

**Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas**



**Pontificia Universidad Católica Argentina
Facultad De Humanidades Y Ciencias Económicas**

**Licenciatura En Ciencias De La Educación
Extensión Luján de Cuyo**

Trabajo Final de Investigación

**EL VALOR DE LA COMUNICACIÓN INTERNA ESCOLAR
La comunicación interna, el trabajo interdisciplinario y
la motivación docente**

Alumna: Profesora Sonia Gatica

Directora: Prof. Dra. Andrea Suárez

Mendoza, Diciembre de 2024

Dedicatoria

Para mi incondicional e inagotable fuente de vida y fortaleza: mis padres.

Para quien es mi amigo y mi pilar desde que nací: mi hermano.

Para quien desde la mitad de mi vida comparte su vida y su amor conmigo: mi marido.

Para quien me enseñó lo que es amar sin límites: mi hijo.

Para mis amigas, amigos y familiares.

Para mis amigos no humanos, los pequeños y los gigantes.

Agradecimientos

A mi familia y a mis amigos por el apoyo amoroso permanente.

A mis colegas y tutoras en los distintos niveles educativos en los que trabajo por ser fuente de inspiración a superarme cada día; entre ellos, especialmente a mi directora de tesis, la Dra. Andrea Suárez, quien guió mis pasos en esta investigación.

A mis docentes de toda mi vida.

A mis amigos no humanos por enseñarme que el control es solo una ilusión, la paciencia, un valor honorable y el amor compasivo, el único camino hacia cualquier destino.

A Dios, el Universo y la Madre Tierra.

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA
ÍNDICE	5
RESUMEN	8
PALABRAS CLAVE	10
INTRODUCCIÓN	12
1. Presentación del tema	13
2. Antecedentes	14
3. Planteamiento del problema	16
4. Preguntas de investigación	16
5. Objetivos	17
6. Hipótesis	18
7. Metodología	18
DESARROLLO	20
Capítulo 1. La gestión escolar y la comunicación en la escuela secundaria: Funcionamiento interno, conceptos generales y desafíos específicos.	21
1.1. La gestión escolar	21
1.2. El Proyecto Educativo Institucional como faro de la gestión	24
1.3. Concepto de comunicación	26
1.4. Estrategias de comunicación: Del origen de la estrategia a su concreción en comunicación	27
1.5. Comunicación 2.0	29
1.6. Las barreras en la comunicación	31
Capítulo 2. El trabajo interdisciplinario y la motivación docente: Colaboración entre disciplinas y conceptualizaciones.	33
2.1. El trabajo interdisciplinario o colegiado	33
2.2. El diálogo como herramienta fundamental del trabajo en equipo	36
2.3. La riqueza del trabajo con otros	37
2.4. La motivación: Primeras teorías	38
2.5. Avances contemporáneos sobre el concepto de motivación	39
2.6. Motivación intrínseca y extrínseca	40
2.7. La motivación desde una mirada que integre conceptos	41
2.8. En el ámbito educativo: La motivación y el desaliento	41

Capítulo 3: El rol del Licenciado en Ciencias de la Educación en la gestión escolar, comunicación e interdisciplinariedad para promover la motivación docente.	44
3.1. La comunicación interna, la gestión y la interdisciplinariedad como motores de la motivación	44
3.2. El Licenciado en Ciencias de la Educación y su posibilidad de enlace con todos los actores de la escuela	45
3.2.1. La función del Licenciado en Ciencias de la Educación desde la normativa	45
3.2.2. El Licenciado en Ciencias de la Educación y su función desde la realidad escolar	46
3.2.3. La orientación y el rol del orientador escolar	48
3.2.4. El rol del Licenciado en Ciencias de la Educación como asesor pedagógico	48
APARTADO METODOLÓGICO	50
1. Hipótesis	51
2. Variables	51
3. Método de investigación	52
4. Análisis de datos	54
4.1. El proceso propiamente dicho	54
4.2. Análisis de las variables expuestas	55
4.2.1. La comunicación: variable independiente de la hipótesis	55
4.2.1.1. Percepción de los docentes en cuanto a la comunicación con los directivos	55
4.2.1.2. Percepción de los docentes en cuanto a la comunicación con el S.O.E.	57
4.2.1.3. La percepción de los docentes en cuanto al trabajo interdisciplinario	58
4.2.2. Percepción de los coordinadores de área en cuanto a su comunicación con directivos y docentes	58
4.2.3. La percepción del equipo directivo en cuanto a su comunicación con los docentes y el S.O.E.	59
4.2.4. La percepción del S.O.E. en cuanto a su comunicación con los directivos y docentes	60

4.2.5. La información e interacción en el cuaderno de “Actas de circulares internas”	62
4.2.6. Percepción de la comunicación interna escolar y el trabajo interdisciplinario por parte del equipo directivo	62
4.2.7. Percepción de los miembros del S.O.E. en cuanto a la comunicación interna escolar y el trabajo interdisciplinario	63
4.2.8. La promoción del trabajo interdisciplinario	66
4.2.9. Percepción de los docentes en relación al trabajo interdisciplinario	66
4.2.10. Percepción de los miembros del S.O.E. en cuanto al trabajo interdisciplinario	66
4.3. La motivación de los docentes	67
4.4. Observación del cuaderno llamado “Actas de circulares internas”: Resultados de las listas de cotejo sobre elementos de comunicación interna escolar	68
4.5. Observación del grupo de WhatsApp llamado “Coordinadores: Resultados de las listas de cotejo sobre elementos de comunicación interna escolar	69
4.6. Resultados emergentes	70
CONCLUSIÓN	73
ANEXOS	79
1. Instrumentos	80
2. Análisis descriptivo de los resultados de las encuestas	94
BIBLIOGRAFÍA	119

RESUMEN

Este trabajo busca identificar, en una escuela secundaria orientada de Mendoza, la influencia que tiene comunicación interna escolar eficaz en la promoción del trabajo interdisciplinario y la motivación docente. A través de este trabajo se intenta comprobar la siguiente hipótesis: Las estrategias de comunicación vertical y horizontal utilizadas por el equipo de gestión y los docentes de una escuela secundaria orientada de Perdriel, Luján de Cuyo, impactan de manera directa en la promoción de espacios de trabajo interdisciplinario y el aumento de la motivación docente en cuanto a la posibilidad de los docentes de desempeñarse desde el deseo, la voluntad y la alegría que devienen del trabajo en armonía con la comunidad educativa.

Para llevarlo a cabo, se utiliza el enfoque mixto, es decir cualitativo y cuantitativo, de alcance correlacional y de diseño no experimental. La conclusión del presente trabajo es que existe una estrecha relación entre la comunicación interna escolar y el trabajo interdisciplinario y la motivación de los docentes. Queda claro que la comunicación interna es un factor esencial para que todos los actores de la escuela se vean beneficiados de distintas maneras.

PALABRAS CLAVE

Comunicación interna escolar
Trabajo interdisciplinario
Motivación docente

INTRODUCCIÓN

1. Presentación del tema

Este trabajo de investigación se lleva a cabo en una escuela secundaria orientada de Perdriel, Luján de Cuyo. La escuela como institución es el lugar preponderante donde se espera que suceda el acto educativo.

Pineau y otros (2001) explica que la escuela se fue generando como sitio que reordenó el campo de lo pedagógico a través de un ensamble de piezas tales como la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, ya que se consolidó al adoptar prácticas pedagógicas existentes y eliminar otras antiguas; su matriz eclesial, ya que en ella –al igual que en un monasterio- se pretende concentrar y desarrollar todos los hechos educativos; la regulación artificial, por la que la escuela estipula el uso del tiempo; el uso específico del espacio y el tiempo, por su establecimiento en espacios diferentes a los de juego y cercanos a plazas centrales; su pertenencia a un sistema mayor, ya que es parte de la red del sistema educativo; es un fenómeno colectivo, por ser una forma de enseñar a muchos a la vez; la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar y, de lo escolar a lo curricular (Pineau y otros, 2001).

Además, la consolidación de la escuela se dio por la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, ya que los docentes pasaron a ser los poseedores de los conocimientos y métodos; la constitución del docente como ejemplo de conducta -adentro y afuera de la escuela-; la especial definición de la infancia, al convertirla en la etapa educativa por excelencia; el establecimiento de una relación asimétrica entre docente y alumno, de superioridad sobre el alumno; la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento; la formulación de un currículo y prácticas universales y uniformes y el ordenamiento de los contenidos (Pineau y otros, 2001).

Por último, destaca la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, ya que la escuela no crea conocimiento científico ni lo utiliza, sino que lo enseña; la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y la generación de una oferta y demanda impresa específica, que implicó la adaptación y clasificación de textos académicos para lograr los objetivos propuestos (Pineau y otros, 2001).

La escuela se consolidó, entonces, como la institución educativa por excelencia, el lugar donde se enseña y se aprende. La ciencia que se encarga del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la Didáctica. La didáctica es “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas.” (Contreras, 1994). En palabras de otros autores, “La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad

de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales” (Medina Rivilla y Mata, 2009).

Ambos procesos, enseñanza y aprendizaje, son igualmente importantes en el hecho educativo y dependen el uno del otro. Para su realización interactúan un sinnúmero de actores, situaciones específicas y generales y acciones que se entrecruzan entre sí en medio de contextos variados dentro del contexto macro escolar. Los docentes con su trabajo en conjunto o individual están siempre en el ojo de la tormenta por ser de quienes se espera una labor impecable en pos de la educación de los estudiantes.

Se elige el Nivel Secundario para este trabajo por ser el que cuenta con un plantel docente que no comparte horarios comunes en los que pueda tener encuentros para trabajar de manera interdisciplinaria. El foco estará puesto en las personas encargadas de enseñar y gestionar la institución en este nivel y cómo se podría enriquecer la enseñanza a través del análisis de su comunicación dentro de la institución educativa, su motivación y el trabajo con sus pares. Por supuesto, todo esto redundaría en beneficios para los estudiantes y su posibilidad de lograr aprendizajes significativos.

Además de los procesos nombrados, se debe tener en cuenta que la escuela como institución debe ser gestionada de manera idónea por personal docente con funciones diferentes a la de enseñar saberes relacionados con contenidos en el aula, es decir, directivos. Estas funciones tienen que ver con asuntos administrativos, organizativos y de formación integral, y por esto mismo se encargan de gestionar, administrar y acompañar a los docentes que trabajan en las aulas frente a alumnos, sus competencias, obligaciones y necesidades para un desarrollo óptimo de sus tareas y del funcionamiento de la institución.

Vázquez Cano (2008) explica la importancia de que las instituciones aprendan y que las escuelas sean instituciones que aprenden. Afirma que el contexto global de innovación y organización tecnológica debe alcanzar a las escuelas para lograr mejoras significativas, ya que, de esta manera, también se potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje. Explica que “fomentar una cultura participativa es uno de los objetivos de la dirección y organización escolar actual” (Vázquez Cano, 2008).

1.1. Antecedentes de investigaciones

La comunicación dentro de las instituciones como herramienta para mejorar la motivación y armonía de los miembros de la misma ha sido fuente de inspiración para

numerosos trabajos. Por su parte, las escuelas como instituciones educativas también son sujetos de este tipo de análisis. Se busca encontrar una relación directa entre la comunicación interna escolar y el trabajo en equipo de los docentes y la motivación de los mismos.

En la literatura sobre el tema, existen, entre otros, dos antecedentes de investigación en Perú. En primer lugar, se refiere el trabajo de investigación llevado a cabo por una tesista de la Pontificia Universidad Católica Del Perú Escuela De Graduados, denominado *La comunicación interna en una organización escolar y sus implicancias en el proceso de gestión educativa* (Bustamante, 2007). Esta investigación plantea la poca atención que ha recibido la comunicación interna en las instituciones educativas. Propone un marco que fundamenta su importancia en las instituciones en general y que debería ser una herramienta para mejorar el clima institucional. Sugiere averiguar cuáles son los factores que intervienen en el proceso de comunicación interna de un colegio de gestión privada y en qué medida influyen en la eficacia de la gestión escolar. Entre sus hallazgos se evidencian:

- ✓ el escaso desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y de dirección de las reuniones a nivel de las jefas (o asesoras) de área, como también falta de potenciación de reuniones formales,
- ✓ la importancia de la comunicación verbal,
- ✓ la preponderancia de la comunicación descendente sobre la ascendente y
- ✓ la saturación de información como otro causal de problemas en la comunicación interna.

En segundo lugar, se trata del trabajo de investigación llevado a cabo por otra tesista de la Universidad Nacional De Piura Facultad De Ciencias Administrativas Escuela Profesional de Administración y se denomina *La comunicación interna y su relación con el clima laboral de la unidad de gestión educativa local* (Socorro y Huamán, 2018). Este trabajo estudia la comunicación en una escuela secundaria y busca determinar la relación entre la comunicación interna con el clima laboral en una institución educativa. Se postula la siguiente hipótesis en ese trabajo: “Existe una significativa relación entre la comunicación interna con el clima laboral en la Unidad de Gestión Educativa Local”. En la misma se concluye que:

- ✓ existe una asociación lineal entre la comunicación interna y el clima laboral,
- ✓ existe una asociación lineal entre la comunicación interpersonal y el clima laboral,
- ✓ existe una asociación lineal entre la comunicación institucional y el clima laboral.

Ambos trabajos constituyen antecedentes del problema que se propone en esta investigación.

1.2. Planteamiento del problema

En las instituciones educativas de Nivel Secundario se presenta como un problema generalizado el siguiente tema: el gran desafío para los docentes de trabajar de manera interdisciplinaria y con motivación. Los espacios curriculares están fragmentados y dictados por profesionales docentes –y algunos no docentes- diferentes, que solo cumplen horario dentro de la institución durante el dictado de clase frente a estudiantes. Esto dificulta el trabajo interdisciplinario y desmotiva a los docentes por no poder cumplir con este requisito que es indispensable para integrar estrategias y metodologías de enseñanza y, a su vez, priva a los estudiantes de los múltiples beneficios de esta estrategia pedagógica. Siguiendo la línea de la fragmentación mencionada, los docentes suelen trabajar sin comunicarse unos con otros y sin encontrar espacios para comunicarse con el equipo directivo.

Se entiende que la comunicación dentro de la escuela, tanto vertical –ascendente y descendente- como horizontal, se constituye en una herramienta fundamental para que haya información desde el equipo de gestión hacia los docentes y viceversa, y de los docentes con sus pares de otras áreas y espacios. Una situación que suele darse es que los educadores muchas veces no acceden a información importante impartida. Cuando sí acceden, a veces no cumplen con los requisitos pedidos por no haber comprendido el mensaje o los motivos por los cuales se les hace una determinada propuesta. En otras ocasiones, no se suman a proyectos ni acompañan a sus alumnos en actividades interdisciplinarias por no comprender la importancia de las mismas ni de los objetivos que se han planteado para las mismas. El rol del Licenciado en Ciencias de la Educación será esencial a la hora de orientar y guiar al equipo de gestión y a los docentes para lograr una mejor comunicación y producir y aprovechar instancias comunicativas hacia un trabajo más colaborativo y, por ende, con mejores resultados y más satisfactorio para todos.

1.3. Preguntas de investigación

Para poder analizar la incidencia del trabajo interdisciplinario entre los docentes en la educación secundaria, la comunicación efectiva, la gestión escolar, la motivación docente y su relación entre ellos se plantean las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Pregunta general:

¿Las estrategias de comunicación vertical y horizontal utilizadas por el equipo de gestión de una escuela secundaria orientada de Perdriel, Luján de Cuyo durante el primer cuatrimestre de 2024 influirían en la promoción de espacios de trabajo interdisciplinario y en el aumento de la motivación de los docentes –en cuanto a la posibilidad de desempeñarse desde el deseo, la voluntad y la alegría que devienen del trabajo en armonía con la comunidad educativa- para realizar su trabajo?

