trabajo, por tanto, se halla codeterminado por las reacciones que se puede suponer que cause su mensaje en el público. Amplios círculos reaccionan en ocasiones muy sensiblemente frente a mensajes que han experimentado sólo de segunda mano . Muy frecuentemente, los perceptores intentan superar la unilateralidad de la comunicación social por medio de respuestas, preguntas, reclamos, sugestiones, etc. También estos contactos espontáneos deben considerarse como factores del campo de la comunicación.
>
> Finalmente, el proceso de la comunicación social es modificado por las imágenes que se forjan recíprocamente los participantes en la comunicación, es decir, por la imagen del perceptor en el comunicador y por la imagen del comunicador en el perceptor (Maletzke, 1963, p.p 52 -57).

Los procesos de la comunicación social se sintetizan en la figura 1:

Figura 1. El modelo de Maletzke

(Fuente: http://2.bp.blogspot.com/_hDtxC9Xndxg/S8Mu-qSiurI/AAAAAAAAAZk/KrngMa_k0Ko/s1600/maletzke_model.gif)

1.1.3 Gestión directiva

"El análisis económico que rige hoy la política educativa ignora que la educación no es un producto de manufactura. La educación debe prestarse con la colaboración y el compromiso del usuario".

(Miñana, 2013)

Hacia la década de los setentas la escuela comienza a ser mirada y a mirarse como una organización con "problemas de organización" que hacían difícil el desarrollo y cumplimiento eficaz de sus fines y objetivos en relación con la inversión económica que demandaba, a raíz de la aparición en Estados Unidos en el año 1966 del informe técnico conocido con el nombre de Equality of Educational Opportunity (1966)[3] en el cual se concluía que la desigualdad del rendimiento educativo no se debía a factores de la escuela sino a los antecedentes de los estudiantes y su contexto. La Ley de Derechos Civiles de 1964 en Estados Unidos exigía al Comisionado de Educación un estudio sobre las desigualdades en la oportunidad educativa para niños de diferente raza y status socioeconómico cuya finalidad era justificar la reforma educativa que pretendía afrontar el conflicto y la desigualdad social. Según Baez (1994), en reacción a las conclusiones de este informe surgen movimientos de investigación bajo el modelo input-output, centrados en demostrar la relación entre escuela y desempeño, acudiendo al análisis de escuelas eficaces, cuyos modelos de trabajo estaban centrados en factores específicos tales como tiempo, expectativas de los docentes, compromiso de los mismos, liderazgo con propósito, etc., que al parecer lograban incidir en los resultados de los estudiantes.

Bajo una mirada transicional entre racionalización y democratización empiezan a aparecer en Latinoamérica reformas educativas que ambicionan organizarlo todo en los sistemas educativos, dando autonomía y participación pero asegurándose de hacer cumplir unos fines adecuados con el tipo de sociedad y ciudadano que se desea y necesita (particularmente hablamos de las décadas de los ochenta y noventa). Las reformas, amparadas en condiciones geográficas y sociales similares, respondían a tendencias globales (Miñana, 2009; 2010), por lo tanto, dejaron estructuras escolares muy parecidas entre sí, que propendieron por la descentralización, dentro del marco de

[3] Es más conocido como Informe Coleman, por su investigador principal, James S. Coleman. No contenía ninguna recomendación para diseño de políticas educativas aunque sí concluyó que el dinero gastado en las escuelas no parecía marcar diferencias importantes en los logros de los estudiantes, lo cual llevó a quienes planeaban el presupuesto a hacer seguimientos rigurosos sobre la asignación de recursos económicos para educación.

leyes y políticas públicas, autonomía controlada y democratización de la escuela, a través del Proyecto Educativo Institucional y el gobierno escolar. Según Miñana “lo educativo dejó poco a poco de pensarse como un sistema nacional y se ha ido convirtiendo en un asunto que se juega a nivel local e institucional en cada escuela y colegio” (1999, p. 20).

El concepto gestión del director aparece entonces como respuesta a las necesidades que la descentralización y el mercado global han ido trazando y, por supuesto, será quien represente la institución escolar:

> En la confluencia de la lógica del mercado (empresa) y la búsqueda de una mayor autonomía por parte de las instituciones escolares (ligada a los procesos de descentralización y a movimientos sociales de corte reivindicativo), en los años ochenta va a aparecer el concepto de gestión como la palabra comodín que resuelve y explica todos los problemas de la educación pública (Miñana, 1999, p. 21).

Hay quienes se refieren a la gestión directiva como el “deber ser” dentro de la institución escolar; por ello, la responsabilidad ha de estar en manos de un buen director. De modo que la gestión directiva es entendida como puente entre el nivel central y el contexto específico de acción. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) se refiere a ella así:

> La manera como el establecimiento educativo es orientado . Esta área se centra en el direccionamiento estratégico , la cultura institucional , el clima y el gobierno escolar , además de las relaciones con el entorno . De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen , desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución (MEN, 2008, p. 27).

Sin embargo, los elementos que cada uno de estos aspectos encierra debe ser contextualizado no solo de forma nacional sino también local y organizacional; así lo plantean Braslavsky y Acosta:

> A diferencia de las modalidades tradicionales , los responsables de la gestión educativa están ahora enfrentados a la necesidad de negociar acuerdos , conseguir adhesiones, resolver conflictos, comunicar eficazmente sus medidas , trabajar en equipo , evaluar resultados y anticipar problemas . Pero además de estas competencias generales, el desempeño de los administradores de la educación en el contexto de América latina debe enfrentar el desafío ético y político que plantea la situación de significativa inequidad social que existe en la región (Braslavsky y Acosta, 201, p. 5).

Así, la Gestión Directiva se convierte en un cúmulo de tareas administrativas que demanda el "deber ser" del sistema educativo y deja de lado aspectos eminentemente pedagógicos y humanos, directamente relacionados con la razón de ser del directivo dentro de la educación y la pedagogía. En palabras de Pozner (2007):

> Ser directivo hoy día de una escuela y hacer gestión es hacer escuela en función de un horizonte de mejoramiento continuo, integrando teoría y el conocimiento que proviene de la propia práctica, es unir lo que habitualmente se separa: ética con eficacia; y primordialmente es, mantener vivo el propósito moral de generar aprendizajes para todos. Quien en estos tiempos se involucra como directivo educacional, necesita hospedar el deseo de cambiar, así como el saber para llevarlo a cabo, y necesita de la paciencia casi infinita y activa para lograrlo. Ser directivo o integrante de un equipo de dirección es asomarse a la incertidumbre, y no ocultarla. Ser directivo y hacer gestión es descubrir en lo cotidiano la pasión por lo que se hace, es decisión, realización, reflexión, enhebrado, sedimentación, evaluación y balance (Pozner, 2007, p. 5).

No obstante, la realidad es otra. El informe de Factores Asociados al logro de los estudiantes, realizado por el LLECE-SERCE (2010) menciona en su apartado de recomendaciones lo siguiente:

> Es esencial que la gestión del director se enfoque en mejorar los aprendizajes. En la región, es común que las responsabilidades laborales de los directores de escuela excluyan el mejoramiento del aprendizaje. Por este motivo, es necesario dar un vuelco a la concepción que se tiene en los sistemas educativos del rol de director como una persona que se hace cargo de aspectos administrativos y demandas de las autoridades educativas. Los directores debieran tener como su principal responsabilidad en la descripción de funciones de su puesto mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, es indispensable que se conviertan en líderes pedagógicos que cultiven en las escuelas la tarea de hacer que todos los estudiantes alcancen un alto rendimiento académico. Los directores deben capacitarse para llevar a cabo este complejo trabajo de conducir grupos humanos de distinta índole (docentes, alumnos, padres de familia y autoridades) en pos del objetivo común del aprendizaje. A su vez, esto implica un cambio de reglas de parte de la administración de los sistemas educativos, que constantemente bombardean con requerimientos y exigencias burocráticas a las escuelas y sus directivos y los distraen de su objetivo de mejorar los aprendizajes. (LLECE-SERCE, 2010, pp. 129-130)

Lo anterior evidencia la distancia que hay entre las tareas de orden administrativo y las de orden pedagógico y nos lleva a pensar en que no sólo se trata de que el maestro

aprenda a enseñar, se trata también de que institucionalmente se den las condiciones para dichos aprendizajes. Pozner (2007) resaltaba la importancia del trabajo colectivo y la mentalidad de no haberlo alcanzado todo aún:

> No se trata sólo de que cada docente aprenda sino de que aprenda la escuela como institución. Por lo que es urgente considerar otras cuestiones fundamentales: si no hay tiempo y espacio para aprender a juntos hacer escuela, los valores sobre los que sustenta el trabajo de formar jóvenes y niños, quedan a la deriva o caerán a su suerte, y esto hace difícil formar niños y jóvenes. Se requiere de una cultura de trabajo que valore la conciencia, la reflexión, la coherencia, la invención o la creatividad sincera, así como la capacidad de seguir aprendiendo a ser docente de los actuales estudiantes. Y para ello hacen falta tiempos y espacios sistemáticos para orientar la forma de hacer escuela y los valores que la sustentan (Pozner, 2007, p. 5).

La gestión directiva, pues, encierra muchos aspectos que básicamente deberían estar relacionados con la razón de ser de la organización escolar: obtener las condiciones adecuadas para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, para lo cual, desde la mirada de Ceballos(2005), pueden contextualizarse bajo las preguntas ¿cómo se resuelve la tensión entre lo urgente y lo importante?, ¿cómo se toman las decisiones?, ¿qué criterios de organización del trabajo docente predominan?, ¿cómo se promueve la pertenencia de los distintos actores a la escuela? ¿Cuál es el grado de compromiso de los actores con las tareas y con las personas? ¿Cómo se resuelve la tensión entre tareas y personas? Pero que además requieren del liderazgo que reinventa las prácticas facilitando los modos de hacer de sus colaboradores, acompañando y modelando caminos, valores y visiones para construir la cultura de la organización.

El equipo de Caja de herramientas comunitarias[4] define la necesidad de retroalimentar procesos para convocar a otros a participar y hacen particular énfasis en que el *cómo se hace*, es trascendental en la respuesta de cambio:

---

[4] La Caja de Herramientas Comunitarias es un servicio público de la Universidad de Kansas, desarrollado y gestionado por el Grupo de trabajo para la Salud y Desarrollo de la Comunidad, y los socios a nivel nacional e internacional. La caja de Herramientas Comunitarias cubre un papel importante en el Grupo de trabajo KU diseñado como un Centro Colaborador de la Organización Mundial de la Salud y Desarrollo Comunitario.

> Dar y recibir retroalimentaciones forma parte de la vida. A veces la retroalimentación que usted brinda o recibe no es ni útil ni pretende serlo. ("¡Eres un imbécil!" viene al caso, por ejemplo). Otro tipo de retroalimentación, no obstante, puede ser un intento sincero de ayudar a quien la recibe a mejorar su desempeño, comportamiento, comprensión, relaciones o habilidades interpersonales. A eso llamamos retroalimentación correctiva y todos la necesitamos de vez en cuando.
>
> Si hablamos de apoyo comunitario tanto quienes abogan por, como quienes reciben ese apoyo necesitan una retroalimentación correctiva. Promotores particulares y organizaciones de apoyo necesitan saber cómo sus objetivos y los beneficiarios de su labor perciben y son afectados por sus esfuerzos y mensajes. Quienes son destinatarios del apoyo (legisladores y otros formadores de políticas, agencias que prestan servicios, grupos de interés y el público en general) necesitan comprender tanto la percepción como los resultados reales de sus acciones, o inacciones, en personas afectadas por la cuestión que abogan (Caja de Herramientas, s.f.).

Se sabe que es necesaria pero ¿cómo hacer la retroalimentación correctiva?, es algo que también definen estos expertos:

> Una retroalimentación correctiva consiste en información provista a un individuo o grupo acerca de cómo otras personas perciben y son afectadas por su conducta, acciones, estilo, estrategias, etc. Su finalidad es guiar hacia un cambio positivo y, en el caso del apoyo comunitario, hacia una abogacía más efectiva o política pública.
>
> Para que surta verdadero efecto, la retroalimentación correctiva debe hacerla una persona y de manera tal que logre captar la atención en vez de simplemente provocar una actitud defensiva, de negación o enojo. Es decir que la persona ideal para brindar una retroalimentación es aquella en la que quien la recibe confía y respeta, además de hacerlo con el mayor apoyo y sensibilidad posible.
>
> "Retroalimentación" no equivale a crítica, ya sea constructiva o no. Debe ser, en cambio, un reflejo de lo transmitido por la persona o grupo que la recibe. No obstante, debido a que otras personas no son espejos, ese reflejo es realmente su percepción de lo que hizo o intentó hacer quien recibe la retroalimentación (Caja de herramientas, s.f.).

De este modo queda claro que la percepción en la retroalimentación es vital para la efectividad del proceso y el logro de los objetivos. "El liderazgo -a través de la visión- tiene la ambición de generar una visión de futuro compartida" (Pozner, 2007, p. 9) a través de habilidades del gestor

escolar tales como: ser un oyente eficaz, desarrollar una forma correcta de retroalimentar el desempeño, delegar autoridad y crear equipos de trabajo eficaces.

1.1.3.1. El concepto de organización en los sistemas educativos

La mirada macrosociológica se enfocó en aspectos tales como la relación sistema educativo-sistema social, es decir, el origen social de los sistemas educativos, la función de la educación y la consecuencia social de ella. Por su parte, la mirada microsociológica, centró su atención en aspectos como la organización del centro escolar para lo cual resultaba relevante la comunicación pedagógica del aula y las relaciones de poder presentes allí, las relaciones de cohesión al interior de los grupos docentes y las de resistencia entre estos y los directivos (Brígido, 2006).

La escuela se asume desde dos miradas: la del individuo (sociología funcional) y la de las clases sociales (sociología crítica). Así, autores como Bourdieu y Passeron (1995) advierten que la institución escolar cumple un rol social, marcado por una estructuración de tipo burocrático, mientras que Talcott Parsons (1986; 1987), defiende el mantenimiento de las estructuras sociales, dada la importancia de los sujetos y los grupos de sujetos, como unidades actuantes dentro del sistema. Su propuesta, que sigue siendo aplicada en función de la racionalización, sobre todo de recursos (principio de la administración), comprende cuatro categorías asociadas a su vez a cuatro sistemas: el sistema conductual, que implica la categoría adaptación (A), el sistema de personalidad, asociado a la capacidad para alcanzar metas (G), el sistema social, relacionado con la categoría Integración (I) y finalmente, el sistema cultural, relacionado con el mantenimiento de pautas, al cual llamó Latence (L)[5].

Stephen Ball (1987) ofrece unas ideas exploratorias sobre la organización escolar para fundamentar su propuesta Micropolítica como teoría, no en relación con el éxito o fracaso escolar sino en relación con los factores de control del trabajo y determinación de la política. Para ello, el análisis de los grupos de trabajo y su organización, resulta relevante

[5] Por sus siglas en inglés es llamado esquema AGIL (A: Adaptation, G: Goal attainment, I: Integration y L: Latence)

al momento de dar cuenta de cómo cambia la educación y la institución escolar, en particular, lo relacionado con los estilos de liderazgo heredados de la administración (burocrático, tecnocrático, sistémico) y los estilos democráticos, en los cuales las relaciones de poder-autoridad generan conflicto y son válidas las negociaciones pero también las ausencias de consenso. Según este autor, cuando la estructura se halla desconectada de la actividad, y esta de sus efectos, tenemos una característica de las organizaciones educativas anárquicas, donde las características de incertidumbre y poca firmeza de las estructuras, le imprimen a las organizaciones educativas un perfil de bajo control por parte de los entes administrativos, lo cual fue y sigue siendo interpretado como factor de incidencia en el bajo desempeño y eficacia escolar, aunque a nivel estructural, de una visible autonomía; llegando a serlo porque la relación entre metas, miembros y tecnología no es tan funcional como la teoría organizacional indica. Aunque el análisis que hace este autor, corresponde con la época y el contexto de la obra citada, sorprende la forma en que las descripciones se parecen tanto a nuestra realidad educativa y escolar, posterior a 1993, pues menciona:

> Por una parte, las escuelas contienen en su seno miembros que aspiran a, y tratan de alcanzar, metas muy diferentes. Las propias experiencias de los profesores, su aprendizaje como profesores, y más específicamente su socialización dentro de una subcultura de asignaturas, así como sus preferencias políticas, todo, pues, contribuye a esta diversidad de metas. Por otra parte, las escuelas se enfrentan con todo un conjunto de exigencias y expectativas a menudo contradictorias de públicos y organismos externos. Todo esto plantea dificultades para llegar a la formulación de metas o prioridades que tengan algún valor o permanencia (Ball, 1987, pp. 29-30).

En medio de las luchas ideológicas por encontrar el modo de controlar el sistema educativo y hacer efectivos los recursos, las búsquedas de organización y gestión escolar, con el fin de que los Estados vayan bien y sea, de algún modo predecible el funcionamiento de la organización escolar, encontramos también las luchas de los profesores y sus asociaciones sindicales en manifiesta resistencia a este deseo de control estatal, que sin duda generan, en el ámbito académico, conflicto frente a las ideologías predominantes y el manejo del poder.

Los planteamientos, que hacia la década de los noventa, hiciera Luhmann, resultan pertinentes para analizar el funcionamiento de los sistemas escolares. Su Teoría de la

Comunicación, que atraviesa las organizaciones sociales, y que, según Rodríguez (2005), se caracteriza por ser conflictiva, irracional y conducir al disenso aunque contribuyendo al mantenimiento de la autopoiesis de un sistema societal complejo, lo cual da cabida al conflicto y a la incomprensión.

Luhmann (2005) analiza la transición racionalización-democratización y al respecto afirma que "los sistemas organizacionales son sistemas sociales constituidos por decisiones, que atan decisiones mutuamente entre sí" (p. 14). En relación con la complejidad o dificultad del decidir, en función de fines y medios, la racionalización produce problemas de estructura que no son racionalizados al mismo tiempo y ante la democratización se necesita "la descomposición social del decidir en subdecisiones sobre la aprobación o declinación directa o indirecta (representativa) de decisiones" (p. 28), lo cual, en función del tiempo resulta bastante problemático, al menos en la organización escolar. Así lo plantea:

> El tiempo escasea. Se puede hacer uso de la capacidad de la organización de trabajar simultáneamente, pero con eso surgen problemas de coordinación no solo de tipo real y social, sino también de tipo temporal. Es necesario determinar plazos y fechas en los cuales se reúnan los resultados de los procesos de trabajo o se fijen premisas comunes. Por la dependencia del tiempo surgen nuevas interdependencias, que transmiten interferencias y errores. La dependencia de fechas deforma las preferencias y metas, porque lo que tiene un plazo fijo debe ser solucionado con urgencia. Ante los plazos la actividad se detiene y se acumula (…) A menudo son los plazos los que aseguran que un asunto reciba atención y no rara vez pasan por sobre la valoración del producto. (Luhmann, 2005, p. 32)

Por tanto, todo lo que pudiera decirse acerca del sistema social es imposible por fuera de la comunicación o la planeación organizacional, pues se debe regular y legitimar las suposiciones, para reconocer con suficiente rapidez las decisiones a tomar, de manera planificada, con el fin de innovar; lo contrario, llevará a que lo que se daba como supuesto no se logre y en cambio deje una cuota de desilusión que puede ser mayor a la cuota de satisfacción, lo cual demandaría mayor gasto energético.

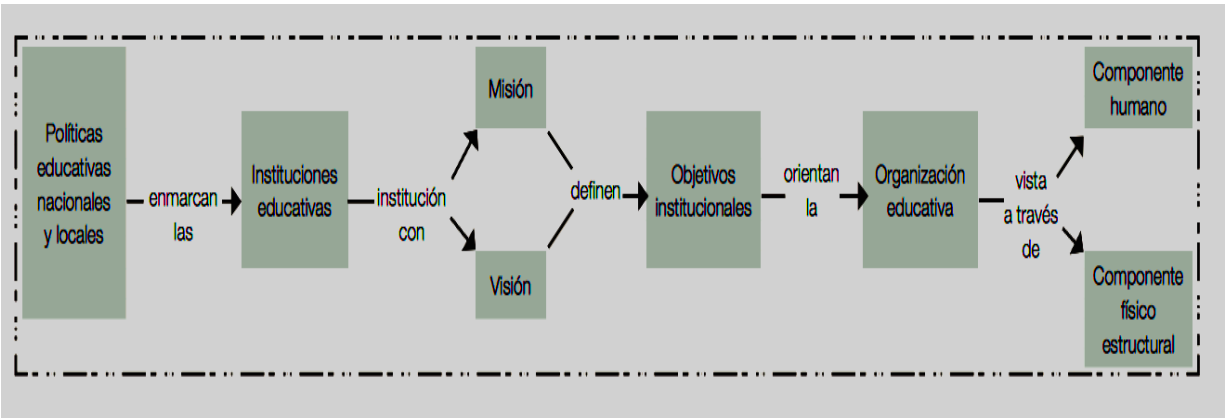
Las investigaciones sobre las escuelas eficaces prototípicas señalaron factores de gran relevancia para la organización de la escuela. Según Murillo (2003) aspectos como: fuerte liderazgo instructivo, buen clima escolar (centrado en la tarea, tranquilo y ordenado), tareas

centradas en la enseñanza de la lectura, altas expectativas sobre los alumnos, enseñanza individualizada, utilización del método fónico en la enseñanza de la lectura y evaluación constante del progreso de los alumnos, sirvieron como categorías de análisis a posteriores investigaciones en el tema de la organización y eficacia escolares

Los estudios que rompieron con el modelo input–output, según este investigador, dan cuenta de que aspectos como la estructura social de la escuela, (entendida como los patrones de interacción dentro del centro), y el clima social del centro, (definido como el conjunto de normas, expectativas y opiniones sobre el sistema social escolar) que son percibidos por alumnos, docentes y directivos, al igual que el autoconcepto de la capacidad académica y la autoconfianza de los alumnos, el tiempo que se dedica a la enseñanza directa, los procedimientos de agrupación de los chicos, los juegos instructivos, el papel de la dirección escolar y el compromiso de docentes y administrativos son muy importantes para el logro escolar; por ello deben ser tenidos en cuenta en la organización escolar y para organizar la escuela.

Estas investigaciones han dado pautas sobre lo que la organización escolar debe tener en cuenta para su buen funcionamiento y la calidad del servicio que ofrece; sin embargo, es claro que la escuela está inmersa en un sistema educativo (Figura 2) y que el gestor directivo es sólo una pieza clave dentro de ese sistema, pues como ya mencionábamos, es el puente entre la institución y la organización, aunque represente la institucionalidad.

Figura 2: Organización educativa a partir de las políticas educativas nacionales, locales y regionales



(Fuente: Velásquez et al. 2006, p. 101)

Organizar la escuela implica una serie de elementos estructurales relacionados con el funcionamiento directo de la misma, tales como reglas, procedimientos y dispositivos de coordinación, distribución de tareas y responsabilidades, que no son estables y que tampoco son iguales para todas las instituciones educativas, a pesar de que en Colombia la Ley 115 establece unos criterios generales para la organización escolar. Las estructuras organizativas están constituidas por unas relaciones "informales" que se dan en la cotidianidad de la escuela y que no obedecen necesariamente a las jerarquías formales del organigrama sino más bien a las adhesiones, afiliaciones e intereses comunes, que son evidenciados a través de los dos componentes: el físico estructural y el humano, mencionados en la Figura 2.

1.1.4 Satisfacción y desempeño docente

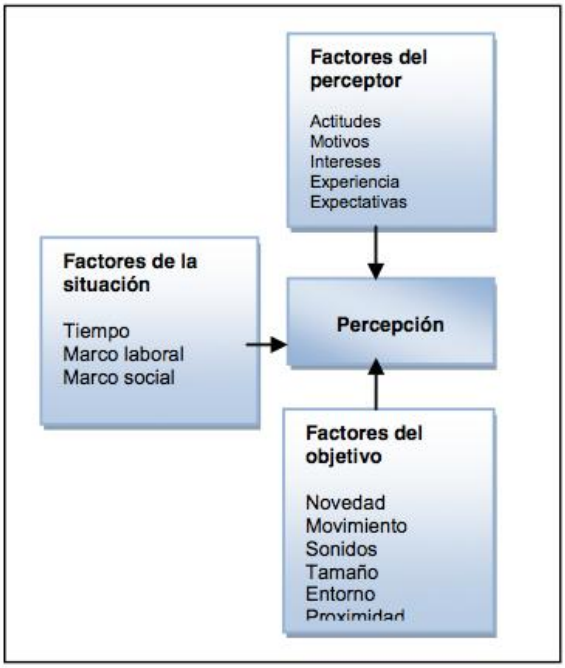
La filosofía de administración de la calidad total, que impulsa el logro constante de la satisfacción del consumidor, mediante el mejoramiento de los procesos en la organización, tomó mucha fuerza en la década de los noventa a nivel empresarial y se instaló en el diseño de los sistemas educativos, aunque como lo dijera Miñana (2013) la educación no es un producto de manufactura.

El asunto importante aquí es que los administradores o gestores escolares fueron perfilados para orientar cualquier esfuerzo encaminado a mejorar la calidad, con el apoyo de sus equipos de trabajo, esto es, no solo su equipo de gestión, también sus docentes y administrativos, que son una fuerza importante en la realización de los cambios, debido a que participan en la planeación de los mismos y en el caso de los docentes, son participantes activos del gobierno escolar; no obstante, es necesario decir que nuestro sistema educativo se mueve entre un estilo de gestión contingente y burocrático (MEN, 2008), a pesar de que en teoría se haya democratizado.

La diversidad en la fuerza de trabajo, es uno de los retos del gestor escolar, pues "cuando la diversidad no se maneja adecuadamente, existe el potencial de mayor rotación, mayor dificultad en la comunicación y más conflictos interpersonales" (Robbins, 1994, p. 15). Los estudiosos del comportamiento organizacional enuncian la productividad (eficiencia y eficacia) y la satisfacción con el trabajo como elementos altamente significativos en el funcionamiento de las organizaciones pero, obviamente, varían de acuerdo con la diversidad presente en la organización.

Robbins (1994) plantea que la percepción "es el proceso mediante el cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales con objeto de dar significado a su entorno." (p. 121), por ello lo que se percibe puede diferir de la realidad objetiva y quizás esa sea una de las principales causas de la diversidad; no obstante, es muy importante conocer las percepciones porque la conducta de las personas se fundamenta en la forma como perciben la realidad y no en la realidad misma. Según este autor, la percepción selectiva nos permite captar rápidamente aspectos fragmentados de nuestro entorno, seleccionados de acuerdo con nuestros intereses, pasado, experiencia y actitudes, lo cual nos permite dar una interpretación a los demás y de los demás que, sin duda, influye en nuestra comunicación personal y nuestros modos de actuar. La figura 3 sintetiza los elementos que intervienen en la percepción:

Figura 3. Factores que influyen en la percepción.

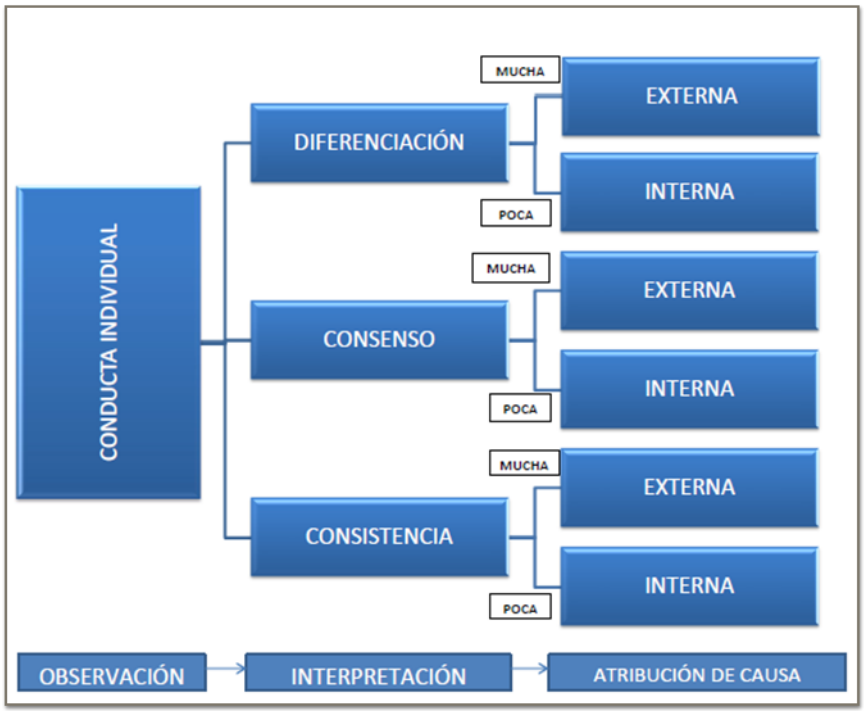


(Fuente: Robbins, 1994:123)

Así, por ejemplo, las necesidades o motivos insatisfechos, nuestros intereses, experiencias pasadas y expectativas nos estimulan y pueden ejercer una fuerte influencia en nuestras percepciones. La teoría de la atribución explica las diferentes formas en que juzgamos a las personas, de acuerdo con el significado que atribuimos a un

comportamiento determinado, de tal modo que cuando observamos el comportamiento de un individuo, tratamos de establecer si fue ocasionado interna o externamente, dependiendo de si la persona muestra comportamientos diferentes en distintas situaciones (diferenciación), si todo aquel que confronta una situación similar responde de la misma manera (consenso), o si la persona responde en la misma forma a lo largo del tiempo (consistencia); por lo tanto, si hay mucha diferenciación, consenso o consistencia, lo atribuiremos a factores externos y si por el contrario es poca, lo atribuiremos a factores internos. La figura 4 sintetiza los elementos que influyen en las atribuciones:

Figura 4: Teoría de la atribución.