Preguntas específicas:

¿Las estrategias de comunicación virtuales y presenciales utilizadas por el equipo de gestión y los docentes, tendrían impacto en la promoción de espacios de trabajo interdisciplinario?

¿Las estrategias de comunicación vertical y horizontal online y offline utilizadas por el equipo de gestión y los docentes en los procesos de comunicación interna en la escuela, incidirían en el aumento de la motivación de los docentes para efectuar su trabajo en armonía con la comunidad educativa, para desempeñarse desde el deseo, la voluntad y la alegría?

1.4. Objetivos

Objetivo general:

Demostrar que la utilización de estrategias de comunicación vertical y horizontal por parte del equipo de gestión y los docentes de una escuela secundaria orientada de Perdriel Luján de Cuyo, se relaciona directamente con la promoción de espacios de trabajo interdisciplinario y la motivación de los docentes para efectuar su trabajo en armonía con la comunidad educativa para desempeñarse desde el deseo, la voluntad y la alegría.

Objetivos específicos:

a-Analizar cómo las estrategias de comunicación vertical y horizontal –virtuales y presenciales- utilizadas por el equipo de gestión y los docentes impactan directamente en la promoción de espacios de trabajo interdisciplinario.

b-Mostrar que las estrategias de comunicación verticales y horizontales –virtuales y presenciales- utilizadas por el equipo de gestión y los docentes en los procesos de

comunicación interna en la escuela, influyen directamente sobre la motivación de los docentes para efectuar su trabajo en armonía con la comunidad educativa, para desempeñarse desde el deseo, la voluntad y la alegría

1.5. Hipótesis

Las estrategias de comunicación vertical y horizontal utilizadas por el equipo de gestión y los docentes de una escuela secundaria orientada de Perdriel, Luján de Cuyo, impactan de manera directa en la promoción de espacios de trabajo interdisciplinario y el aumento de la motivación docente en cuanto a la posibilidad de los docentes de desempeñarse desde el deseo, la voluntad y la alegría que devienen del trabajo en armonía con la comunidad educativa.

1.6. Metodología:

Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación mixta, ya que incluye variables cuantitativas y cualitativas. Se trata de una investigación con alcance correlacional y diseño transeccional, y de un estudio transversal que se aplicó en el año 2024.

La muestra es no probabilística. Está formada por el equipo docente, coordinadores, S.O.E. y equipo directivo de una escuela secundaria orientada de Perdriel, Luján de Cuyo, Mendoza. Aunque en la escuela existe un numeroso plantel de docentes, coordinadores, miembros del S.O.E. y directivos, en este trabajo se tiene en cuenta como muestra el grupo de profesionales que tuvieron acceso a las encuestas y entrevistas y las llevaron a cabo. Se cuenta con un directivo: regente; una asesora pedagógica, un orientador social y una coordinadora pedagógicas que pertenecen al servicio de orientación educativa, siete coordinadores de área –que también se desempeñan, a su vez, como docentes frente estudiantes en la misma institución- y veintitrés docentes frente a estudiantes. Los preceptores, bibliotecarios, secretarias, celadores y serenos de la escuela no forman parte de la muestra.

A continuación, en los próximos tres capítulos se desarrollarán los temas necesarios para este trabajo. En primer lugar, se tratará la gestión escolar y la comunicación en la escuela secundaria –funcionamiento interno, conceptos generales y desafíos específicos. En segundo lugar, se desarrollará el trabajo interdisciplinario y la motivación

docente –colaboración entre disciplinas y conceptualizaciones. En tercer lugar, se profundizará sobre el rol del Licenciado en Ciencias de la Educación en la gestión escolar, comunicación e interdisciplinariedad para promover la motivación docente.

II.DESARROLLO

Capítulo 1

La gestión escolar y la comunicación en la escuela secundaria: Funcionamiento interno, conceptos generales y desafíos específicos.

1.1. Gestión escolar.

Gestión escolar es una expresión recurrente en los documentos sobre educación e instituciones educativas. En distintos textos se trata de explicar la gestión escolar a través de la comparación con la gestión de organizaciones empresariales. Esta comparación no es fortuita, sino que, tal como lo plantea Ingrid Sverdlick en la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2006), la descentralización de la educación en Argentina, llevó a una descentralización administrativa de las escuelas y a la soledad de aquellos a cargo de gestionar la educación. Como consecuencia, el objetivo de la gestión pasó a ser la eficiencia. La eficiencia hace foco en la obtención de resultados buscados con el mínimo posible de recursos. Surgió así una visión gerencialista de la gestión escolar. La autora plantea que “Desde la lógica mercantil, la sociedad es equiparable al mercado y la función de la escuela es de producción de los recursos humanos” (Sverdlick, 2006), de ahí que la dirección de la escuela se comparara con una gerencia empresarial, que planifica -en cuanto que organiza la escuela- y ejecuta -a través de la labor docente.

Sin embargo, la gestión escolar no puede agotarse en esa concepción comparativa o igualadora con la gestión empresarial. Para Antunez (2000) la gestión escolar se ha convertido en una tarea individual, lo cual se ve negativamente reforzado con la forma de trabajo docente en Nivel Secundario, donde muchos profesores trabajan de manera aislada lo cual hace que su trabajo sea difícil de coordinar. Pilar Pozner (1997) enfatiza la idea de la gestión escolar como una “instancia de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país.” Esto marca que no se circunscribe a la institución educativa, sino que debe trascender y afectar las decisiones en cuanto a la educación del país. Al contextualizar la ejecución o realización de la política educativa en su unidad educativa, adecuada al tipo de comunidad, el equipo directivo permite cumplir una “intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa”. Esto es posible si el equipo directivo lleva a cargo su intervención sobre la totalidad de la institución, enfocándose en su intencionalidad pedagógica y educativa, incorporando a los protagonistas del cambio educativo –administrativos, docentes, estudiantes y padres- y construyendo procesos de calidad.

“El objetivo primordial de la gestión escolar es centrar-focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes” (Pozner, 1997). La gestión escolar puede llegar a esto a través de su intervención sobre la institución de manera global, recuperando la intencionalidad pedagógica educativa, incorporando a los sujetos de acción educativa para que protagonicen el cambio y construyendo procesos de calidad para llegar a los objetivos planteados (Pozner, 1997).

La autora resalta que el equipo de gestión debe encargarse de las cuatro dimensiones que dan sentido a la institución como organización; es decir,

- lo **pedagógico-curricular** con sus objetivos específicos, donde se describe su razón de ser,
- lo **comunitario** principalmente en cuanto a la relación entre la comunidad local, los padres, y la escuela,
- lo **administrativo financiero** para manejar el tema de recursos necesarios y disponibles y cómo obtener, articular y distribuir los obtenidos de la manera que sea necesaria para llevar a cabo la gestión, y
- lo **organizacional-operativo** como soporte de las tres dimensiones anteriores.

Además, es necesario aclarar el ámbito al cual pertenece la gestión escolar como organización social. En realidad, la gestión escolar es el punto donde convergen los siguientes ámbitos (Pozner, 1997):

- El ámbito de lo educativo, donde sucede la vida escolar y se da la relación de los jóvenes con la socialización y los valores. Va más allá de los contenidos conceptuales y tiene que ver con la formación de los estudiantes como personas y ciudadanos moralmente desarrollados.
- El ámbito de lo pedagógico, donde se busca poner en claro las metodologías y estrategias docentes por ser las acciones de las que los estudiantes son sujetos.
- El ámbito de lo organizacional-operativo, encargado de brindar logística para el desarrollo del ámbito pedagógico y del educativo.

La gestión escolar se debe entender como una tarea colectiva y participativa de todos los actores de la institución. Para lograr esta participación, Pozner (1997) propone dos acciones esenciales: la elaboración de un proyecto institucional para definir y orientar el proceso, y el desarrollo de equipos de trabajo para descentralizar la toma de decisiones y dar mayor protagonismo a los docentes y la comunidad.

Además, se destaca la importancia de estas acciones ya que “Para la unidad educativa, entrar en PROYECTO puede ser la oportunidad de articular la vida de la escuela, los acontecimientos de cada día, las situaciones problemáticas, las urgencias, la participación de los distintos actores, en un TODO coherente” (Pozner, 1997), explicando que, en diversos ámbitos de la vida, cualquier obra debe iniciarse desde un proyecto.

En las escuelas, esta idea se debe ver reflejada en el Proyecto Educativo Institucional, o PEI, como herramienta en la cual se explicitan los “valores, intenciones, objetivos y medios” de la unidad educativa. Este proyecto es el que define la cultura propia de la escuela y construye los cimientos de su historia “dándole identidad y coherencia” (Pozner, 1997). Además, ayuda a toda la comunidad educativa a comprender y definir los objetivos educativos pedagógicos promoviendo la participación activa de todos ya que les da sentido a los procesos escolares. El PEI también es la base de donde surgen otras herramientas de la gestión escolar, como las normas de convivencia, los proyectos pedagógicos específicos, las reuniones de trabajo, las observaciones de la actividad pedagógica y la memoria escolar. Esta herramienta potencia el desarrollo de la gestión escolar y se tratará en detalle en el siguiente apartado.

En cuanto al desarrollo de equipos pedagógicos, en el mismo texto se señala que esta acción promueve el traspaso de “una cultura pautada por el control” a una cultura de trabajo “colectivo, autónomo, reflexivo y abierto a toda una comunidad”, lo cual llevará tiempo y dedicación para romper viejas estructuras y encontrar la mejor manera de hacer las modificaciones necesarias. De esta manera se favorece el trabajo colectivo y participativo que puede llevar a la institución y a cada actor involucrado a una mayor autonomía, entendiendo que la autonomía y la participación de todos son necesarias para una mejor gestión. El equipo pedagógico incluye tanto a los docentes como a los directivos y personal del Servicio de Orientación Educativa y se enmarca en un proyecto que, aunque surge de la intencionalidad del equipo directivo, es asumido por todos. Este equipo pedagógico se concreta cuando hay una tarea que genera el interés y entusiasmo suficiente como para que se involucren todos los participantes. Se requiere que exista una tarea que genere intereses para que se lleve a cabo la práctica; un grupo de personas conectadas con espacio específicamente creado para el intercambio, y que todo lo anterior se concrete en la tarea a desarrollar y la reflexión sobre la misma, lo cual solo será posible si el equipo directivo se concibe como una gestión participativa.

La necesidad de trabajar en equipo y la idea de que las personas involucradas deban conectarse para trabajar juntas hacen de la comunicación dentro de este equipo un elemento crucial para lograr los objetivos propuestos.

1.2. El Proyecto Educativo Institucional como faro de la gestión.

Volviendo al Proyecto Educativo Institucional, comúnmente llamado PEI, es imperativo destacar su valor en la conducción de la institución hacia el logro de sus objetivos. En el caso de la escuela secundaria donde se lleva a cabo este trabajo de investigación, en el PEI se plantea lo siguiente:

- La misión y visión de la escuela, donde se explicita lo que se busca lograr a través del trabajo en la institución y a lo que se aspira llegar a través de la acción del equipo de gestión y equipo docente.
- La identidad institucional, donde se establecen las características de la escuela, de la comunidad que accede a la educación a través de la institución, los orígenes de la escuela y el de su nombre, junto a la organización del equipo de gestión, preceptores y coordinación. El organigrama es claro y permite de una mirada ver cómo se integran los equipos.
- Un análisis de la situación institucional al que se llega a través de la observación de los datos del año anterior, explorando cómo se manejaron las fortalezas y oportunidades, debilidades y amenazas (análisis FODA) de las distintas dimensiones de la escuela, como dirección, gestión, coordinación y estudiantado, entre otras. Este tipo de análisis brindan un punto de partida para proponer mejoras, evitar cometer o repetir errores en la conducción y trabajo de todos los actores.
- Los objetivos de la institución, en cuanto a las propuestas para la formación de los estudiantes, la organización escolar y los vínculos. Se marca hacia dónde se busca llegar no solo desde los conocimientos, sino que, más importante aún, desde cómo se busca brindar contención en todos los sentidos incluyendo el respeto y la promoción de la creación de vínculos afectivos.
- Los perfiles institucionales, donde se explicitan las características que se espera tengan los docentes, como formadores, y los estudiantes, como ciudadanos inmersos en la sociedad actual.
- Las normas de convivencia, que, basándose en los análisis de toda la información anterior, buscan que todos los actores de la institución puedan desenvolverse desde el respeto, la solidaridad y la integración. Estas normas revisadas y consensuadas por todos los docentes, marcan el camino de la convivencia armónica entre los estudiantes y docentes a través de un sistema de quita de puntos dependiendo de las faltas o daños provocados por los estudiantes.

- Metas específicas con porcentajes de logros en cuanto a continuidad de la trayectoria educativa, ingreso, permanencia y egreso de estudiantes, promoción escolar, aprobación de estudiantes en ciertas áreas –sobre todo en aquellos espacios donde la experiencia muestra que hay mayores dificultades-, optimización de prácticas de enseñanza y evaluación y compromiso de los padres como parte fundamental de la formación de los jóvenes.
- La propuesta pedagógica y cómo ésta se encuentra enmarcada en la estructura establecida para la Educación Secundaria por el Gobierno de la Provincia de Mendoza a través de la Dirección General de Escuelas. La gestión debe organizar los cursos en función de los dos ciclos obligatorios en los que se basa el Nivel Secundario de esta provincia: ciclo básico y ciclo orientado.
- Los rasgos generales del Proyecto Curricular Institucional de la escuela, nombrado por ser el documento que contiene definiciones básicas de la propuesta pedagógica de la institución, la trayectoria formativa de cada estudiante, la propuesta educativa y los aprendizajes verticales (por disciplinas) y transversales (referido a las competencias comunes a todas las áreas y espacios curriculares), y la relevancia de las distintas partes de la labor docente como la planificación o evaluación.
- La estructura curricular correspondiente a la orientación de la escuela, Bachiller en Economía y Administración, que incluye distribución de las materias a ser dictadas en cada año y su carga horaria.
- Los núcleos problematizadores de la orientación en cuestión, que marcan las capacidades a desarrollar por los estudiantes basándose en la orientación de la escuela.
- El fundamento de la importancia de la orientación Bachiller en Economía y Administración en la sociedad actual.
- Los acuerdos de cada área, en los cuales se encuentran las propuestas de trabajo, estrategias para desarrollar el proceso y evaluación de los espacios curriculares.

Este delineado de los contenidos del PEI se expone para mostrar cómo, a través de un proyecto común para armar un documento, se pueden sentar las bases de trabajo para toda una institución. Esa es la tarea de la gestión escolar.

1.3. Concepto de comunicación

Para analizar el concepto de comunicación, Andrade (2005) lo explica en sus distintas dimensiones:

- Primero como el **proceso social** fundamental, ya que se refiere a todos los mensajes intercambiados por los integrantes de una organización y entre ésta y otros agentes externos. Tales mensajes se pueden dar de distintas maneras y a través de una variedad de canales.
- En segundo lugar, como una **disciplina**, es decir, como un campo del conocimiento humano que estudia cómo sucede la comunicación en las organizaciones.
- En tercer lugar, la toma como un **conjunto de técnicas y actividades**, ya que el resultado de su estudio permite desarrollar estrategias para facilitar el flujo de los mensajes que se dan entre sus integrantes.

Como plantea Tessi (2019), la comunicación interna se transformó en disciplina en el momento en que ésta se visualizó como un problema, ya que, a pesar de introducir cambios en las formas de comunicarse, los empleados de las empresas no percibían ninguna mejora en la misma.

Lo explican también Robbins y Judge (2009) que describen las cuatro funciones de la comunicación dentro de una organización: control y motivación de los empleados, expresión emocional e información de los mismos. Algo para tener en cuenta es que los autores señalan que para que la comunicación se dé, se comienza desde un propósito por el cual surge el mensaje a transmitir desde un emisor que, a través de un canal, lo hace llegar a un receptor.