(Fuente: Robbins, 1994:124)

A pesar de lo anterior es importante anotar la existencia de sesgos cognitivos que sugieren que cuando formulamos juicios acerca del comportamiento de otras personas, tendemos a subestimar la influencia de factores externos y a sobreestimar la influencia de factores internos o personales, y terminamos atribuyendo los bajos desempeños a los defectos de carácter o personalidad de los otros; a esto se le llama el error fundamental de atribución pero atribuir sus propios éxitos a factores internos, como la habilidad o el

esfuerzo, al mismo tiempo que culpan de su fracaso a factores externos, a esto se le llama sesgo de autobeneficio, aunque esto puede variar de acuerdo con la cultura.

El efecto de halo es otra tendencia con la que se debe tener cuidado al momento de juzgar a las personas, pues consiste en formarse una opinión general de una persona con base en una sola característica; de igual forma, con los efectos de contraste que consisten en evaluar las características de una persona al compararlas con las de otra persona recién vista y que obtiene por ello una calificación mayor o menor respecto de las características de referencia. La proyección y los estereotipos también afectan nuestra percepción; así, en el primer caso, las personas suelen percibir a los demás de acuerdo con lo que piensan de sí mismas, esto hace que se vea a las personas como más homogéneas de lo que realmente son. Los estereotipos son modos de juzgar o encasillar a alguien con base en las generalizaciones que se hacen para el grupo al cual pertenece.

También es cierto que en medio de un grupo seguramente será más fácil notar al más gritón o al que más hable y perder de vista a los que hablan en un tono más bajo o a aquellos que no se expresan; en consecuencia, la comunicación tiene funciones muy específicas que en cualquier organización o grupo son: controlar el comportamiento de los miembros, motivar para lograr metas, retroalimentar en los procesos y reforzar el interés. La comunicación que se da en el grupo permite a los miembros expresar emociones, sus frustraciones o satisfacciones, siendo una puerta de bienestar; finalmente, es un mecanismo de información, importante para tomar decisiones (Robbins, 1994).

Casares (2007) menciona cinco dimensiones que ofrecen enriquecimiento del trabajo, ellas son: variedad de tareas, identificación con la tarea, significado de la tarea, autonomía y retroalimentación objetiva, entendida como la información que reciben los empleados sobre su desempeño en el trabajo. Resalta esta última así:

> Ésta proviene del trabajo mismo, la gerencia y otros empleados. La idea es sencilla, pero es de gran significado para quienes participan en el trabajo. Debido a que los empleados están invirtiendo una gran parte de su vida en sus empleos, necesitan saber cómo están desarrollando su labor. Es más, necesitan saberlo con bastante frecuencia, porque

> reconocen que el desempeño varía y que la única forma en que pueden hacer ajustes es conociendo cómo están desempeñando en cada momento. Puesto que son ello quienes inician la comunicación ascendente, ahora son los emisores y tienen grandes expectativas de que se produzca la retroalimentación y pronto. Si los gerentes dan una respuesta rápida, se estimulará la generación de mensajes ascendentes de lo contrario, la falta de respuesta suprime cualquier futura comunicación ascendente y en consecuencia de participación (Casares, 2007, p. 6).

Por supuesto cabe preguntarse ¿qué grado de satisfacción o insatisfacción nos genera el poder o no, comunicar nuestras emociones, frustraciones y demás?, pues la realización individual en el trabajo depende de un marco laboral e individual que nos hace sujetos activos o pasivos de nuestra satisfacción y de la de los demás. Lucas y García (2002) sostienen que buena parte de la conducta que desarrollamos en el quehacer cotidiano de ambiente de trabajo está producido e impulsado por las reacciones que tenemos a los obstáculos, barreras e inconvenientes de toda índole, “puede decirse que tenemos una vivencia o estado anímico de fracaso o frustración cuando alguno de nuestros deseos, necesidades, impulsos o proyectos no alcanza su meta porque hay un obstáculo o barrera que se interpone entre nuestro deseo y la meta u objetivo a lograr” (Lucas y García, 2002, p. 350).

La barrera es considerada por estos autores, como: Activa: si es capaz de tomar por sí misma la iniciativa o Pasiva: si tan solo se limita a estar y a impedir con su presencia nuestra acción; Interior: si el obstáculo está dentro de nosotros o Exterior: si está fuera de nosotros. En cuanto a las consecuencias psicológicas de la frustración Lucas y García (2002) las clasifican así:

a) Cualitativamente: (es decir en cuanto a su índole y naturaleza) los efectos psicológicos más visibles suelen ser: la tensión interior; es decir, la ansiedad que se manifiesta en un estar nervioso, inquieto y necesitado de descarga; y las conductas imprevistas, sin finalidad aparente quizá, no siempre explicables y a menudo desproporcionadas, poco adaptadas e incluso negativas para el sujeto (reacciones de autodestrucción).

b) Cuantitativamente: dependen en su intensidad (los efectos de la frustración) tanto de la importancia objetiva que el sujeto atribuye al suceso como de la misma índole del individuo; es decir, su entrenamiento personal y su umbral de tolerancia a la frustración; con la particularidad de que una persona normal y de buena salud mental tiene un nivel alto de

tolerancia de manera que los fracasos no le autodestruyen a través de las reacciones que provocan (Lucas y García, 2002: 353).

La tabla 3 sintetiza de manera concreta las reacciones ante la frustración según el grado de dominio del obstáculo, la egodefensa y la persistencia de la necesidad:

Tabla 3: Reacciones ante la frustración

	Dominio del obstáculo	Egodefensa	Persistencia de la necesidad
Agresividad extrapunitiva (Heteroagresión)	I. GRITAR Irritabilidad. Descarga colérica sin finalidad dirigida.	II. MANDAR-EXIGIR Agresivo, muy sensibilizado a las pegas y obstáculos.	III. IMPULSAR Realizador. Perseverante. Se propone objetivos a largo plazo. Objetivos que no abandona. Dominio o superación de los obstáculos.
Agresividad intrapunitiva (intraagresión)	IV. PREOCUPACIÓN Ansiedad y sorpresa. Inhibición de la conducta. Coartación del impulso.	V. MALHUMOR Yo herido pero intenso, sin dispararse. Irritativo y susceptible.	VI. OBSESIÓN Obsesionado por alcanzar el objetivo, no tiene coraje para afrontarlo con decisión.
Impunidad (fuera de respuesta agresiva)	VII. EXPECTACIÓN No toma partido. Elude comprometerse. Se adapta esperando a que el tiempo resuelva las cosas.	VIII. AUTOPRESTIGIO No le importa la finalidad sino la opinión que se tenga de él. Acude a defender su prestigio ante todo.	IX. HABILIDAD SOCIAL Actúa persiguiendo sus objetivos. Es diplomático y ondulante. Sin aristas pero seguro. Consigue la colaboración de los demás.

(Fuente: Lucas, 2002:355)

Lo anterior se relaciona con la teoría de la disonancia cognitiva, la cual considera que al haber una inconsistencia, los individuos tratarán de reducirla buscando un estado estable, ya que el deseo de reducir la disonancia está determinado por la importancia que el individuo da a los elementos que la generan, de tal modo que la influencia que el individuo cree tener sobre ellos y las recompensas asociadas a dicha disonancia, serán las que marquen la satisfacción o insatisfacción con su trabajo y de ahí que se reporten o no dichas actitudes. A la vez, si los elementos que crean disonancia son poco importantes o dependen del exterior, la presión por corregir el desequilibrio será baja, pero si los elementos son importantes o dependen directamente del individuo, la presión será alta.

Robbins (1994), afirma que “cuando la gente habla de actitudes de los empleados, lo más frecuente es que se refiere a la satisfacción en el puesto” (p. 165), a lo cual se asocia además el involucramiento en el puesto y el compromiso con la organización. No obstante, según este autor, la satisfacción depende de cuatro factores: trabajo desafiante desde el punto de vista mental, recompensas equitativas, condiciones de trabajo que constituyen un respaldo y colegas que apoyen. En el primer caso, se requiere de la retroalimentación constante por parte del superior, para saber si lo está haciendo bien o no; en el segundo caso, lo importante es la percepción de equidad, más que el factor salario propiamente dicho; en el tercer caso, las condiciones de trabajo se refieren a la presencia de elementos para realizar un buen desempeño, y, finalmente, los colegas que apoyen son tan importantes debido a que, para muchas personas, el trabajo llena su necesidad de interacción social, así que no sorprende que organizaciones donde haya ambientes de trabajo solidarios y amigables, generen mayor satisfacción en el trabajo.

Un último elemento que menciona Robbins como de importancia en la satisfacción del trabajador es el ajuste personalidad–puesto, según el cual un individuo que tiene una personalidad congruente con su labor, encuentra que tiene talentos y habilidades correctos para satisfacer los requerimientos de su puesto, por eso es más probable que tenga éxito.

2. La metodología, lo que se logra en el diálogo

En este apartado abordaremos, de manera descriptiva, el proceso metodológico que se llevó a cabo para alcanzar los objetivos de nuestra investigación.

2.1 Tipo de investigación

El presente estudio responde a las características de un enfoque mixto, por cuanto el problema de investigación, al igual que el objetivo general, al ser abordados desde las percepciones y opiniones de los docentes, exigen que los datos recabados sean contrastados mediante diversas técnicas para dar validez y confiabilidad a la información. Se exploran opiniones abiertas y también hay un análisis cuantitativo de la escala Likert para cada uno de los ítems en el cuestionario. Autores como Hernández, Baptista y Fernández (2010) mencionan que técnicas como la triangulación y la complementación permiten descubrir contradicciones y paradojas, así como obtener nuevas perspectivas y marcos de referencia, además de brindar la posibilidad de modificar el planteamiento original y resultados de un método con interrogantes y resultados del otro.

El alcance del trabajo es exploratorio-descriptivo, pues si bien se ha encontrado un cuerpo teórico sólido para el elemento comunicación organizacional, no es tan claro para los otros dos aspectos a analizar (gestión directiva y satisfacción y desempeño docente) al interior de la organización escolar y menos aún en la relación entre los tres.

Con el fin de analizar los datos hemos llevado a cabo triangulación de instrumentos (encuesta cuantitativa–cualitativa y grupo focal), con la intención de que el grupo focal complemente las deficiencias del cuestionario y este a su vez dé indicios de información que requiere densidad porque resulta muy limitada en lo escrito o porque se intuye alguna falta de coherencia en las respuestas de un participante o de un grupo de

participantes de la misma institución, lo que, según Hernández (2001), se denomina complementación.

2.2. La caracterización de los docentes

Con el fin de establecer relaciones y significados que los docentes de la escuela pública bogotana conceden a la comunicación en relación con la satisfacción y su desempeño y la gestión del director, la presente investigación cuenta con la participación de un grupo de docentes que laboran en instituciones educativas públicas de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá que estudian maestría en educación en una universidad en Bogotá.

Para propósitos metodológicos se tomaron dos grupos con un semestre de diferencia en el ingreso al programa de formación. El grupo 1 está conformado por 19 participantes y el grupo 2, por 17. A excepción de una participante, que es coordinadora, nombrada mediante el Decreto 2277[6], los demás docentes han sido nombrados en propiedad mediante el Decreto 1278.

Uno de los criterios para tomar estos grupos fue que en su mayoría eran docentes que tenían entre 1 y 4 años de permanencia en su institución escolar y aunque algunos se desempeñan como funcionarios públicos desde hace más tiempo, nuestra atención se centró en la condición de permanencia en la institución, pues autores como Montmollin, (1972) sugieren que las personas al permanecer más tiempo en un espacio, tienden a acostumbrarse a los fenómenos y dejan de percibirlos o empiezan a percibirlos con la mirada que tiene el grupo. Por eso resulta relevante que haya docentes que lleven más de cuatro años como funcionarios y lleven en sus actuales instituciones entre 1 y 4 años.

[6] Tanto el Decreto 2277/79 como el 1278/02 refieren las condiciones de contratación para los docentes del sector oficial. Docentes vinculados en propiedad por concurso de méritos a partir de 2005, están regidos por el segundo Decreto.

Figura 5: Distribución de representación por localidades[7] en la investigación

Número de colegios participantes por localidad

Usaquén (Loc. 1)	1
Santafé (Loc. 3)	1
San Cristóbal (Loc. 4)	2
Usme (loc. 5)	4
Tunjuelito (Loc.6)	2
Bosa (Loc. 7)	6
Kennedy (Loc. 8)	3
Fontibón (Loc. 9)	1
Engativá (Loc. 10)	1
Los Mártires (Loc. 14)	1
Antonio Nariño (Loc.15)	1
Ciudad Bolivar (Loc. 19)	4

(Fuente mapa: http://app.idu.gov.co/valorizacion/saldos_credito/interna.htm)

[7] Bogotá está dividida a nivel político en 20 localidades y en estas se agrupan 1.958 barrios, salvo la localidad de Sumapaz, que es ciento por ciento área rural (Secretaría de Gobierno, 2013). Cada localidad tiene una Dirección Local de Educación que presta los servicios de la Secretaría de Educación Distrital a las instituciones educativas, vigila el cumplimiento de las normas y políticas educativas y articula acciones para el desarrollo educativo en la localidad.

2.3 Ruta metodológica

Para realizar la descripción del diseño y procedimiento presentamos la siguiente ruta:

1. Se diseñó un modelo de encuesta desde la adaptación a algunos aspectos teóricos que señalan Bartoli (1992), Robbins (1994), se presentó a un grupo para realizar el pilotaje y posteriormente se sometió al análisis de tres expertos, quienes sugirieron ajustes a la escala de valoración y la apertura a un cuadro de razones (Ver anexo D1).

2. Posteriormente se construyó un segundo modelo de encuesta (Ver anexo D2), teniendo en cuenta las sugerencias hechas en la anterior fase, se incluyeron otros elementos tomados del instrumento de Valle (2003) y se elaboró una categorización abierta, es decir, nos introdujimos de manera intuitiva en unos principios o patrones frente a la información aportada por el pilotaje. Este instrumento tiene básicamente tres dimensiones: gestión directiva, relación comunicación-organización y satisfacción (Ver anexo E3); consta de 51 preguntas de percepción y 7 de caracterización de los participantes, se aplicó a dos grupos de maestros, en una diferencia temporal de tres días, uno del otro.

3. A partir de las razones que no eran expresadas por los participantes de forma clara en la encuesta o que evidenciaban contradicción entre la valoración y la razón, se diseñó un grupo focal, en relación con los objetivos de la investigación, que centraba su atención en aspectos que deseábamos profundizar, tales como: satisfacción docente y modos individuales y grupales de comunicación.

4. En cada fase de aplicación se fue haciendo un análisis de contenido a las respuestas para ir encontrando coincidencias, significados, dificultades, aportes, roles, etc., es decir, las unidades teóricas mencionadas anteriormente y otras que iban surgiendo de la información obtenida con los docentes.

5. La información se fue sistematizando en tablas de excel para tener referentes de comparación y encontrar coincidencias; también y gracias a que se tenía dos o más representantes de algunos colegios se pudieron contrastar las respuestas con el fin de encontrar y distinguir factores comunes o factores de diferenciación en la percepción,

plasmados en las respuestas y el tratamiento de los datos se realizó con base en las tres dimensiones pensadas desde el inicio de la investigación pero se jerarquizaron en unidades y categorías a partir de la relevancia temática de los ítems (Ver anexo E3).

2.3.1 Descripción de los instrumentos

Inicialmente se identificaron las tres dimensiones del problema, con las que se iba a trabajar, esto es: Organización de la comunicación, Gestión directiva, Satisfacción y desempeño docente; posteriormente se referenciaron teóricamente (MEN, 1998; Robbins, 1994; Bartolli, 1992), luego se procedió a diseñar el instrumento que sería una primera aproximación a los criterios que revisaríamos (Ver anexo D1). Se aplicó a un grupo de 21 docentes, quienes nos hicieron ver que las primeras 10 preguntas eran de fácil comprensión para ellos pero que la escala de valoración presentada para los siguientes 11 cuestionamientos resultaba confusa. Otro aporte del grupo fue la necesidad de hacer explícito el concepto de comunicación organizacional y procesos escolares, pues consideraban que al dejar tan abierta la interpretación, las respuestas no iban a corresponder con la realidad que se pretendía investigar y sería difícil delimitarlas en el análisis. La revisión de expertos también sugirió que las escalas valorativas y algunas de las preguntas bien podrían funcionar para un grupo focal, por ello en el instrumento final se reelaboran estas últimas once preguntas (Ver anexo D2) y sólo se toman como insumo para el análisis la 11 y la 13.

Posteriormente se inició la reformulación del instrumento piloteado para desarrollar la versión final que incluía la adaptación hecha a Valle (2003), con la intención de incluir aspectos de orden individual y grupal y el cuestionario resultante es el que llamaremos instrumento 1.

La construcción del instrumento 2 se realizó a partir de aspectos que quedaron sin resolver en las interacciones escritas de los participantes; por ello, y siguiendo los principios del grupo focal, conformamos un guión, cuyo objetivo era dialogar en torno a tres temas: prácticas comunicativas de los grupos con intereses comunes en sus colegios, fallas de la comunicación organizacional y mecanismos de retroalimentación, y satisfacción docente frente a la comunicación; por cada tema se diseñaron cuatro

preguntas y el moderador del grupo focal eligió, de acuerdo con la dinámica del diálogo, las que consideró más apropiadas (Ver anexo D3).

2.3.2 Las técnicas de análisis y tratamiento de datos

Para llevar a cabo el análisis de la información fue necesario organizarla en tablas de Excel, lo cual nos permitió visualizar de manera paralela, por cada participante, sus valores asignados en la escala Likert y las razones establecidas para ello. Esto nos dio un parámetro de comparación por ítem, que luego fue organizado en otra tabla para datos numéricos, a la cual se le aplicó análisis de frecuencias y posteriormente se calcularon los porcentajes que fueron graficados comparativamente por grupo e ítem.

Para efectos del análisis de contenido aplicado al instrumento 1, se diseñó una matriz en Word (Anexo E3) que nos permite ordenar, en tres dimensiones, las unidades de análisis, las categorías y los ítems que aportan información para cada unidad. Lo anterior permite ordenar el contenido en relación con los objetivos de la investigación y las dimensiones de análisis del problema.

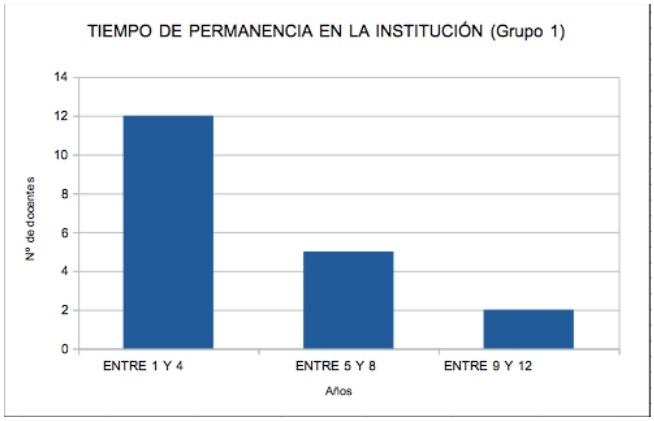
Posteriormente se hizo un análisis de contenido por frases y temas, agrupados en una tabla comparativa que nos muestra razones de cada grupo para cada Ítem, así se logró contrastar las respuestas por grupo, en virtud de la frecuencia con que aparecían frases o palabras. De este modo se inició el proceso que permitía cruzar la información suministrada por cada grupo y se fue afinando en virtud de las razones que eran consistentes con las valoraciones.

Lo anterior motivó el diseño de un grupo focal que nos permitiera dar profundidad a las razones que faltaban o que no eran suficientemente coherentes. El procesamiento de dicha técnica, se realizó a través del análisis de frases que aportaran densidad a los temas que aún eran borrosos para los objetivos de la investigación, es decir, esta búsqueda fue más selectiva que el análisis de contenido del instrumento 1.

3. Lo que dicen las evidencias[8]

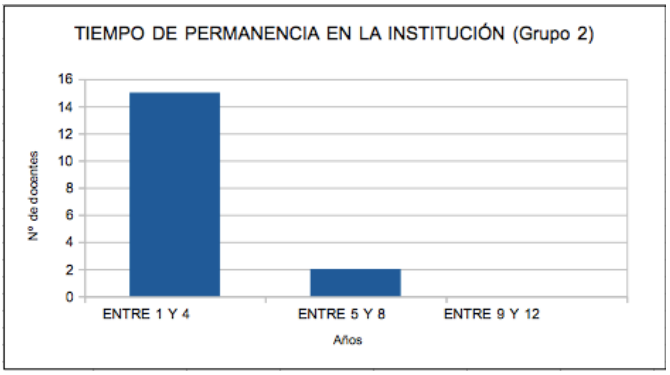
En relación con lo que nos dice la caracterización de los participantes y sus formas de responder a nuestro trabajo, las figuras 6 y 7 muestran la distribución del tiempo de permanencia, para cada grupo de docentes, en sus actuales instituciones; las gráficas nos permiten ver que en el grupo 2 hay mayor homogeneidad frente a este criterio, mientras que en el grupo 1, encontramos 7 docentes que han permanecido más de 5 años en su institución, pero este hecho por sí solo no es suficiente para inferir si las razones de permanencia obedecen a criterios de satisfacción, de necesidad o de obligación.

Figura 6: Tiempo de permanencia en la institución grupo 1



[8] Los datos agrupados por ítem según la escala Likert se presentan en el anexo E1.

Figura 7: Tiempo de permanencia en la institución grupo 2



Otro aspecto que consideramos importante en la caracterización fue la edad, pues tenemos la inquietud (desde lo planteado por Ball (1987) respecto a las pugnas por diferencias generacionales y la pertenencia a diversos regímenes) de si el aspecto generacional es relevante o no en la comunicación y las relaciones laborales, o si las percepciones se orientan más a las condiciones contractuales; no obstante, dadas las condiciones de homogeneidad en la contratación para los dos grupos, este aspecto resultó imposible de establecer en el estudio, aunque un participante lo trae a mención a propósito de las modalidades de distribución de tareas entre docentes antiguos y nuevos.

Las edades se han categorizado en cuatro grupos, como muestran las figuras 8 y 9. En los dos grupos docentes encontramos que un amplio porcentaje está dentro del rango de 31 a 40 años (19 docentes en total), seguido por 9 docentes de 41 a 50 años, 7 entre 20 y 30 años y finalmente 1 docente de entre 51 y 60 años.

Figura 8: Edades grupo 1

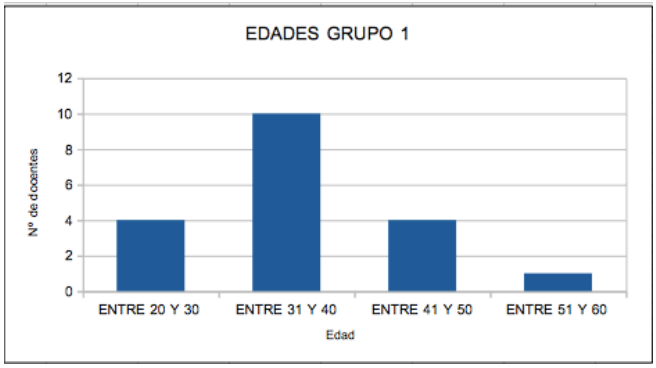
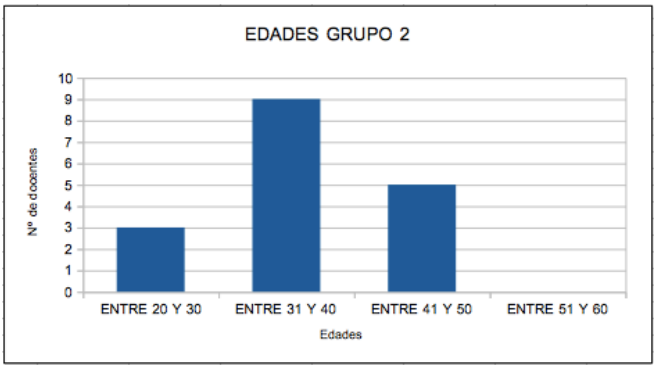


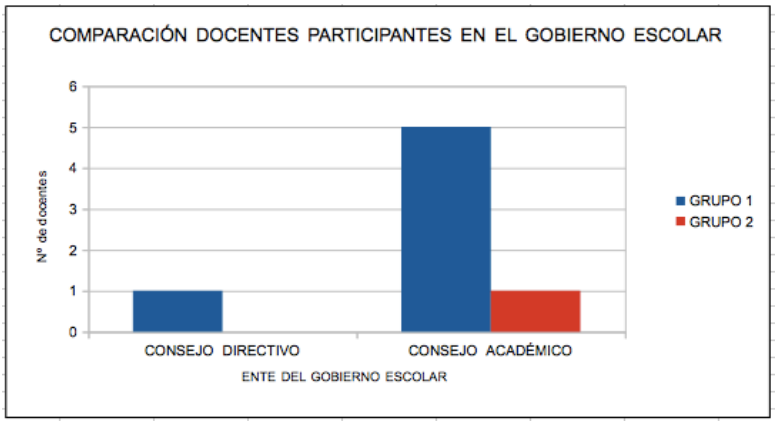
Figura 9: Edades grupo 2



Tomando los rasgos de edad y permanencia en la institución, diremos que nuestro grupo de estudio se encuentra predominantemente en el rango de edad de entre 31 y 40 años y la mayoría de los participantes tiene entre 1 y 4 años en su institución.

Un tercer aspecto de relevancia en la caracterización, para establecer comparación por grupos, es la vinculación de los participantes al gobierno escolar de sus instituciones, debido a que la información que se maneja en los distintos entes del gobierno permiten conocer información que no circula de manera masiva, por lo tanto, creemos que la perspectiva de quienes participan en los entes del gobierno escolar será un poco más amplia en el análisis de las dimensiones organización de la comunicación y gestión directiva. No obstante, la figura 10 nos muestra que la cantidad de docentes pertenecientes al gobierno escolar, en este estudio, es baja.

Figura 10: Comparación número de participantes en el gobierno escolar



Al revisar las razones, esperábamos que nos dieran información consistente, pero solo logramos evidenciar que entre los grupos había una diferencia importante en relación con la disposición a presentar razones para la calificación en la escala Likert, en particular el grupo 1. Las figuras 11 y 12 presentan el fenómeno gráficamente y se puede observar cuáles son los ítems en los que menos razones se expresan, lo cual, sin duda, representa para nuestra investigación una barrera en el análisis del instrumento 1, situación que tratamos de corregir con el grupo focal, aunque no se logró aclarar en todos los casos.

Figura 11: Porcentaje de participantes que no dan razones para los ítems (grupo 1)

Lo anterior nos muestra que hay un grupo de preguntas a las que más del 50% de los participantes prefirieron no explicar sino simplemente valorar, preguntas tales como la 7, 12, 15, 18, 20, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 y 51.

Figura 12: Porcentaje de participantes que no responden a las razones para cada ítem (grupo 2)

Contrasta el hecho de que en este grupo las preguntas que muestran una tendencia de abstención igual o superior al 50% de la población son más pocas y la generalidad es que entre el 30 y 40% de la población se abstenga de dar razones. En este gráfico se observa que preguntas como la 20, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50 y 51 representan los puntos sobresalientes en abstención pero en cualquier caso no sobrepasan el 70% de la población.