Señalan también que la comunicación puede fluir vertical –hacia arriba o hacia abajo, es decir, de un nivel superior a un inferior y viceversa- o lateralmente –entre miembros del mismo grupo de trabajo, en el sentido que están en la misma jerarquía. Además, se explicitan las distintas formas de comunicación: oral, escrita y no verbal. Se mencionan las características de la comunicación oral, la cual suele darse cara a cara –con las ventajas y desventajas que esto conlleva-, la comunicación escrita –la cual queda registrada y también tienen sus pros y sus contras- y, por último, la comunicación no verbal –lenguaje corporal, expresión facial o distancia física (Robbins y Judge, 2009).

Con respecto a la comunicación interna, analizan varias innovaciones tecnológicas como las comunicaciones electrónicas o las videoconferencias, entre otras, que se usan a nivel organizacional empresarial (Robbins y Judge, 2009).

Volviendo a la comunicación como un todo, pero más específicamente referida a la comunicación interna dentro de la educación, Harf y Azzerboni (2014) enfatizan el valor

de la comunicación desde la dirección y el asesoramiento pedagógico a los docentes para lograr los mejores resultados ante el propósito de cada instancia comunicativa. Ellas se enfocan en esta función primordial del equipo de gestión para la construcción del diálogo reflexivo entre el equipo y los docentes, proponiendo guías claras para la planificación y ejecución de reuniones y entrevistas, por ejemplo. Al mismo tiempo, dejan en claro la importancia del rol del Licenciado en Ciencias de la Educación en el acompañamiento para mejorar las estrategias comunicativas y favorecer en todo momento la motivación docente, suavizando las barreras jerárquicas a través de la cordialidad y el respeto.

Es importante en este punto destacar que las autoras D'Angelo Menéndez y Medina de la Mesa (1999) también toman la “información” y las estrategias para lograrla, como la forma principal de lograr la participación de todos los actores de la escuela. Ésta debe buscar los medios de poner en efecto “vías y canales de comunicación adecuados” y crear una “buena estructura informativa”. A tales fines, las autoras sugieren distintos medios como:

- ✓ las circulares educativas,
- ✓ el periódico escolar,
- ✓ las carteleras de anuncios,
- ✓ los mensajes de los alumnos,
- ✓ los cuadernos de ida y vuelta,
- ✓ las reuniones informativas,
- ✓ los encuentros y salidas escolares, entre otros.

La creación de canales de información por parte del equipo docente, tanto de dirección vertical como lateral y en ambos sentidos, será la forma de dinamizar la participación de todos. A esta tarea se sumará la de recolectar propuestas e iniciativas, dar contenido interesante a cada vía de comunicación, favorecer modalidades de trabajo en grupo variadas para promover la interacción, consensuar ideas con todos para la elaboración del Proyecto Educativo, permitir la evaluación permanente del trabajo por parte de todos e incentivar la formación de asociaciones de padres y estudiantes.

1.4. Estrategias de comunicación: Del origen de la estrategia a su concreción en comunicación.

Al hablar de comunicación, se nombran las estrategias para llevar adelante la misma. La palabra “estrategia” tiene su origen en el ámbito militar en los siglos VI y V a.C. dentro del “paradigma militar”. Se enfoca desde las líneas del pensamiento oriental y occidental. En la occidental, se busca el “uso de la fuerza para resolver conflictos”,

mientras que el pensamiento oriental se enfoca en el “uso de la inteligencia sobre la fuerza” (Pérez, 2014).

Pérez (2014) retoma y amplía los conceptos del pensamiento oriental analizado por un gran estratega militar del Lejano Oriente, Sun Tzu, observando cuán significativa es la “comunicación como base de la estrategia, el valor de las señales visuales y acústicas, la re-decodificación de conductas y mensajes, el rumor y el peligro de desvincular la palabra de la acción”. El principio estratégico del nombrado estratega consistía en someter y vencer a su enemigo sin llegar a un combate (Pérez, 2014).

También, desde el pensamiento occidental aparece la palabra “estrategia” en la cultura griega ligada a lo militar. Su sentido es “dirección de una armada” o “cargo” o “dignidad de jefe de armada” y “cargo del estratega”, refiriéndose en estas últimas ideas a las habilidades –entre ellas la oratoria- para dirigir de la persona a cargo (Pérez, 2014).

Mintzberg y Quinn (1991) proponen que “En el campo de la administración, una estrategia es el patrón o plan que integra las principales metas y políticas de una organización y, a la vez, establece la secuencia coherente de las acciones a realizar”. Si está bien formulada, la estrategia servirá para ordenar y para asignar los recursos que la organización necesite con miras a lograr una situación viable y original, y prever tanto los cambios del entorno como las acciones de los oponentes. Las estrategias son las guías de acción antes de actuar y los resultados de una decisión, o conjunto de decisiones, después de haber actuado. (Mintzberg y Quinn, 1991).

Con respecto a las estrategias en el campo de la comunicación propiamente dicho, Massoni (2007) explica que la comunicación es estratégica porque es una dimensión que atraviesa cada organización tocando a todos sus miembros y vinculándolos con otras instituciones. La comunicación es muy importante para que haya calidad en las prácticas de una institución y coherencia entre sus objetivos y metas, voluntad de diálogo y participación de sus miembros. La autora propone: “Una estrategia de comunicación es un proyecto de comprensión, un dispositivo que trabaja en evitar el malentendido ocupándose de convocar a los actores a partir de reconocer sus diferencias” (Massoni, 2007).

Hace luego hincapié en la idea “proyecto de comprensión” porque comprender no es algo instantáneo ni repentino y por esto una estrategia requerirá de diferentes formas de planificar dependiendo de las transformaciones que se busque acompañar.

“Comunicar estratégicamente es instalar una conversación” (Massoni, 2007), es decir, es ser capaces de tratar con otros. Una estrategia de comunicación conlleva reconocer dos dimensiones a la vez: la de lo simbólico (mensajes, palabras, imágenes, etc.) y la

de lo material (prácticas, canales, etc.). Ambas dimensiones se mezclan y trabajan juntas en el proceso de transformación respondiendo a lo que se espera de una buena estrategia de comunicación. Es importante recalcar que por más que existan canales disponibles, estos no implican ni aseguran que haya participación alguna. Por esto es tan necesario contar con estrategias de comunicación que involucren los canales y los mensajes, dando un marco conversacional, “de comunicación como encuentro con el otro” (Massoni, 2007). Los canales y mensajes se incluirán en la planificación de la estrategia de comunicación, habiendo previamente diagnosticado la posibilidad de articulación entre las partes y tomado una decisión de cuál es la mejor forma de convencer al otro para llegar a un resultado mutuamente satisfactorio (Massoni, 2007).

“Para relacionarnos efectivamente debemos aprender a escuchar y desarrollar la paciencia, la escucha activa y el deseo de comprender. Esto requiere de inteligencia emocional” (Lewin, 2015). La docente y escritora Laura Lewin propone esta mirada donde llena de significado el momento en que se da la comunicación cara a cara entre un directivo y un docente, padre o estudiante. Abre el panorama hacia lo que acontece mientras las personas se comunican y busca dar pistas para maximizar la experiencia sacando de ella el mayor beneficio para todos. Ante una situación de comunicación cara a cara como la descripta, propone:

- Controlar el ambiente para que esté libre de interrupciones y ruidos.
- Escuchar lo que se dice y lo que no se dice emitiendo señales positivas que hagan ver que se está escuchando.
- Respirar con lentitud para relajarse y no temer hacer pausas para procesar lo que escuchamos.
- Usar un tono amable para propiciar el intercambio.
- Demostrar interés por el tema en cuestión, evitando distracciones.
- Dejar por escrito las acciones acordadas para evitar malos entendidos.

1.5. Comunicación 2.0.

Otra forma de comunicación que desde la irrupción de la pandemia de COVID-19 se ha puesto en foco es la comunicación digital no presencial. La forma de comunicación que venía tímidamente surgiendo desde finales del siglo XX y propagándose desde otros países, se impuso durante la pandemia y quedó instalada con sus beneficios y fallas en las instituciones de nuestro país, Argentina, nuestra provincia, Mendoza, y, por ende, en nuestras escuelas. Internet ha cambiado la comunicación entre las personas. Como explican Rodríguez y Rogel (2019) "La convergencia mediática que introduce Internet

dibuja una nueva estructura comunicativa en la que los medios de comunicación ven debilitado su rol de mediadores culturales, se intercambian los roles y los mensajes se multiplican, surge el poder de la inteligencia colectiva, y los nuevos espacios de comunicación y las ilimitadas posibilidades tecnológicas quiebran la linealidad de la comunicación."

La Internet ofrece un gran abanico de posibilidades de sistemas expresivos como el escrito, auditivo, audiovisual y multimedia, para nombrar algunos. Esto permite a los usuarios diferentes posibilidades para manejar y/o producir información, dialogar o dejar de ser receptor para transformarse en emisor dentro de un mismo espacio. Los autores mencionan la convergencia mediática, el acceso a la información en todo momento, en tiempo real, y en todas partes, que convierte a Internet en el centro desde donde se producen grandes cambios sociales que afectan a todas las instituciones (Rodríguez y Rogel, 2019).

Esta forma de comunicación, como explica Durán Medina (2014), ha ido evolucionando rápidamente para pasar de ser estática, en la que los usuarios solo observaban el contenido producido por alguien, a propiciar espacios de interacción y colaboración entre el creador de los contenidos y cualquier otro usuario quien pasa a formar parte de una comunidad. Recordando que el término "web" proviene del inglés, que en español significa telaraña, se hace referencia a esta intrincada red llena de conexiones, para hablar de comunidades web. En ellas, la evolución más importante es la bidireccionalidad que promueve la participación en forma de colaboración de todos y hace que las redes se posicionen como una de las formas de comunicación indiscutidas. Coterón Molina (2016) hace la siguiente división para clasificar las redes sociales:

- "1. Redes sociales genéricas o personales: Un espacio donde cada usuario comparte información, gustos y hobbies personales. Facebook, Twitter, MySpace, Google +, son algunas de ellas.*
- 2. Redes sociales profesionales: Sirven para conectar con colegas, o para realizar búsquedas laborales. LinkedIn, es, probablemente la más conocida actualmente.*
- 3. Redes sociales verticales o temáticas: Basadas en un tema en concreto. Sirven para relacionar personas con un mismo hobby, actividad, deporte, etc. Un ejemplo es Instagram, para aficionados a la fotografía."*

Comenta que, a través de las redes, a partir de un mensaje se abre una conversación al mundo de manera instantánea las veinticuatro horas del día los siete días de la semana. Desde esta posición, a cada institución le corresponderá elaborar las estrategias más inteligentes para sacar lo mejor de esta manera de comunicarse.

1.6. Las barreras en la comunicación.

Después de haber explicado las ventajas de la comunicación 2.0, es inevitable hacerse la siguiente pregunta: ¿Por qué habiendo tanta innovación para mejorar la comunicación, siguen existiendo dificultades para lograr que los mensajes, aún los más simples, lleguen a destino y/o que tengan ida y vuelta entre directivos y docentes, entre pares docentes, y entre la escuela y las familias? En este punto, lo más importante es identificar que existen obstáculos o barreras que hacen que la comunicación interna escolar no sea tan eficiente como todos desean.

Los autores Macià Bordalba y Garreta Bochaca (2018) plantean que las mejoras en tecnología e innovación no parecen alcanzar para que el impacto sea suficiente para mejorar, a su vez, la comunicación 2.0 en el aula, en la comunicación interna y entre la escuela y las familias en España, y esta situación se puede extrapolar a Argentina y, en particular a Mendoza. Apoyándose en otros autores e investigadores, ellos mencionan algunas de las dificultades para que la comunicación sea efectiva:

- La falta de formación en TIC de los profesores, tanto para aplicar las tecnologías en lo pedagógico como en lo comunicacional. Esto produce inseguridad en los profesionales para poder aplicar las TIC y hace que desarrollen una actitud poco positiva hacia las mismas. A pesar de que la tecnología ofrece la posibilidad de una comunicación más eficiente, eficaz, rápida, en la cual se suelen anular las barreras temporales, varios canales de comunicación no tienen la aceptación suficiente.
- Problemas de conectividad, que se asemejan a los que se viven en las escuelas de Mendoza. Se plantean los problemas socio económicos que causan una brecha digital que dificulta la comunicación.
- La brecha digital por la cual, aun teniendo el acceso a la tecnología, muchos adultos y jóvenes no saben cómo utilizar este recurso.
- La escasez de tiempo del profesorado también es mencionada como una barrera en la comunicación. Es constante la queja por la cantidad de tareas que los profesionales docentes deben llevar a cabo sin remuneración fuera del horario de clase, por lo que no es un dato menor que esto también afecte negativamente la comunicación interna escolar.

Guzmán Paz (2012) analiza los problemas en la comunicación organizacional y marca otros aspectos no relacionados con la tecnología, pero de igual importancia:

- Problemas técnicos: “inciden especialmente a la fidelidad con que la información se transmite desde el emisor hasta el receptor”. Es importante que el mensaje pueda ser interpretado de manera correcta en el contexto apropiado.
- Problemas semánticos: tiene que ver con el significado de las palabras. Si hubiera problemas con lo que el emisor quiso decir y lo que el receptor termina interpretando, se produce un grave problema en la comunicación.
- Problemas de efectividad: se trata de que el mensaje, tras su recepción, provoque una respuesta o conducta en el receptor.
- Problemas de filtración: se plantea que, en algunos ámbitos, el mensaje pasa por distintos eslabones hasta que llega al destinatario habiendo sufrido cambios, a modo de adaptaciones, para no ser tan crudos o para tener una mayor aceptación en el receptor.
- Problemas de percepción selectiva y defensa: se relaciona con la forma errónea de ver la realidad afectando el desarrollo general del funcionamiento de la institución.
- Problemas de lenguaje: en este caso, entran en juego la cultura y educación de cada miembro de la institución, con lo cual las palabras pueden tener distintos significados para diferentes personas. La procedencia de las mismas tiene un papel muy importante.

Capítulo 2

El trabajo interdisciplinario y la motivación docente: La colaboración entre disciplinas y conceptualizaciones.

2.1. El trabajo interdisciplinario o colegiado.

Es importante a esta altura entender que el trabajo colegiado como estrategia de consulta, reflexión y análisis es el punto de partida para trabajar de manera interdisciplinaria. La autora Espinosa Carbajal (2008) explica el trabajo colegiado de la siguiente manera: “Por trabajo colegiado nos referimos a la reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones ‘cara a cara’ donde se busca un objetivo común. En dichas reuniones debe prevalecer lo que hoy se ha dado en llamar las “5 C”: comunicación, coordinación, complementariedad, compromiso, y confianza”. Además, agrega otra “C” al referirse a la “colaboración”. Se busca la participación de iguales y el compromiso de todos para conseguir objetivos comunes.

En cuanto al trabajo interdisciplinario, Senge (2012) explica qué es la visión compartida y destaca la existencia de un propósito mutuo que es exactamente lo que nutre el compromiso de los docentes. Este proceso de una visión compartida hace que los docentes y directivos se enfoquen en un objetivo común y, a su vez, el esfuerzo conjunto hace que la institución se encamine a trabajar mejor y encontrar soluciones o formas de trabajo que sean productivas y provechosas para todos. Otro tema que el autor relaciona con el trabajo entre docentes es el “apalancamiento” que él caracteriza como acciones sencillas, pero bien enfocadas, que, llevadas a cabo en el lugar y en el momento justo, pueden traer grandes beneficios a todo un sistema. El trabajo de los docentes, entre los docentes y con el equipo de gestión para realizar la tarea educativa de una forma acertada y gratificante en contacto con sus pares es el espacio donde se fomenta el crecimiento de todos, la cooperación, la empatía y el verdadero logro de objetivos comunes (Senge, 2012).

En la misma sintonía, D’Angelo Menéndez y Medina de la Mesa (1999) explican la importancia del trabajo en equipo como base del buen funcionamiento de la escuela. En sus palabras, “Trabajar con otros aporta más ideas y recursos, permite contrastar puntos de vista, facilita el reparto de tareas y responsabilidades y posibilita que los acuerdos sean asumidos por todos los miembros del colectivo”. Lo que se busca es la colaboración de los actores de la educación más allá de su función específica, es decir, que participarán docentes –profesores y preceptores-, tutores y equipo directivo, entre otros. Contar con un coordinador para favorecer la exposición de distintos puntos de vistas y recoger las reflexiones de todos y cada uno de los participantes sería lo óptimo.

De esta manera se puede discutir, votar y consensuar buscando un marco democrático. Para las autoras, la idea de conformar equipos de trabajo eclécticos no se agota ahí, sino que incluye también a las familias. Las madres y los padres –o los tutores- pueden participar en el aula haciendo propuestas, aportando sugerencias para el PEI y en las reuniones en las que son específicamente convocados para recibir información relevante. El último -pero igual de importante- participante de este equipo interdisciplinario es el alumnado. Se focaliza en la importancia de comunicar a los estudiantes los objetivos a los que queremos llegar para que ellos también compartan sus expectativas con respecto a estos logros. Esto da lugar a que los estudiantes:

- ✓ participen en la planificación y/o elección de actividades y en la forma de trabajar,
- ✓ puedan opinar sobre distintos aspectos organizativos de manera respetuosa,
- ✓ participen activamente en la comunicación vertical y lateral en ambos sentidos,
- ✓ aprendan a organizar su tiempo,
- ✓ participen en sus propios procesos de aprendizaje,
- ✓ contribuyan al buen clima y al respeto en el aula y
- ✓ aprendan a manejar imprevistos.

La propuesta de interdisciplinariedad en el trabajo docente en las instituciones educativas acerca a los profesionales de la educación a cumplir objetivos que redundan en beneficios para todos los actores de la misma. Visibiliza la importancia de colaborar trabajando unos junto a otros y contar con un coordinador de acciones -ideal si fuera un Licenciado en Ciencias de la Educación- para unir el trabajo desde la cooperación de todos. Estos procesos de trabajo en conjunto, en lugar de borrar las individualidades, las potencia y da la posibilidad de crear sinergias.

En palabras de Stephen Covey (2006), la sinergia “Simplemente definida, significa que el todo es más que la suma de sus partes. Significa que la relación de las partes entre sí es una parte en y por sí misma. Y no solo una parte, sino la más catalizadora, la que genera más poder, la más unificadora y la más estimulante”.

En este punto, se debe también tomar el concepto de trabajo colaborativo. Vázquez et al (2017) pondera las bondades de la colaboración y resume las consideraciones más importantes para entenderla como:

- un puente para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto de manera conjunta, logrando mejores resultados que si se hiciera de manera individual,

- clave para el desarrollo del talento de las personas. Quienes poseen ciertos talentos, se vuelven estímulo y motivación para que los demás desarrollen los propios, promoviendo así el capital humano y científico,
- generador de apoyo mutuo entre las personas,
- promotor de respeto por las habilidades y conocimiento de los demás y, por ende, de la tolerancia necesaria para la convivencia pacífica entre las personas,
- promotor de la inclusión ya que todos son aceptados sin tener en cuenta sus condiciones de ninguna índole.

Vázquez et al (2017) resalta que el trabajo colaborativo, como estrategia tomada por la socioformación, ayuda a construir y consolidar la sociedad del conocimiento. Además, nombra algunas características de la colaboración desde el mismo enfoque de la socioformación a saber:

- El acuerdo de una meta común entre todos los integrantes, generalmente para buscar una solución a un problema.
- La actuación con un plan de acción que contará con el acuerdo y aprobación de todos y organizará las actividades, los tiempos de realización, los roles de cada integrante y los recursos necesarios.
- El desempeño sinérgico por el cual los integrantes comparten y complementan sus conocimientos, habilidades y actitudes para conseguir esa meta que se había acordado. De esta manera, se llega a un resultado superior al que llegaría cada uno de manera individual.

Laura Lewin (2015) también explora y profundiza sobre algunas características y ventajas del trabajo en equipo en el ámbito institucional educativo:

- Las cinco “Cs” de esta forma de trabajo –nombradas previamente: comunicación, coordinación, compromiso, confianza y complementación.
- Ventajas: agilización de proyectos, distribución de tareas, miradas complementarias, la posibilidad del aprendizaje continuo.
- Características de un equipo efectivo: tienen metas claras, cada integrante tiene un rol, pero comparten responsabilidades, tienen normas de convivencia, saben medir su progreso, tienen habilidades sociales para escucharse y resolver conflictos y se potencian para lograr objetivos.
- Causas de fracaso del trabajo en equipo: poca claridad en los objetivos o dificultad para medirlos, mala definición de responsabilidades, falta de conocimientos o de capacitación para esta forma de trabajo, mala conducta, reuniones poco efectivas y ausencia de estímulo a la creatividad.

En la misma sintonía, López Huancayo (2019) se enfoca en la interdisciplinariedad para trabajar la matemática, involucrando otras áreas como algo esencial para que los estudiantes logren los aprendizajes, destacando los siguientes beneficios del trabajo interdisciplinario:

- “Les enseña a los estudiantes cómo transferir el conocimiento.
- Involucra la comunidad como un medio de aprendizaje.
- Les enseña a los estudiantes cómo analizar, explicar y aplicar los conocimientos.
- Se basa en la competencia.
- Les enseña a los estudiantes cómo tomar decisiones.
- Los estudiantes aprenden cómo trabajar cooperativamente con los demás.
- Mejora la retención del conocimiento.
- Los estudiantes ven el valor de la experiencia educativa (no la ven aislada de la realidad)” (López Huancayo, 2019).

2.2. El diálogo como herramienta fundamental del trabajo en equipo.

Algo muy interesante en cuanto a la mirada Peter Senge (2012) sobre el trabajo en equipo es que dedica todo un apartado dentro del capítulo “Aprendizaje en equipo” para explicar la importancia del diálogo. Muy en concordancia con lo que planteaba Lewin (2015) con respecto a la comunicación personal cara a cara, el autor habla del diálogo como “la práctica más eficiente que conocemos para el aprendizaje en equipo” (Senge, 2012). En este punto en el que la comunicación y el trabajo con otros ya no pueden analizarse por separado, Senge explica que, al conversar, se presta atención tanto a las palabras como a los espacios entre ellas, a la vez que se valora la oportunidad de comunicarse más que el resultado de dicho diálogo y se cambia el foco de lo que se dice a cómo se dice. En el proceso de diálogo se aprende a pensar con otros para crear una “sensibilidad colectiva en la cual los pensamientos, emociones y acciones resultantes no pertenecen a un individuo sino a todos conjuntamente.” A través del diálogo se puede revertir la fragmentación y el aislamiento del presente. También es a través del diálogo que se pueden explorar los “supuestos” individuales desde distintos ángulos y reflexionar sobre ellos. Esto se puede lograr haciéndose consciente cada uno de sus supuestos, exponiéndolos ante los demás e invitando –nunca forzando- a los demás a ver nuevos puntos de vista sobre lo que uno piensa o dice (Senge, 2012).

2.3. La riqueza del trabajo con otros.

Muchas de las dinámicas para mejorar el trabajo en instituciones y organizaciones se basan en la colaboración y la participación entre sus miembros. Por otro lado, el trabajo docente en equipo no es la forma de trabajo más elegida en las escuelas secundarias, en parte por la fragmentación de los espacios curriculares ya mencionada en este trabajo.

Daniel Goleman (2000) define, explica y ejemplifica a través de casos de investigación de qué se trata la inteligencia emocional y menciona que reunirse con otros es una de las formas más rudimentarias de “equipo de trabajo organizativo” (Goleman, 2000). Hace hincapié en la diferencia que existe entre trabajar solos o en red, enfatizando que “redes de trabajo electrónicas, teleconferencias, equipos de trabajo, redes de trabajo informales y cosas por el estilo están surgiendo como las nuevas entidades de funcionales en las organizaciones. En la medida en que la jerarquía explícita como gráfico organizativo es el esqueleto de una organización, estos puntos de contacto son su sistema nervioso central” (Goleman, 2000).

El autor explica que, al juntarse unos con otros para colaborar en equipo, se desarrolla una suma de talentos, lo cual produce un CI grupal que está más relacionado con lo emocional que con lo académico. La “capacidad para armonizar” será el ingrediente esencial para el éxito del grupo; o, por el contrario, la falta de esta capacidad, hará que el grupo se desarrolle de manera deficiente (Goleman, 2000). Muy en consonancia con esta idea, el CI grupal se puede relacionar con la sinergia descrita por Covey (2006), nombrada previamente, por la que el resultado de trabajar juntos supera la mera suma de los talentos individuales.

Además, se expone que hay talentos o, falta de estos, que benefician o entorpecen el resultado total del trabajo en equipo, pero lo que más peso tiene es la armonía que se logra entre los miembros del equipo. Sin este factor, las fricciones, resentimientos y otras emociones negativas interfieren y entorpecen la posibilidad de trabajar juntos exitosamente (Goleman, 2000).

Algo llamativo en cuanto al trabajo en equipo dentro de una organización, es entender cuán importante es saber a quién recurrir. Dentro de una red, se puede necesitar la ayuda de uno u otro miembro de acuerdo al talento de cada uno y de esa elección dependerá el éxito de la operación. En algunos experimentos que Goleman refiere, se concluye que aún una persona con un CI académico elevado no sabe individualmente lo suficiente para hacer un gran trabajo solo; la pericia de otros siempre aportará múltiples beneficios para mejorar la productividad en el trabajo (Goleman, 2000).

El autor concluye su tratamiento del tema del CI grupal pronosticando que, si las empresas quieren mejorar o sobrevivir, deberían enfocarse principalmente en aumentar su “inteligencia emocional colectiva” (Goleman 2000).

2.4. La motivación: Primeras teorías.

Robbins y Judge (2009) la definen “como los procesos que inciden en la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo que realiza un individuo para la consecución de un objetivo”. En su libro hacen referencia a las primeras teorías que sirvieron de base para analizar esta temática en profundidad.

Robbins y Judge (2009) comienzan por mencionar cuatro teorías de la motivación basadas en las necesidades de las personas, la mayoría de las cuales fueron desarrolladas entre las décadas del 40 y 50. Primero nombran la teoría enunciada por Abraham Maslow, en la cual plantea que cada ser humano posee una jerarquía de cinco necesidades. Estas necesidades tienen el siguiente orden, perteneciendo las dos primeras al orden de lo externo de la persona, las siguientes al ámbito interior de la misma:

1. Fisiológicas: hambre, sed, cobijo, sexo y otras necesidades corporales.
 2. Seguridad: el cuidado y la protección contra los daños físicos y emocionales.
 3. Sociales: afecto, sentido de pertenencia, aceptación y amistad.
 4. Estima: factores de estimación internos como el respeto de sí, la autonomía y el logro; y factores externos de estimación, como el status, el reconocimiento y la atención.
 5. Autorrealización: impulso para convertirse en aquello que uno es capaz de ser: se incluyen el crecimiento, el desarrollo del potencial propio y la autorrealización.
- Según explican los autores, a medida que van siendo satisfechas las primeras jerarquías, la motivación de la persona se va enfocando en el siguiente nivel a conquistar.

La segunda teoría de las necesidades sobre la que exponen Robbins y Judge (2009) es la propuesta por Douglas McGregor, llamada X y Y, por la cual propone que hay una visión negativa y una positiva de las personas. Por un lado, X, supone que las personas deben ser obligadas a realizar las acciones porque no tienen el deseo propio de hacerlas. Por otro lado, Y, supone que las personas sí están intrínsecamente motivadas a realizar las acciones por propia voluntad.

La tercera teoría de las necesidades explicada por los autores es la de Frederik Herzberg, llamada *Teoría de los dos factores* o de *motivación e higiene*. En este caso

los factores de motivación están relacionados con el reconocimiento, la responsabilidad y las posibilidades de logro y avance; mientras que los de higiene se relacionan con el salario, la relación con los compañeros y/o los superiores o subordinados, entre otros. Este psicólogo, analiza los factores que dan satisfacción a la persona y concluye que lo opuesto a satisfacción no es insatisfacción, sino la ausencia de satisfacción, lo cual está relacionado con factores extrínsecos, es decir, los de higiene; de ahí que lo que motiva a las personas es el poder avanzar a nivel personal.

La cuarta y última teoría de las necesidades mencionadas en el libro de Robbins y Judge (2009) es la de David McLelland. Ésta se centra en tres necesidades:

1. Necesidad de logro: Impulso por luchar por un triunfo o sobresalir.
2. Necesidad de poder: Hacer que los demás se comporten de una manera que no lo hubieran hecho por sí mismos.
3. Necesidad de afiliación: Tener relaciones interpersonales amistosas.

Robbins y Judge (2009) explican que McLelland y sus investigadores se centraron principalmente en el estudio de la necesidad de logro y notaron que las personas se desenvuelven mejor cuando consideran que tienen un 50 % de posibilidades de triunfo. Es decir, si la situación es muy desfavorable, no se sentirán motivadas a participar, y si parece demasiado sencillo, tampoco, ya que no representa un reto por el cual esforzarse.

Estas primeras teorías propuestas son muy interesantes, pero no son suficientes para sostener los conceptos claves en la definición de motivación: “intensidad, dirección y persistencia.” De ahí la necesidad de seguir indagando sobre la motivación para completar su definición.

2.5. Avances contemporáneos sobre el concepto de motivación.

Robbins y Judge (2009) buscan centrarse en las siguientes tres ideas del concepto de motivación:

- ✓ la intensidad, como la energía que pone la persona,
- ✓ la dirección, que es hacia donde se canalizará el esfuerzo, y
- ✓ la persistencia, como el tiempo en el que alguien mantiene ese esfuerzo.

Por esto también revisan las teorías contemporáneas como las que se refieren a continuación.

En primer lugar, la teoría de la evaluación cognitiva plantea que cuando alguien desarrolla una actividad porque le produce alegría o bienestar realizarla –como un

voluntariado-, el hecho de recibir recompensas extrínsecas –como un salario- puede socavar esa motivación.

En segundo lugar, la teoría del establecimiento de metas establece que las metas claras, elevadas en su dificultad y con una devolución o feedback –palabra en inglés para retroalimentación- hacen que las personas se sientan más motivadas a conseguirlas. Explican que se produce una captación de la atención y el interés ante una dificultad y la devolución sirve como guía para encauzar el esfuerzo.

En tercer lugar, la teoría de la *eficacia personal* refiere que, si una persona está convencida de que es capaz de lograr realizar una tarea, esta confianza genera la motivación para llevarla a cabo.

En cuarto lugar, y como contraparte de la teoría del establecimiento de metas, se encuentra la teoría del *reforzamiento*. Esta última lejos de considerar el estado interno de las personas, se enfoca más bien en el comportamiento que surge por las condiciones que surgen del entorno; es decir, más bien estudia cómo el reforzamiento influye en el comportamiento y lo condiciona.

En quinto, lugar se propone la teoría de la equidad, en la cual se plantea que los trabajadores comparan sus sueldos, aumentos y reconocimientos, con los de otros trabajadores. De este modo, si perciben que otros reciben más que ellos mismos por el mismo trabajo desarrollado, su motivación se ve afectada de manera negativa.

En sexto y último lugar, se menciona la teoría de las expectativas que sostiene que una persona estará motivada para realizar un esfuerzo siempre y cuando lo que obtendrá será valioso para la misma.

2.6. Motivación intrínseca y extrínseca

Deci y Ryan (2000) explican que existen distintos tipos de motivación dependiendo de las razones o metas que impulsan a alguien a la acción. Llamam motivación intrínseca a aquella que lleva al individuo a actuar por interés propio y por disfrutar inherentemente de la actividad. En el caso de la motivación extrínseca, el individuo actúa movido por una recompensa o resultado externo. El hecho que una persona actúe por uno u otro tipo de motivación marca una diferencia en la calidad de la experiencia y ejecución de las acciones (Deci y Ryan, 2000).