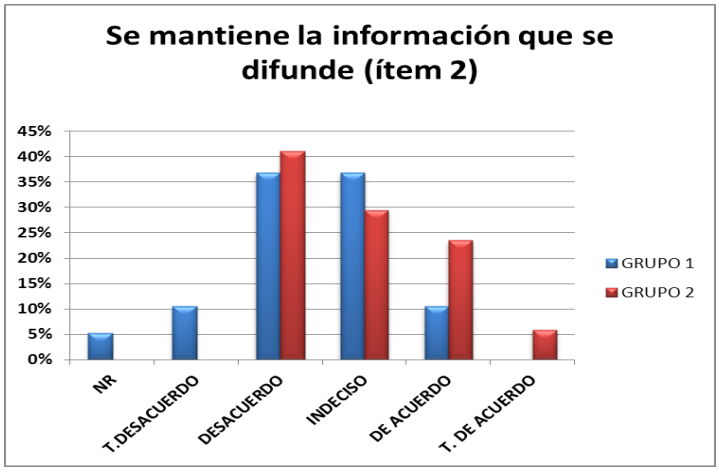
3.1 La organización de la comunicación

En esta primera dimensión se busca entender cómo se organiza la comunicación dentro de la organización, para ello se han establecido dos unidades de análisis: flujo de información y comunicación, y organización social. La primera se analiza a partir de las categorías: claridad de los objetivos, modos en que se dan las emisiones, coherencia entre emisión y objetivos, eficacia de los dispositivos, grado de retroalimentación y motivación, tanto en quienes informan como en quienes reciben los mensajes. La segunda unidad, se denomina organización social, las categorías que corresponden a esta son: relaciones profesionales, amplitud de los poderes informales y grado de separación de lo personal y lo laboral.

3.1.1 Flujo de información y comunicación

La percepción frente a los flujos y la conservación esencial de la información desde las instancias superiores hasta que llega al receptor final se inclina hacia una tendencia negativa, aunque sin duda el componente de indecisión marca también una tendencia fuerte. Este aspecto se ha analizado a partir de los ítems 2, 6, 8, 11, 17, 18 y 23, junto con el contraste de contenido de los dos grupos.

Figura 13: Contraste por grupos ítem 2



Los docentes atribuyen su desacuerdo a las siguientes causas:

> "Se filtra la información, se matiza emotivamente, el tamaño y ubicación de las sedes del colegio obliga a filtrar, cada directivo da versiones diferentes, directivos olvidan difundir información, si directivos no aseguran comprensión, se distorsiona sobre todo cuando no es directa o escrita. Las órdenes se cumplen, el resto no llega a las sedes de primaria y preescolar. Lo escrito en mail ha hecho que mejore la transmisión de la información, las actas ayudan; sin embargo, es mejor ir directamente a la fuente primaria". *(Análisis contrastivo de contenido por frases y temas para los dos grupos)*

Pero también es importante mencionar que la indecisión, de acuerdo con las razones aportadas, se da por razones como las siguientes:

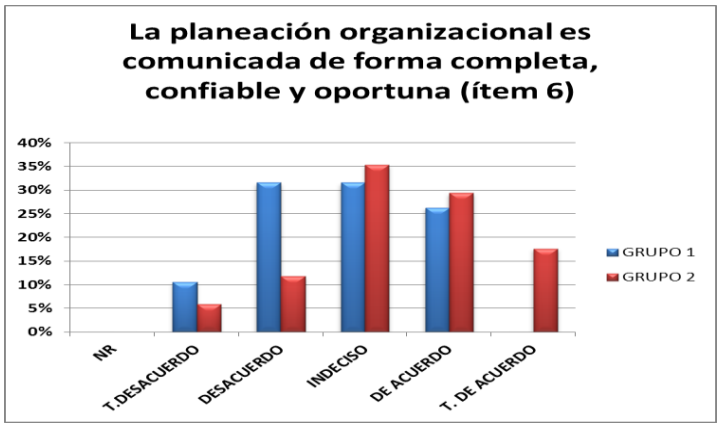
> "Aunque coordinación tenga la información, en ocasiones no la difunde o se le olvida la información" (P.10, g. 1)[9]
> "El colegio está en proceso de cambio, algunas veces funciona, otras no" (P.17, g. 1)
> "En ocasiones los mensajes se distorsionan porque pasan de voz a voz por los maestros" (P. 17, g.1)
> "Depende de la información, cuando es impositiva, llega rápido, cuando es informativa no siempre llega" (P. 8, g. 2)
> "En ocasiones no llega la misma información porque no se maneja la misma información para todos" (P.11, g. 2)

Lo anterior nos indica que en este fenómeno influyen intenciones del comunicador, que se evidencian en la cantidad de información que transmite y en la decisión de a quién le transmite. Se menciona, por ejemplo, que si son órdenes la información se asegura pero si es de conocimiento poco trascendental, no se aseguran ni los canales, ni los dispositivos; aunque como señalábamos anteriormente hay factores de orden infraestructural que escapan a la responsabilidad directa del comunicador e indican más la ausencia de una estrategia de comunicación organizacional.

La comunicación de la planeación muestra una tendencia fuerte a la indecisión como respuesta, lo cual atribuimos a que se contemplan tres variables dentro del mismo enunciado. En el grupo 1 predomina el desacuerdo con el enunciado, mientras que el grupo 2 se inclina más a estar de acuerdo, por ello es importante analizar las razones.

[9] En adelante usaremos las convenciones P. para referirnos al participante y g. para mencionar el grupo de docentes.

Figura 14: Contraste por grupos ítem 6



En primer lugar, los participantes del grupo 1 argumentan que:

> "Se entrega al iniciar el año pero se modifica a última hora, llega pero no se cumple a cabalidad en las sedes. Los cambios que se dan a última hora, no son comunicados efectiva y oportunamente. En ocasiones la planeación es inmodificable por parte de las directivas. Se realiza sobre el tiempo, sin fundamentos y sin retroalimentación de lo que se hace" *(Análisis de contenido por grupo).*

Mientras que los participantes del grupo 2 ven de este modo la situación:

> "Las decisiones desde las directivas son transmitidas por correo electrónico pero hay docentes que no los revisan, existen soportes escritos como documento semanal de actividades o actas de reunión de representantes; no obstante, a pesar de ser enviada la información no es retroalimentada. Se intentan cronogramas comunes para las sedes pero se pierden en la práctica" (Análisis de contenido por grupo).

Lo cual muestra reflexión y autoanálisis para identificar responsabilidad propia, además de evidenciar el reconocimiento de esfuerzos por parte de las directivas. A pesar de ello, es posible identificar, en los dos grupos, la necesidad de estar informando constantemente, pues hay novedades que no son predecibles al inicio del año. El segundo grupo señala, además, un problema individual en la recepción de la información, cuando se hace vía correo electrónico, pues los docentes no revisan con cierta periodicidad sus mensajes, lo cual muestra que no hay una estrategia de

retroalimentación diseñada desde los directivos y este es un punto importante a analizar en la dimensión *gestión directiva.*

En relación con el ítem 8, las respuestas entre los grupos se encuentran en un nivel cercano y apuntan hacia que en sus instituciones no hay un funcionario encargado de esta tarea. Al revisar las razones, los dos grupos se reafirman mostrando que ha sido a título personal, su acercamiento con la misión, visión y objetivos de su institución, lo que consideran, debería ser parte de la inducción a los nuevos docentes. En pocos casos se lleva a cabo esta tarea y la realiza un coordinador.

Figura 15: Contraste por grupos ítem 8

> "No lo hay, cada uno asume que debe empaparse de eso en el manual de convivencia. Se le entrega pero no se realiza inducción frente a eso" (P. 11, g. 1).
> "No. Y creo que es una falla. Ya que cuando yo llegué hubiera deseado saber más a fondo y lo tuve que descubrir por mis propios medios" (P. 3, g. 2)
> "Ocasionalmente lo hace el coordinador pero no con todo el nuevo personal" (P. 18, g. 1)

Las evidencias nos permiten ver que, al menos una gran parte de las instituciones que participan en este estudio, alcanzan apropiación de la misión, visión y objetivos institucionales, debido al interés individual de los docentes, aunque ayudaría a construir la identidad de los nuevos docentes y favorecería el direccionamiento estratégico si se coordinara desde el equipo directivo. Socializar o dar a conocer en la agenda escolar o el manual de convivencia no basta, es necesario que haya una estrategia para que se comparta el horizonte institucional con el fin de que todos los

miembros de la comunidad construyan una misma identidad y la sientan algo vivo y claro en su quehacer cotidiano.

El ítem 11 indaga por la retroalimentación que realizan los directivos a la labor docente, esto para entender qué tan oportunamente se da el seguimiento y retroalimentación para el cambio u optimización de su desempeño. Las razones que dan los docentes del grupo 1 parecen entrar en contradicción con la escala de valoración, pues hay un porcentaje del 52% que señalan acuerdo con la afirmación: “La comunicación relacionada con mi labor y desempeño se hace de manera personal por mi superior inmediato y me permite la retroalimentación oportuna” pero, en su mayoría, las razones señalan que no hay retroalimentación oportuna por parte de su superior inmediato:

> “Se hace solamente en el momento de las evaluaciones de desempeño y solo a los docentes del 1278” (P.7)
> “Ha sucedido pero es más recurrente la falta de orientación”. (P.15)
> “La evaluación docente es aplicada por el directivo, pero sin retroalimentación oportuna, solo hasta fin de año”. (P.18)

Figura 16: Contraste por grupos ítem 11

El grupo 2, por su parte, muestra coherencia entre las razones y las valoraciones, pues un 35% muestra tendencia al acuerdo con la afirmación del cuestionario y un 47% de desacuerdo, que resulta consecuente con las razones presentadas.

> “Hay falencias en la retroalimentación oportuna” (P. 5, g. 2).

> “No he recibido comunicación de mi desempeño” (P. 7, g. 2).

Los dos grupos, sin embargo, muestran como aspectos comunes el hecho de que aunque sus coordinadores conocen su trabajo, en muy pocas ocasiones se les llama, antes de la evaluación de desempeño para revisar los aspectos positivos o negativos de su desempeño, lo cual implica que no hay retroalimentación oportuna para corregir u optimizar su labor y lograr mejoras con los grupos con los que estén trabajando en el año lectivo. Es importante también resaltar que se encuentra mencionada la falta de asertividad en dicho proceso, por parte de tres participantes del grupo 2:

> “Falta mucha comunicación entre coordinación y docentes, además manejar tino, tacto y tono al hablar” (P. 11, g. 2).
> “Nunca se ha realizado de manera personal” (P. 12, g. 2).
> “La comunicación está rota, no hay disposición de parte del coordinador para entablar una conversación asertiva” (P14, g. 2).

También en este grupo hay referencias favorables hacia sus coordinadores:

> “Sí, el coordinador académico es accesible y conciliador” (P3, g. 2)
> “La coordinadora de mi sede está atenta a nuestras necesidades” (P4, g. 2)

Las referencias que nos deja el análisis del contenido por frases nos permite ver que en el desempeño docente una de las características menos tenidas en cuenta, por parte de los directivos es la retroalimentación de los procesos en forma oportuna. Los docentes lo atribuyen al exceso de responsabilidades de los coordinadores, la disposición del trabajo dentro de la organización y las dificultades de comunicación asertiva que soportan sus mismas personalidades. Así nos permiten verlo, las razones de algunos participantes:

> “Sí lo hace mi superior, pero no permite la retroalimentación. El no conoce mi trabajo” (P.1, g. 1)
> “Este aspecto ha ido mejorando, anteriormente se hacía en público y en forma punitiva” (P.9, g. 1)
> “Poco tiempo mi superior inmediato está en la sede; por lo tanto, poca comunicación hay. Se limita a enviar información correo” (P.2, g. 2)

Debido a que en el grupo tenemos la presencia de un directivo-docente, nos parece importante analizar su posición como comunicador institucional y humano:

> "(...) cuando una persona viene y me dice: - ay, ¿Por qué me tengo que quedar hasta la una y media? no está atacando a M*[10], está atacando una decisión administrativa de la coordinación, ¿sí? (...)Se debería comprender, o sea, el deber ser es que yo comprendiera que el ataque no es contra mí y eso, pues armoniza las relaciones en las instituciones porque yo entiendo que cuando yo estoy transmitiendo una decisión administrativa, los ataques no van contra la persona sino contra la decisión y yo puedo seguir en una buena relación con la otra persona, dándole unos argumentos claros y precisos, si los tengo, porque a veces uno no tiene argumentos para decisiones" (P.3 grupo focal).

Ese "deber ser" en las relaciones, que demanda separar lo institucional de lo personal, hace que la comunicación se diferencie en dos esferas y que así mismo los mensajes puedan ser entendidos; por supuesto, el comunicador, cualquiera que este sea, debe adecuar su discurso al rol que cumpla en el momento de su comunicación, pero ese deber ser ha de verse como un principio compartido en la organización escolar, no sólo por parte de directivos docentes sino también por parte de los docentes.

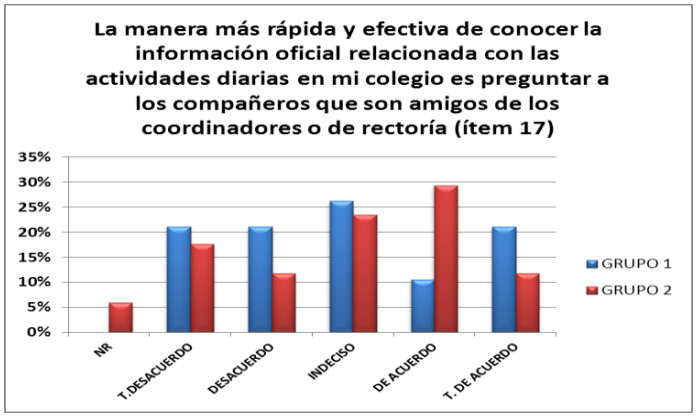
Consideramos que esta pregunta y las respuestas son importantes pues, además de permitirnos ver lo ya mencionado, nos muestran que para los docentes, es importante conocer lo que piensan sus superiores acerca de su trabajo y que en oportunidades las barreras que se tejen para la comunicación impiden estos diálogos.

En el ítem 17 sólo dos participantes del grupo 1 dan razones para calificar con 4 y 5, aunque son 6 los docentes que manifiestan acuerdo con el enunciado de la pregunta. Estas son las razones:

> "Preguntar a los miembros del consejo académico o coordinación" (P.9). (Calificó. 4)
> "No precisamente "amigos" me entero atendiendo a rumores" (P. 15). (Calificó. 5)

[10] Se ha omitido el nombre del participante.

Figura 17: Contraste por grupos ítem 17



La percepción de los docentes de este grupo es que deben ir a buscar la información, ya sea con compañeros de sede, de otras sedes o del Consejo Académico.

En el grupo 2 encontramos las siguientes razones para presentar el acuerdo con el enunciado:

> "En ocasiones sí es así, por aquello del desplazamiento de una sede a otra". (P.9) (Calificó 4)
>
> "Revisar correo electrónico e ir directamente a otros coordinadores o rector" (P.11) (Calificó 4).

En este grupo aparece como una opción efectiva para conocer la información, la revisión diaria del correo electrónico o ir directamente a sus coordinadores a preguntar, lo cual indica que se tratan de mantener los canales oficiales de información.

Con lo anterior parece ser una práctica común de los coordinadores entregar información importante pero dejan la responsabilidad de buscar la información no tan trascendental a los docentes.

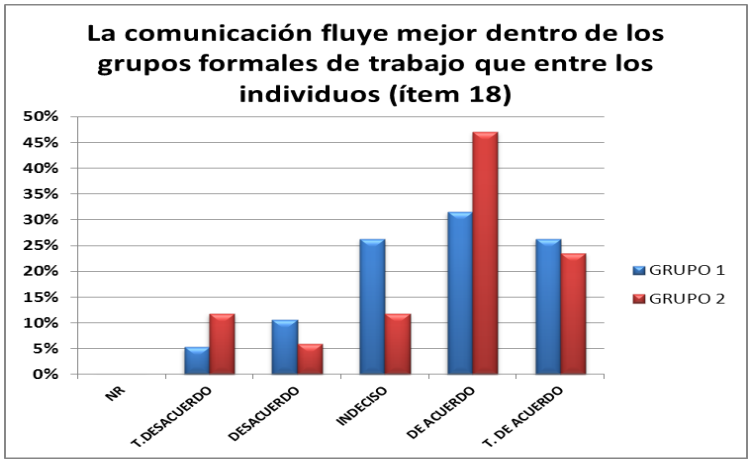
Este ítem surge como resultado de la adaptación realizada a las preguntas 15, 16 y 18 del cuestionario de pilotaje, las cuales arrojaron como resultado que los rumores surgen

porque no se tiene en cuenta a la comunidad, razón por la cual los docentes buscan aclarar los hechos pero no con la fuente primaria sino con un compañero de confianza.

Estos datos obtenidos a partir de los participantes en la investigación, permiten ver que no hay una estrategia de comunicación clara para la organización del trabajo, generada directamente por entes del gobierno escolar y equipo gestor; los docentes, por tanto, recurren a buscar la información necesaria, en sus compañeros, lo cual no siempre resulta favorable a los propósitos comunicativos y a la efectividad de las acciones organizacionales.

El ítem 18 presenta un aspecto muy importante de la comunicación en relación con los grupos de trabajo formales, llámese áreas, campos de pensamiento o ciclos, que sin duda responderán a las necesidades de cada organización escolar, ya que algunas están organizadas por ciclos 1 al 5 y otros solamente funcionan por ciclos en preescolar y primaria, mientras que otros solo trabajan por áreas o campos de pensamiento.

Figura 18: Contraste por grupos ítem 18



En el primer grupo, el 58% y en el segundo el 70% manifiestan estar de acuerdo con que la comunicación fluye mejor entre grupos de trabajo que entre individuos, y sobre todo con los grupos de trabajo que tienen más cerca, en su sede, pues cuando el trabajo por áreas se da con representantes de área de otras sedes, la distancia hace difícil la

comunicación; en dichos casos es más cercana la comunicación por ciclo o nivel. Así manifiestan sus razones:

> "Ciclos, primaria ha mejorado la comunicación e información" (P.3)
> "La comunicación es más cercana con los compañeros de ciclo" (P. 7)
> "Se ha organizado equipos de trabajo pedagógico por ciclos… en estos se ve mejorada la comunicación" (P.15)
> "Las reuniones internas a la larga permiten más cercanía con compañeros de áreas" (P.1, g. 2).
> "Para reunirse por áreas es más complicado. Sólo representantes 1 vez por semana" (P5, g.2).
> "Creo que se da más por niveles, ya que en ciclo inicial sólo hay un docente por grupo" (P.9, g. 2)

Las razones aportadas por el grupo para este ítem no arrojan mayor información para establecer cómo es la comunicación entre individuos ni para precisar cuáles son las causas de que vaya mejor la comunicación por grupos de trabajo. No obstante, hay dos explicaciones que nos parecen pertinentes al respecto:

> "Es evidente que la comunicación se da más entre unos pocos de cada área". (P.8, g.2)
> "La comunicación se da en la medida que los individuos estén dispuestos a escuchar y dialogar" (P.16, g.2).

Lo anterior sin duda, no constituye señal de alarma en las relaciones individuales de estas instituciones educativas ni particularmente de los docentes, pero presenta dos elementos que son vitales para las relaciones entre seres humanos: empatía y disposición personal para la comunicación, que ya también habían sido mencionadas en ítems anteriores como cualidades del buen comunicador.

El ítem 23 hace referencia a los procesos de retroalimentación que realiza el docente para asegurar la comprensión de los mensajes; los resultados que arroja la valoración numérica tienden a mostrar el acuerdo con la afirmación, lo cual se espera, dado que es su proceso de comunicación personal al que se está haciendo referencia y, a menos que haya un elemento externo que permita ver disonancias, el individuo pensará que los

modos en que realiza sus procesos son adecuados y dan resultados positivos, de acuerdo con lo propuesto por (Robbins, 1994).

Figura 19: Contraste por grupos ítem 23

Llama la atención que en el grupo 1 haya desacuerdo e indecisión y, aunque es un grupo escaso, nos parece significativo en términos de reflexión personal de los docentes. Como ya mencionamos, se esperaría que los docentes buscaran con estas respuestas mostrar que son asertivos en su comunicación; no obstante, revisando el porcentaje del grupo 2, que suma el 100% entre acuerdo y totalmente de acuerdo, la respuesta se orienta hacia el hecho de que deben asegurar el entendimiento de los mensajes para evitar deficientes interpretaciones que traen malos entendidos en la comunicación, es decir, tienen carácter preventivo.

Las razones, en general, parecen estar orientadas a evitar las fallas vividas previamente en la comunicación organizacional:

> “Es algo que me falta trabajar pero procuro entender lo que se me dice” (P.4, g.1)
> “Muchas veces toca ir a preguntar “(P.9, g. 1)
> “Me aseguro preguntando nuevamente a quien me dio la información y/o compañeros o compañeras” (P.10, g.1)
> “Sí, porque se han tenido inconvenientes porque no se verifica la información.”(P.11, g.1).
> “Pregunto cuando me genera dudas” (P.18, g.1).

En el grupo 2 algunas de las razones fueron, entre otras:

> “Para comunicarla adecuadamente a los compañeros si la requieren” (P.4)
> “Sí, es mejor evitar malos entendidos” (P.8)
> “Si no entiendo al comienzo” (P.11)

Este es uno de los ítems que menos razones presentan, fue por ello que se trabajó en el grupo focal y las participaciones señalan que ante la frustración de haber vivido malas experiencias con el comunicador se asume la actitud de no buscar ninguna información, pues se pierde la credibilidad en él, además, en la instancia directiva se realizan unas prácticas consideradas adecuadas pero de manera rutinaria:

> Moderador. “¿Y si no estás de acuerdo con algo qué haces?”
> P5. “En ese momento es cuando yo considero que ya se vuelve comunicación. Nos acercamos al coordinador, nos acercamos al rector, damos nuestros puntos de vista, nuestros argumentos, la mayoría de las veces no son escuchados, finalmente dicen esta es la directriz, punto, punto y esto es lo que hay que entregar y lo que hay que hacer, no hay nada más”.

La condición de retroalimentación por parte del superior no se da en este caso, pues la imposición, si bien es una respuesta, no constituye un proceso de diálogo y negociación o un interés de corrección y explicación, constituyéndose en una barrera.

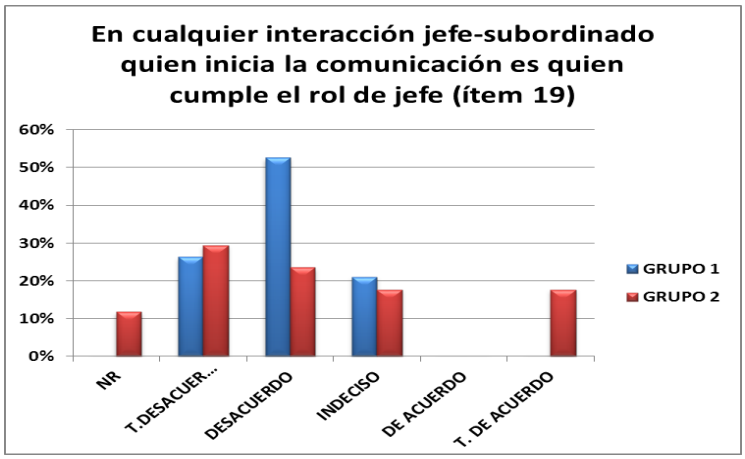
Lo anterior nos permite ver que más que un asunto de convicción o asertividad en su comunicación personal, es una medida para evitar malos entendidos, lo cual presupone al menos una mala experiencia previa, que ha afectado la comunicación en sus instituciones, pero además, que hay una motivación propia para evitar el mal entendido, aspecto importante a tener en cuenta.

3.1.2. Organización social

Para analizar esta unidad, que encierra las relaciones laborales en el marco de la organización escolar, los poderes informales y el grado de separación entre estos, hemos tomado los ítems 19, 20, 21, 41, 43, 44 y 46.

En primer lugar tomaremos los ítems 19, 20 y 21 para conocer lo que nos dicen los datos sobre la percepción que tienen los docentes acerca de las relaciones y los poderes. Las siguientes figuras nos muestran la tendencia en las respuestas de la escala Likert y a partir de las opciones con mayor peso porcentual revisaremos las razones, centrando nuestra atención en la descripción.

Figura 20: Contraste por grupos ítem 19



Las siguientes razones dan muestra del sentir de la mayoría de docentes: hay libertad para iniciar una comunicación, lo cual explicaría el peso porcentual de los datos señalados en el gráfico, que en principio mostraría flexibilidad en el manejo de los poderes:

> "Generalmente buscamos hablar primero nosotros" (P.8, g.1)
> "No siempre es necesario que el jefe inicie la comunicación. Depende de la situación específica" (P.14, g. 1)
> "La comunicación es iniciada por la persona que necesita expresar determinada situación" (P18, g.1)
> "No. Por lo general quien necesita comunicar algo es quien inicia, que le pongan cuidado o le tengan en cuenta el aporte es diferente. Depende de la actitud del momento" (P.13, g.2)

El uso de la palabra suele pedirse cuando no hay un diálogo sino cuando existen jerarquías o relaciones rígidas; no obstante, la realidad de los participantes indica que

quien tiene la necesidad de manifestar algo, busca ser escuchado, independientemente del rol que desempeñe. En relación con lo que menciona la participante 13 del grupo 2, el asunto de credibilidad se asocia a que haya personas, que independientemente del cargo que ostenten, tengan el respeto del grupo y las autoridades, pues ser tenido en cuenta, depende de condiciones circunstanciales que pueden ser atribuidas a seres humanos, a importancia y pertinencia de los temas.

Lo anterior es precisado con mayor claridad en el ítem 20, pues muestra una tendencia superior al 50% para los dos grupos en relación con el desacuerdo, reafirmado con algunas posibles razones de orden personal que influirían en que se "ponga cuidado o se tenga en cuenta" el aporte de unos docentes y no de otros:

> "No tanta credibilidad sino autoridad" (P.7, g. 1)
> "No. A veces no es quien tiene más credibilidad sino más bien quien tenga el papel de líder" (P.3, g.2)
> "Es quien aporta, organiza y da ejemplo" (P.12, g.2)

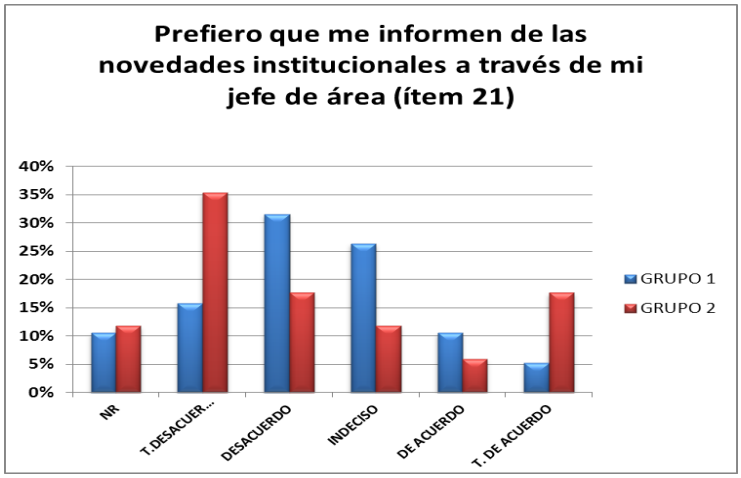
Figura 21: Contraste por grupos ítem 20

Las razones de los participantes están orientadas hacia que quienes poseen las cualidades de autoridad, liderazgo, aporte, orden y ejemplo, son quienes dan por terminada una conversación o reunión, pues factores del perceptor, la situación y el objetivo, marcan la decisión de tener en cuenta o no, pero además muestran relación

con la teoría de las atribuciones, en la medida en que el grado de diferenciación, consistencia o consenso interno y externo que encuentra el individuo en el entorno, hará que se reafirme su percepción individual como aceptado o no y vaya marcando una tendencia a la frustración de comunicarse o al deseo de convertirse en vocero de sí mismo y del grupo.

La preferencia en relación con el comunicador que les gustaría tener, muestra que no es importante una cualidad específica, lo que sí trasciende es que haya un comunicador oficial que logre hacer llegar la información de primera mano, sin desviarse, independientemente de si es jefe de área, de ciclo, de sede, etc., y el interés de la mayoría parece centrarse en la efectividad del canal y la veracidad de la información, independiente de quién sea el comunicador:

Figura 22: Contraste por grupos ítem 21



“No importa quién, pero que llegue la información” (P.8, g.1)

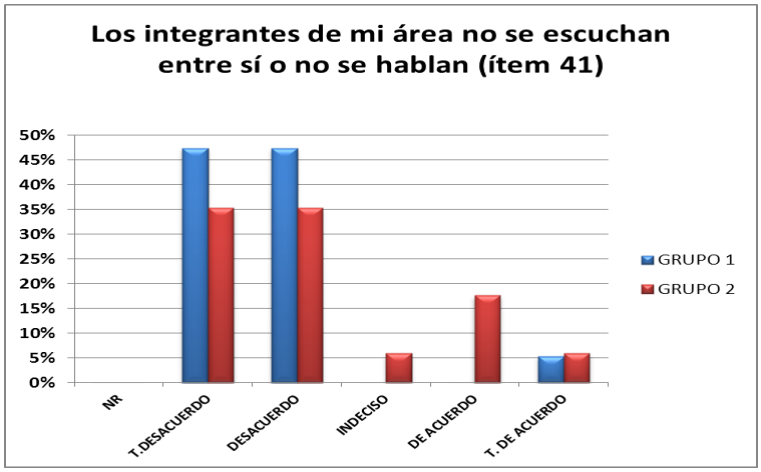
“En nuestra sede se manejan ciclos, no áreas. Es importante que los líderes de ciclo aporten información pero no es condición para que él o ella sea quien la dé” (P.14, g.1)

“Sería lo más pertinente para que todos tengan una misma raíz de saber la información” (P.12, g. 2)

Lo que se evidencia en estos tres ítems es que las relaciones laborales no son estáticas y hay flexibilidad para trabajar con cualquier grupo o persona; sin embargo, la amplitud de los poderes, se extiende a esferas diferentes a los que ostentan el poder organizativo, se trata más de un poder político, teniendo en cuenta las condiciones que manifiestan para quien da por terminada una conversación. También es importante anotar que cuando los docentes afirman que no importa quién informe sino que se informe, se deja ver la necesidad organizacional de difundir la información oficial. Lo cual de nuevo nos lleva al comentario que se hacía en la dimensión anterior, en relación con la aparición de los rumores.