Los autores resaltan que la motivación intrínseca lleva a experiencias de aprendizaje de excelente calidad; sin embargo, aunque a veces la motivación extrínseca no promueve acciones tan enriquecedoras, existen muchas formas de motivación extrínseca que representan experiencias muy activas si se saben usar estratégicamente.

2.7. La motivación desde una mirada que integre conceptos

En lo expuesto por los autores, aclaran que su intención es reflexionar sobre las primeras teorías de las necesidades y las teorías contemporáneas de la motivación sin deseos de anular unas con otras, sino con el objetivo de integrarlas. De esta manera, están mejor posicionados para encontrar cuáles son los factores que inciden en la motivación de las personas y, en especial, de los trabajadores. Vázquez (2009) explora “algunos hitos que conducen al estado actual del tema, tratando de mostrar, por una parte, cómo desaparece el momento receptivo-valorativo de la voluntad y, por otra, algunos aspectos operativos aplicables a la tarea pedagógica, a condición de que se los integre en un marco antropológico más comprensivo”. Para tal integración toma la obra de uno de los autores que considera “uno de los pilares más sólidos para elaborar una nueva psicología de la educación”. Se refiere a Joseph Nuttin como el autor que “presenta una teoría relacional de la motivación que conceptualiza la conducta desde una perspectiva cognitivista-humanista, en la cual el punto de partida de un acto motivado es el sujeto en una situación significativa y el punto de llegada es una meta, fin, propósito alcanzado que previamente ha sido elaborado significativamente, fin que a la vez es un resultado y un regulador del proceso, y en cuya elaboración juega un rol clave el yo ideal” (Vazquez, 2009). La teoría relacional une nuevamente motivación y voluntad por lo que el centro de la motivación es la existencia y adhesión a un fin en el que se encuentra la personalidad en sus funciones psico-morales. En esta teoría también consideran las necesidades propias de la naturaleza humana sobre las cuales cada persona elabora su propio sistema motivacional y conductual.

2.8. En el ámbito educativo: La motivación y el desaliento.

En la actualidad, los continuos y repentinos cambios sociales que se producen, entre otros muchos factores, afectan enormemente la salud emocional y psicológica de los docentes. El equipo de gestión se beneficiará si busca estimular las motivaciones de los profesionales de la educación de sus instituciones a través de la comunicación oportuna y el involucramiento en el trabajo, los proyectos y toda la tarea escolar de una manera que genere satisfacción, bienestar, sensación de logro y otras emociones positivas. Esta visión, suele ser el punto de partida para explicar la motivación en todas las organizaciones porque propone a la motivación como una garantía de que las personas logren el fin deseado y de que exista la sinergia necesaria para la consecución de tal fin.

De hecho, Pozner (1997) destaca la necesidad de que el equipo directivo gestione la creación de un clima laboral favorable para el trabajo en equipos pedagógicos, los que, como se ha explicado anteriormente, llevan a los docentes a trabajar juntos y motivados hacia un fin en común. Menciona la importancia de despertar la motivación a los profesionales de la educación para desarrollar un sentido de pertenencia a la unidad educativa, propiciar la interacción entre puntos de vista diferentes valorando la experiencia de cada uno, posibilitar un clima de aprendizaje y formación, y que el rol docente se entienda como el de generador de conocimientos y saberes, en lugar del típico tradicional modelo de aplicador de teorías (Pozner, 1997).

Lo expuesto deja claro que la motivación es un elemento clave para el desempeño eficiente de los docentes que trabajan las instituciones educativas con miras a replantear la valoración de su rol y debe ser analizada para descubrir su valor y su influencia en ese campo.

Sin embargo, dentro del campo de la educación, hay diferentes variables que funcionan como obstáculos para la motivación de los docentes. Según palabras de Pineau y otros, (2001), desde el siglo pasado, se analizan situaciones por las cuales se fue dificultando la labor docente. Por un lado, el hecho de pretender que el maestro fuera un modelo intachable hizo que su vida privada se convirtiera en pública, susceptible de ser sancionada laboralmente. Además, se presentaron “*condiciones de trabajo deficientes –salariales, sobreexplotación, horas y jornadas laborales no pagas, etcétera- y retribuciones no materiales*” (p. 35).

En la misma sintonía se explica el malestar que viene aquejando a los docentes desde fines del siglo pasado proveniente de exigencias profesionales altas y, a la vez, falta de recursos para afrontarlas; así como también algunos problemas relacionados con lo cotidiano de las escuelas y otros, con la imagen social de los profesores y los nuevos contextos sociales. Ese malestar docente se traduce en el síndrome de *burnout*, frase en inglés que significa síndrome del quemado (Bernal Guerrero y Donoso Gonzáles, 2012).

Se profundiza el tema del padecimiento de los profesionales docentes, haciendo referencia también al hecho de que la situación empeora con el paso de los años dedicados a la profesión, y, junto con el resto de los factores nombrados previamente, hace que los docentes desarrollen mecanismos de defensa o recursos tales como trabajar de manera rutinaria, el absentismo y el traslado a otra institución como una forma de escape o de huida (Bernal Guerrero y Donoso Gonzáles, 2012).

Se suma, a todo lo anterior, la lucha por salarios y condiciones laborales dignas que no puede despegarse por completo de lo ideológico (Paulo Freire, 2006). Paulo Freire

(2006) resalta la condena social que han sufrido los docentes al intentar manifestarse en favor de sus necesidades. Una gran parte de la sociedad durante años ha tergiversado el significado de la huelga para confundir a la población haciéndoles creer que se trata de desamor hacia los estudiantes (Freire, 2006). El autor explica esta realidad en su país, Brasil, pero bien puede extrapolarse a lo que se vive en Argentina, donde cada día los derechos de protesta de los docentes se ven cada día más limitados por decisiones políticas y el apoyo de la opinión social. Tal es el caso de lo que sucede en la provincia de Mendoza, en donde en 2016 a través de un decreto, se dispuso un adicional docente por asistencia a clase (Gobierno de Mendoza, 2016) que ha motivado innumerables marchas y protestas llevadas a cabo por el sector docente. La finalidad de este decreto es promover la asistencia y, por ende, desalentar la inasistencia, ya que, si un docente falta a su trabajo más de tres días en el mismo mes, pierde ese adicional, ya sea por enfermedad, razón particular o por huelga (Gobierno de Mendoza, 2016).

Capítulo 3

El rol del Licenciado en Ciencias de la Educación en la gestión escolar, comunicación e interdisciplinariedad para promover la motivación docente.

3.1. La comunicación interna, la gestión y la interdisciplinariedad como motores de la motivación.

Como se decanta desde los capítulos anteriores, cada aspecto y concepto explicitado tiene una relevancia indiscutible en el funcionamiento eficiente de la institución educativa. Ahora, lo que busca esta investigación es resaltar que la motivación no es algo que pueda disponerse u organizarse de la misma manera que se organiza la gestión interna, la comunicación interna escolar y el trabajo interdisciplinario, ya que estos últimos pueden ser el resultado previsible de la aplicación de estrategias y planificaciones bien pensadas y ejecutadas. A diferencia de estos, la motivación atañe a lo más profundo del ser humano tocando sus necesidades de lograr -y de sentir que puede lograr- lo que se proponga, haciendo de esta tarea su meta, el punto a donde dirige su voluntad y, finalmente, su realización –en el sentido de satisfacción- cuando llega a cumplir ese objetivo. Sentirse realizado no es otra cosa que sentir que lo que se deseó y se buscó con ahínco y esfuerzo a través de medios dispuestos para llegar al fin, se concreta en resultados que pueden hasta exceder las expectativas iniciales. Entonces, el foco en esta investigación es identificar la relación existente entre lo que sí puede planificarse como la gestión, la comunicación y la interdisciplinariedad, y la posibilidad de que a través de ellas se promueva la motivación de los docentes para que su labor se desempeñe desde un lugar desde la satisfacción personal y grupal. Como se plantea en la revisión de los conceptos, es también la forma de lograr la sinergia, es decir, lograr mucho más que el resultado esperado de una suma de factores.

En palabras de Santos Guerra (2010),

“Ese impulso, esa reflexión comprometida debe tener, a mi juicio, una dirección ascendente, democrática, aglutinadora y entusiasta. De la exigencia de los profesionales, de su espíritu esforzado, de su capacidad de trabajar en forma compartida de su humildad y de su inteligencia, de su amor a las personas y a la justicia, ha de salir ese impulso que nos hará mejores a todos. Un impulso que hará surgir la ilusión por esta tarea, cada día más difícil y a la vez más necesaria y apasionante” (Santos Guerra, 2010).

3.2. El Licenciado en Ciencias de la Educación y su posibilidad de enlace con todos los actores de la escuela.

Por sus competencias e incumbencias, se entiende que la acción ejercida por el Licenciado en Ciencias de la Educación atraviesa todo el ámbito escolar. Para aclarar esta afirmación, primero hay que repasar las funciones que este profesional puede cumplir en la escuela secundaria, tales como Asesor Pedagógico o Coordinador Pedagógico. Para conocer sus funciones, existen dos resoluciones expedidas por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, así como también los aportes de varios autores sobre el rol del Orientador.

3.2.1. La función del Licenciado en Ciencias de la Educación desde la normativa.

En primer lugar, la Resolución N° 1311/907 (DGE, 2007) explicita las funciones del Asesor Pedagógico, las cuales deben estar “orientadas al asesoramiento, orientación, apoyo y coordinación en relación con el desarrollo curricular y los procesos de enseñanza”.

Se establecen como funciones hacia la **institución**, entre otras, la coordinación de la elaboración del PEI, PMI y PCI, los diagnósticos institucionales, el asesoramiento a los directivos, la comunicación de acciones entre los actores y sectores, los informes de seguimiento, orientación y evaluación para comunicar a autoridades, organización de jornadas y reuniones institucionales y la investigación participativa.

También se enumeran funciones en relación con los **equipos docentes**, como la orientación y asesoramiento en distintos aspectos del quehacer docente, desde las planificaciones, las metodologías y las articulaciones, hasta la resolución de situaciones problemáticas.

Con respecto al **Servicio de Orientación**, el Asesor Pedagógico coordinará proyectos y acciones para abordar temas relevantes. A los **preceptores** los orientará y asesorará en cuanto a su rol docente y para detectar situaciones de riesgo escolar.

También cumplirá su función con los **estudiantes** asesorando sobre sus actividades, diagnósticos, seguimiento de rendimiento y trabajo docente para los alumnos.

Por último, se establece su función en relación con la **familia**, participando en y colaborando con instancias que comprometan a los padres con la institución educativa y la educación no formal de los mismos.

En segundo lugar, la Resolución N° 901/07 (DGE, 2007) especifica las funciones del Coordinador Pedagógico de Tercer ciclo de la EGB y Polimodal como coordinador natural del equipo docente.

Sus funciones con el **equipo directivo** tienen que ver con el trabajo en conjunto con el Servicio de Orientación en el plan anual, el consenso con el anterior y el Asesor Pedagógico para elaborar un proyecto de mejora, la presentación de informes de resultados de diagnósticos y del avance de acciones pactadas en el plan anual.

Con respecto a los **docentes**, asesora y orienta en la elaboración de diagnósticos, colabora en la selección de competencias a desarrollar por los estudiantes, analiza los procesos de aprendizaje, observa clases para mejorar propuestas didácticas y facilita la comunicación entre padres y docentes.

En cuanto a los **preceptores**, su función será analizar con ellos el clima del aula para prevenir situaciones problemáticas, detectar casos de alumnos en riesgo y evaluar los resultados de tal intervención, seleccionar actividades para horas sin profesor, y seguir procesos académicos y regularidad de asistencia.

Entre sus funciones con los **estudiantes**, se establece el acompañamiento en el proceso de aprendizaje, seguimiento de asistencia, rendimiento y adaptación a normas de convivencia, y el apoyo con estrategias de estudio al alumnado en riesgo.

Junto al **Asesor Pedagógico** trabaja en equipo, ya que colabora en la elaboración del PEI y PCI, adaptaciones –ajustes- curriculares, monitoreo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Su función también es con el **Orientador Psicopedagógico**, a quien debe derivar estudiantes en riesgo y compartir la devolución de sus informes, e informar sobre diagnósticos estrategias llevadas a cabo con alumnos conflictivos.

Con el **Orientador Social** tiene las mismas funciones que cumple con el psicopedagógico y además se encarga de entrevistar a los padres de alumnos con dificultades.

Por último, trabaja con los **padres** orientándolos con sugerencias referidas a hábitos de estudio y/o convivencia, y facilitando su comunicación con los docentes.

3.2.2. El Licenciado en Ciencias de la Educación y su función desde la realidad escolar.

Demás está decir que estas funciones planteadas anteriormente suelen desdibujarse en el fuego diario del trabajo institucional, haciendo que tanto el Asesor como el Coordinador Pedagógico lleven adelante tareas que no les son propias. Es necesario “Empoderar una figura tan dañada por la incorrecta atribución de funciones a su cargo nos obliga, en tanto que consideramos imprescindible enmendar el error cometido con el tiempo, a definir la figura del orientador en los centros educativos. Desarrollo de labores administrativas, cuidado de las aulas, responsable de los descansos, etc., son algunos ejemplos que la literatura nos aporta de incorrectas funciones que le son

encomendadas” (Martínez Garrido y otros, 2010). Lo que se propone es poner el énfasis en las funciones reales de la figura que llaman orientador, refiriéndose a los roles del Asesor y/o al Coordinador Pedagógico que consideran centrales (Martínez Garrido y otros, 2010):

- Orientar la labor del docente hacia la mejora de los estudiantes.
- Motivar a los profesionales de la institución educativa.
- Dotar al profesorado y al equipo directivo de estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula.
- Enfatizar los valores de respeto, solidaridad e igualdad en el clima del centro.
- Potenciar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.
- Guiar la labor directiva para que responda a los requerimientos y debilidades de la comunidad educativa.
- Apoyar al estudiante en su desarrollo educativo, emocional y profesional.

Se puede apreciar que estas funciones propuestas por las autoras resumen las ideas centrales planteadas en las resoluciones comentadas anteriormente, dictadas por la Dirección General de Escuelas de Mendoza. Las primeras también refieren los distintos alcances del trabajo del orientador, como lo llaman, en cuanto al equipo directivo, los docentes y los estudiantes, aunque no mencionan a preceptores y padres, como lo hacen las resoluciones.

Sin embargo, hacen hincapié en algo muy interesante, que es ver al orientador como “líder natural” y “líder innovador” por su visión más amplia sobre la educación y su capacidad para diseñar formas de trabajo diferentes para cooperar con todos los docentes con miras a mejorar la educación en la institución. De hecho, Caballero Caballero y otros (1982) redoblan la apuesta elaborando la idea de la “Necesidad del equipo orientador en el proceso educativo”, presentando en su argumento la idea de que la presencia del orientador no es aislada, sino que trabaja en equipo con otras personas que también son expertas o especialistas en educación. Los autores proponen un equipo de ciertas características, “Pedagogo, Médico, Psicólogo, Asistente Social y Tutor”, y reconocen que esto no es lo que sucede en la realidad escolar. Sin embargo, un equipo de especialistas, aunque no abarque todas las especialidades propuestas, inserto en la institución educativa, conocerá la situación y las problemáticas de la misma y podrá ser quien atraviese la realidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje contextualizados en ese espacio y tiempo, para acompañar con estrategias didácticas a la estructura educativa y buscar la consecución de objetivos comunes. Además, en su posibilidad de contactarse con y alcanzar a todos los actores de la educación, este líder

necesario será también un nexo sustancial dentro de la institución (Caballero Caballero y otros, 1982).

3.2.3. La orientación y el rol del orientador escolar.

En la búsqueda de la conceptualización sobre la orientación, Molina (2004) también toma la palabra de distintos autores para enfocarse en el aspecto educativo, especificando el concepto, los objetivos planteados y las funciones del orientador escolar que se desprenden de ambos. Desde esta perspectiva, la función primordial es asesorar a los estudiantes y ayudarlos en su aprendizaje a través de la formación de hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje.

Resalta la evolución del concepto, por el cual ésta surgió como una orientación de “tipo remedial” –por la cual el orientador escolar se encargaba de casos de estudiantes atravesando algún tipo de problema o situación problemática- para transformarse hoy en una de “tipo preventivo” que influye en los contextos sociales más amplios y en el desarrollo de la persona, identificándose con la educación “al considerarla como un proceso integrado al currículo” (Molina, 2004). Esta orientación trasciende el ámbito escolar, compete a todos los agentes educativos y se sitúa como un proceso cíclico de acción y reflexión. Aún queda un largo camino por recorrer para quitarle a la orientación ese rol clínico por el cual muchos docentes pensaban -o aún piensan- que enviar al alumno conflictivo o con dificultades a hablar con el orientador será el rápido remedio para sus dificultades. Sin embargo, se mantiene firme la intención de llegar a manifestar el verdadero rol del orientador aumentando las posibilidades de éxito en la gestión escolar (Molina, 2004).

3.2.4. El rol del Licenciado en Ciencias de la Educación como asesor pedagógico.

Si bien Nicastro y Andreozzi (2006) postulan que el asesoramiento pedagógico es una “práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla como un componente constitutivo del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales” indicando, en un principio, que se puede realizar desde distintos puestos de la institución, marcan inmediatamente la necesidad de definir qué implica el asesoramiento como práctica especializada en situación (Nicastro y Andreozzi, 2006). Particularmente en la reglamentación de las escuelas secundarias de Mendoza, este rol se delega principalmente al personal de los servicios de orientación educativa (SOE) de cada institución. Dentro de la incumbencia de títulos profesionales, el Licenciado de Ciencias

de la Educación es el elegido para desempeñarse en el cargo de asesor de una escuela secundaria.

Su desempeño se realiza en la interacción con los demás actores de la escuela, tanto de manera individual como colectiva, en la que tanto el asesor como los demás actores son portadores de saberes y valores. Asesor y asesorado construyen, a partir de sus propios contenidos, una intertextualidad compartida y aquí surge un vínculo que implica, entre muchos otros aspectos, compromiso, confianza y credibilidad. Además, en cuanto al trabajo del asesor, se hace visible el hecho de que, aunque se planifique y trate de prever o prevenir situaciones, lo impredecible y lo inédito estarán siempre presentes, siendo el desconcierto, un elemento constante en la labor. El asesoramiento supone intervenir sobre lo que no sale bien o se considera que está en crisis, pero más aún en plantear nuevos interrogantes y cuestionar lo que se consideran certezas para volver a mirar las situaciones bajo nuevas perspectivas que permitan mejorar (Nicastro y Andreozzi, 2006).

Algo que se menciona como un punto de tensión es el tema de las jerarquías en el asesoramiento, ya que el asesor es por un lado par docente, pero por otro puede ser visto como alguien que quiere controlar lo que se debe hacer en el rol de autoridad, lo cual puede causar resistencia en el profesorado. A esto se le suma el “desencanto” del asesor o del asesorado cuando por falta de una comunicación efectiva o ante la necesidad de obtener resultados urgentes no se encuentra la respuesta que se buscaba de uno o del otro lado, principalmente en momentos de dificultad o crisis. Además del desencanto, otro de los riesgos de esta situación es que sienta desafiada la autonomía del asesor o asesorado y también que se forme un estereotipo sobre quién controla a quién poniendo en riesgo la intermediación que debería buscarse (Nicastro y Andreozzi, 2006).

Estos planteos conceptuales sobre el rol de coordinador, asesor u orientador que el Licenciado en Ciencias de la Educación pueda desarrollar hacen que se convierta en un actor esencial en la institución educativa, ya que tanto como Asesor o como Coordinador Pedagógico será la figura que atraviese todos los ámbitos y actores de la institución educativa, sirviendo de nexo, facilitando la comunicación fluida entre todos y siendo parte integrativa de todos los espacios en el propio desarrollo de sus funciones. En este proceso de lograr el trabajo interdisciplinario con miras a lograr mejoras en la educación se transforma en el punto de apoyo sin el cual no se podría sostener la estructura.

III. APARTADO METODOLÓGICO

1. Hipótesis

Para desarrollar esta investigación, se parte de la siguiente **hipótesis**:

Las estrategias de comunicación vertical y horizontal utilizadas por el equipo de gestión y los docentes de una escuela secundaria de Perdriel, Luján de Cuyo, impactan de manera directa en la promoción de espacios de trabajo interdisciplinario y el aumento de la motivación docente en cuanto a la posibilidad de estos, de desempeñarse desde el deseo, la voluntad y la alegría que devienen del trabajo en armonía con la comunidad educativa.

2. Variables

En la hipótesis planteada, se definen distintas variables.

Variable: Estrategias de comunicación.

Tipo de variable: Independiente.

Definición conceptual: Estrategia de comunicación.

Una estrategia es una guía para actuar y un resultado de esa actuación, aunque la guía no se siga siempre al pie de la letra (Mintzberg y Quinn, 1991). La comunicación es la herramienta para que se transmita con fluidez la información y exista una posibilidad de retroalimentación y/o respuesta (Andrade, 2005) para la toma de decisiones. De este modo, “La estrategia de comunicación es una serie de elecciones que permiten ubicar los momentos y los espacios más convenientes, para implementar un estilo comunicativo, un sello personal de la organización, que deberán respetar en la ejecución de todos los procesos internos, tanto laborales como humanos” (Arellano, 2008).

Variable: Promoción de espacios de trabajo interdisciplinario.

Tipo de variable: Dependiente.

Definición conceptual: Interdisciplina significa que los modelos, leyes y categorías que provienen de distintas disciplinas científicas se mezclan entre sí “para promover un conocimiento nuevo” (Follari, 2013). Hace que disciplinas diferentes puedan sintetizar ciertos aspectos de sus teorías, métodos y desarrollos en general para integrarse en torno a fines preestablecidos, priorizando lo colectivo sobre lo individual (Follari, 2013).

Variable: Motivación docente

Tipo de variable: Dependiente.

Definición conceptual: La motivación refiere los procesos por los que una persona es impulsada a actuar debido a fuerzas internas y externas que actúan en ella por el

incentivo de obtener la satisfacción de sus metas. Proceso que logra activar, orientar, dinamizar y mantener la conducta de las personas hacia la realización de un propósito esperado (Olivera Machado, 2019). En el caso de este trabajo, tiene que ver con el reencuentro del docente con la satisfacción y la alegría de seguir ese impulso que lo lleva a conseguir las metas propuestas y regocijarse en esos resultados.

3. Método de investigación

El enfoque, alcance, diseño y muestra de esta investigación están planteados según las definiciones y conceptos de Hernández Sampieri y otros (2010).

❖ Enfoque

El enfoque de este trabajo de investigación es mixto, lo cual significa que incluye variables cuantitativas, que pueden medirse de manera objetiva tratando de interpretarlas a luz de las predicciones iniciales, y variables cualitativas que contribuirán a interpretar realidades subjetivas de la investigación (Hernández Sampieri y otros, 2010).

❖ Alcance

El alcance de la investigación es correlacional, ya que se busca conocer la relación existente entre dos o más variables.

❖ Diseño

El tipo de investigación es correlacional-causal. En este tipo de investigación, se busca recolectar datos y describir la relación entre ellos (Hernández Sampieri y otros, 2010). En este tipo de investigación, “las causas y los efectos ya ocurrieron en la realidad (estaban dados y manifestados) o suceden durante el desarrollo del estudio, y quien investiga los observa y reporta” (Hernández Sampieri y otros, 2010).

El diseño en este caso es no experimental, transeccional, Es no experimental porque “Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables” (Hernández Sampieri y otros, 2010). Las variables no se manipulan, sino que se observan dentro de su ambiente natural para ser analizadas. Es transeccional o transversal porque las variables son observadas en un momento dado, en un tiempo único. Además, es correlacional-causal, ya que describe la relación entre las variables y, como ya se dijo, dentro de un momento determinado (Hernández Sampieri y otros, 2010).

❖ Muestra

La muestra es un subgrupo de la población o universo (Hernández Sampieri y otros, 2010). Es decir, que en este caso se investiga durante un período de tiempo limitado dentro del universo de personas a los siguientes actores de la escuela: a nivel directivo, la regente; del servicio de orientación educativa, una asesora pedagógica, un orientador social y una coordinadora pedagógica; siete coordinadores de las distintas áreas disciplinares. Por último, si bien en etapas iniciales de la investigación se planificó la aplicación de los instrumentos de recolección de datos a ochenta y cinco docentes, solo se incluyeron veintitrés docentes frente a estudiantes ya que por diversas razones no quisieron o no pudieron devolver las respuestas al investigador.

En el caso de las entrevistas, las mismas fueron propuestas a los directivos y miembros del S.O.E. En todos los casos se les propuso hacerlo en sus horas de trabajo en la escuela para que no tuvieran que dedicar tiempo extra o estar en espacios adonde se les dificultara llegar. Se contactó a todos los miembros del S.O.E. y directivos previamente para acordar el mejor momento y lugar para ellos. A pesar de esto, no todos pudieron ser entrevistados, solo tres miembros del S.O.E. y la regente.

Esta muestra es no probabilística, ya que no queda librada a la probabilidad, sino que se trata de “una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández Sampieri y otros, 2010). Es no probabilística porque solo incluye a los docentes, coordinadores, asesores y directivos que están a cargo de la gestión institucional, ejecución de proyectos interdisciplinarios y clases frente a estudiantes de una escuela secundaria orientada de gestión estatal del departamento de Luján de Cuyo.

❖ Instrumentos de recolección de datos

En cuanto al enfoque cuantitativo de esta investigación, el instrumento de recolección deberá medir, es decir, registrar los datos observables y captar la realidad que se necesita capturar para la investigación. Se necesita que el instrumento pueda medir las variables planteadas en la hipótesis (Hernández Sampieri y otros, 2010).

Desde el punto de vista del enfoque cualitativo, el rol del investigador es crucial para la recolección de los datos. Es el observador, entrevistador y quien se encarga de revisar documentos transformándose en medio de obtención de la información. Se ve desafiado a mimetizarse con el ambiente, captar y comprender el fenómeno cuestión de estudio siendo sensible, genuino y abierto. Es necesario que su postura sea reflexiva y pueda

minimizar la influencia que pueda ejercer sobre los participantes ya que tendrá un papel personal e interactivo con ellos (Hernández Sampieri y otros, 2010).

Para recolectar los datos necesarios para llevar a cabo esta investigación se utilizan distintos instrumentos de recolección de datos:

- ✓ cuestionarios en formato de encuestas en contexto autoadministrado que se aplican a coordinadores de área y docentes frente a estudiantes. Los cuestionarios cuentan con preguntas abiertas y cerradas,
- ✓ entrevista personal a la directora, la regente y a los miembros del SOE,
- ✓ análisis documental de actas de circulares internas y
- ✓ análisis documental de la mensajería en los grupos de comunicación por WhatsApp entre equipo directivo y docentes.

Para los instrumentos de recolección de datos propuestos –como las encuestas- previo a su aplicación real, se llevó a cabo una prueba de confiabilidad, sometiéndolos a comprobación o ensayo sobre un grupo de personas tan semejantes como sea posible a las de la población sobre la cual se realizará la investigación. Ander-Egg (2000) explica la importancia de este proceso para evitar inconsistencias que delatarían fallas en la elaboración de los instrumentos. También es esencial revisar las escalas a utilizar para recolectar datos precisos que permitan medir de manera apropiada la información recabada. De esta manera, el análisis y la interpretación de los datos brindarán respuestas a los interrogantes planteados en esta investigación (Ander-Egg, 2000).

4. Análisis de datos.

4.1. El proceso propiamente dicho.

Una vez definidos y comprobados los instrumentos de recolección de datos (Anexos, Instrumentos), la Universidad Católica Argentina emitió un seguro y una solicitud de permiso para que pudieran ser aplicados a los docentes, miembros del Servicio de Orientación Educativa, coordinadores de área y directivos en una escuela secundaria orientada de Luján de Cuyo, Mendoza, durante los meses de junio y julio de 2024.

Los instrumentos de recolección de datos fueron sometidos a prueba de confiabilidad “La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (Hernández Sampieri y otros, 2010). Por esto, las encuestas fueron enviadas a nueve docentes de distintas escuelas secundarias de la provincia de Mendoza y la entrevista fue aplicada a una

vicedirectora de una escuela de Maipú. En todos los casos, manifestaron que comprendieron las preguntas y afirmaciones lo suficientemente bien como para poder dar una respuesta que expusiera la realidad de su desempeño y las características de sus escuelas con respecto a los aspectos nombrados en los instrumentos.

Al momento de la aplicación de los instrumentos, se presentaron las encuestas en formularios de Google Form, enviados a través de WhatsApp a un total de ochenta y cinco docentes, de los cuales respondieron veintitrés. También recibieron el mismo formato de encuestas las ocho coordinadoras de área, a las que respondieron siete de ellas. Para las entrevistas se convocó a los seis miembros del Servicio de Orientación Educativa y respondieron tres. Se invitó a la regente y a la directora a ser entrevistadas, sin embargo, solo una de ellas pudo responder. No pudo presentarse a la entrevista la directora por una razón personal de fuerza mayor que pudo ser verificada por la investigadora.

A la luz de las variables presentadas en la hipótesis de este trabajo, se efectúa el análisis a continuación.

Hipótesis

Se parte de la siguiente hipótesis:

Las estrategias de comunicación vertical y horizontal utilizadas por el equipo de gestión de una escuela secundaria orientada de Perdriel, Luján de Cuyo, impactan de manera directa en la promoción de espacios de trabajo interdisciplinario y el aumento de la motivación en cuanto a la posibilidad de los docentes de desempeñarse desde el deseo, la voluntad y la alegría que devienen del trabajo en armonía con la comunidad educativa.

4.2. Análisis de las variables expuestas:

Desde la hipótesis como referencia y las conceptualizaciones presentadas previamente, en los resultados de las encuestas se puede observar lo que perciben los diferentes actores de la escuela secundaria de este estudio:

4.2.1. La comunicación: la variable independiente de la hipótesis. Se ha planteado que hablar de estrategias de comunicación es hablar de ese plan organizado y ejecutado por el equipo de gestión para que los actores de la institución educativa cuenten con la información necesaria y la posibilidad de plantear sus propias inquietudes -y recibir retroalimentación- estando intercomunicados.

4.2.1.1. Percepción de los docentes en cuanto a la comunicación con los directivos (Anexo 1):

- La recepción de información y la utilización de medios para ese fin que sean accesibles: solo un 40 % dice que sí recibe la información y que lo hace por medios accesibles.
Con respecto a la consulta para la toma de decisiones institucionales, entre un 70 y un 78 % de los docentes siente que solo a veces se los consulta o se toma en cuenta su opinión.
- Recepción de consultas y apoyo: un 70 % manifiesta que el Equipo Directivo está siempre abierto para recibir consultas, aunque solo un 60% considera que se responde a sus consultas con rapidez y un 40 % considera que recibe el apoyo que necesitan de los directivos.
- Participación en el espacio social: La participación del Equipo Directivo en el espacio social de la escuela es percibida por los docentes como menor al 50 %, tanto es así, que algunos encuestados piden jornadas o reuniones para conversar temas de distintas índoles y mejorar la convivencia, como también lograr mayor presencia de los directivos en sala de profesores.
- En el espacio de libre expresión de la encuesta, los docentes proponen que existan canales de comunicación abiertos y que las respuestas sean más rápidas. Esto expone la necesidad que sienten de expresarse en el grupo formal, en el cual no pueden participar, ya que solo los administradores pueden agregar información o comentarios. También sugieren que se realicen jornadas o reuniones en la institución para tratar temas específicamente de la escuela. Para mejorar la comunicación, agregan que es bueno que se fomente el trabajo interdisciplinario. Esto es valioso, considerando que hay docentes que plantean lo difícil que les resulta trabajar con colegas de otras áreas por la dificultad de encontrarse fuera de horas de clase.
- Dos docentes proponen que haya más comunicación personal con los directivos y que participen en sala de profesores. Una docente, sugiere que se genere una comunicación semanal de actividades y novedades, como también que haya mayor comunicación directa con los directivos.
- Los docentes plantean la necesidad de que haya mayor presencia –de lunes a viernes en ambos turnos- del personal del S.O.E. y se realicen reuniones entre docentes y personal del S.O.E. en horas de clase –quedando los estudiantes al cuidado de los preceptores. En la misma sintonía, sugieren que el personal del SOE visite las aulas y converse con los docentes y los estudiantes de manera periódica/cotidiana –tres docentes declaran no saber

quiénes son los miembros del S.O.E., ni aquellos que están encargados de sus cursos. Dicen que desearían que hubiera un canal de comunicación directo, por ejemplo, un grupo de WhatsApp donde estén todos, o cuaderno de comunicación –el grupo formal “Institucional” solo permite que los administradores hagan comentarios. Estos planteos ponen en evidencia la necesidad de que el servicio tenga mayor presencia en la actividad de los docentes.