Para analizar el grado de separación entre los grupos de trabajo, tomaremos los ítems 41, 43, 44 y 46, buscando dar densidad a lo que ya nos han ido mostrando los ítems anteriores. Es importante entender el grado de separación de lo personal y lo laboral, pues en ocasiones diferencias personales llegan a afectar la posibilidad de trabajar en equipo. Nos parece importante aclarar que debido a que algunos participantes no trabajaban por áreas, respondieron de acuerdo con sus grupos de trabajo inmediatos y no en todos los casos fue posible diferenciar si se trataba de ciclo, campo de pensamiento, área o sede.

Figura 23: Contraste por grupos ítem 41



Los datos muestran que, en general, estas condiciones no se presentan en los grupos de trabajo de las instituciones que participan en nuestra investigación; sin embargo ese

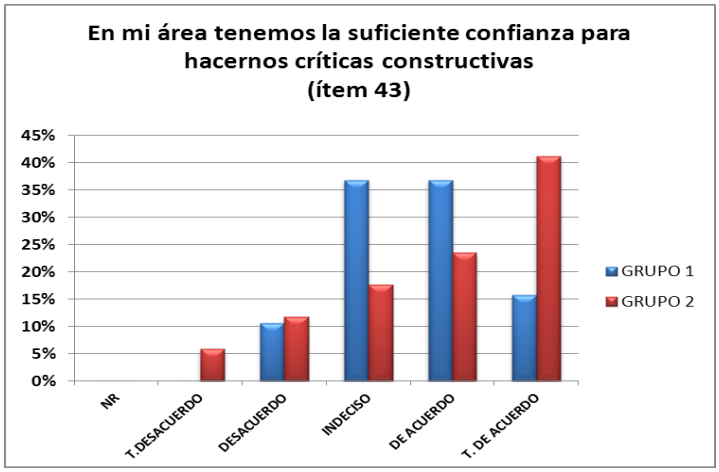
pequeño porcentaje que manifiesta estar de acuerdo con el enunciado del ítem merece atención. Por ello, revisamos las razones que nos aportan:

> "El trabajo en primaria, dista de muchos escenarios de secundaria" (P.19, g.1)
> "Hay algunos compañeros que sí tienen estas características" (P.3, g.2)
> "Entre algunos no hay buenas relaciones" (P.5, g.2)

Para concluir que son, desde la percepción de los docentes, atribuibles a factores de orden individual más que del entorno grupal, aunque no podemos desconocer que la percepción del participante 19 es importante, dado que conoce los dos ambientes de trabajo y percibe diferencias en las características personales de los docentes de primaria y secundaria.

Las percepciones frente a la posibilidad de lanzar críticas constructivas, como parte de la retroalimentación correctiva, se muestra en el siguiente gráfico con una tendencia al acuerdo; no obstante al confrontar con las razones, nos interesa saber por qué se da tan alto porcentaje de indecisión en el grupo 1 pero no encontramos razones para ello.

Figura 24: Contraste por grupos ítem 43

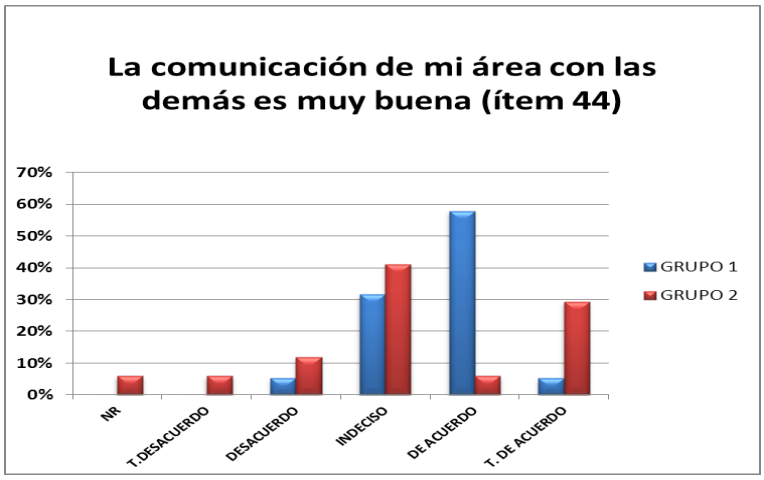


> "Hay que abrir espacios de socialización" (P.4, g.1)
> "Suscitan diferencias a nivel personal" (P.7, g.1)
> "No siempre las críticas son constructivas" (P.14, g.1)

Se señala con este fenómeno de silencio argumental a este ítem, a partir de las pocas razones expresadas, que la teoría de la retroalimentación correctiva tiene razón en cuanto a que para hacerla se debe llevar a cabo de modo individual y debe realizarla una persona con la que se tenga la certeza de recibir ayuda, pues la desconfianza de poder ser lastimado o la sospecha de intención de daño puede poner barreras a la recepción.

El ítem 44 nos presenta el nivel de comunicación con los otros grupos de trabajo, lo cual nos dirá acerca de la posibilidad social de compartir ideas e interactuar transdisciplinariamente en el quehacer pedagógico que se confirmará con el ítem 46. El hecho de que se usen todas las opciones de la escala nos permite ver que hay una percepción cercana al fenómeno real, aunque sin duda predomina el acuerdo.

Figura 25: Contraste por grupos ítem 44

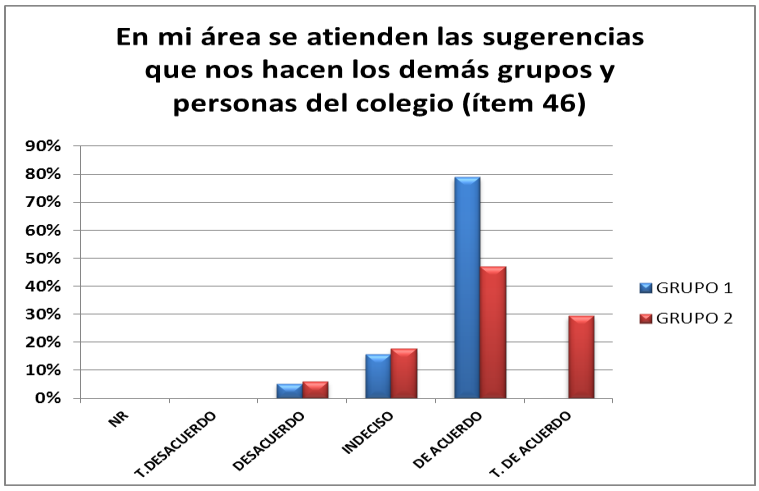


Las razones son atribuibles a circunstancias de orden locativo, temporal y pedagógico:

> “Las barreras geográficas nos separan de las otras dos sedes” (P.12, g.1)
> “Vuelve a las cuestiones de tiempo, cada quien tiene sus espacios de reunión, fuera de eso se vuelven asuntos personales” (P.1, g.2)
> “La comunicación del ciclo inicial con los otros no es buena” (P.7, g.2)

Dado que hay barreras de orden locativo, temporal o pedagógico que no demandan mucha interacción, asumimos que estas puedan ser razones para que la calificación de "muy buena" dada a la comunicación con otras áreas, marque la tendencia en el gráfico, pues esto haría que no se presentan confrontaciones o diferencias.

Figura 26: Contraste por grupos ítem 46



Los resultados de la escala nos muestran que cuando el trabajo funciona bien al interior del grupo hay una baja interacción con los demás grupos de trabajo, a pesar de esto están abiertos a escuchar sugerencias, pues no afecta la estabilidad del grupo. Aunque no hay una formalización de esas interacciones o sugerencias.

El grupo focal nos aporta algunas claridades respecto de esta unidad de análisis con la intervención del participante 6, quien nos dice:

> P6. "Eh, algo que visualicé, tuve esta experiencia, llevo siete años en la institución. En un principio, o sea, lo asumí solita, o sea, mi proceso, seguía con mi proceso; después vi, o sea, se dio la posibilidad de hacer equipo con otras profes y lo que decidimos es trabajar internamente, y en ese transcurso de los años, hablando con otros ciclos, porque ahorita se da un diálogo entre ciclos, me doy cuenta de que, ¡ay, nosotras hacemos eso!, ¡nosotras rotamos así!, pero nadie está enterado, ¡ay no, que tal lado!, o sea se hacen muchas cosas ocultas ¿por qué? Porque siempre que hay problemas de comunicación no se da la posibilidad de interactuar y retroalimentar pero, o sea, ocultas para los directivos para (G. por eso la pregunta es ¿no hacen nada distinto para que los directivos participen,

> se enteren, retroalimenten, se quedaron en ese punto?) O sea, sí se intentó pero, o sea, en este momento estamos como en stand bye, como decir, bueno, ahorita se dio como una brecha pequeñita con ciclo cuatro, en bachillerato, y es que empezaron a hacer unas rotaciones que las están haciendo visibles y son acordes al PEI, entonces como que uno empieza a decir, buen, o sea, de pronto habrá la posibilidad más adelante de como demostrar y de hablar frente a lo que esto pero todavía está muy cerrado y no se hace mayor cosa para para notarlo.

Lo anterior evidencia que las relaciones informales también pueden marcar el inicio de alianzas pedagógicas que no son direccionadas por los órganos y grupos formales de la escuela pero que, sin duda pueden llegar a tomar fuerza y convertirse en nuevos potentes grupos de trabajo que infortunadamente han perdido tiempo para conectarse entre sí, debido a barreras de orden organizativo".

3.2 Gestión directiva

En esta dimensión se tendrán en cuenta tres unidades de análisis: 1) mecanismos de coordinación, 2) dispositivos y soportes de la comunicación y 3) organización del trabajo. En la primera unidad se tienen en cuenta tres categorías: tipo de coordinación y coherencia, grado de descentralización de responsabilidades, y naturaleza y eficacia del control; en la segunda unidad tendremos en cuenta dos categorías: dispositivos de información y dispositivos de comunicación. Finalmente, la tercera unidad es la denominada organización del trabajo, que incluye grado de división del trabajo, grado de responsabilización y modalidades de distribución de tareas.

3.2.1 Mecanismos de coordinación

Debido a que algunos de los aspectos relacionados con los mecanismos de coordinación ya han sido mencionados en la dimensión anterior, por los participantes, realizaremos el análisis buscando confirmación o refutación de lo encontrado previamente y nos apoyaremos en lo dicho por los participantes del grupo focal.

Nos parece pertinente iniciar el análisis de esta dimensión con la intervención del participante 4 quien tiene elementos de comparación entre lo que ocurre en un colegio pequeño y uno grande:

P4. “Yo tuve la diferencia, haciendo la comparación ahorita, eh... hace tres años estuve en un colegio pequeño, solamente era una sede y funcionaba de esta manera: cada quince días, cada uno pasaba el semanario o el quincenario,pasábamos, firmábamos, nos entregaban de que sí habíamos recibido ¿sí? Y en el correo también ella por si acaso enviaba la información, por si de pronto alguno no estaba ese día la tenía de manera eh por mail, y de esa manera pues como que nos encontrábamos todos y era muy bien. En este colegio, en donde estoy ahora, son cinco sedes, al ser cinco sedes se planea un cronograma general en el cual, en las cinco sedes no se cumple, porque o la entrega de boletines es un día entonces la subida de logros corresponde a otro día en todas las sedes, o sea no hay una coordinación específica para tantos colegios porque es que realmente cada sede es un colegio completo. Entonces yo veo la diferencia ahí es en la cantidad y en la coordinación específica de cómo yo voy a cuadrar la comunicación para poder informar y que se cumplan las cosas”.

Se evidencian dificultades en la coordinación de procesos cuando se tienen varias sedes o megacolegios, pues se requiere de estrategias adecuadas a las necesidades de cada ambiente. En sedes pequeñas la coordinación tiene esta responsabilidad y, a juzgar por lo que dice P4, resulta efectivo hacer seguimiento. La unificación y la construcción de megacolegios seguramente requieren un tratamiento particular en la coordinación.

En términos de favorecimiento a los procesos organizativos, la comunicación organizacional parece no ayudar en las instituciones del grupo 1, mientras que para los participantes del grupo 2, hay mayor tendencia a la indecisión (Figura 27).

Figura 27. Contraste por grupos ítem 3

Razones como las expuestas a continuación confirman que en la realidad la comunicación tiende a desfavorecer los procesos:

> "Porque lo que sucede es que desfavorece dicho funcionamiento con tanta desinformación" (P.1, g.1).
> "Los problemas de comunicación abren brechas entre los miembros de la comunidad educativa" (P.9, g.1)
> "Como la comunicación no es oportuna no favorece sino que crea inconvenientes e inconformidad" (P.13, g.1).
> "En ocasiones el directivo no lidera los procesos de comunicación" (P.18, g.1)
> "Es que en ocasiones hay procesos que lo favorecen pero en ocasiones lo que hacen es contrario" (P.9, g.2).
> "Falta una comunicación asertiva entre todos los funcionarios de la escuela" (P.12, g.2).
> "En ocasiones no se es preciso el comunicado y se truncan procesos" (P.14, g.2).
> "En la sede se establecen parámetros mediante acuerdo pero a veces no responde a requerimientos institucionales o se responde por obligación" (P.16, g.2).

Y así nos lo expresa la participante 7 del grupo focal:

> P7. "OK. En mi institución yo estoy desde hace, con este serían tres años, dos años y medio, eh, cuando yo llegué había un problema de comunicación bastante grave, con, realmente con la rectora, con el coordinador fluye muy bien pero la parte ya con la rectora hay problema, eh, bueno, lo que vi yo era que la mejor manera de aportar, porque ella qué hizo, simplemente está prohibido que entre ustedes se reúnan, está prohibido que haya reuniones, que haya, todo por escrito, si hay un trabajo se los comunica el coordinador por escrito, no pueden reunirse para absolutamente nada si no está mi presencia, entonces qué hicimos nosotros, dijimos: la mejor manera de aportar es pertenecer a Consejo Académico. Ehh, entramos entonces a liderar por ciclos, el año pasado Consejo académico, vimos que realmente consejo académico era una reunión para el chisme, que fulanito hizo que el otro no hizo, que el uno se puso que el otro salió, que, entonces, empezamos a liderar, yo estoy en la sede B que es solamente primaria, empezamos a liderar ciclo 1 y ciclo 2 proyectos por nuestra parte y lo que hacíamos era que íbamos y le comunicábamos a la rectora queremos este proyecto, queremos esto otro, queremos hacerlo así y asá y ella simplemente nos decía háganlo, busquen, nosotros íbamos a Secretaría buscamos apoyos llevamos proyectos, hicimos cambios y qué ocurrió este

año? Fuimos castigados, porque así lo sentimos, cambiándonos de ciclo, para no seguirle entorpeciendo a ella su autoritarismo".

Se observa que la comunicación y los mecanismos de coordinación de los procesos están presentando fallas relacionadas con: falta de asertividad, no oportunidad de los mensajes (lo que genera inconformidad), falta de precisión de los mismos y acciones obligadas más que convencidas y además, autoritarismo. Esto nos lleva necesariamente a contrastar la información aportada por este ítem, con la que nos aporta la pregunta 5, pues el PEI es la brújula de las instituciones escolares:

Figura 28: Contraste por grupos ítem 5

"Es precisamente la comunicación la que no ha permitido este cumplimiento" (P.1, g.1).

"Las brechas abiertas entre docentes, hacen que los desacuerdos interrumpan el trabajo conjunto sobre el PEI" (P.9, g.1).

"Se hace todo el esfuerzo pero existen malas interpretaciones para que esto se pueda dar" (P.16, g.1).

"Se han presentado inconvenientes con el PEI y se ha tenido que hacer modificación y no se socializa queda en las directivas" (P.4, g.2).

"Se han hecho esfuerzos por lograrlo, sin embargo el constante cambio de maestros trunca este proceso" (P.8, g.2).

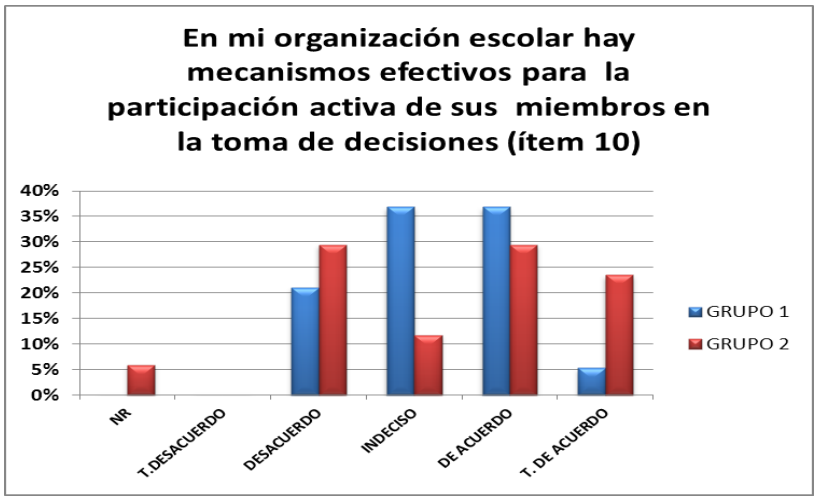
"Los objetivos del PEI requieren ser reestructurados por la inclusión de la Media" (P.12, g.2)

Contrastando la información de conjunto, aportada por los dos ítems vemos que los docentes presentan a la comunicación como factor de ineficacia para estos dos procesos, y de nuevo, como en la dimensión anterior se vislumbra la necesidad de coordinar estrategias para trazar un plan de comunicación organizacional, pues las organizaciones escolares carecen de ello. También es importante que directivos docentes, órganos de gobierno escolar y docentes evalúen constantemente, y no solo en el Plan Operativo Anual (POA) o en la Autoevaluación institucional, sino las responsabilidades de coordinación de las diversas tareas de la comunidad, pues a pesar de darse un espacio, son tareas que se realizan por cumplir y no se mide la trascendencia de las funciones ejecutivas en relación con la eficacia de los procesos.

La toma de decisiones es uno de los mecanismos de coordinación más importantes en el funcionamiento de una organización y no es ajeno a ningún ser humano realizar dicho proceso, pues cotidianamente debemos tomar decisiones. El problema surge cuando se debe realizar a partir de información limitada, que en el caso de las organizaciones escolares, se da con base en informes o a través de la representación democrática de la comunidad. No obstante, a pesar de existir un gobierno, este no llega a ser completamente representativo ni alcanza a aportar toda la información necesaria para tomar decisiones óptimas. Para analizar este aspecto tomaremos la información aportada por los datos de la escala, las razones y la participación de los docentes en el grupo focal.

Aunque los porcentajes se inclinan hacia el acuerdo, la indecisión marca este ítem y al contrastarlo con las razones se evidencian intentos por permitir la participación; sin embargo, decidir, acompañar a quienes deciden o enterarse de poder participar cuando ya ha pasado el tiempo, son cosas totalmente distintas. Participar implica la presencia activa, no sólo la presencia física o el estar informado pero sin duda en megacolegios o colegios con muchas sedes esto se vuelve un problema para la participación, como lo manifiestan los docentes, sumado a la frecuente rotación de maestros y directivos.

Figura 29: Contraste por grupos ítem 10



"Se intenta abrir espacio de plenaria para participar y decidir, pero ha sido conflictivo" (P.1, g.1).

"Existen los mecanismos, sin embargo es habitual la imposición de decisiones unilaterales de rectoría" (P.9, g.1)

"Hay mecanismos, pero son limitadamente representativos y por falta de comunicación los miembros no se enteran para participar" (P.15, g.1).

"Sí, el gobierno escolar" (P.3, g.2).

"Si existen los mecanismos pero no siempre se tienen en cuenta los aportes" (P.8, g. 2)

Adicional a esto, uno de los participantes del grupo focal nos expresa del siguiente modo su opinión:

P2. "Yo personalmente siempre he estado muy dispuesta a la comunicación, yo hablo, yo manifiesto y he sido escuchada. Siento también que he sido escuchada porque tanto la coordinadora como el rector, confían en mí, confían en mi trabajo, confían en mis posturas. Sin embargo, en el ciclo, por ejemplo el año pasado que fui jefe de ciclo, que estaba en el consejo académico, me pude dar cuenta que no todas las compañeras trabajan de la misma manera, entonces qué pasa, se tomaban decisiones, ellas muchas veces, planteaban cosas con las que yo no estaba de acuerdo, no me parecían, no iban conmigo, con mi actuar, con mi trabajo, con mis posturas, sin embargo, yo manifestaba la postura de las compañeras en el Consejo Académico y pues también mi postura frente a, cuando todas hacíamos una propuesta

> y yo la llevaba, en Consejo Académico qué pasaba: yo decía, bueno, desde primer ciclo, catorce docentes estamos experimentando esto, proponemos tal solución, era yo sola entre catorce, quince, personas entonces me daba cuenta que en esa toma de decisiones, así sí contaban, opinaban las coordinadoras, opinaba el rector y dependiendo de las posiciones de ellos cuatro, los demás profesores votaban o no votaban a favor o en contra, quedando de lado las posturas de las profes que estábamos como tal en el ciclo y que teníamos alguna dificultad. Entonces siento que a veces en el Consejo Académico se manipulaba así, a favor de las ideologías de los directivos docentes".

Aunque existen los mecanismos funcionales y políticos de coordinación, la coherencia entre estos y el objeto o razón de su existencia en realidad no es mucha, pues nuevamente se depende de factores personales e intereses creados, para desinformar o filtrar la información, pues son prácticas intencionadas que cumplen con propósitos políticos.

Los siguientes ítems 13, 14 y 15 evidencian nuevamente la falta de coordinación para la efectividad en los procesos; los docentes pueden acercarse tranquilamente a las instancias correspondientes para buscar ayuda en sus necesidades académicas pero no recibir la respuesta adecuada y oportuna. De este modo, la coordinación de los procesos de acuerdo con las funciones evidencia una debilidad.

> "Yo puedo pedir ayuda pero esta no se da. Termina uno evitándolo y buscando soluciones en otras instancias de la institución o de la SED" (P.2, g.1).
> "Pero su ayuda o respuestas no son muy satisfactorias o pertinentes" (P.9, g.1)
> "Se puede hacer pero eso no significa encontrar un apoyo inmediato" (P.1, g.2)
> "Está a punto de pensionarse y no es fácil acceder a cualquier aporte, por lo general arguye que debe consultar con otra persona" (P.13, g.2)
> "Es complicado tener el apoyo de coordinación no mantiene canales abiertos de comunicación con los docentes" (P.14, g.2)

Figura 30: Contraste por grupos ítem 13

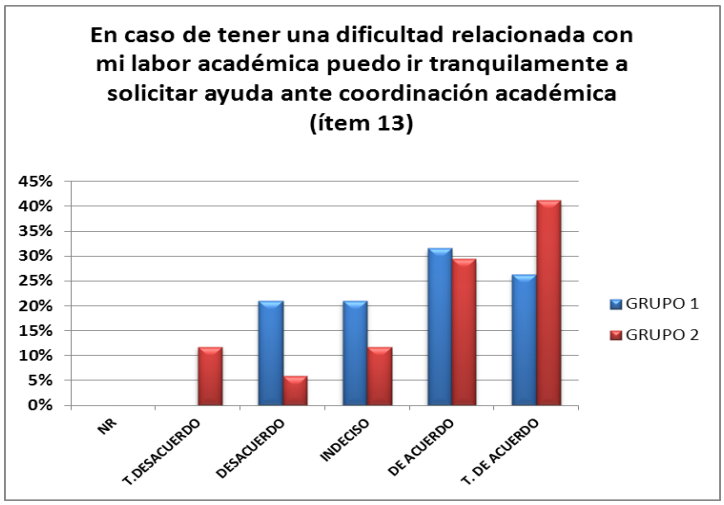
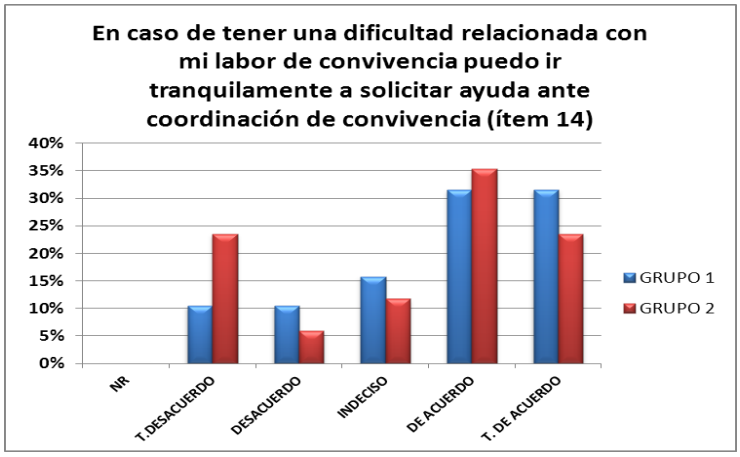


Figura 31. Contraste por grupos ítem 14



"Aunque se comunique la situación, no siempre se encuentra un facilitador para la superación de las dificultades" (P.6, g.1, ítem 14)

"Aunque puedo solicitar la ayuda tranquilamente no siempre hay una respuesta pertinente" (P.13, g.1, ítem 14)

"El tema de convivencia es un poco complejo por los caracteres de los docentes" (P.10, g.2, ítem 14)

"No, pues hay relaciones que de lo laboral pasan a lo personal entre coordinación y compañeros. No es fiable, no hay confidencialidad" (P.13, g.2, ítem 14)

Las responsabilidades están tácitamente establecidas y es en la cotidianidad que se van aclarando, de acuerdo con las necesidades que aparecen en el día a día, ya que el grado de coordinación varía de acuerdo con el sentido de responsabilidad de cada funcionario y la ética que rige su labor.

La diferencia entre el grupo 1 y el grupo 2 para el ítem 15 representa un fenómeno importante de analizar: aunque existen los protocolos no son eficientes en relación con el objeto de su existencia, por eso es necesario revisar sus razones a fin de establecer la coherencia en relación con la calificación que dan quienes han marcado el acuerdo en el grupo 2. Así lo evidencian las respuestas:

> "Pues el protocolo es pedirle los recursos al coordinador y firmar, pero este casi nunca está, entonces no hay acceso a ellos". (P.1, g.1)
> "Existen los recursos pero no son tan efectivos por los tiempos y personal que los maneja" (P.7, g.1)
> "Solo en algunos casos se presentan estos protocolos" (P.14, g.1)
> "Sí hay protocolos pero en ocasiones no son efectivos, por tal razón no hay interés en utilizarlos" (P.17, g.1).
> "Pero pasan los años y no se materializan" (P.2, g.2)
> "Aunque existen los protocolos no hay efectividad en las respuestas" (P.15, g.2).

Figura 32: Contraste por grupos ítem 15

Aunque, en general en el grupo 2 parece haber efectividad en los protocolos de solicitud de recursos, las razones de quienes están en desacuerdo no nos permiten ver si el asunto está relacionado con la comunicación–organización o si es de orden presupuestal o de personal administrativo para la entrega.

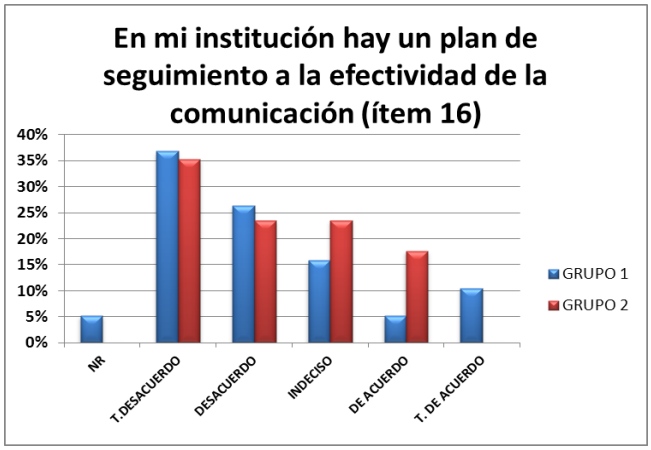
El cumplimiento de funciones es un factor importante en la efectividad y, por supuesto la coordinación de dichas funciones; así lo evidencia la participante 9 del grupo focal:

> P9. “Considero que para que una organización o una institución educativa o cualquier empresa funcionen, primero tienen que fortalecerse los lazos comunicativos pero también tener muy claras las funciones. Yo siento que en varias, en muchas instituciones educativas, el rector no tiene claras sus funciones, las coordinaciones no las tienen claras y los docentes tampoco, porque irrumpen e incumplen con sus funciones y pienso que ahí es donde se genera el malestar, porque uno hace más o el otro hace menos y no hay una claridad frente a eso”.

Con lo anterior queda claro que el grado de descentralización no es total, que hay algunos procesos que requieren del aval de jerarquías funcionales y sí se requiere apoyo o coordinación para llevar a cabo procesos de orden pedagógico que están bajo la responsabilidad de los docentes, los entes centralizadores fallan en dar respuesta oportuna y efectiva, nos referimos concretamente a asuntos de orden administrativo que recaen sobre el área administrativa y financiera, rectoría y Consejo Directivo.

El siguiente ítem nuevamente nos muestra el lugar de importancia que tienen la planeación y la comunicación en la efectividad de los procesos, pues al preguntarse a los docentes si en las instituciones existe un plan de seguimiento a la efectividad de la comunicación, arroja una tendencia hacia la negación que se confirma con las razones que exponen.

Figura 33: Contraste por grupos ítem 16



> "Hay seguimiento a resultados, no a procesos" (P.3, g.1)
> "Se hace anualmente desde la evaluación institucional y el POA" (P.9, g.1")
> "No existe dicho plan ni se ha planteado" (P.17, g.1)
> "Se ha tratado de mejorar este aspecto desde que hay nueva administración pero aún nos hace falta" (P.3, g.2)
> "Se ha realizado diagnóstico pero no se ha hecho nada concreto" (P.16, g.2)

Lastimosamente esa tendencia marca una radiografía de la comunicación, la planeación y la coordinación de procesos en las instituciones participantes. Sin embargo, nos parece importante llamar la atención sobre dos aspectos que surgen de lo expuesto por los docentes: el primero consiste en el avance, en términos de comunicación, cuando las instituciones realizan diagnósticos de comunicación, pues muestra reflexión y reconocimiento de la necesidad comunitaria en mejorar la eficiencia de su comunicación y su transmisión de información aunque debe hacerse de manera juiciosa y constante para poder avanzar. Esto implica el diseño de objetivos, acordados por la comunidad, no sólo por sus representantes, unas fases de ejecución, un acuerdo mayoritario para la puesta en marcha, compromiso de todos y perseverancia.

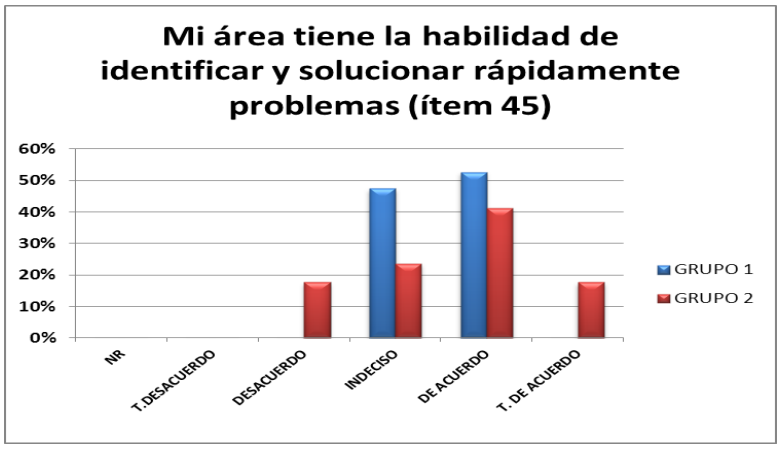
En segundo lugar, el Plan Operativo Anual (POA), es un requisito con el que se debe cumplir y constituye una evaluación pero no hay detrás un plan de seguimiento juicioso, y como lo menciona la P.3 del g.1, constituye evaluación de resultados, no de procesos, así es que se debe tener cuidado de no conformarse con creer que se está bien porque

se cumple con lo que reglamentan las normas y se plasma en el papel, pues puede quedar en letra muerta.

La pregunta 45 busca detectar el nivel de involucramiento individual en los asuntos que competen directamente al entorno de responsabilidad más inmediato para cada uno de los docentes. Como ya hemos mencionado, para algunos es su ciclo, su nivel, su área, su campo de pensamiento y para otros su sede. Al aplicar el cuestionario se les explicó que en este ítem debían tener en cuenta su grupo de trabajo más cercano, dada la diversidad en este aspecto, así que nos resultó llamativa la indecisión del grupo 1. Al revisar las razones encontramos que sólo 4 de los participantes que tomaron esta opción, daban razones; esto hizo difícil la comprensión del fenómeno.

> "Generalmente se debate y se comenta muchas veces el problema pero las soluciones se demoran en surgir" (P.5, g.1)
> "No es rápida pero se hace" (P.11, g.1)
> "Dependiendo de la situación" (P.14, g.1)
> "No nos hacen sugerencias los demás ciclos no se reúnen" (P.17, g.1)
> "Más que problema como trabajamos en equipo se facilita mucho" (P.9, g.2)
> "Depende de los problemas, sería los planes a desarrollar y se llega a consensos" (P.12, g.2)

Figura 34: Contraste por grupos ítem 45



En vista de la poca argumentación que dan los docentes a este ítem, nos pareció importante indagar en los docentes que muestran desacuerdo con la información, que son todos del grupo 2, ellos nos dicen lo siguiente:

> "Esto depende más bien de la dinámica del líder de ciclo del momento" (P.1, g.2)
> "Aunque existe camaradería no siempre es efectiva para solucionar problemas" (P.8, g.2)

Lo anterior nos parece importante para comprender que la tarea de dar soluciones se deja al líder y que las buenas relaciones sociales no siempre son efectivas laboralmente; no obstante, no contamos con suficientes razones que apoyen esta conclusión. Aunque a nivel teórico Robbins (1994) señala el ajuste personalidad–puesto, según el cual un individuo que tiene una personalidad congruente con su labor, encuentra que tiene talentos y habilidades correctos para satisfacer los requerimientos de su puesto, por eso es más probable que tenga éxito.

En relación con la eficacia del control, nos parece relevante presentar el aporte al grupo focal, hecho por la participante 8:

> "(...) esta rectora que llega a la institución es una profesional muy preocupada por los niños, por la educación de los niños, pero no tiene herramientas, que hacen parte de su personalidad, para comunicar, es una persona que tiene un semblante rígido, que no sabe dirigirse de una manera atenta y cordial a las personas y eso hace parte de su forma de ser, eso daña, digamos los canales (G. Perdón, una pregunta en este... una precisión: ustedes entonces creen que la coordinadora debería ser mejor escogida por sus habilidades de comunicación? (P4. Debería, liderazgo y humanas) y no lo tienen en cuenta por lo que oigo)Yo más bien creería que eso es algo que uno tiene que hacer consciente, que es, una cosa es ser imparcial pero otra cosa es ser grosero, ¿sí?, entonces, y creo que en general, la comunidad, los docentes son personas demasiado sensibles; frente a que yo diga cómo te veo o qué pasa contigo, es demasiado, o sea, siempre sentimos que es un ataque, eso es algo que yo veo generalizado, entonces ahora, con el cumplimiento de funciones veo que ella delega, entonces ¡son cinco sedes!, a sus coordinadores, sé, por voz a voz, que hay muchos coordinadores que no cumplen su papel para nada, el que yo tengo no cumple en absoluto, él maneja un cuaderno, nunca ni siquiera leemos el cuaderno, a mí me ha pasado, nunca, ni siquiera se entiende su letra, donde medio leo y firmo, nunca, nunca, hace una reunión porque le teme a que

> se le sugiera o se le diga, usted qué ha pasado, usted no puede decirme nada, se maneja, allá se maneja mucho el... ¿como decirlo?, como yo no cumplo y usted tampoco entonces usted no me dice ni yo le digo. (P3. Hagámonos pasito) eso, algo así, entonces realmente allá cada uno hace lo que su ética le dice"

Aunque este seguramente sea un caso excepcional, pues ningún otro participante refirió algo similar, esta descripción puede ser tomada como punto de partida para una investigación que busque ahondar en la eficacia del control y las razones éticas para ello. La autonomía institucional parece entonces llevarse a todos los ámbitos, incluso en el de la coordinación de funciones, que por supuesto no depende de un superior que ordene lo que se tiene que hacer o dé soluciones a todos los problemas de los docentes, pues como ya se ha mencionado, los docentes son líderes que tienen sobre sí otras jerarquías o poderes, incluso coordinadores tienen sobre sí estos poderes que pueden potenciar o aplastar dicho liderazgo. Si en la organización escolar se tiene claro que hay libertad para actuar y tomar decisiones, informando lo que se va a hacer, no necesariamente debe ser el coordinador quien tome la iniciativa, ya lo habían mencionado los docentes en la dimensión anterior, pero el problema se da cuando el encargado de coordinar no coordina y tampoco permite que otros lo hagan o cuando se asumen posturas personales y no institucionales.

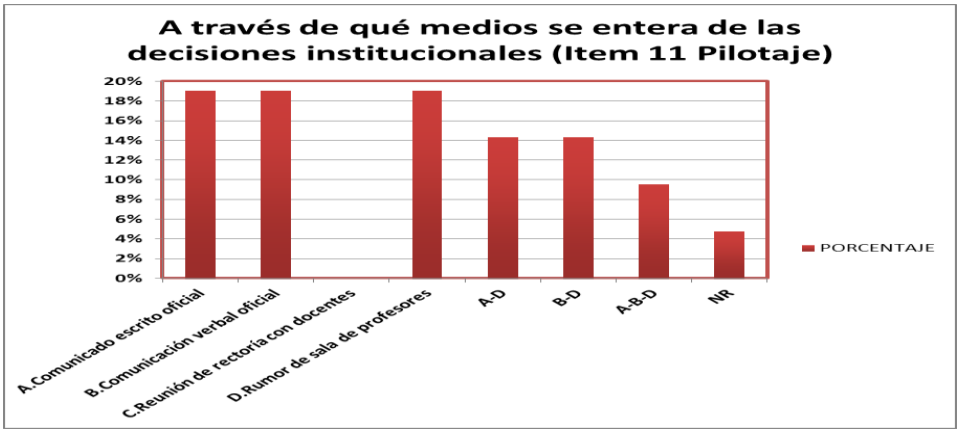
Cada proceso en la escuela debería estar coordinado por una persona responsable que ejecute sus funciones y esté atento a dar solución a las necesidades que surgen en todo momento pero eso implica tener una planeación detallada que cuente con unos planes de contingencia adecuados. Esta tarea sólo pueden llevarla a cabo los agentes que conforman el ambiente escolar, ya que un agente externo lo haría desde presuposiciones e irrealidades, causando aún más daño a la organización escolar.

3.2.2. Dispositivos y soportes de la comunicación

Para analizar esta unidad, hemos tomado los ítems 22, 24 y 25, la información proporcionada en el grupo focal, los ítems 11 y 13 del cuestionario de pilotaje y los datos que nos han aportado los análisis de las otras categorías precedentes. Es necesario aclarar que cuando hablamos de dispositivos nos referimos a los canales físicos destinados exclusivamente para la información y la comunicación y cuando mencionamos soportes, se trata de la oralidad o escritura en el mensaje.

Ante la pregunta 11 del cuestionario de pilotaje (Figura 35), aparecen en un porcentaje cercano las opciones: comunicado escrito oficial, comunicado verbal oficial y rumor de sala de profesores, lo que nos permite a la vez identificar canales físicos, para el primer caso, tales como carta, cuaderno mensajero, correo electrónico, semanario, periódico, gaceta, etc., para el segundo y el tercero las personas. En cuanto a los soportes, en dos casos se trata de lo oral y en uno de lo escrito.

Figura 35: Ítem 11 (Pilotaje)



La gráfica nos permite ver que se encuentran opciones paralelas tales como comunicado escrito oficial y rumor de sala de profesores (a-d), comunicado verbal oficial y rumor de sala de profesores (b-d) o los tres a la vez (a-b-d) pero en ningún caso reunión de rectoría con docentes.

Lo anterior resulta sintomático para establecer que si no es rectoría quien comunica, esta debe ser una tarea tácita de los coordinadores en la organización escolar, ya que es sobre ellos se delegan responsabilidades rectorales.

La pregunta 13 (Figura 36) nos permite ver las prácticas de retroalimentación que acostumbran los docentes ante el dispositivo correo electrónico; los resultados evidencian que no se usa el “acuso recibido”, tan común en otras épocas de correo escrito convencional, contemplada como una práctica respetuosa del diálogo y considerada una norma de cortesía en la correspondencia comercial, que para el caso de

la comunicación en la organización, asegura procesos y recepción de información y puede ser vital en el funcionamiento de la escuela.

Esta prueba denota fallas tanto en el emisor como en el perceptor, que bien podrían corregirse informando de manera asertiva el procedimiento a seguir en el uso de los dispositivos de información. La ausencia de este mecanismo nuevamente muestra que no hay un plan estratégico de comunicación en la organización escolar.

Figura 36: Ítem 13 (Pilotaje)

Aunque la pregunta 24 nos arroja unos datos, consideramos que no es válida para el análisis, pues el enunciado presuponía que en las instituciones se manejaba circuito cerrado y las evidencias permiten concluir que es así sólo en dos de ellas y las demás asumen que circuito cerrado es una comunicación cerrada como el correo electrónico.

Para revisar el aspecto de los dispositivos de información, iniciaremos con la intervención de un participante del grupo focal, quien nos presenta las estrategias que se aplican en su sede:

> P3. “Pues generalmente, como yo paso todos los días por los salones a saludar a los niños, a entregar los carnés de los que llegaron tarde, a que los profes firmen asistencia, a cualquier cosa, siempre tengo un pretexto para pasar por los salones entonces siempre les digo: profes ya se publicó el semanario, o ¿ya miraste tu correo? O te envié al correo tal cosa, porque hay mucha información que se envía a través del correo porque pues no se justifica ecológicamente matar tanto árbol, hay mucha, pero entonces yo siempre les

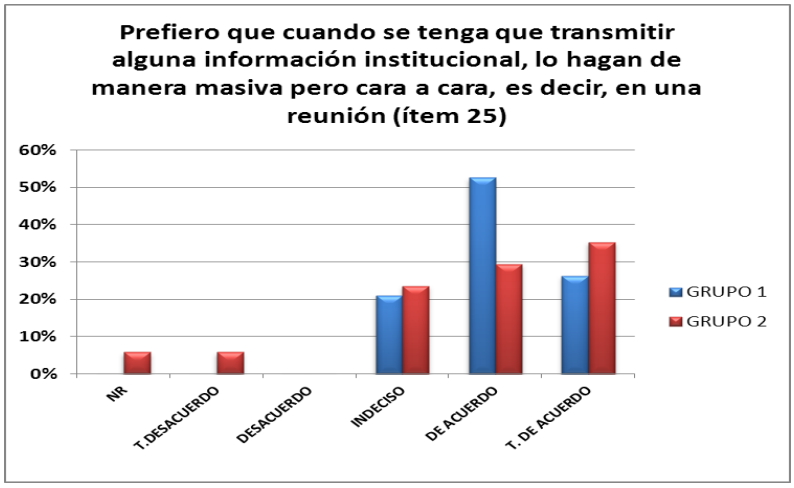
> digo: te mandé al correo, te envié al correo..., los lineamientos de preescolar ¿los recibiste? Entonces algunos me dicen: - no, no he visto el correo. - Revísalo. Y cuando el caso del seminario (semanario) les digo: profes, en la cartelera está el seminario (semanario), si lo quieren leer allá y no en sus correos".

Como ya se ha mencionado, las sedes pequeñas brindan eficacia en el seguimiento y aquí es notoria la disponibilidad del directivo docente para aplicar diversos dispositivos y hacerles seguimiento.

Las razones para que los docentes prefieran que se les informe de manera masiva y cara a cara están relacionadas con la inmediatez y oportunidad de aclarar dudas o llegar a consensos (P.9, g.1), aunque hay quienes piensan en el volumen de información que se maneja en las instituciones y lo poco práctico que resultaría, de ser el único dispositivo de información en el colegio (P.2, g.2):

> "Permite aclarar dudas oportunamente y tomar acciones que mejoren la planeación" (P.9, g.1).
> "Hay mucha información institucional, nos la pasaríamos de reunión en reunión" (P.2, g.2).

Figura 37: Contraste por grupos ítem 25



El dispositivo que los docentes contemplan como más efectivo es el correo electrónico pero prefieren las reuniones cuando son temas que deben dialogarse, aunque resulten conflictivos y de todos modos deban oficializarse por escrito.

> "Esto es demasiado conflictivo, pero es lo más objetivo" (P.1, g.1)
> "Aún así, debe oficializarse la información, escrito público" (P.15, g.1)

Las evidencias nos muestran que ante la necesidad de informar y ser informados, el dispositivo que los docentes consideran más efectivo es el correo electrónico; aunque requiere formar unas disciplinas organizacionales que aseguren la recepción y la oportuna confirmación al emisor. Entre otras disciplinas, requiere destinar una hora específica del día para revisar correos, lo cual exige entrenar a los docentes que aun no tienen o no saben acceder a un correo electrónico; esto haría parte de un plan de capacitación que requiere seguimiento y control para asegurar la efectividad. El soporte preferido en este caso es el escrito debido a que siempre quedarán las pruebas de lo dicho y los datos temporales.

En relación con la comunicación, los docentes prefieren la costumbre de verse a la cara, de forma grupal o entre dos individuos, lo importante es que facilita la negociación y el diálogo, aunque la mención de la necesidad de dejar registro escrito es importante, pues lo que se dice y no queda escrito es fácilmente olvidado o tergiversado. No obstante, aparecen algunas referencias al temor generado en los directivos docentes de estar frente a frente, que no pudimos profundizar, ya que sólo la participante 8 del grupo focal lo menciona; sin embargo, habría que preguntarse si la razón no estaría precisamente en lo mencionado por el participante 1 del grupo 1, que está relacionado con la característica de líder inherente a los docentes, que nos expresa la participante 3 del grupo focal:

> P3. "(...) hay una situación de liderazgo que es muy importante, el maestro es un líder y no hay nada más complicado que liderar un grupo de líderes, es muy complicado ¿Mhh? Porque el maestro está acostumbrado a reinar en su reino donde tiene mínimo 40 súbditos, y que le vaya alguien a dar, órdenes entre comillas, es muy complicado, entonces hay que saber otras ¿sí?, hay que saber llegar a esa situación de poder decir las cosas sin que se lastime a las personas".

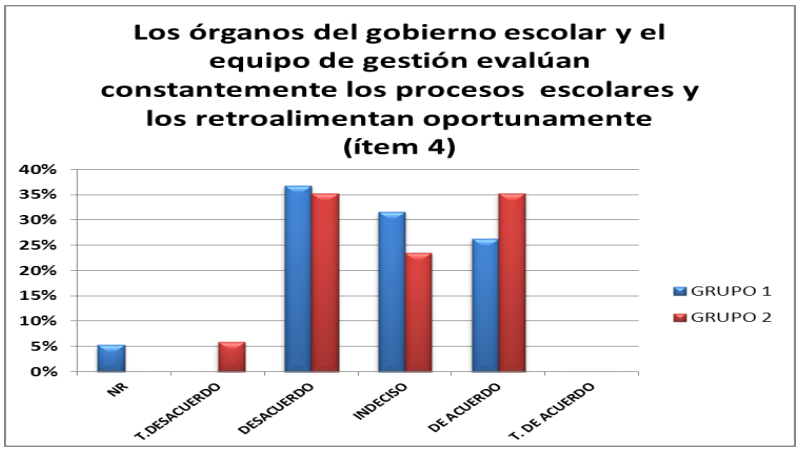
Sin duda, la gran conclusión en este aspecto de las estrategias y herramientas para comunicarse con otros de manera adecuada, bien sean docentes, coordinadores o rectores, deja ver que se requiere formación. Esta no es una habilidad natural y no se aprende en los programas de formación en pedagogía, pero obviamente se necesita en

el desarrollo de las funciones diarias, pues docentes, coordinadores y rectores deben comunicarse, al menos seis horas de manera profesional y de la asertividad con que lo hagan dependerá el éxito de muchos de sus procesos. Habilidades como retroalimentar el mensaje para asegurarse de que lo que se entendió fue lo que realmente se quiso decir, crear confianza, mirar a los ojos, escuchar sin interrumpir, entre otras, son necesarias en el perfil no sólo de un administrador pedagógico sino de un docente. Aunque este aspecto será analizado en la dimensión factores sociocomportamentales.

3.2.3. Organización del trabajo

Los órganos de gobierno escolar y el equipo de gestión son los encargados de coordinar los procesos y evaluar su efectividad; por ello, el ítem 4 nos permite iniciar el análisis de esta dimensión observado la realidad de las instituciones al respecto.

Figura 38: Contraste por grupos ítem 4



Las respuestas fluctúan entre el desacuerdo, la indecisión y el acuerdo. Las razones reflejan la existencia del proceso de evaluación pero débil retroalimentación, falta de claridad en los criterios de evaluación e improvisación por presión del tiempo, aunque es importante resaltar la prioridad del cumplimiento a los requerimientos externos sobre los internos.

> "No se retroalimentan porque la prioridad es responder a tareas y requerimientos externos" (P.1, g.1).
>
> "La retroalimentación no alcanza su difusión necesaria. Los criterios para hacerlo no son claros" (P.3, g.1).

> "Si se evalúan pero no se evidencia la retroalimentación" (P.6, g.1).
> "No siempre es oportuno, en ocasiones se deja para último momento" (P.9, g.2).
> "Se hacen en reuniones de área" (P.17, g.2).

La comunicación directa con una dependencia permite ver el grado de relación y de dependencia que existe en los procesos (ítem 9), así es que en la división del trabajo es necesario tener en cuenta aspectos que ya mencionaban los participantes en la pregunta anterior, tales como reuniones de área, ciclo, nivel, campo de pensamiento y las responsabilidades que estos tienen, pues aunque la gráfica nos muestra que la percepción del contacto con rectoría para la realización del trabajo no marca una tendencia definida en la valoración, las razones nos muestran que no es necesario el contacto para la ejecución de las labores cotidianas, tal como lo expresan los participantes:

> "No hay comunicación directa, es complejo, pero después de cierto tiempo se concretan citas" (P.1, g.1).
> "Pues ella siempre está ocupada y aunque se tiene acceso no se hace sino se dirige a los coordinadores" (P.4, g.2).

Figura 39. Contraste por grupos ítem 9

El grado de responsabilización es individual, sin embargo existen unas responsabilidades atribuidas al grupo de trabajo que dependen de la distribución de tareas y la comodidad

para lograrlas. La pregunta 29 nos permite ver condiciones de la organización del trabajo docente que son importantes para entender el funcionamiento de los procesos:

Figura 40: Contraste por grupos ítem 29

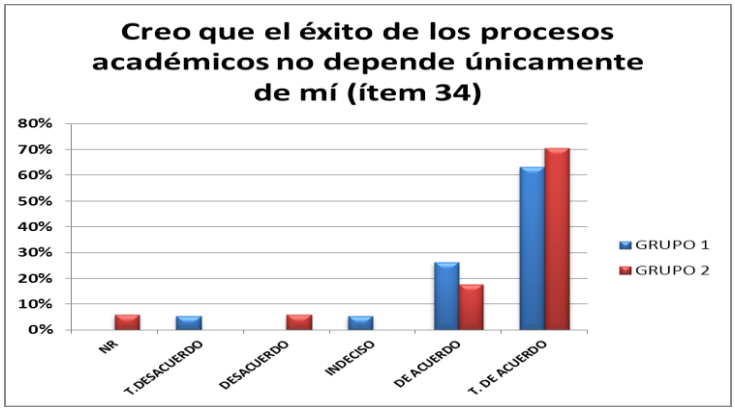
> **“**Tengo un buen equipo de trabajo formado alrededor de proyecto” (P.2, g.1).
> “Depender de la actividad y tipo de trabajo” (P.7, g.1).
> “No. Pero en el Distrito la autonomía prevalece en la generalidad de los profesores antiguos y nadar contracorriente es muy desgastante, son mitos establecidos” (P.13, g.2).

Situaciones como la enunciada por el participante 13 constituyen un factor importante a tener en cuenta en la distribución del trabajo, pues no es suficiente con distribuir sino lograr unidad, pues muchas veces los esfuerzos son aislados y no se obtienen buenos resultados, aunque también como lo plantea este participante, se evidencia una división entre modos de realizar las tareas entre planta de personal 2277 y 1278 y por supuesto esto genera modalidades diferentes de distribución de trabajos, en casos como el de la institución a la cual pertenece este docente; sin embargo, no podemos decir que es una generalidad, pues no tenemos suficientes evidencias.

En ese mismo sentido de las responsabilidades y las modalidades de distribución de tareas, encontramos que son dos factores asociados al éxito de los procesos pero nuevamente la coordinación entre distribución de tareas y factores de control son claves. Así lo evidencia la participante 6 del grupo focal:

P6. “Pues yo opinaría, o sea, que sí influyen las cabezas, ¿por qué? Porque digamos en la manera que interactúen todos los coordinadores con su rector en un mismo diálogo, donde todo el mundo esté de acuerdo, así mismo siento que influye. Y también en el sentido de que en mi colegio, por ejemplo, en pocos años, han pasado cuatro rectores diferentes. Pocos años, hablemos de tres años, han pasado cuatro rectores y uno se da cuenta de una comunicación abierta y una comunicación oculta que hay dentro del colegio, por ejemplo, el rector que llega a ese colegio, ta, ta, ta, al rector que llega con la posición de crear innovación entonces, internamente los docentes hacemos lo siguiente: si hay la posibilidad de realmente retroalimentar la innovación que uno quiere hacer dentro de lo que está haciendo pedagógicamente, lo hago. Pero si realmente no hay esa posibilidad, se calla y lo sigue haciendo. O sea, los rectores no se enteran de lo que uno está haciendo en el aula, simplemente hacen como aproximaciones de... contemplan que uno hace o no hace, por simples características muy pequeñas, o sea, llegó no llegó, pero realmente, internamente el proceso pedagógico no, ellos no hacen una retroalimentación, entonces hay una comunicación oculta y una comunicación abierta dependiendo de las circunstancias”.

Figura 41: Contraste por grupos ítem 34



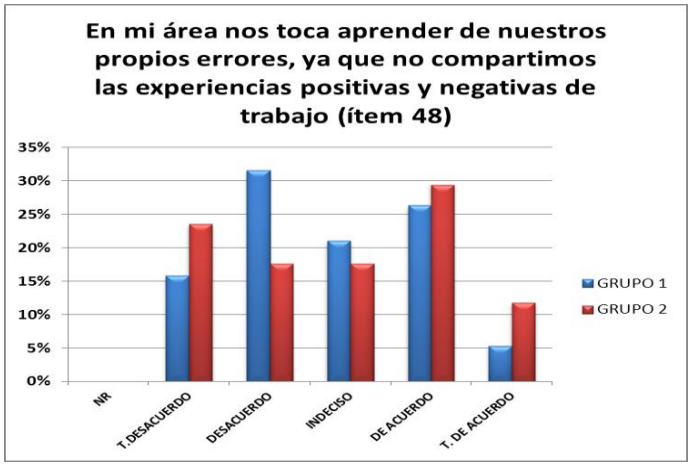
La figura 41 muestra que al momento de evaluar responsabilidad colectiva se depende de todos y es fácil atribuir el fracaso a lo que el otro no hizo o hizo mal; no obstante, cuando se está buscando el grado de responsabilidad individual resulta sorprendente que una de las participantes en desacuerdo con el enunciado nos manifieste lo que para ella puede significar su responsabilidad personal:

“Yo creo que mi aporte es tan importante, que sí influye” (P.9, g.2).

En relación con el aprendizaje a partir de experiencias negativas, las respuestas a la pregunta 48 nos muestran que hay una percepción diversa y las causas son atribuibles a distintas circunstancias. Por ejemplo para P.1, las razones de no poder compartir las experiencias están centradas en factores locativos pero se solucionan con el dispositivo electrónico, así es que se evidencia la reflexión como área y la búsqueda de recursos de optimización:

> "A veces se da porque como somos de otra sede se dificulta ese compartir pero tratamos de hacerlo por vía e-mail" (P.11, g.1).

Figura 42. Contraste por grupos ítem 48



En el caso de P.5, buscar compartir con otros es una condición para la evolución pedagógica, por ello está en total desacuerdo con la afirmación del ítem, cuando argumenta que compartir experiencias:

> "Es un interés en la instauración del dialogo pedagógico" (P.15, g.1).