- Un docente expresa que es necesario que desde el S.O.E. se informe a los docentes sobre los estudiantes que están siendo observados. A su vez, otro docente plantea que se suele comunicar con el S.O.E. por mail y/o cuaderno de campo y ha recibido respuesta satisfactoria.
- Entre las sugerencias, los docentes proponen que se tenga en cuenta su opinión y la de los estudiantes al momento de elegir el tema del proyecto interdisciplinario, respetando la relación con sus contenidos y la carga horaria de cada materia para poder realizar el trabajo dentro de la jornada laboral.

4.2.1.2. La percepción de los docentes en cuanto a su comunicación con el S.O.E (Anexo 1).

- Con respecto a la información que los docentes reciben sobre los estudiantes que es muy relevante para el desempeño de los docentes: En cuanto a la información general del curso, solo un 22 % de los docentes manifiesta que siempre reciben estos datos de los estudiantes y un 78 %, que solo a veces los reciben.

Por otro lado, un 9 % manifiesta que siempre recibe la información a destiempo, un 48 % piensa que solo a veces llega a destiempo y un 44 % que nunca lo hace.

- Información sobre estudiantes en riesgo: solo un 9 % de los docentes exponen que siempre reciben información sobre estudiantes en riesgo, mientras un 78 % dice que la recibe solo a veces y un 13 % nunca.
- Retroalimentación sobre casos derivados al S.O.E.: solamente el 9 % de los docentes manifiesta que siempre recibe la retroalimentación cuando deriva estudiantes al S.O.E., un 48 % a veces y 44 % nunca.
- En el espacio abierto para expresar su opinión, los docentes comunican que necesitan mayor presencia del S.O.E. en las aulas, en sala de profesores y en reuniones. Solo un encuestado manifiesta poder comunicarse siempre con el servicio sin inconvenientes y otro justifica la falta de presencia o

respuesta debido a la poca horaria de los miembros del servicio para cumplir con todas sus responsabilidades.

4.2.1.3 La percepción de los docentes en cuanto al trabajo interdisciplinario (Anexo 1).

- Existen obstáculos para que el trabajo interdisciplinario sea ejecutable de manera fluida, efectiva y en armonía. Por verbalizaciones en sala de profesores, los docentes suelen quejarse por tener que llevarse tareas a sus hogares porque el tiempo del aula no les alcanza para corregir, visar, planificar no solo el año, sino actividades que surgen aparte de la planificación anual, como los proyectos. Esto se suma el hecho de que no se sienten tenidos en cuenta a la hora de decidir los temas de los proyectos para que cobren más relevancia para ellos.

Estas verbalizaciones hacen que el planteo de los docentes cobre mayor sentido. Un Licenciado en Ciencias de la Educación, ante esta situación, propondría organizar la planificación anual por proyectos directamente. Esto, aunque pudiera ser resistido al principio por ser muy distinto a lo que se viene haciendo desde hace muchos años, una vez que se instalara, sería mucho más conveniente en cuanto al aprovechamiento de la organización de contenidos y del tiempo. Para esto, sería muy importante tomar otras sugerencias que también hacen los docentes, como la de conocer a los estudiantes antes de planificar los proyectos, con lo cual no se podría presentar una planificación en marzo, como por ejemplo en materias como música que tiene dos horas cátedra por semana. De hecho, el profesional en educación, reconocería que, para trabajar por proyectos, la participación de los estudiantes y los docentes desde el principio aumenta su deseo de participar, involucrarse y, por ende, mejora los resultados.

- Otro obstáculo expuesto por los docentes es la dificultad para encontrarse con colegas de otras áreas para hacer acuerdos y consensuar estrategias. Nuevamente un Licenciado en Ciencias de la Educación, o la persona del servicio que él considere idónea, podría contribuir en la organización de las tareas aportando estrategias para el trabajo en equipo.

4.2.2. La percepción de los coordinadores de área en cuanto a su comunicación con directivos y docentes (Anexo 2).

- Con respecto al equipo directivo: un 60% los coordinadores afirman sentirse siempre escuchados y un 40 % solo a veces. Sin embargo, en la consulta sobre el

apoyo que reciben, el 40 % se siente siempre apoyado y un 60% se siente apoyado a veces por el equipo directivo. Sugieren incluir a algún directivo en los grupos de WhatsApp con sus docentes coordinados, e incluso dicen que valoran la posibilidad de que se observen sus clases.

- En cuanto a los docentes que pertenecen a su área: el 100 % manifiesta que siempre puede comunicarse con todos los docentes de su área y tiene comunicación abierta con ellos en forma permanente. Usan el WhatsApp y el correo electrónico, pero sugieren la instancia cara a cara o de entrevista personal para mejorar la comunicación. Un 100 % coincide en que a veces reciben respuesta de sus docentes en cumplimiento de tareas requeridas, a lo que un 40 % de los coordinadores responde dando aviso de esta falta a los directivos siempre y un 60 % lo hace a veces.
- En cuanto a las reuniones con los docentes de su área: el 60 % de los coordinadores encuestados siempre se reúne con sus docentes dos veces al año y el 40 % lo hace a veces. El 80 % siempre usa las reuniones para dar información a los docentes y el 20 % lo hace a veces, pero 100 % de los coordinadores coincide en que en las reuniones todos pueden plantear sus dudas o sugerencias libremente.

4.2.3. La percepción del equipo directivo en cuanto a su comunicación con los docentes y el S.O.E. (Anexo 3). Entrevista a la regente.

- En cuanto a los medios de comunicación: suelen comunicarse por el grupo institucional de WhatsApp en el que solo los directivos pueden publicar mensajes. En segundo lugar, lo hacen a través del perfil de Instagram de la escuela, sitio a través del cual llegan a toda la comunidad educativa. Aclaran que hay veces en que, por la diferencia de horarios y carga horaria de los docentes, pueden verse personalmente con algunos en la escuela, por lo que prefieren la comunicación cara a cara con quienes puedan hacerlo. Cuando los docentes no cumplen, primero se habla con el coordinador del área a la que pertenece y nunca se lo pone en evidencia en ningún grupo.

En cuanto a la vida social de la institución: Existe entre los docentes un grupo de WhatsApp no formal, para comunicaciones sociales, en el cual los directivos están presentes, pero no participan de manera frecuente.

En cuanto a la satisfacción por la comunicación en la actualidad: Están conformes con la comunicación, pero piensan que se pueden introducir cambios para generar mejoras.

- En cuanto al consenso: explica el directivo entrevistado que desde dirección se busca principalmente consenso con los miembros del S.O.E. y a veces con los coordinadores de área.
- Con respecto a los comunicados: el directivo durante la entrevista explica que en su equipo buscan primar la claridad en las tareas requeridas y las fechas en las cuales cumplir cada tarea. Reciben consultas de los distintos equipos de trabajo e intentan responder de la manera más acertada posible.
- Con respecto al trabajo interdisciplinario: el equipo directivo propone los trabajos interdisciplinarios y están al tanto de los proyectos en curso porque trabajan con las coordinadoras. Su participación tiene que ver con apoyar las propuestas docentes pidiendo apoyo a otros equipos, preceptores, coordinadores pedagógicos y de área.

4.2.4. La percepción del S.O.E. en cuanto a su comunicación con los directivos y docentes (Anexo 4).

- En cuanto a los medios: prefieren la comunicación personal, aunque pueden necesitar dejar notas en el cuaderno de campo o de actas o pedir colaboración a los preceptores cuando no coinciden en el horario del docente que quieren contactar. En general, creen que sí funciona la comunicación, aunque hay aspectos mejorables. Lo negativo puede ser que surjan errores cuando hay intermediarios. Una persona del servicio sugiere volver a reuniones mensuales del mismo para trabajar realmente en equipo.
- En cuanto a la posibilidad de comunicarse con otros docentes: se comunican con la mayoría de los docentes que les corresponde por resolución, pero no con el 100 % porque la carga horaria es reducida.

A partir de los datos relevados, se puede inducir que la reducida carga horaria puede ser un obstáculo para que el S.O.E. se pueda comunicar con todos los actores de la escuela. Sin embargo, un Licenciado en Ciencias de la Educación en función de asesoría pedagógica debería encontrar caminos que permitan que el servicio, como su nombre lo indica, pueda *servir* a todos los actores responsables de la educación y a los estudiantes. En este caso, el servicio de orientación pedagógica de esta escuela está trabajando bajo un modelo de tipo remedial, que, como plantea Molina (2004), atiende principalmente las situaciones problemáticas que van surgiendo. El S.O.E., como equipo, maximizando la carga horaria de todos sus miembros y aunando el esfuerzo para lograr sinergia, debería buscar el trabajo preventivo para influir de manera más amplia en el contexto de las personas y su desarrollo (Molina, 2004). Una clara definición de metas, la mejora de su propia comunicación interna,

su apertura hacia el plantel docente y su presencia como figura que acompaña trayectos –muy diferente a una figura que solo se presenta para corregir, conciliar, mediar cuando ya ha surgido un inconveniente con docentes o estudiantes, redundaría en beneficios para toda la comunidad educativa.

- Con respecto a la retroalimentación de directivos y docentes: los miembros del S.O.E. perciben suelen lograrla porque, al tener más comunicación directa, les resulta más sencillo. La inmediatez en la respuesta de los directivos es posible porque ellos permiten que todos los docentes tengan su contacto telefónico y, si se comunican fuera del horario de clase, responden lo que se les consulte. Cuando lo intentan por correo electrónico, hay poca respuesta y a veces no saben si el correo fue recibido, lo cual algunos miembros del S.O.E. justifican por la sobrecarga laboral de los docentes.

Cabe aclarar, que varios miembros del servicio de orientación pedagógica no suelen responder mensajes fuera del horario que les corresponde cumplir en la escuela. Esto se conoce por las verbalizaciones entre la directora y la asesora pedagógica, que ante el reclamo de la primera por no haber podido contar con la asesora en un momento que la quiso contactar, recibió por respuesta de la segunda que cuando recibió el mensaje eran más de las 18:00 horas y ella no estaba disponible por haber ido al médico.

- Con respecto a la retroalimentación del S.O.E. a los docentes: se intenta, pero a veces no se logra a tiempo. Una de las justificaciones para esta problemática es que esta gestión pone énfasis en lo administrativo, lo que hace que todo deba quedar registrado y toma más tiempo. Por otro lado, se valora la existencia de un formulario de derivación, que es una herramienta para que el docente se comunique por escrito por casos particulares de estudiantes con el S.O.E., lo cual permite el seguimiento del caso.

El equipo de gestión está en funciones desde el inicio del año 2023. Siendo esta la quinta gestión en los últimos diez años, por lo se puede comprender que existan dificultades para organizar la gestión y para que la comunicación y las medidas que se toman tengan continuidad. De hecho, mientras se avanza con este trabajo de investigación, la directora sigue de licencia y se ha hecho cargo de la función un nuevo director. La gestión bajo la cual se inició este trabajo, según lo explicitado en una de las entrevistas, se ha enfocado en mantener lo administrativo en orden y todo documentado, lo cual tiene sentido a los fines organizativos, pero puede presentar dificultades al momento de considerar la escasez de tiempo –ya planteada- y la burocracia que trae como consecuencia a los docentes, coordinadores y al S.O.E. tener que llenar formularios y dejar constancia de todo lo que se haga.

4.2.5. La información e interacción en el cuaderno de Actas de circulares internas (Anexo 5).

Los datos recolectados en la observación del cuaderno de Actas de circulares internas evidencian que la comunicación a través de este cuaderno no es óptima, ya que solo a veces hay comunicados de dirección y a veces los docentes se notifican firmando. La comunicación es siempre de tipo administrativa, y no es un espacio pensado para a participación docente –no se puede escribir consultas o comentarios. Por último, no contiene todo el material administrativo escolar como avisos de reuniones, llamados a distintos espacios curriculares y jornadas institucionales.

El hecho de usar un cuaderno para distribuir casi la misma información que se comparte a través del grupo de WhatsApp institucional formal, puede ser una decisión que no contribuye a mejorar la comunicación interna escolar. El uso del cuaderno es algo que viene desde gestiones anteriores, incluso de gestiones en las cuales la aplicación WhatsApp no existía.

Un Licenciado en Ciencias de Educación en el servicio, habiendo diagnosticado los inconvenientes en cuanto a estos medios de comunicación que van quedando obsoletos, contribuiría buscando la forma mejorar todo el sistema de comunicación interna, ya que es bastante improbable que el sistema escolar pueda funcionar sobre la base de una comunicación deficiente.

4.2.6. Percepción de la comunicación interna escolar y el trabajo interdisciplinario por parte del equipo directivo.

Ante las respuestas a las preguntas efectuadas a un directivo de la institución (Anexo 3), se hace el siguiente análisis:

El medio de comunicación elegido para la comunicación formal es la aplicación WhatsApp, a través de la cual han creado un grupo llamado “Institucional” (y el nombre de la escuela) en el cual participan todos los profesionales de la educación de la escuela. También usan el mail institucional como medio formal de llegar a todos.

Además, hay ocasiones en las que usan otros medios para comunicarse en función de cuándo coinciden con ciertos docentes en la institución; por ejemplo, hacen intercambios personales más frecuentemente con distintos miembros del S.O.E. y preceptores. Para algunos comunicados en los que se busca llegar a toda la comunidad escolar, docentes, estudiantes y familias, se usa una cuenta de Instagram de la escuela.

Para la toma de decisiones, los directivos suelen apoyarse en los miembros del S.O.E. por considerarlos los más capacitados en cuanto a lo pedagógico. Con respecto a los profesores, prefieren contactarse con los coordinadores de área como intermediarios

entre ellos y el personal docente. No suelen buscar consenso con los preceptores ya que éstos tienen una función más administrativa.

Esto último es algo para analizar más profundamente, ya que los preceptores son los auxiliares docentes que están presentes en la escuela todos los días, es decir, son los que tienen acceso a todos los docentes de su curso, todos los miembros del S.O.E. que van en distintos horarios y todos los directivos que asisten en distintos días y turnos, sin contar que son los primeros a quienes padres, madres y tutores acuden cuando necesitan saber algo de sus hijos, algún docente, reglamentación, etc.

Según la normativa, el preceptor se debe encargar de “construir una mirada integral” (DGE, 2016) de los estudiantes y sus trayectorias personales y educativas; vincularse con ellos desde lo pedagógico y lo social, establecer vínculos, cumplir tareas administrativas e integrarse al PEI (DGE, 2016). Sin embargo, no se está prestando atención a la función que los preceptores están destinados a desempeñar acompañando a todos los actores de la escuela y principalmente a los estudiantes. El equipo de gestión podría lograr cambios muy positivos si cambiara el enfoque de su mirada en cuanto al rol del preceptor en la escuela brindándole mayor protagonismo.