En relación con la organización del trabajo (P.1, g.2) nos permite ver que los espacios son creados pero el tiempo para el diálogo pedagógico productivo es limitado:

> "Existen algunos momentos para socializar proyectos pero no se extienden mucho" (P.1, g.2).

De acuerdo con la información que presentan los participantes, nos resulta imposible determinar con certeza si el aprendizaje a partir del error y las socializaciones resulta eficiente en la evolución pedagógica que menciona (P.15, g.1), aunque es claro que hoy el conocimiento se construye de manera cooperativa y la escuela parece estar perdiendo estos espacios de reunión y socialización, tal como lo expresa el participante 6 del grupo focal:

> P6. "Yo siento que el cambio está en el trabajo en equipo, o sea es fundamental eso, el trabajo en equipo y en la concepción de escuela como comunidad de aprendizaje y no como empresa, o sea es una dinámica diferente a una empresa, a un colegio y siento que ahí hay muchas falencias que se están generando y que se están visualizando a través de los problemas de comunicación".

La organización del trabajo debe tener en cuenta, la generación de comunidades académicas destinadas a la búsqueda de conocimiento. La focalización en el objeto de ser de la escuela, que no es otro que la búsqueda de dicho conocimiento, abre la posibilidad de socializar experiencias a otras comunidades académicas siempre que se recuerde que el cumplimiento de tareas mecánicas, cuyo único objetivo es la complacencia de exigencia externa (local y distrital), tiende a distraer a los directivos docentes y en consecuencia a los docentes de las tareas que realmente son responsabilidad de la organización escolar.

El grado de descentralización de las responsabilidades debe darse con cierta flexibilidad pero sin que se pierda la posibilidad de coordinar los procesos, hacer seguimiento y retroalimentar a todos los niveles de la organización laboral. Frente a esta tarea cobra importancia el fortalecimiento de los equipos de trabajo, para apoyar la labor de control y seguimiento que deben realizar los directivos docentes, sin atentar contra la privacidad de los docentes, delegando tareas de espionaje en sus personas de confianza sino a través de la delegación oficial de tareas y el reconocimiento y respeto a estas personas sobre las que se han delegado funciones.

3.3 Satisfacción y desempeño docente

Esta es quizá una de las dimensiones más difíciles o paradójicas de comprender en el ámbito escolar. Empezaremos por la valoración que hacen los docentes a la comunicación interna, pues como ya lo hemos mencionado, es "El conjunto de actividades efectuadas por cualquier organización para la creación y mantenimiento de buenas relaciones con y entre sus miembros" (Andrade, 2002:12); es decir, constituye una condición de trabajo y seguridad, depende de la organización y tiene como fin propio crear y mantener las buenas relaciones con y entre sus sujetos. Lo reiteramos porque todo en el ambiente escolar se da a través de las buenas relaciones entre individuos, así lo han mostrado las evidencias en las anteriores dimensiones, y será entonces un termómetro para decir qué tan bien o mal está una organización escolar y sus miembros.

3.3.1. Condiciones de trabajo y seguridad

Las condiciones de trabajo y seguridad que buscan los docentes para realizar sus labores pueden ser leídas a través de la eficacia de la comunicación organizacional en la gestión de recursos, pues se interpreta como el interés que los directivos conceden al trabajo docente cuando estos, como gestores, ponen a su disposición los recursos necesarios para llevar a cabo las labores docentes.

La satisfacción que genera en el desempeño docente, el poder contar con los elementos necesarios para sus actividades es expresado en el grupo focal por la participante 2:

> P2. (...) "pienso también que en el campo laboral sí es muy importante lo que el entorno ofrece, y más nosotras que estamos proyectándonos también ante unos niños, que son numerosos, que están esperando de nosotras que les ofrezcamos muchas cosas ¿sí? Entonces yo pienso que la satisfacción se da también en la medida en que si a mí se me ocurrió hacer X o Y actividad, soy escuchada y me dicen listo, hágalo, ¿qué necesita? Tome, hágale, y me colaboran, ahí también hay satisfacción para que yo haga bien mi trabajo. Independientemente de lo que interiormente siento".

Los ítems 1 y 7 muestran que los participantes consideran la comunicación interna como no adecuada para las necesidades de la organización, aunque sienten que para el buen desarrollo de sus funciones, la claridad, confiabilidad, completitud y oportunidad en la

información, de parte de los directivos, es muy importante; así lo muestran las figuras 43 y 44, y las razones citadas a continuación.

> "Falta cualificar la comunicación para que sea más horizontal que vertical" (P.7, g.1).
> "Mucha información se manipula en el proceso" (P.1, g.2).
> "No hay mucha comunicación entre todos los entes del colegio" (P.7, g.2).

Figura 43: Contraste por grupos ítem 1

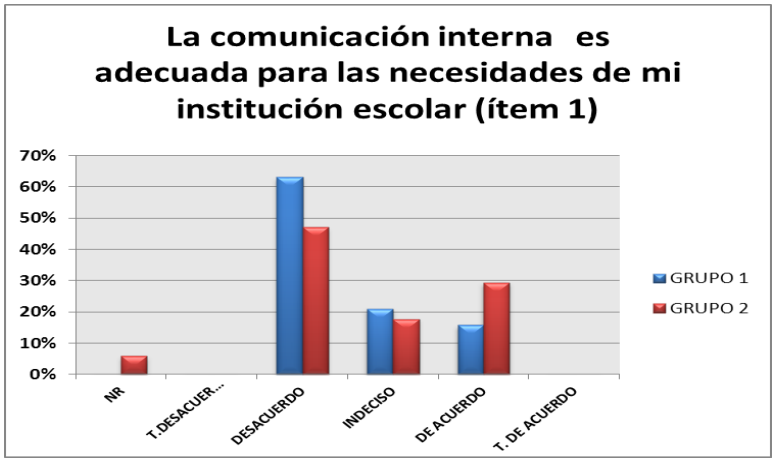


Figura 44: Contraste por grupos ítem 7

> “Claro, si yo sé qué esperan de mí, me esfuerzo por satisfacer esas expectativas” (P.3, g.2).
> “Para desarrollar en forma exitosa las actividades” (P.4, g.2).
> “Considero que eso facilita el buen funcionamiento y resultados del proceso” (P.9, g.2).

En principio las condiciones de trabajo deben conocerse desde el inicio de labores, cada organización escolar es un mundo y desde allí se dan las claridades para el desempeño. Factores como no saber dónde o cómo solicitar efectiva y oportunamente sus herramientas de trabajo o el apoyo necesario, se convierte en razón de insatisfacción en el desempeño docente.

Llama la atención la actitud de los docentes ante los obstáculos que se presentan para obtener respaldo o apoyo en su organización. Pues ante el obstáculo existen reacciones que podrían llegar a favorecer a la organización escolar o perjudicarla. La participante 6 del grupo focal lo relata así:

> P6. A mí me queda la experiencia, digamos cuando intenté manifestar con mi grupo de compañeras lo que estábamos haciendo, lo que sentí fue ataques. Entonces decidí francamente como... como decir sigo con mi proceso con estudiantes, siento que lo valoran los papás, se ven transformaciones, cambios significativos en los procesos educativos, que es mi rol, y lo sigo y veo simplemente que no están enterados los rectores.

¿Por qué los docentes hacen esto? ¿Por qué seguir en un trabajo que sólo va a dar resultados visibles para ellos? La docente lo expresaba como: “es mi rol”, “se ven transformaciones, cambios significativos” y sólo cuando el individuo cree que está haciendo algo interesante, un trabajo importante, puede luchar contra la corriente, aunque los efectos emocionales pueden ser altos.

Veamos como lo expresa la participante 5 del grupo focal:

> G. “¿Y si no estás de acuerdo con algo qué haces?”
> P5. “En ese momento es cuando yo considero que ya se vuelve comunicación. Nos acercamos al coordinador, nos acercamos al rector, damos nuestros puntos de vista, nuestros argumentos, la mayoría de las veces no son escuchados, finalmente dicen esta

> es la directriz, punto, punto y esto es lo que hay que entregar y lo que hay que hacer, no hay nada más. Ocasionalmente, las solicitudes que hemos hecho solamente nos han escuchado, nos han prestado atención en la toma de decisiones unas dos veces, incluso fue hace poco".
>
> G. "¿Qué sensación causa eso?"
>
> P5. "Frustración, enojo, enojo, porque o sea, hacemos parte de una comunidad y no somos tenidos en cuenta, las directrices vienen de arriba y nosotros, que estamos en contacto directo con los niños, no somos escuchados realmente. Ellos ven desde afuera las situaciones, nosotros las vivimos desde adentro. (G. ¿No han intentado estrategias para que los tengan más en cuenta?) Ya hemos hablado, incluso la misma situación que pasaba en el colegio de mi compañera, hemos cambiado de rector este tiempo ya dos veces, y sí depende mucho del rector y de los coordinadores que estén en ese momento".

Frustración y enojo son comunes en los seres humanos pero mal manejados pueden llevar a cuadros de agresividad extrapunitiva o intrapunitiva, como lo presentan Lucas y García (2002). Este tipo de barrera activa se ha evidenciado a lo largo de la investigación en la mayoría de relatos docentes y el grado de desgaste que se genera al tratar de desaparecer la barrera puede ser muy alto. Si bien, Lucas y García consideran que quienes tienen una buena salud mental tendrán unos niveles altos de tolerancia es posible que los docentes que no gocen de buena salud mental, tengan manifestaciones como tensión interior, ansiedad, necesidad de descarga, etc.

No obstante, nos parece importante aclarar que, como condición de trabajo, según la teoría de la disonancia cognitiva, el deseo de reducir la disonancia, obstáculo o barrera, está determinado por la importancia que el sujeto les asigne, es decir, si son poco importantes o dependen del exterior, la presión por corregirlos será baja, por eso ante el ítem 34, decíamos que la responsabilidad externa en el fracaso de los procesos genera menos malestar que cuando se tiene una responsabilidad individual. La perseverancia en continuar luchando por conseguir los recursos negados o no facilitados, sin desanimarse, dependerá entonces del grado de recompensas que se reciban por el trabajo, y en el caso de la participante 6 era el reconocimiento de los padres y los avances que ella veía en sus niños, los que la motivaban a perseverar.

Si bien poseer empatía, apertura y receptividad ante la comunicación disminuye las tensiones convivenciales, la retroalimentación objetiva y correctiva, que genera empatía

entre docentes y directivos docentes, elimina la inseguridad laboral y la tensión, frustración que mencionaban las participantes, ante las negativas y obstáculos por conseguir los recursos para trabajar deberían ser objetivamente reducidos como parte del mejoramiento de la organización escolar en pro de la construcción colectiva de misión, visión y objetivos en la organización escolar.

3.3.2. Factores socio-comportamentales

Para analizar los factores socio-comportamentales tomaremos tres elementos que Valle (2003) señala como cualidades en la comunicación del trabajador, el docente comunicador en nuestro caso: apertura, disposición y receptividad. Lo anterior nos servirá como marco para interpretar las respuestas de los ítems 12, 26, 27, 28, 30, 31, 32 y 33, relacionadas con el comportamiento individual en relación con el entorno o factores externos.

El ítem 12 pregunta de manera concreta si se conoce la misión, visión y objetivos de su organización escolar y si su labor está orientada a la consecución de dichos aspectos. La escala muestra que sí, en más de un 50%, pero las razones evidencian que no. Saber qué tan responsables se sienten de conocer o desconocer estos aspectos, para orientar o no orientar su labor pedagógica, en relación con lo que demandan de sus directivos docentes cuando estos son quienes deben usar el horizonte para guiar los procesos de la institución (ítem 8), nos lleva a interpretar su comportamiento.

Ante la responsabilidad individual en la falla del proceso es más fácil eliminar el objeto de disonancia atribuyéndolo a factores externos.

> “Sí los conozco pero la falta de orientación hace que no se oriente en ese sentido” (P.8, g. 2).
> “No conozco los últimos cambios que se han hecho” (P.11, g.2).
> “Estamos en una reestructuración pero se apunta a lo que hemos diseñado” (P.12, g. 2).
> “Conozco la misión, visión y objetivos pero aún no están en proceso, sin embargo trato de involucrarlos” (P.15, g. 2).
> “Sí las conozco pero todavía faltan elementos. (P.16, g. 2)

Figura 45*:* Contraste por grupos ítem 12

El contraste entre el ítem 8 y el 12 busca llevarlos a reflexionar acerca de esto que los docentes reclaman a sus superiores no tener siempre en mente, y que los superiores esperan que la comunidad conozca por iniciativa propia. Robbins (1994) asegura que actitud es una declaración evaluativa frente a un hecho y que la satisfacción, el involucramiento y el compromiso organizacional son actitudes; por lo tanto, cuando cada miembro es capaz de realizar a diario esa declaración, en relación con su función como participante de la organización, como sujeto del grupo de trabajo y consigo mismo como ser humano, podrá detectar las fallas internas y externas y no solamente atribuirlo a factores externos para poder eliminar su presión interna o a factores internos para evitar el conflicto con sus agentes externos.

Para interpretar lo que nos dice el ítem 26 hemos tomado en cuenta las razones que nos expresan quienes se sienten indecisos o están de acuerdo, dado que las razones de quienes están en desacuerdo permiten ver una personalidad abierta y sociable:

> “La verdad es necesario tener cuidado con los comentarios que se hacen pues pueden ser malinterpretados” (P.6, g.1).
>
> “Depende de la situación y con quien” (P.16, g.1).
>
> “Depende de qué se hable, si es para compartir experiencias o de los demás” (P.17, g.1).
>
> Es importante que la comunicación dentro del colegio se mantenga dentro de lo académico y no se vuelva visita. (P1, G2)
>
> No siempre; depende de qué se va a hablar. (P8, G2)

> “Depende. Tengo personas cercanas con quien hacerlo, pues es fácil determinar ya "con quién no se debe hacer”” (P.13, g.2).
>
> “Hay que manejar la prudencia, a la hora de hablar, y la eficacia” (P.16, g.2).

Figura 46. Contraste por grupos ítem 26

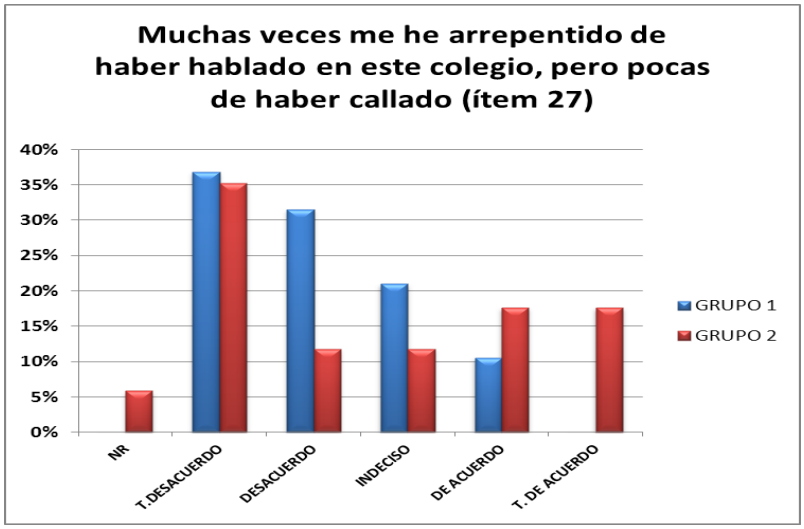
Lo que evidencian las respuestas es que los docentes han tenido experiencias que los han llevado a mantenerse en expectación y desarrollar una actitud de prudencia que denota reflexión antes de la actuación. Lo cual no necesariamente significa indisposición.

Ante la afirmación “muchas veces me he arrepentido de haber hablado pero pocas de haber callado”, encontramos que en el grupo 2, las personas que estuvieron de acuerdo o completamente de acuerdo no dieron razones, así que sólo contamos con una explicación de alguien que manifestó indecisión:

> “Me da igual, siempre es otro el que tiene la última palabra” (P.8, g.2).

Sin duda hay una carga emotiva en esta respuesta, que bien podría denotar frustración ante el uso de la palabra en medio de una reunión, pero no tenemos los suficientes elementos para asegurarlo, lo que sí es claro para nosotros es que hay una actitud de egodefensa que impide apertura al grupo o receptividad.

Figura 47: Contraste por grupos ítem 27



El grupo 1 ratifica la prudencia en la comunicación, pues calificaciones de desacuerdo marcan la tendencia y se mantienen con las razones que enuncian:

> "A veces no hay posibilidad de debate, de pensar diferente y en ocasiones no se respeta" (P.3, g.1).
> "Uno debe aprender cuándo hablar y cuándo no vale la pena" (P.6, g.1)
> "Es indispensable expresar lo que se siente para que desde allí se busquen soluciones. Todo desde el respeto" (P.14, g.1).

Mantener la intimidad a salvo es una actitud de autoprotección, que no necesariamente tiene que ser negativa; puede ser una posición de autocuidado, que se relaciona con la actitud prudente en la comunicación. Siempre que esto no bloquee su capacidad de receptividad o apertura, diremos que es una conducta adecuada.

Los datos en el ítem 28 marcan una tendencia hacia el acuerdo y lo confirman sus razones, aunque en el caso de (P.12, g.2) se evidencia poca apertura y receptividad:

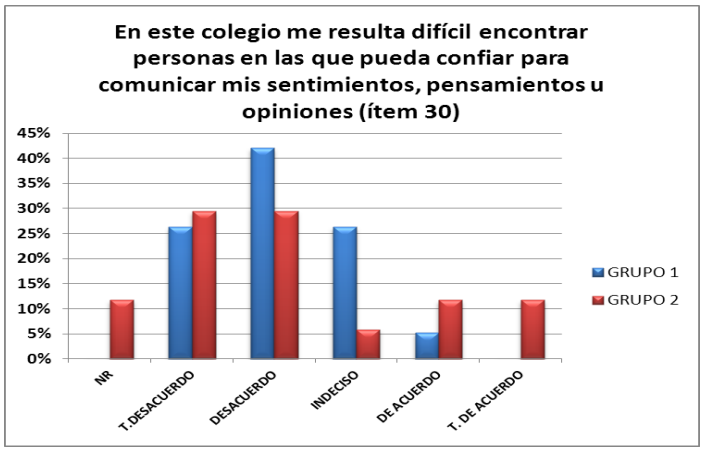
> "Prudencia" (P.5, g. 1)
> "Mi intimidad no tiene que ver con mi trabajo" (P.2, g.2)
> "Es mejor tener la privacidad en casos" (P.8, g.2)
> "Depende la intimidad. Sí es mi sentir no es importante que los demás me vean como ser humano con fortalezas y debilidades" (P.12, g.2)

Figura 48: Contraste por grupos ítem 28

El ítem 30 es muy específico para detectar la apertura individual hacia el grupo, y la figura 49 nos muestra que la tendencia más fuerte en los dos grupos es hacia la apertura, lo cual implica receptividad de parte de este hacia el individuo en sus instituciones.

> "Aunque la comunicación y relación con los administrativos es difícil, la gran mayoría de docentes tiene una gran calidad humana y profesional" (P.2, g.1)..
> "Todo lo contrario, aunque no soy abierta con todos, pero sí tengo compañeros que considero mis amigos" (P.3, g.2).
> "Afortunadamente tengo compañeros y compañeras agradables y confiables" (P.4, g.2).
> "Tengo buenas compañeras para apoyarnos" (P.8, g.2).

Figura 49: Contraste por grupos ítem 30



A pesar de la apertura individual de los dos grupos, se presenta un porcentaje significativo que está en desacuerdo y las razones obedecen a factores que no están bajo su control pero que indican falta de apertura individual hacia el grupo.

> "Nunca se sabe en quien se puede confiar y en quien no" (P.14, g.1).
> "Existen muchos prejuicios en algunas personas" (P.16,g1).

Esta tendencia de apertura hacia el grupo beneficia el trabajo en equipo y la organización escolar, tal como lo confirman las razones expresadas para el ítem 31:

Figura 50: Contraste por grupos ítem 31

> "Todo lo contrario, son muy agradables" (P.2, g.1).
> "Nuestro trabajo es relacionarnos con los demás" (P.14, g.1).
> "Hay la necesidad de relacionase" (P.16, g.1).
> "Aunque no socializo mucho, procuro en ocasiones especiales compartir" (P.8, g.2).
> "Sí me gusta participar con todos" (P.9, g.2).

El ítem 32 hace referencia a la manera en que los docentes permiten que experiencias negativas del pasado les afecten y cómo estas definen su apertura, disposición y receptividad ante las personas. Los datos no marcan una tendencia definida pero las razones sí permiten conocer su posición, que en general, corresponden con lo que han manifestado para sus relaciones personales. Así lo expresan:

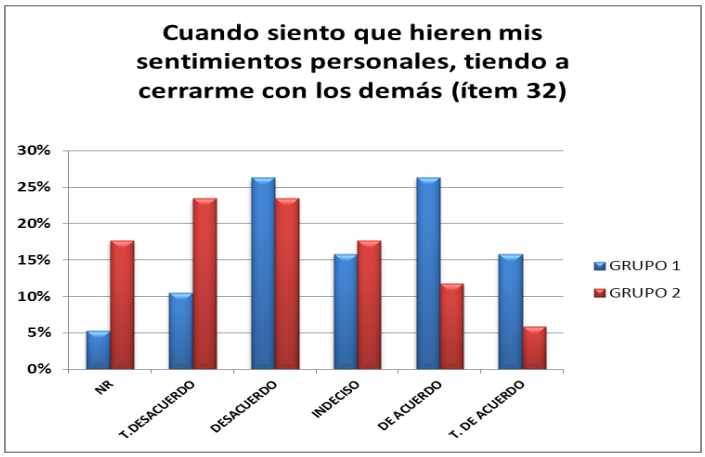
"Claro, se tiene más cuidado o precaución" (P.11, g.1).

"Depende la situación y la persona" (P.16, g.2).

"Trato de no dar importancia para que no me afecte" (P.8, g.2).

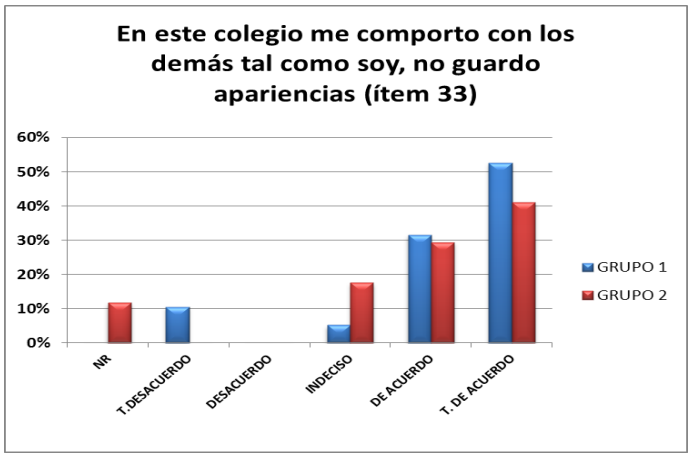
"No. Tiendo a expresar mi inconformidad" (P.9, g.2).

Figura 51: Contraste por grupos ítem 32



La tendencia en las respuestas para el ítem 33 señala que se ha logrado una grado de apertura, disposición y receptividad, pero en el caso del grupo 2, aparecen algunas razones que denotan prevención, es decir poca apertura y disposición, aún así es favorable la tendencia de la mayoría en relación con el beneficio que esto puede traer al trabajo académico:

Figura 52: Contraste por grupos ítem 33



> **"**A veces uno guarda distancias" (P.7, g.2). "Depende a las apariencias, hay dificultades emocionales que no se pueden revelar" (P.12, g.2).

Lo anterior muestra que en general los docentes están abiertos, dispuestos y receptivos, aunque hay una pequeña proporción de ellos que tienen dificultades generadas por factores externos ante los cuales no pueden asumir una actitud asertiva, ya que permiten que afecte su interior, generando inhabilidades para relacionarse y comunicarse satisfactoriamente. También se evidencia, que hay disposición al trabajo en equipo, con expectativas de respeto a la intimidad de sus compañeros y de estos hacia sí mismo.

Con los siguientes ítems queremos contrastar las interpretaciones que hasta ahora hemos realizado para verificar la coherencia en la percepción de factores internos en relación con los externos. Así, por ejemplo, para el ítem 39, (figura 53) su percepción de la importancia que tiene su trabajo para sus superiores es alta, lo cual contrasta con la insatisfacción percibida ante las dos primeras dimensiones (organización de la comunicación y gestión directiva). Esta alta percepción de sí mismo es ratificada con los ítems 42 y 51 (figuras 54 y 55).

Figura 53: Contraste por grupos ítem 39

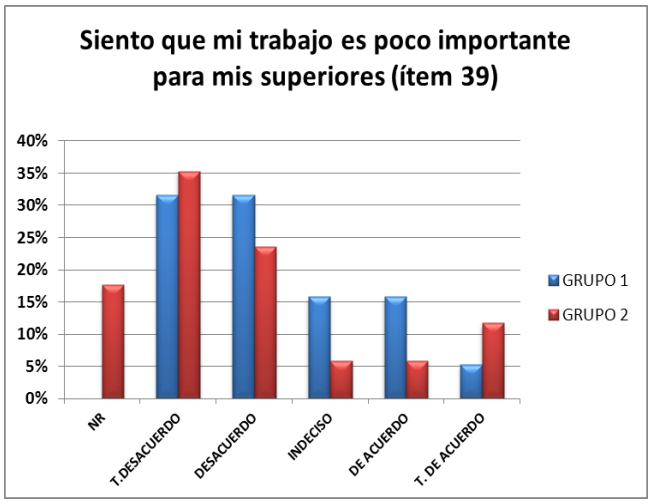
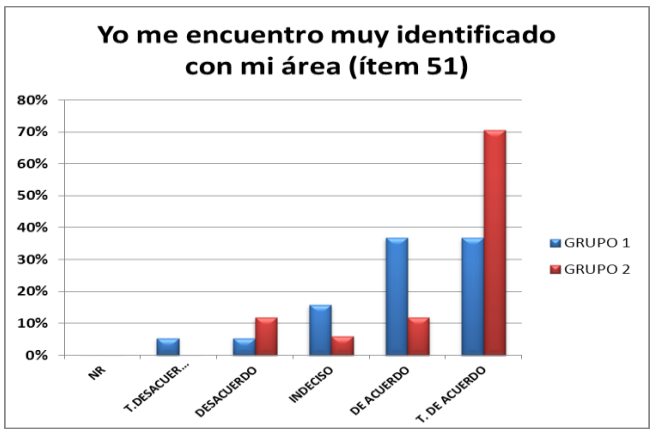


Figura 54: Contraste por grupos ítem 42

Figura 55: Contraste por grupos ítem 51



La percepción del grupo de trabajo y sus relaciones respecto de sí mismo, son coherentes con lo señalado en la disposición individual hacia el grupo, que analizamos en los ítems 28, 30 y 31 y que se confirman con las percepciones de los docentes en relación con la percepción que se tiene de las relaciones al interior de su propio grupo de trabajo. Los resultados de estas percepciones se representan en las figuras 56, 57 y 58.

Figura 56: Contraste por grupos ítem 40

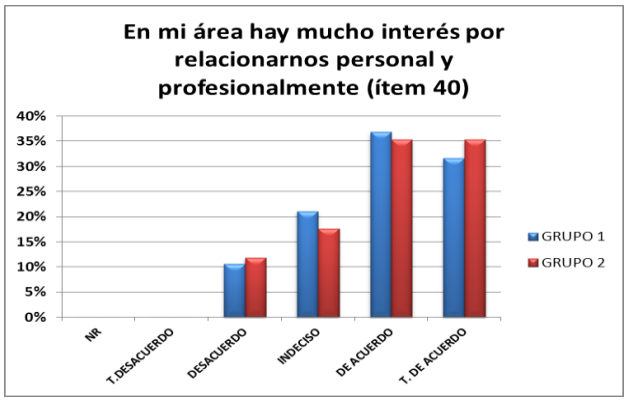


Figura 57: Contraste por grupos ítem 41

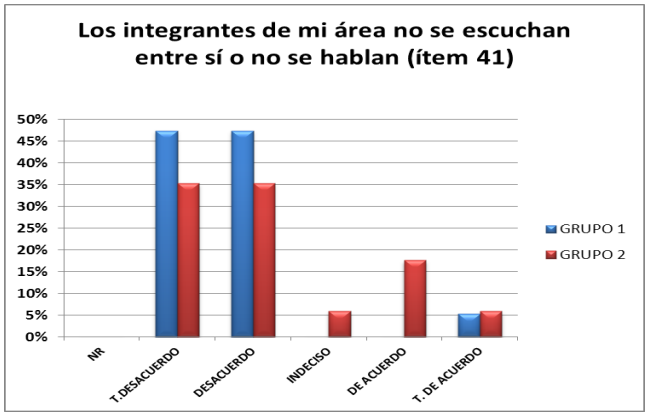
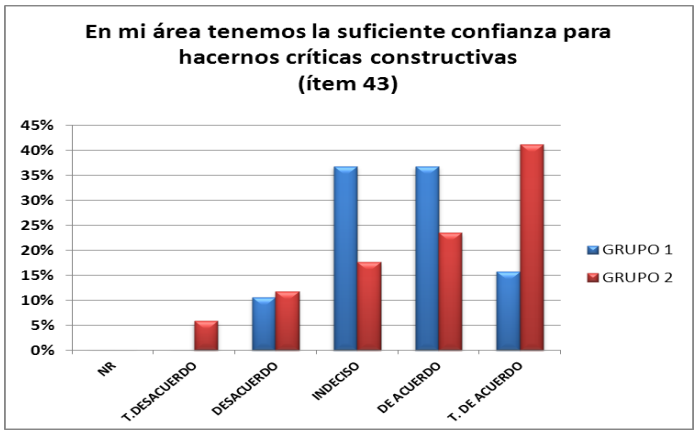


Figura 58: Contraste por grupos ítem 43



Aunque para Robbins las condiciones de satisfacción laboral están dadas por un trabajo desafiante, recompensas equitativas, condiciones de trabajo que constituyen un respaldo colegas que apoyan, lo percibido en esta investigación señala que su ausencia genera insatisfacción pero que cuando se habla de satisfacción docente la condición de satisfacción es interna y está más orientada a aspectos como si hay una razón válida para realizar su labor, si se ven avances en los estudiantes y si hay resultados a partir de su intervención. El trabajo que implica a los estudiantes es el que verdaderamente motiva y satisface a los docentes.

4. Conclusiones y recomendaciones

4.1 Conclusiones

4.1.1 Organización de la comunicación

La comunicación organizacional interna requiere claridad en los objetivos, la misión y la visión de la institución, pues el flujo de información externa y la premura de las acciones que se requieren inmediatamente, quedan por fuera de los objetivos de la planeación institucional anual y esta se ve modificada por los requerimientos inesperados. Tener claros los objetivos constituye una motivación para comunicar, pero también para informar y es una demanda de los docentes ante los procesos de planificación al equipo de gestión.

Filtrar la información y permitir que pase por varios comunicadores hace que se pierdan los objetivos de la información o que definitivamente no haya comunicación; no obstante, condiciones como ubicación de las sedes y el tamaño de las instalaciones obliga a que se dé este fenómeno.

Los dispositivos de información que los docentes manifiestan como efectivos, a nivel organizacional, son aquellos que vienen directamente del equipo de gestión como fuente primaria y que son iguales para toda la comunidad tales como actas y correos electrónicos.

En relación con los modos de información, aspectos de índole personal pueden constituirse en barreras para el comunicador, las cuales pueden superarse asumiendo posiciones institucionales. Los lugares y las modalidades de intercambio también logran el perfil de oficialidad de la información, pues no es lo mismo dar un informe en sala de profesores que transmitirlo en un corredor; hacerlo en los espacios institucionales

apropiados y bajo los protocolos de comunicación oficiales, da credibilidad y confiabilidad a la información.

La búsqueda de retroalimentación de sus procesos no parece ser una inquietud constante en los docentes, pues se evidencia malestar en las preguntas orientadas a dicho proceso, ellos mismos lo justifican con el exceso de responsabilidades que tienen los miembros del equipo gestor, aunque no mencionan las responsabilidades de los entes de gobierno escolar; por ello, creemos que falta empoderamiento del gobierno escolar, ya que a nivel político podrían llegar a movilizar acciones conjuntas en favor de la comunicación y las prácticas pedagógicas.

Cuando las instituciones realizan diagnósticos de su comunicación, muestran reflexión y reconocimiento de la necesidad de hacerla eficaz y efectiva en cuanto a su transmisión de información pero debe hacerse de manera juiciosa y constante para poder avanzar. Esto implica el diseño de objetivos, acordados por la comunidad, no sólo por sus representantes, unas fases de ejecución, un acuerdo mayoritario para la puesta en marcha, compromiso de todos y perseverencia.

4.1.2 Gestión directiva

Las evidencias muestran que las relaciones profesionales están bien delimitadas de las personales, aunque se busca para el primer caso, mantener la armonía, pues el trabajo docente requiere de la cooperación y la acción conjunta de esfuerzos para sacar adelante tareas pedagógicas. No obstante, las características individuales de personalidad pueden entorpecer las relaciones profesionales, sin llegar a ser un factor que lleve al fracaso las tareas, aunque sí genera malestar y en algunos casos evitación.

Ante características de personalidad empática en docentes, la amplitud y el alcance de los poderes informales pueden llegar a generar impacto entre sus compañeros, no sólo en las tareas de la organización escolar sino en las conductas a favor de tareas pedagógicas. Un docente con una personalidad seductora puede lograr retos difíciles de alcanzar ante los poderes oficiales pero es importante entender que, en principio todos los docentes son líderes en su aula de clase, así no se tenga el liderazgo político para debatir decisiones organizativas. No obstante, los docentes consideran que sí se requiere de una personalidad empática para ocupar un cargo directivo.

No se perciben mecanismos claros de coordinación y se evidencian falla en la ejecución de los mismos, lo cual genera incoherencia entre los distintos estamentos de la organización escolar y los objetivos, misión y visión de esta. La coordinación, en general, es flexible y en algunas circunstancias, sujeta a factores de tiempo, disponibilidad anímica y planeación. Dado que el grado de coordinación no es muy elevado, el de control tampoco debido a un problema ético en el momento de presionar y controlar, lo cual generaría resistencia y oposición al poder.

Las funciones no parecen estar completamente descentralizadas, pues aunque en el componente pedagógico sí lo están, las tareas de orden administrativo y de control dependen de las jerarquías o poderes formales. Lo cual, en casos de dependencia para el cumplimiento de las funciones propias, llega a afectar las labores y generar inconformidad y frustración.

La división del trabajo está limitada a las funciones que se van asignando en Consejos Académicos a las áreas, ciclos o campos y las que se asignan tácitamente en el día a día. Lo que sí marca una diferencia es la división pedagógica en el trabajo que realizan los docentes en cada ciclo.

Los planes operativos anuales deben ser tomados en serio si se quieren ver resultados, pues parecen llevarse a cabo sólo en el papel para la entrega de informes institucionales anuales externos pero no se hace seguimiento ni se retroalimentan a lo largo del año.
En relación con la eficacia del control y la autonomía, es necesario reflexionar acerca de la importancia de tener claras las funciones de cada uno de los miembros de la organización para entender cuándo su rol exige el seguimiento y control de personas y procesos siguiendo dos aspectos radicalmente esenciales en la conducción individual de los seres humanos que realizan las funciones y desempeñan roles dentro de la organización: la ética y la autonomía.

4.1.3 Satisfacción

Se evidenció que las condiciones de trabajo y seguridad que la organización escolar ofrece para la realización de las labores docentes son un importante elemento de satisfacción, junto con el apoyo del equipo de trabajo y los directivos.

Información clara y oportuna para la realización de sus labores, es otro de los elementos de satisfacción docente, pues aunque cada docente conoce las funciones que son propias de su cargo, el día a día escolar exige cambios e indicaciones que deben ser conocidas por todo el equipo de trabajo de manera directa y unificada.

La posibilidad de confiar en la lealtad del equipo de trabajo, es otro elemento de satisfacción y por el contrario se evidencia que docentes que perciben un ambiente hostil o de desconfianza, expresan más inconformidades ante las preguntas relacionadas con la organización escolar.

Una estrategia mencionada frecuentemente por los docentes es buscar mantenerse a salvo cuidando su intimidad y siendo prudentes pero evidencian gran apertura hacia la comunicación y las relaciones laborales.

4.2 Recomendaciones

Haciendo uso de la autonomía institucional, sería preciso que se trace una política organizacional para filtrar información y requerimientos externos, pues los docentes perciben afectado su trabajo por la falta de claridad en los objetivos que hay detrás de la inmediatez de las órdenes y sienten que no hay relación con la misión y visión de la escuela.

Es vital que directivos docentes, órganos de gobierno escolar y docentes evalúen constantemente las acciones, no solo en el Plan Operativo Anual (POA) o en la autoevaluación institucional, sino en las responsabilidades de coordinación de las diversas tareas de la comunidad, pues a pesar de darse un espacio, son tareas que se realizan por cumplir y no se mide la trascendencia de las funciones ejecutivas en relación con la eficacia de los procesos.

El grado de descentralización de las responsabilidades debe darse con cierta flexibilidad pero sin que se pierda la posibilidad de coordinar los procesos, hacer seguimiento y retroalimentar a todos los niveles de la organización laboral. Frente a esta tarea cobra importancia el fortalecimiento de los equipos de trabajo, para apoyar la labor de control y seguimiento que deben realizar los directivos docentes, sin atentar contra la privacidad de los docentes, delegando tareas de espionaje en sus personas de confianza sino a través de la delegación oficial de tareas y el reconocimiento y respeto a estas personas sobre las que se han delegado funciones.

La comunicación organizacional interna implica el diseño de objetivos, acordados por la comunidad (no sólo por sus representantes), unas fases de ejecución, un acuerdo mayoritario para la puesta en marcha, que es compromiso de todos, y, finalmente, perseverancia. Por ello, es necesario que las organizaciones escolares asuman la tarea de mejorar su comunicación, no como una tarea del equipo gestor, aunque este sea el primer llamado a seducir a la comunidad para que entre todos construyan la cultura organizacional de la retroalimentación y la comunicación efectiva y respetuosa, pues los docentes sienten que para el buen desarrollo de sus funciones, la claridad, confiabilidad, completitud y oportunidad en la información, de parte de los directivos, es muy importante.

La gestión de recursos es interpretada por los docentes como el interés que los directivos conceden al trabajo docente cuando estos, como gestores, ponen a su disposición los recursos necesarios para llevar a cabo sus labores; por ello, es necesario no sólo que se gestionen a nivel central sino que en las instituciones se distribuyan equitativamente o se permita el acceso para toda la comunidad de manera planificada, ya que el autoritarismo y la asignación a dedo genera insatisfacción los docentes.

La retroalimentación individual se sugiere como factor de eliminación de tensiones e in-seguridades laborales, pues aunque la fuente de satisfacción de los docentes se encuentra en el trabajo que realizan dentro del aula, el reconocimiento de su trabajo bien hecho o el apoyo de parte de compañeros y directivos, en el que parece no dar muy buenos resultados, genera seguridad; por el contrario, la ausencia de retroalimentación individual, que frecuentemente da paso al rumor y a la falta de confrontación, genera

malestar e inseguridad laboral ya que se convierte en juicio y no genera la confianza para buscar el crecimiento como docente y como persona.

Un aspecto trascendental a analizar en posibles futuras investigaciones es el papel del rumor frente al debilitamiento de los poderes formales en la escuela, pues los instrumentos diseñados para el presente estudio no alcanzan a indagar al respecto, como tampoco alcanzan a dar evidencias frente a la relación entre frustración (debido a la obstaculización de las labores docentes por parte de directivos y compañeros) y problemas emocionales o de salud mental; por tanto se sugieren como temas de investigación para futuras investigaciones.

A. Anexos: Procesos y componentes de las áreas de gestión institucional (MEN)

Área de gestión	Proceso	Definición	Componentes
Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Establecer los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo	Planteamiento estratégico: misión, visión, valores institucionales (principios), metas, conocimiento y apropiación del direccionamiento, política de inclusión de personas con capacidades disímiles y diversidad cultural.
	Gestión estratégica	Tener las herramientas esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales.	Liderazgo, articulación de planes, proyectos y acciones, estrategia pedagógica, uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones, seguimiento y autoevaluación.
	Gobierno escolar	Favorecer la participación y la toma de decisiones en la institución a través de diversas instancias y dentro de sus competencias y ámbitos de acción.	Consejos directivo, académico, estudiantil y de padres de familia, comisión de evaluación y promoción, comité de convivencia, personero estudiantil, y asamblea de padres de familia.
	Cultura institucional	Dar sentido, reconocimiento y legitimidad a las acciones institucionales.	Mecanismos de comunicación, trabajo en equipo, reconocimiento de logros, identificación y divulgación de buenas prácticas.
	Clima escolar	Generar un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución.	Pertenencia y participación, ambiente físico, inducción a los nuevos estudiantes, motivación hacia el aprendizaje, manual de convivencia, actividades extracurriculares, bienestar de los alumnos, manejo de conflictos y casos difíciles.

Área de gestión	Proceso	Definición	Componentes
Directiva	Relaciones con el entorno	Aunar y coordinar esfuerzos entre el establecimiento y otros estamentos para cumplir su misión y lograr los objetivos específicos de su PEI y su plan de mejoramiento.	Padres de familia, autoridades educativas, otras instituciones, sector productivo.
Académica	Diseño pedagógico (curricular)	Definir lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación.
	Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje.
	Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	Relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula.
	Seguimiento académico	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	Seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Área de gestión	Proceso	Definición	Componentes
Administrativa y financiera	Apoyo a la gestión académica	Dar el apoyo necesario a los procesos de matrícula, boletines y carpetas de los estudiantes para lograr un buen funcionamiento de la institución.	Proceso de matrícula, archivo académico y boletines de calificaciones.
	Administración de la planta física y de los recursos	Garantizar buenas condiciones de infraestructura y dotación para una adecuada prestación de los servicios.	Mantenimiento, adecuación y embellecimiento de la planta física, seguimiento al uso de los espacios, adquisición y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje, suministros, dotación y mantenimiento de equipos, seguridad y protección.
	Administración de servicios complementarios	Asegurar la adecuada prestación de los servicios complementarios disponibles en la institución educativa para facilitar la asistencia de los estudiantes, mejorar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias.	Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud (enfermería, odontología, psicología), apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales.
	Talento humano	Garantizar buenas condiciones de trabajo y desarrollo profesional a las personas vinculadas al establecimiento educativo.	Perfiles, inducción, formación y capacitación, asignación académica, pertenencia a la institución, evaluación del desempeño, estímulos, apoyo a la investigación, convivencia y manejo de conflictos, bienestar del talento humano.
	Apoyo financiero y contable	Dar soporte financiero y contable para el adecuado desarrollo de las actividades del establecimiento educativo.	Presupuesto anual del Fondo de Servicios Educativos, contabilidad, ingresos y gastos, control fiscal.

Área de gestión	Proceso	Definición	Componentes
De la comunidad	Inclusión	Buscar que todos los estudiantes independientemente de su situación personal, social y cultural reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas.	Atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales y a personas pertenecientes a grupos étnicos, necesidades y expectativas de los estudiantes, proyectos de vida.
	Proyección a la comunidad	Poner a disposición de la comunidad educativa un conjunto de servicios para apoyar su bienestar.	Escuela de padres, oferta de servicios a la comunidad, uso de la planta física y de medios, servicio social estudiantil.
	Participación y convivencia	Contar con instancias de apoyo a la institución educativa que favorezcan una sana convivencia basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de las diferencias.	Participación de estudiantes y padres de familia, asamblea y consejo de padres.
	Prevención de riesgos	Disponer de estrategias para prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa.	Prevención de riesgos físicos y psicosociales, programas de seguridad.

B. Anexo: Guía para la realización de la autoevaluación institucional en el área gestión directiva, proceso direccionamiento estratégico y horizonte institucional (MEN)

ÁREA: GESTIÓN DIRECTIVA		
Proceso: Direccionamiento estratégico y horizonte institucional		
COMPONENTE	**1. EXISTENCIA**	**2. PERTINENCIA**
Misión, visión y principios, en el marco de una institución integrada	Hay una formulación incipiente o parcial del direccionamiento estratégico como institución integrada e inclusiva. Pueden estar prevaleciendo la misión, la visión o los principios de cada una de las distintas sedes.	Hay algunos avances hacia la formulación de la misión, la visión y los principios que orientan estratégicamente la institución integrada e inclusiva, pero éstos todavía no están totalmente articulados.
Metas institucionales	Las metas están formuladas solamente para algunas sedes. Además, ninguna o sólo algunas son cuantificables y responden a unos propósitos claros de mejoramiento.	Hay metas establecidas para la institución integrada e inclusiva, pero solamente algunas responden a sus objetivos y al direccionamiento estratégico.
Conocimiento y apropiación del direccionamiento	La institución realiza ocasionalmente algunas acciones, tales como charlas, publicación de documentos en carteleras, para difundir su horizonte institucional entre los miembros de la comunidad educativa.	La institución cuenta con un proceso de divulgación y apropiación del direccionamiento estratégico que incluye diversos medios: comunicados, carteleras, murales, talleres, grupos de encuentro, conversatorios, etc.
Política de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural	Los procesos de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural están bajo la responsabilidad de cada sede; no responden a una estrategia institucional articulada y conocida por todos los estamentos de la comunidad educativa.	La institución tiene una estrategia articulada para promover inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural, que es conocida por todos los estamentos de la comunidad educativa para direccionar las acciones en este sentido.

3. APROPIACIÓN	4. MEJORAMIENTO CONTINUO
Se cuenta con una formulación de la misión, la visión y los principios que articulan e identifican a la institución como un todo. Estos elementos han sido apropiados parcialmente por la comunidad educativa.	La institución asegura que la inclusión y la calidad sean el centro de su desarrollo, lo cual se ve reflejado en la misión, la visión y los principios están claramente definidos para la institución integrada e inclusiva y son revisados y ajustados periódicamente, en función de los nuevos retos externos y de las necesidades de los estudiantes.
Todas las metas establecidas para la institución integrada e inclusiva responden a sus objetivos y al direccionamiento estratégico. Además, éstas son conocidas y puestas en práctica por la comunidad educativa.	Se evalúa periódicamente el cumplimiento de las metas, lo que permite realizar ajustes y reorientar los diferentes aspectos de la gestión institucional. La revisión periódica de las metas da cuenta del proceso progresivo de la transformación hacia la atención a la población diversa y vulnerable.
La comunidad educativa conoce y comparte el direccionamiento estratégico. Esto se evidencia en la identidad institucional y la unidad de propósitos entre sus miembros.	La institución evalúa periódicamente los niveles de conocimiento y apropiación del direccionamiento estratégico por parte de los miembros de la comunidad educativa y realiza acciones para lograr dicha apropiación.
La estrategia de promoción de la inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural es la base para que se adapten metodologías y espacios físicos, apoyar talentos y hacerlos valorar por todos los estamentos de la comunidad educativa. Además, promueve la coordinación con otros organismos para su atención integral.	La institución evalúa periódicamente su estrategia de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural, e introduce los ajustes pertinentes para fortalecerla.

C. Anexo C: Guía para la realización de la autoevaluación institucional en el área gestión directiva, proceso cultura institucional (MEN)

ÁREA: GESTIÓN DIRECTIVA		
Proceso: Cultura institucional		
COMPONENTE	**1. EXISTENCIA**	**2. PERTINENCIA**
Mecanismos de comunicación	La institución cuenta con mecanismos parciales de comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa.	La institución ha definido los mecanismos de comunicación de acuerdo con las características y el tipo de información pertinente para cada uno de los estamentos de la comunidad educativa.
Trabajo en equipo	El trabajo en equipo se da solamente en algunas sedes o entre algunos grupos de docentes o directivos.	La institución integrada cuenta con una estrategia para fortalecer el trabajo en equipo en los diferentes proyectos institucionales. Además, se cuenta con una metodología para realizar reuniones efectivas.
Reconocimiento de logros	La institución cuenta con algunas formas de reconocimiento de los logros de docentes y estudiantes, pero éstas no se aplican de manera organizada ni sistemática.	La institución cuenta con un sistema de estímulos y reconocimientos a los logros de docentes y estudiantes que se aplica de manera coherente, sistemática y organizada.
Identificación y divulgación de buenas prácticas	La institución realiza reuniones ocasionales para identificar y socializar los mejores desempeños en el ámbito pedagógico y administrativo.	La institución cuenta con una política para identificar y divulgar las buenas prácticas pedagógicas, administrativas y culturales.

3. APROPIACIÓN	4. MEJORAMIENTO CONTINUO
La institución utiliza diferentes medios de comunicación, previamente identificados, para informar, actualizar y motivar a cada uno de los estamentos de la comunidad educativa en el proceso de mejoramiento institucional. Reconoce y garantiza el acceso a los medios de comunicación, ajustados a las necesidades de la diversidad de la comunidad educativa.	La institución evalúa y mejora el uso de los diferentes medios de comunicación empleados, en función del reconocimiento y la aceptación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.
La institución desarrolla los diferentes proyectos institucionales con el apoyo de equipos que tienen una metodología de trabajo clara, orientados a responder por resultados y que generan un ambiente de comunicación y confianza en el que todos y todas se sienten acogidos y pueden expresar sus pensamientos sentimientos y emociones.	La institución evalúa periódica y sistemáticamente la contribución de los diferentes equipos en relación con el logro de los objetivos institucionales y con el fortalecimiento de un buen clima institucional. A partir de estas evaluaciones, implementa acciones de mejoramiento.
La institución tiene un sistema de estímulos y reconocimientos a los logros de los docentes y estudiantes que se aplica de manera coherente, sistemática y organizada. Además, este sistema cuenta con el reconocimiento de la comunidad educativa y es parte de la cultura, las políticas y practicas inclusivas.	La institución evalúa periódicamente el sistema de estímulos y reconocimientos de los logros de los docentes y estudiantes, y hace los ajustes pertinentes para cualificarlo.
La institución ha implementado un procedimiento para identificar, divulgar y documentar las buenas prácticas pedagógicas, administrativas y culturales que reconocen la diversidad de la población en todos sus componentes de gestión. El intercambio de experiencias propicia acciones de mejoramiento.	La institución evalúa periódica y sistemáticamente el impacto que tienen la socialización, la documentación y la apropiación de buenas prácticas y realiza los ajustes pertinentes.

Anexo D: Instrumentos de investigación

ANEXO D 1. **Instrumento 1 Pilotaje**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL

Marque con una X la respuesta que considere adecuada.

CARACTERIZACIÓN

1. Su función dentro de la institución es:

Directivo ☐ Directivo - docente ☐ Administrativo ☐ Docente ☐

2. Tiempo de servicio como funcionario público:

a. Entre 1 y 4 años ☐ b. Entre 5 y 8 años ☐

c. Entre 9 y 12 años ☐ d. Entre 12 y 16 años ☐

e. Entre 17 y 20 años ☐ f. Entre 21 y 24 años ☐

g. Entre 25 y 28 años ☐ h. Entre 29 y 32 años ☐

i. Entre 33 y 36 años ☐ j. 37 o más años ☐

3. Tiempo de servicio en la institución escolar:

a. Entre 1 y 4 años ☐ b. Entre 5 y 8 años ☐

c. Entre 9 y 12 años ☐ d. Entre 12 y 16 años ☐

e. Entre 17 y 20 años ☐ f. Entre 21 y 24 años ☐

g. Entre 25 y 28 años ☐ h. Entre 29 y 32 años ☐

i. Entre 33 y 36 años ☐ j. 37 o más años ☐

4. Edad

a. Entre 20 y 24 años ☐ b. Entre 25 y 29 años ☐

c. Entre 30 y 34 años ☐ d. Entre 35 y 39 años ☐

e. Entre 40 y 44 años ☐ f. Entre 45 y 49 años ☐

g. Entre 50 y 54 años ☐ h. Entre 55 y 59 años ☐

i. Entre 60 y 64 años ☐ j. 65 o más años ☐

PERCEPCIÓN

1. ¿Considera usted que la comunicación formal en su institución es adecuada para las necesidades de su institución escolar?

SI ___ NO ___

2. ¿Es exacta la información que se difunde desde la jerarquía más elevada en la institución escolar hasta que llega a usted?

SI___ NO___

3. ¿Considera usted que la comunicación organizacional en su institución favorece los procesos de organización y funcionamiento de la escuela?

SI___ NO___

4. ¿Cree usted que los órganos del gobierno escolar favorecen el proceso de comunicación organizacional?

SI___ NO___

5. Si el PEI de su institución está centrado en LA COMUNICACIÓN, considera usted que la comunicación organizacional ha apoyado el logro de los objetivos de dicho proyecto?
SI___ NO___

6. ¿Cree usted que los procesos que se dan para la entrega de recursos didácticos podrían ser más eficaces si se diera información clara tanto para solicitar como para entregar dichos recursos?
SI___ NO___

7. ¿Antes de las reuniones de Consejo Académico usted conoce la agenda?
SI___ NO___

8. Antes de las reuniones de Consejos Académicos ¿usted propone sus ideas al jefe de su área para ser llevadas a dicha reunión?
SI___ NO___

9. ¿Se siente parte activa de las decisiones académicas de su institución?
SI___ NO___

10. ¿Siente que en su institución hay favoritismos al momento de tomar decisiones?
SI___ NO___

11. ¿A través de qué medios se entera usted de las decisiones institucionales?

a. ___ Comunicado escrito oficial (Carta, circular, cartelera, correo electrónico, informe escrito de su representante de área, gaceta).
b. ___ Comunicación verbal oficial (reunión de profesores, informe verbal de coordinación, informe verbal de jefe de área).
c. ___ Reunión de Rectoría con docentes.
d. ___ Rumor de sala de profesores.

12. Cuando recibe un comunicado oficial a través de un soporte escrito, usted:

a. ___ Firma el recibido y guarda el comunicado.

b. ___ Lee el comunicado y firma el recibido.

c. ___ Hace llegar al emisor un soporte escrito con sus inquietudes.

d. ___ Firma el recibido y no lee.

13. Cuando recibe un comunicado oficial a través de correo electrónico, usted:

a. ___ Envía un mensaje indicando que recibió la información.

b. ___ No responde al mensaje.

c. ___ Envía respuesta automatizada.

d. ___ Envía mensaje agradeciendo la información y solicitando aclaración.

14. Al recibir una comunicación oficial y no estar de acuerdo con las decisiones tomadas, usted:

a. ___ Expresa a sus compañeros sus desacuerdos.

b. ___ Expresa a los entes que toman decisiones su inconformidad.

c. ___ Expresa otras posibles soluciones a los entes que toman las decisiones.

d. ___ Hace lo que a usted le parece mejor.

15. Considera usted que los rumores ante la información oficial se dan porque:

a. ___ La información no es clara.

b. ___ No se tuvo en cuenta a la comunidad para tomar esas decisiones.

c. ___ Hay personas que siempre llevan la contraria.

d. ___ Son directrices dadas por entes externos.

16. Al recibir una comunicación oficial de su institución usted:

a. ___ La acata tal como se lo indican

b. ___ Pregunta al emisor lo que no le queda claro.

c. ___ Pregunta al mensajero lo que no le queda claro.

d. ___ Pregunta a un compañero de confianza lo que no le queda claro.

17. Considera que ante la toma de decisiones institucionales, usted:

a. ___ Puede expresar desacuerdo y es escuchado por los decisores.

b. ___ Es escuchado pero no tenido en cuenta por los decisores.

c. ___ No puede expresar desacuerdo con los decisores.

d. ___ Debe permanecer callado para no tener problemas.

18. Al escuchar un rumor acerca de una situación institucional, Usted:

a. ___ Pregunta a su jefe de área.
b. ___ Pregunta a otro compañero de confianza.
c. ___ Pregunta a su coordinador de convivencia.
d. ___ Pregunta a su coordinador académico.
e. ___ Pregunta a Rectoría.

19. De los siguientes enunciados escoja el enunciado que usted considere adecuado para describir el proceso de comunicación organizacional en su institución.

a. ___ Como equipo de trabajo, tanto directivos como docentes y administrativos tenemos claras las metas institucionales.
b. ___ La comunicación varía de acuerdo con los estados de ánimo de quienes toman las Decisiones.
c. ___ La transmisión de la información se realiza a través de canales adecuados.
d. ___ Nuestra comunicación organizacional se caracteriza por ser vertical – descendente (jefes mandan –subalternos obedecen).
e. ___ Nuestra comunicación organizacional se caracteriza por ser vertical ascendente-descendente.
f. ___ Nuestra comunicación organizacional se basa en rumores.
g. ___ Nuestra comunicación organizacional se basa en el secretismo y la desconfianza.
h. ___ Los comunicadores de nuestra institución son los coordinadores.
i. ___ Los comunicadores de nuestra institución son los jefes de área.

Califique los enunciados de 1 a 10 siendo uno el más frecuente y 10 el menos frecuente.

20. La toma de decisiones individuales relacionadas con las labores propias de su cargo, se ven afectadas por eventos comunicativos de su institución tales como:

a. ___ Falta de difusión de la información por parte de sus entes superiores.

b. ___ Difusión de Información incompleta.

c. ___ Difusión de Información distorsionada.

d. ___ Comunicación prejuiciada.

e. ___ Comunicación autoritaria.

f. ___ Temor de la institución a comunicarse con usted.

g. ___ Comunicación improvisada.

h. ___ Difusión selectiva de la información.

i . ___ Cambio constante de decisiones.

j. ___ Órdenes y contraórdenes.

21. Ordene los siguientes elementos según su relevancia para hacer que una escuela sea eficaz.

a. ___ Gestión de recursos de infraestructura.

b. ___ Gestión de material didáctico.

c. ___ Comunicación organizacional.

d. ___ Recurso humano.

e. ___ Misión, visión objetivos.

f. ___ Formación de los docentes.

g. ___ Capacidad de los docentes.

h. ___ Gestión directiva.

i. ___ Capacidad de toma de decisiones.

j. ___ Responsabilidad de los estudiantes.

ANEXO D2.	**Instrumento 1**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

LA COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS ESCOLARES

Agradecemos su colaboración con esta investigación y más que nada su honestidad al responder a este instrumento. La información que nos proporcione será usada únicamente por los investigadores.

A continuación encontrará 58 preguntas clasificadas en dos dimensiones: caracterización y percepción, las cuales buscan conocer su percepción frente a la comunicación organizacional, entendida como "*conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se dan entre los miembros de la organización, o entre la organización y su medio; o bien, a influir en las opiniones, actitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo ello con el fin de que esta última cumpla mejor y más rápidamente sus objetivos"* (Andrade, 2002: 12) y particularmente la comunicación interna concebida como*"Conjunto de actividades efectuadas por cualquier organización para la creación y mantenimiento de buenas relaciones con y entre sus miembros, a través del uso de diferentes medios de comunicación que los mantengan informados, integrados y motivados para contribuir con su trabajo al logro de los objetivos organizacionales"* (Andrade, 2002: 12), en su relación con los procesos escolares, vistos desde el SERCE como: *"las interacciones que acontecen entre los actores de la escuela, y que reflejan tanto las relaciones humanas al interior de la escuela como el desempeño de docentes y directivos. Las variables que se contemplan en esta área son el clima escolar, la gestión del director, satisfacción y desempeño de los docentes"* (SERCE, 2010:81)

CARACTERIZACIÓN

Nombre de la Institución:

_____

Marque con una X la respuesta.

Sede A___ B___ C___ Jornada M___ T___
Área_____

1. Su función dentro de la institución es:

a. ____ Directivo
b. ____ Directivo - docente
c. ____ Administrativo
d. ____ Docente
e. ____ Orientador
f. ____ Docente de apoyo

2. Decreto mediante el que fue vinculado:

a. 2277_____ b. 1278_____ c. Provisional tiempo indefinido_____ d. Provisional tiempo fijo_____

3. Último grado de formación:

a. ____ Pregrado b. _____ Especialización c. _____Maestría
d. _____ Doctorado

4. Tiempo de servicio como funcionario público:

a. ____Entre 1 y 4 años b. ____Entre 5 y 8 años
c. ____Entre 9 y 12 años d. ____Entre 12 y 16 años
e. ____Entre 17 y 20 años f. ____Entre 21 y 24 años
g. ____Entre 25 y 28 años h. ____Entre 29 y 32 años
i. ____Entre 33 y 36 años j. ____37 o más años

5. Tiempo de servicio en la institución escolar:

a. ____Entre 1 y 4 años b. ____Entre 5 y 8 años
c. ____Entre 9 y 12 años d. ____Entre 12 y 16 años
e. ____Entre 17 y 20 años f. ____Entre 21 y 24 años
g. ____Entre 25 y 28 años h. ____Entre 29 y 32 años
i. ____Entre 33 y 36 años j. ____37 o más años

6. Edad

a. ____Entre 20 y 30 años b. ____Entre 31 y 40 años
c. ____Entre 41 y 50 años d. ____Entre 51 y 60 años
e. ____60 o más años

7. Hace parte de algún órgano del Gobierno Escolar:

a. No___ b. Sí___ ¿Cuál?
_____

PERCEPCIÓN

Señale con una X una sola respuesta para cada enunciado, de acuerdo con la siguiente escala y escriba la razón por la cual escoge dicha opción:

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Indeciso
4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

Item	1	2	3	4	5	Razón
1. La comunicación interna es adecuada para las necesidades de mi institución escolar.						
2. La información que se difunde desde la jerarquía más elevada de mi institución escolar hasta que llega a mí, mantiene la esencia temática del mensaje.						
3.La comunicación interna en mi institución favorece los procesos de organización y funcionamiento de la escuela.						
4. Los órganos del gobierno escolar y el equipo de gestión evalúan constantemente los procesos escolares y los retroalimentan oportunamente.						
5. La Comunicación Organizacional de mi institución ha favorecido el cumplimiento de los objetivos del PEI.						
6. La planeación organizacional es comunicada de forma completa, confiable y oportuna.						
7. Es importante para el buen desarrollo de mis funciones que haya información clara, confiable, completa y oportuna de parte de los directivos.						
8. Hay un funcionario de mi institución encargado de socializar la misión, visión y objetivos de mi escuela a los nuevos miembros de la comunidad docente y						

administrativa.						
9. La organización del trabajo en mi institución se ha dispuesto de tal modo que los docentes tienen comunicación directa con rectoría.						
10. En mi organización escolar hay mecanismos efectivos para la participación activa de sus miembros en la toma de decisiones.						
11. La comunicación relacionada con mi labor y desempeño se hace de manera personal por mi superior inmediato y me permite la retroalimentación oportuna.						
12. Conozco la Misión, Visión y objetivos de mi institución y mi labor está orientada a su consecución.						
13. En caso de tener una dificultad relacionada con mi labor académica puedo ir tranquilamente a solicitar ayuda ante coordinación académica.						
14. En caso de tener una dificultad relacionada con mi labor de convivencia puedo ir tranquilamente a solicitar ayuda ante coordinación de convivencia.						
15. En mi organización escolar existen protocolos efectivos para solicitar recursos relacionados con mi labor.						

16. En mi institución hay un plan de seguimiento a la efectividad de la comunicación.						
17. La manera más rápida y efectiva de conocer la información oficial relacionada con las actividades diarias en mi colegio es preguntar a los compañeros que son amigos de los coordinadores o de rectoría.						
18. La comunicación fluye mejor dentro de los grupos formales de trabajo (áreas) que entre los individuos.						
19. En cualquier interacción jefe-subordinado quien inicia la comunicación es quien cumple el rol de jefe.						
20. La persona que más credibilidad tiene dentro del grupo de trabajo es quien decide cuándo ha terminado una conversación o reunión.						
21. Prefiero que me informen de las novedades institucionales a través de mi jefe de área.						
22. Los medios tecnológicos me parecen más efectivos, inmediatos y seguros que la transmisión de información persona a persona.						
23. Cuando me dan una información me aseguro de que lo que entendí es lo que realmente me quisieron decir.						

24. Me gusta que se use el circuito cerrado para comunicar información que interesa a toda la comunidad, pues como todos hemos visto y escuchado lo mismo, no hay riesgo de tergiversaciones.						
25. Prefiero que cuando se tenga que transmitir alguna información institucional, lo hagan de manera masiva pero cara a cara, es decir, en una reunión.						
26. Cuanto menos hablo con mis compañeros en el trabajo, mejor. Creo que en boca cerrada no entran moscas.						
27. Muchas veces me he arrepentido de haber hablado en este colegio, pero pocas de haber callado.						
28. Pienso que la comunicación en el trabajo es necesaria, pero manteniendo a salvo mi intimidad.						
29. Me siento mejor haciendo mi trabajo solo/a.						
30. En este colegio me resulta difícil encontrar personas en las que pueda confiar para comunicar mis sentimientos, pensamientos u opiniones.						
31. No me gustan las situaciones de trabajo en las que tengo que relacionarme con los demás.						

32. Cuando siento que hieren mis sentimientos personales, tiendo a cerrarme con los demás.						
33. En este colegio me comporto con los demás tal como soy, no guardo apariencias.						
34. Creo que el éxito de los procesos académicos no depende únicamente de mí.						
35. Estoy convencido/a de que para que las cosas mejoren en este colegio depende más de los demás que de mí mismo/a.						
36. Si tengo que seguir una orden o acuerdo en mi trabajo, lo hago a pesar de que no sea agradable o a pesar de estar en desacuerdo.						
37. Me cuesta aceptar las opiniones negativas que los demás emiten sobre mí.						
38. Me resulta incómodo saber que en este colegio todo el mundo habla a las espaldas de los demás.						
39. Siento que mi trabajo es poco importante para mis superiores.						
40. En mi área hay mucho interés por relacionarnos personal y profesionalmente.						
41. Los integrantes de mi área no se escuchan entre sí o no se hablan.						
42. Mi área me respeta como persona y como profesional.						

43. En mi área tenemos la suficiente confianza para hacernos críticas constructivas.						
44. La comunicación de mi área con las demás es muy buena.						
45. Mi área tiene la habilidad de identificar y solucionar rápidamente problemas.						
46. En mi área se atienden las sugerencias que nos hacen los demás grupos y personas del colegio.						
47. En mi área se presentan muchos agravios y quejas internas.						
48. En mi área nos toca aprender de nuestros propios errores, ya que no compartimos las experiencias positivas y negativas de trabajo.						
49. Siento que mi área es responsable de mejorar la comunicación en mi colegio.						
50. Como área nos reunimos en cualquier momento para dialogar sobre problemas comunes de trabajo.						
51. Yo me encuentro muy identificado con mi área.						

ANEXO D3. Instrumento 2 (Guión GRUPO FOCAL)

RELACIONES ENTRE LA COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL Y LOS PROCESOS ESCOLARES

Fecha: 24 DE MAYO DE 2014

Introducción

Buenos días, en nombre de MARTHA HERNÁNDEZ quiero darles las gracias por aceptar nuestra invitación a participar en este grupo focal, cuyo tema es la comunicación organizacional y su relación con los procesos escolares. Soy la moderadora de esta sesión y me gustaría que todos participaran, quiero decirles que están en total libertad de expresar sus opiniones, comentarios y pensamientos.

Objetivo

El objetivo de esta reunión es dialogar en torno al tema propuesto y conocer sus opiniones frente a tres aspectos concretos del tema: PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE LOS GRUPOS CON INTERESES COMUNES EN SUS COLEGIOS, FALLAS DE LA COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL Y MECANISMOS DE RETROALIMENTACIÓN Y SATISFACCIÓN DOCENTE FRENTE A LA COMUNICACIÓN.

Metodología

Tenemos unas reglas de conversación que queremos compartir con ustedes para que nuestro diálogo sea claro y equilibrado:

- Mientras una persona habla los demás escucharán sin interrumpir.
- Se podrá expresar un enunciado de acuerdo o desacuerdo con lo planteado por otro participante pero debe aportar razones que demuestren la validez de su posición, pues la sesión no tiene la intención de crear controversia sino de conocer fenómenos y percepciones.
- Los comentarios serán concretos y en caso de tardarse mucho un participante, se le avisará que debe resumir sus ideas.

Presentación

Nos gustaría conocer sus nombres, la institución a la que pertenecen, el cargo y saber si hacen parte del Consejo Académico o no.

- ¿Qué es para ustedes la comunicación?
- Me gustaría saber si para ustedes comunicación es igual a información.
- Alguno de ustedes me podrían citar un ejemplo en el que se haga evidente el uso de una y otra en una situación real de su trabajo con compañeros docentes y directivos docentes?
- ¿Es adecuada su comunicación? ¿Por qué?
- ¿Cómo es su reacción cuando alguien que no es su amigo, critica su trabajo frente a usted?
- ¿Ha sentido que es imposible la comunicación con alguno de sus compañeros o directivos? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la condición para establecer grupos de trabajo en sus colegios? ¿Es impuesto o ustedes lo forman?
- ¿Funcionan los grupos de trabajo formales o van mejor los informales que ustedes conforman?
- ¿Cuáles son los canales de comunicación (medios físicos) que usan los grupos formales y cuáles los informales? Por ejemplo, usted con su grupo de amigos de trabajo cómo se comunica?
- ¿Qué fallas identifica usted en la comunicación de las personas que conforman el equipo de trabajo de su colegio?
- ¿Esas fallas que ustedes han señalado son fallas que se quedan en cada persona que las posee o se extienden hasta un grupo de trabajo o incluso se extienden a todo el equipo de trabajo del colegio?
- Hay algún aspecto de la comunicación en su colegio que le genere insatisfacción con la institución o con sus compañeros?
- ¿Me podrían citar algún ejemplo de una situación concreta que sea reiterativa que afecte a todo el equipo de trabajo?
- ¿Es posible que el Consejo Académico mejorara los procesos de comunicación en sus colegios? ¿Cómo sería? En caso de que lo consideren posible o ¿por qué no lo consideraría posible?
- ¿Cómo se lleva a cabo la transmisión de información desde el Consejo

Académico hacia ustedes y cómo se lleva información de ustedes hacia el Consejo Académico?

- ¿La comunicación juega algún papel en la conformación del clima institucional de sus colegios? ¿Por qué?
- ¿Qué función cumple el rector en la comunicación organizacional de sus instituciones? ¿Por qué?
- De los directivos docentes quién es el que mejor comunicación tiene con el grupo de profesores? ¿Por qué?
- ¿Cómo llevan a cabo los directivos docentes la retroalimentación de su trabajo?

Convenciones

a= Conocimientos previos

a= Prácticas comunicativas

a = Satisfacción docente frente a la comunicación

a= Gestión de la comunicación y retroalimentación

E. Anexo: Tratamiento de datos

Anexo E 1. DATOS ORDENADOS GRUPO 1

ITEM	NR	T.DESACUERDO	DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	T. DE ACUERDO
ITEM 1	0	0	12	4	3	0
ITEM 2	1	2	7	7	2	0
ITEM 3	0	0	10	5	4	0
ITEM 4	1	0	7	6	5	0
ITEM 5	0	1	6	8	4	0
ITEM 6	0	2	6	6	5	0
ITEM 7	0	2	0	0	0	17
ITEM 8	0	5	6	4	3	1
ITEM 9	0	2	6	3	6	2
ITEM 10	0	0	4	7	7	1
ITEM 11	0	0	3	6	8	2
ITEM 12	0	0	0	3	10	6
ITEM 13	0	0	4	4	6	5
ITEM 14	0	2	2	3	6	6
ITEM 15	0	4	3	5	4	3
ITEM 16	1	7	5	3	1	2
ITEM 17	0	4	4	5	2	4
ITEM 18	0	1	2	5	6	5
ITEM 19	0	5	10	4	0	0
ITEM 20	0	8	4	5	2	0
ITEM 21	2	3	6	5	2	1
ITEM 22	0	1	6	4	4	4
ITEM 23	0	0	1	2	12	4
ITEM 24	3	3	2	3	4	4
ITEM 25	0	0	0	4	10	5
ITEM 26	0	9	6	4	0	0

ITEM 27	0	7	6	4	2	0
ITEM 28	0	2	2	3	8	4
ITEM 29	0	8	6	4	0	1
ITEM 30	0	5	8	5	1	0
ITEM 31	0	14	5	0	0	0
ITEM 32	1	2	5	3	5	3
ITEM 33	0	2	0	1	6	10
ITEM 34	0	1	0	1	5	12
ITEM 35	0	8	8	3	0	0
ITEM 36	0	0	0	8	11	0
ITEM 37	0	4	6	6	3	0
ITEM 38	0	2	1	4	7	5
ITEM 39	0	6	6	3	3	1
ITEM 40	0	0	2	4	7	6
ITEM 41	0	9	9	0	0	1
ITEM 42	0	0	0	0	13	6
ITEM 43	0	0	2	7	7	3
ITEM 44	0	0	1	6	11	1
ITEM 45	0	0	0	9	10	0
ITEM 46	0	0	1	3	15	0
ITEM 47	0	2	11	5	1	0
ITEM 48	0	3	6	4	5	1
ITEM 49	0	5	7	3	3	1
ITEM 50	0	1	5	6	6	1
ITEM 51	0	1	1	3	7	7

Matriz de ordenamiento de datos grupo 1 (Fuente: Propia)

Anexo E 2. DATOS ORDENADOS GRUPO 2

ITEM	NR	T.DESACUERDO	DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	T. DE ACUERDO
ITEM 1	1	0	8	3	5	0
ITEM 2	0	0	7	5	4	1
ITEM 3	0	0	5	7	3	2
ITEM 4	0	1	6	4	6	0
ITEM 5	0	2	4	4	6	1
ITEM 6	0	1	2	6	5	3
ITEM 7	1	0	0	0	2	14
ITEM 8	2	4	7	2	0	2
ITEM 9	1	1	2	7	4	2
ITEM 10	1	0	5	2	5	4
ITEM 11	1	3	5	2	1	5
ITEM 12	0	2	0	2	8	5
ITEM 13	0	2	1	2	5	7
ITEM 14	0	4	1	2	6	4
ITEM 15	0	1	4	0	10	2
ITEM 16	0	6	4	4	3	0
ITEM 17	1	3	2	4	5	2
ITEM 18	0	2	1	2	8	4
ITEM 19	2	5	4	3	0	3
ITEM 20	1	7	3	2	3	1
ITEM 21	2	6	3	2	1	3
ITEM 22	1	1	0	4	4	7
ITEM 23	0	0	0	0	5	12
ITEM 24	1	2	1	3	6	4
ITEM 25	1	1	0	4	5	6
ITEM 26	1	8	3	4	1	0
ITEM 27	1	6	2	2	3	3

ITEM 28	2	1	1	1	4	8
ITEM 29	2	4	5	3	3	0
ITEM 30	2	5	5	1	2	2
ITEM 31	2	8	6	1	0	0
ITEM 32	3	4	4	3	2	1
ITEM 33	2	0	0	3	5	7
ITEM 34	1	0	1	0	3	12
ITEM 35	1	10	3	2	0	1
ITEM 36	2	0	2	6	5	2
ITEM 37	2	1	6	2	5	1
ITEM 38	1	3	1	4	4	4
ITEM 39	3	6	4	1	1	2
ITEM 40	0	0	2	3	6	6
ITEM 41	0	6	6	1	3	1
ITEM 42	0	0	0	2	6	9
ITEM 43	0	1	2	3	4	7
ITEM 44	1	1	2	7	1	5
ITEM 45	0	0	3	4	7	3
ITEM 46	0	0	1	3	8	5
ITEM 47	1	10	5	1	0	0
ITEM 48	0	4	3	3	5	2
ITEM 49	0	8	1	3	4	1
ITEM 50	0	6	0	3	3	5
ITEM 51	0	0	2	1	2	12

Matriz de ordenamiento de datos grupo 2 (Fuente: Propia)

Anexo E 3 MATRIZ DE ORDENAMIENTO DE DATOS POR DIMENSIONES E ITEMS

OBJETO DE ANÁLISIS (Dimensión)	UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	OBSERVACIONES O ITEMS
ORGANIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN	FLUJO DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	Claridad de los objetivos, modos en que se dan las emisiones, coherencia entre emisión y objetivos, eficacia de los dispositivos, grado de retroalimentación, motivación.	2, 6, 8, 11, 17, 18, 23.
	ORGANIZACIÓN SOCIAL	Las relaciones laborales en el marco de la organización escolar, los poderes informales y el grado de separación entre estos.	19, 20, 21, 41, 43, 44, 46.
GESTIÓN DIRECTIVA	MECANISMOS DE COORDINACIÓN	Tipo de coordinación y su coherencia con el organigrama, grado de descentralización de responsabilidades, naturaleza y eficacia del control.	3, 5, 10, 13, 14, 15, 16, 45.
	DISPOSITIVOS O SOPORTES DE LA COMUNICACIÓN	DISPOSITIVOS DE INFORMACIÓN Publicaciones internas y procedimientos de recepción. DISPOSITIVOS DE COMUNICACIÓN Conversaciones, grupos de resolución de problemas,	22, 24, 25. 11 y 13 de pilotaje y grupo focal.

		reuniones.	
	ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	Grado de división del trabajo	4, 9, 29, 34, 48, 49, 50
		Grado de responsabilización	
		Modalidades de distribución de tareas	
SATISFACCIÓN	CONDICIONES DE TRABAJO Y SEGURIDAD Actitud es una declaración evaluativa frente a un hecho, la satisfacción es una actitud. Satisfacción, involucramiento y compromiso organizacional son actitudes (Robbins, 1994:164)	Estimación del interés del trabajo.	1, 7, 47 y grupo focal
		Estimación del interés hacia el trabajo.	
		Disponibilidad de recursos para la labor.	
		Factores infraestructurales.	
	FACTORES SOCIOCOMPOR-TAMENTALES (Robbins,1994: Cap.5) (Valle, 2003)	Apertura y disposición individual	6, 7, 12, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36,37, 38, 39, 40, 41, 43, 51
		Apertura y disposición del grupo	

Matriz de ordenamiento de datos por dimensiones (Fuente: Propia)

Bibliografía

Abril, C. (2012). *Sobre la salud y la enfermedad en el personal docente del colegio Antonio Villavicencio: una mirada al malestar docente desde la gestión de instituciones Educativas*. (Tesis de posgrado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.

Andrade, H. (2002). Definición y alcance de la comunicación organizacional. En: Fernández, C. (Coord). *La comunicación en las organizaciones*. México D.F., México: Editorial Trillas. pp. 11-17

Ball, S. (1987). *La micropolí tica de la escuela . Hacia una teoría de la organizació n escolar.* Barcelona, España: Paidos.

Bartoli, A. (1992). *Comunicación y Organización*. Barcelona, España: Paidos.

Baez, B. (1994). *El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa.* En: Revista Iberoamericana de Educación (4) Enero - Abril 1994. Recuperado en: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). *Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación.* Revista Fuentes (14) 15-60. Recuperado en: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/firma/bddcjqya.pdf

Braslavsky, C. y Acosta, F. (Orgs.) (2001). *El estado de la enseñanza de la formació n en gestión y política educativa en América latina .* Buenos Aires, Argentina: UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado en: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129511s.pdf

Brigido, A. (2006). Sociología del sistema escolar. En: *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales.* Córdoba: Editorial Brujas. p.p 123 - 157

Caja de Herramientas Comunitarias TOC (s.f.). *Organizar una abogacía efectiva* (Capítulo 32). Proporcionar estímulo y educación (Sección 4). Proveer retroalimentación correctiva. Recuperado en: http://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/abogacia/fomento-a-la-educacion/rectificacion-y-retroalimentacion/principal

Cantón, I. y García, A. (2012). *La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso.* En: Revista Tendencias Pedagógicas (19), 2012. pp. 107-130. Recuperado en: www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_08.pdf

Casares, E. (2007). *La Comunicación en la Organización; la Retroalimentación como Fuente de Satisfacción.* En: Revista Razón y Palabra, 12 (56) abril-mayo, 2007. Recuperado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520729022

Ceballos, M. (2005). *Teorías y prá cticas de la gestió n directiva de las instituciones educativas.* En: Ceballos, M. y Ariaudo, M. La Trama de las Instituciones Educativas y de su Gestión Directiva . pp. 44- 98. Recuperado en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Teorias%20y%20practicas%20de%20la%20gestion%20directiva.pdf

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación (Ley 115/1994)* Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Cornejo, R. y Quiñónez, M (2007). *Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual.* En: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2007, 5 (5e). Recuperado en: http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art10.pdf

Cornejo, R. (2008). *Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo.* En: Revista Docencia (35). Agosto de 2008 pp. 77- 85. Recuperado en: http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180726.pdf

Cortés, M. (2008) *La función de la comunicación organizacional en la pedagogía: un asunto que va más allá de los medios escolares* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia: Recuperado en: http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis138.pdf

Diazgranados, S., González, C. y Jaramillo, R. (2006). *Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito.* En: Revista de Estudios Sociales. Universidad de los Andes. (23) Abril 2006 pp. 45-55. Recuperado en: http://res.uniandes.edu.co/view.php/513/index.php?id=513

Fundación Compartir (2014). *Tras la excelencia docente Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos.* Bogotá, Colombia. Recuperado en:http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf

Gómez, L. K. (2011). *Manejo de la comunicación organizacional en una institución de formación básica* (Tesis de pregrado). Universidad EAN, Bogotá, Colombia. Recuperado en: repository.ean.edu.co/bitstream/10882/515/1/GomezLuz2011.pdf

Guzmán, A. y Salazar, M. (2011). *Liderazgo directivo y satisfacción laboral de docentes en la reforma integral de la educación media superior .* Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa . Recuperado en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1458.pdf

Hernández, B. (2001). *Técnicas estadísticas de investigación social.* Madrid, España: Ediciones Diaz de Santos S.A.

Hernández, R. (2002). Medios de comunicación en las organizaciones. En: Fernández, C. (Coord). *La comunicación en las organizaciones*. México D.F., México: Editorial Trillas. pp. 190– 213

Hernández R., Baptista, P, Fernández, C. (2010). Metodología de la investigación. México, D.F.: McGraw- Hill Interamericana. 5ª Edición.

Hernández, R., Murillo, F.J. y Martínez, C. (2014). *Factores de ineficacia escolar. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118. Recuperado en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art7.pdf

Lapassade, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones: la transformación de la burocracia.* Barcelona, España: Gedisa.

Londoño, R. (Directora). (2010). *Caracterización de docentes del sector público de Bogotá - 2009*. Centro de Estudios Sociales (CES) Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121190_archivo.pdf

Lucas, A. y García, P. (2002). *Sociología de las organizaciones.* Madrid, España: Mac Graw Hill Interamericana.

Luhmann, N. (2005). *Organización y decisión, Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo.* Barcelona, España: Antrophos Editorial

LLECE-SERCE (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe* . Santiago de Chile, Chile. Recuperado en: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf

Maletzke, G. (1992). *Sicología de la comunicación social*. Quito, Ecuador: Editorial Quipus. p.p. 52- 57

MEN. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento.* Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Miñana, C. (1999). *En un vaivén sin hamaca: la cotidianidad del directivo docente.* Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.

----------(2009). *La investigación sobre la enseñanza en Colombia : positivismo, control, reflexividad y política*. En: Rev. Pensamiento Educativo, 44-45, 2009. pp. 53-76

_____(2010). *Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010*. En: FLACSO Revista Propuesta Educativa (34). Noviembre 2010 pp. 37-52.

---------- (2013). *Hay que revaluar el concepto de servicio en educación. En: Centro virtual de noticias de la educación*. Martes 14 de mayo de 2013. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-322228.html

Montmollin, G. (1972). *La interacción social en los grupos pequeños.* En: Psicología Social, 9, Buenos Aires: Editorial Paidos, pp. 9 - 74

Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte.* Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello. Recuperado en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Cambio/Eficacia_Escolar.pdf

Pachón, O. y Peña, J. (2011). *Distribución de diagnósticos y su relación con los factores demográficos de docentes del magisterio en el 2010* (Tesis de posgrado). Universidad del Rosario. Escuela de Medicina y Ciencias de la salud, Bogotá, Colombia. Recuperado en: repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/2838/33366653-2012.pdf?sequence=1

Padilla, A., Avella, C., Caballero, A., Cotes, Z., Dávila, M., ...Vives, N. (2009). *Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia).* En: Revista Colombiana de Psiquiatría, 38 (1) Bogotá Jan./Mar. 2009. pp. 50 – 65. Recuperado en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502009000100005

Parsons, T. (1986). *La Sociedad. Perspectivas Evolutivas y Comparativas.* México: Editorial Trillas.

_____(1987). *El sistema de las sociedades modernas.* México: Editorial Trillas.

Pelayo, J. (2002). Introducción a las habilidades para la comunicación administrativa . En: Fernández, C. (Coord). *La comunicación en las organizaciones.* México D.F., México: Editorial Trillas. pp.156 -189

Pozner, P. (2007). *Directivos docentes: liderazgo y gestión de instituciones educativas* . Recuperado en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-141239_Archivo_5.unknown

Robbins, S. (1994). *Comportamiento Organizacional.* México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

Rodríguez, D. (2005). Introducción a la versión en español. En: Luhmann, N. (2005) *Organización y decisión, Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona, España: Antrophos Editorial

Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED), (2012). *SED, representantes de sindicatos de docentes y rectores/as reunidos para resolver problemáticas de "Clima laboral institucional".* En: SEDLocal 23 de abril de 2012. Recuperado de: http://sedlocal.sedbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1480:sed-representantes-de-sindicatos-de-docentes-y-directivos-docentes-y-rectoresas-reunidos-para-resolver-problematicas-de-clima-laboral-institucional&catid=27:morral-de-noticias&Itemid=112

Secretaría Distrital de Gobierno (2013). *Bogotá y sus localidades.* Recuperado en: http://www.gobiernobogota.gov.co/quienes-somos/alcaldias-locales/bogota-y-sus-localidades

Valle, M. (2003). *Comunicación y desarrollo organizacional.* En: PCLA, 4 (3), abril / mayo / junio 2003. Recuperado en:http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista15/artigos%2015-3.htm#Instrumento%20de%20medici%F3n)

Velásquez, M, Novoa, M y Mayorga, M. (2006). *La organización escolar: punto de partida de la evaluación de los docentes* . En: Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 16 (28), julio-diciembre, 2006, pp. 93-110.

Zamora, G. (2008). *Factores de la organización escolar que configuran el compromiso organizacional afectivo de los profesores de enseñanza básica.* En: Revista Estudios Pedagógicos Versión On line, 34 (1). Valdivia 2008. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100008&script=sci_arttext