En cuanto a las tareas que los docentes deben cumplir, el equipo directivo intenta hacer que la información y las fechas a cumplir sean claras. Según lo observado en los distintos instrumentos de esta investigación, la información es clara en el grupo formal de WhatsApp llamado “Institucional”, mas no se encuentra disponible en otros medios como el cuaderno Actas de circulares internas o el correo electrónico. Los docentes y miembros del S.O.E. confirman que sí reciben la información necesaria para el desempeño docente a través de la aplicación telefónica.

Si en algún momento sucede que alguien no cumple con una tarea correspondiente, el directivo se lo hace saber de manera privada, sin exponerlo ante todos los demás docentes.

También se manifiesta que los directivos reciben frecuentemente consultas por situaciones particulares con estudiantes, para lo cual se responde siempre o se delega al equipo que corresponda. En este punto, si se analizan otros datos recolectados en este trabajo, se puede notar que queda un cabo suelto cuando se delegan casos al servicio, ya que un porcentaje alto de docentes que afirman que solo a veces reciben la retroalimentación que esperan cuando derivan un caso particular.

Con respecto a la posibilidad de participar en la vida social de la escuela, los directivos están presentes en el grupo social de WhatsApp donde se comparten saluciones y eventos, pero generalmente no participan de manera activa. En otros datos recolectados, cuando los docentes propusieron sus sugerencias, se evidencia que los

docentes tienen como expectativa vincularse más con los directivos, ya que plantean la posibilidad de verlos más frecuentemente en sala de profesores, pasando por las aulas o incluso participando de sus grupos de WhatsApp por áreas.

Los directivos manifiestan que están conformes con la comunicación interna escolar, pero creen que puede mejorarse –aunque no tienen ninguna propuesta para introducir cambios.

El hecho de que no tengan sugerencias de cambios, puede evidenciar que necesitan realizar un diagnóstico objetivo sobre cuál es su situación real en cuanto a la comunicación tal como está, ya que parecen desconocer algunas situaciones planteadas por los docentes. Se han reconocido las dificultades en cuanto a la posibilidad de contactarse con todos por los horarios fragmentados y la falta de retroalimentación del servicio, principalmente. Por este motivo, encontrar la forma de mejorar la comunicación debería estar entre las prioridades de esta escuela.

En lo que respecta a los trabajos interdisciplinarios, explican que se proponen a partir de las resoluciones enviadas desde DGE y se trabaja en los temas a desarrollar con las coordinadoras de área. El equipo directivo participa apoyando la forma en que los docentes decidan trabajar. En cuanto a este tema, surge otra contradicción, ya que, al trabajar equipo directivo con coordinadores para seleccionar los temas de los proyectos, los docentes manifiestan que no son tenidos en cuenta para la elección de los mismos.

4.2.7. Percepción de los miembros del S.O.E. en cuanto a la comunicación interna escolar y el trabajo interdisciplinario (Anexo 4).

Análisis de los datos recolectados a través de las entrevistas a los miembros del S.O.E. El medio de comunicación elegido por el servicio es cara a cara a través del diálogo directo con los docentes que lo necesitan. Si no pueden encontrarlos, dejan una nota en el cuaderno de campo, un correo electrónico, el cuaderno de actas o pidiendo colaboración a los preceptores. Aquí surge otro cabo suelto, ya que, para empezar, en el grupo en el que las coordinadoras y directivos pueden hacer planteos y consultas, solo hay dos miembros de los siete que componen el servicio. Por otro lado, en la sección de las sugerencias libres de la encuesta, de los veinticuatro encuestados, tres manifiestan que no conocen a los tutores de su curso, y por verbalizaciones en sala de profesores, por lo menos cinco docentes más desconocen lo mismo. Además, doce de los encuestados piden más contacto con el S.O.E. ya sea a través de otro grupo de WhatsApp, reuniones breves, presencia en el aula o que estén más presentes en la comunidad.

Los miembros del S.O.E. argumentan que no es posible contactarse con el 100 % de los docentes por lo reducida que es su carga horaria. Su comunicación con los directivos es fluida porque generalmente pueden ver a la directora o regente en la escuela. No prefieren comunicarse por WhatsApp con los otros actores de la escuela porque lo consideran un medio más privado. Esta creencia puede ser lo que hace que varios de ellos no estén en los grupos de WhatsApp donde pueden participar, sino solamente en el que es de información oficial, manejado por el equipo directivo, en el cual solo los administradores pueden comentar.

Reconocen que no siempre pueden dar a tiempo la retroalimentación que los docentes esperan recibir tras sus planteos. Una de las encuestadas explica que esto se debe en parte porque la gestión actual se enfoca en lo administrativo, pidiendo que todo procedimiento quede registrado o informado por escrito, lo cual dificulta la fluidez de las acciones. Coinciden en que su prioridad es actuar en los casos en los que los derechos o la integridad de los estudiantes son vulnerados.

Los miembros del servicio consideran como algo muy positivo la existencia de los formularios de derivación en los cuales cada docente puede volcar situaciones conflictivas con estudiantes. Aquí es un tanto paradójico que este instrumento que ellos valoran positivamente sea el mismo que los pone en evidencia ante los docentes que perciben que no reciben respuesta ante la entrega de esas derivaciones.

El servicio manifiesta que en general la comunicación resulta efectiva, aunque siempre se puede mejorar. Sin embargo, afirman que cuando no pueden comunicarse con quienes los necesitan directamente, lo hacen a través de intermediarios y por esto pueden surgir errores. En este punto, también se puede hacer una observación, ya que es contradictorio que la mayoría de los profesionales del servicio no participe en el medio de comunicación en el que pueden estar en contacto con otros docentes, noten que esto trae inconvenientes por tener que recurrir a intermediarios y, sin embargo, no recurran a otros medios o se decidan a participar en los grupos.

Al ser consultados sobre la necesidad de cambiar algo en cuanto a su forma de comunicarse con los demás, la mayoría considera que no es necesario cambiar nada, excepto una de las encuestadas. La profesional explica que antes, en una gestión anterior, el servicio solía reunirse mensualmente para pensar estrategias conjuntas, de manera interdisciplinaria, lo cual era muy productivo y ella considera que volver a estas prácticas sería beneficioso.

Con respecto al trabajo interdisciplinario llevado a cabo por los docentes de la escuela, los miembros del S.O.E. explican que están al tanto solo los que están a cargo de la supervisión de los mismos y dentro de sus funciones por resolución.

4.2.8. La promoción del trabajo interdisciplinario.

Esta variable se enfoca en la posibilidad de integrar distintas áreas -en el caso de esta investigación, espacios curriculares de la escuela secundaria- para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos trabajando los temas propuestos de manera integral. En esta parte de la encuesta se menciona la participación de los docentes en los dos proyectos interdisciplinarios institucionales que, como establece la DGE de la Provincia de Mendoza, se realizan por año. El tema del proyecto puede ser de libre elección y debe involucrar al menos tres espacios curriculares. La resolución dice: “A tal efecto, en la elaboración del proyecto se acordarán entre los docentes responsables de los espacios, con apoyo de los coordinadores de área, la selección de los saberes y capacidades que se desarrollarán, los criterios de evaluación con elaboración de rúbrica de valoración, los cuales deberán ser comunicados anticipadamente en debida forma a los estudiantes” (DGE, 2022).

En esta encuesta se comprueba que los docentes no solo deben participar en los proyectos de manera obligatoria por mandato de la DGE, sino que además un porcentaje importante de los mismos no se sienten interpelados ni invitados a participar en los mismos desde la elección del tema hasta la elección de cómo trabajar con otros, entendiendo que existe una necesidad de comprometerse a trabajar en equipo con docentes de otras áreas.

4.2.9. Percepción de los docentes en relación al trabajo interdisciplinario (Anexo 1).

- Elección del tema del proyecto: solo el 26 % manifiesta siempre ser consultado para elegir el tema, 65 % dice que solo sucede a veces y un 8 % dice que nunca.
- El contacto y el trabajo con otros docentes: para alrededor de un cuarto de los encuestados trabajar con otros docentes se puede llevar a cabo de manera cómoda y sencilla, el 70 % solo a veces puede hacerlo y el 17 % nunca lo logran. Para el 52 % a veces es sencillo trabajar con otros y para el 30 % nunca lo es.
- Beneficios para los estudiantes:
Solo el 4 % de los docentes encuestados piensa que siempre los estudiantes adquieren conocimientos a través del trabajo interdisciplinario y el 96 % que solo a veces lo hace.

Para un 22 % esta forma de trabajar siempre mejora el clima áulico y contribuye desde lo afectivo, para un 74 % solo lo logra a veces y para el 4 % no lo logra nunca. En el espacio abierto para opinar y hacer sugerencias, los docentes manifestaron la necesidad de que se tenga en cuenta su opinión y la de los estudiantes y de que

exista un documento de donde elegir los proyectos en los que sí desean participar y por los cuales se sientan motivados.

4.2.10. Percepción de los miembros del S.O.E con respecto al trabajo interdisciplinario (Anexo 4).

- En cuanto a las propuestas de proyectos: la mayoría de los encuestados expresa que sí se hacen propuestas, pero una persona comenta que se confunde interdisciplinariedad con multidisciplinariedad, que es lo que en realidad se está haciendo y no enriquece el trabajo del equipo.
- En cuanto a los proyectos en marcha: no todos están al tanto de los proyectos interdisciplinarios, excepto los casos en los que deben supervisarlos. Su participación en los mismos depende del alcance de sus funciones por resolución.

4.3. La motivación de los docentes refiere a ese motor invisible que empuja a una persona a moverse, trabajar y esforzarse para conseguir un objetivo al que se ha aspirado desde el principio del movimiento (Robbins y Judge, 2009).

Percepción de los docentes.

- El involucramiento y compromiso de los docentes: solo el 5 % de los docentes se involucra siempre en los proyectos de manera comprometida, un 78 % lo hace a veces y un 17 % no lo hace nunca. Solo el 30 % siente que siempre los proyectos invitan a involucrarse, el 56 % a veces y el 13 % nunca.
- Sobrecarga laboral: El 4 % dice que siempre puede manejar el trabajo dentro del horario de clase, el 57 % solo a veces y un 39 % dice nunca poder hacerlo. En la pregunta abierta, plantearon la posibilidad de que se planifiquen los proyectos en función de la carga horaria de cada espacio curricular y que se puedan llevar a cabo enteramente dentro de la jornada laboral.
- Entusiasmo: Solamente el 22 % se siente siempre motivado para hacer más trabajos de este tipo, el 61 % se siente motivado solo a veces y 17 % nunca. Para el 13 % trabajar en proyectos ayuda a lograr objetivos difíciles siempre, para el 52 % esto sucede solo a veces y para el 35 % nunca sucede.
- Deleite: Solo al 13 % le agrada participar en los proyectos siempre, al 74 % solo a veces y al otro 13 % no le gusta participar nunca.

Estos bajos valores de entusiasmo y deleite llaman la atención, pero cabe recordar que el trabajo por proyectos que involucre al menos tres espacios curriculares se debe llevar a cabo al menos dos veces al año por imposición de DGE, como ya se

ha planteado. Aquí sería crucial la orientación y guía del Licenciado en Ciencias de la Educación que pueda brindar herramientas a los docentes para maximizar el aprovechamiento de esta metodología de trabajo para que los estudiantes logren aprendizajes significativos. La guía de un especialista que pueda fundamentar el trabajo, colaborar en la organización de las etapas para llevarlo a cabo y la participación real de los docentes en todo –incluyendo la elección del tema a trabajar en los proyectos- solo puede tener un efecto positivo.

➤ En el espacio abierto para opinar y hacer sugerencias, los docentes afirman que si tuvieran conocimiento de las posibilidades de temas que pueden cubrir, podrían elegir y trabajarían más motivados y con mayor deseo de involucrarse, esto es, teniendo en cuenta que, como se mencionara anteriormente, la DGE establece la obligatoriedad de llevar a cabo los proyectos anuales, pero da libertad de elección de temas a los docentes y permite la elección de las tres o más áreas que trabajarán juntas. Algunos docentes también desearían recibir propuestas de temas de la D.G.E. o del Equipo Directivo.

4.4. Observación del cuaderno llamado “Actas de circulares internas” (Anexo 5): Resultados de las listas de cotejo sobre elementos de comunicación interna escolar.

Para esta observación se aplicó una lista de cotejo que contiene los criterios relevantes para analizar el tipo de comunicación formal que circula entre los docentes y el equipo directivo y la respuesta docente ante tal comunicación. El cuaderno llamado Actas de circulares internas se encuentra en sala de profesores y se usa para anunciar lo estrictamente administrativo.

- La información que comparte el equipo directivo en el Cuaderno de actas incluye solo algunos aspectos de lo administrativo, tales como: algunos casos en que la escuela estará a cargo de ciertos docentes titulares por ausencia de la directora o regente, la distribución de los actos escolares, la convocatoria a algunos llamados y el aviso de traslados. No se encuentran fechas de entrega de material o de jornadas, resoluciones necesarias para el desempeño de los docentes o documentos de la institución como el PEI, acuerdos institucionales o las normas de convivencia, por lo que se considera que está incompleta.
- De la información compartida, no toda está firmada por el total de los docentes; de hecho, en muchos casos, solo ha firmado la mitad o menos de los comunicados. Es importante recalcar que este cuaderno se encuentra en sala de profesores y, se

sabe por verbalizaciones de los docentes, que muchas veces éstos no pasan por este espacio común, ya que tienen que llegar a otros establecimientos rápidamente cuando terminan sus clases en la escuela, o en los recreos no les alcanza el tiempo para tomar algo, ir al baño y leer. El hecho de que no pasen por sala de profesores es un motivo para que no accedan al cuaderno que contiene la información y no se notifiquen de la misma.

- El cuaderno es manejado por el equipo directivo para compartir la información con los docentes, pero no es un espacio dispuesto para que los docentes realicen planteos o preguntas por parte de los docentes.

Al consultar con la regente sobre la formalidad de este cuaderno, explica que este cuaderno ha sido la manera oficial que los equipos directivos han tenido para comunicarse con los docentes desde siempre. Explicita que en todas las escuelas secundarias se manejó siempre así la comunicación, pero desde la pandemia de COVID-19 que afectó a la Argentina y al mundo en 2020, reclusando a las personas en sus domicilios durante más de un año, el medio de comunicación en papel escrito fue desplazado por la comunicación digital virtual, principalmente la aplicación WhatsApp. Este puede ser uno de los motivos por el cual los docentes ya no ven este cuaderno como un espacio que deban consultar y confirmar a través de su notificación. Por otro lado, la regente se refirió al aumento del uso del grupo “Institucional” para dar mensajes generales y específicos a la comunidad docente por parte del equipo directivo en esta escuela. Esta última forma de comunicarse parece estar desplazando la comunicación en papel por ser más veloz y por ser un medio a través del cual, quien ha enviado el mensaje puede confirmar si sus destinatarios lo han leído.

Esto solo confirma que, tal como se plantea en el marco teórico, la comunicación indefectiblemente va evolucionando y, en este caso en particular, los propios docentes parecen haber empezado instintiva y paulatinamente a desechar la comunicación a través del formato papel, para comunicarse solamente de manera virtual. Además, la regente confirma que en el grupo de WhatsApp “Institucional”, en el cual solo pueden escribir los directivos, muchos docentes manifiestan la confirmación de recepción de la información a través de las llamadas “reacciones de WhatsApp”, que son una forma inmediata de responder a través de una reacción expresada a través emojis para que quede claro que el mensaje se recibió y se entendió.

4.5. Observación del grupo de WhatsApp llamado “Coordinadores” (Anexo 9):
Resultados de las listas de cotejo sobre elementos de comunicación interna escolar.

El grupo de WhatsApp llamado “Coordinadores” incluye a directivos, dos miembros del S.O.E. y coordinadores de área y está abierto a la participación de todos los miembros. El grupo está manejado por el equipo directivo y se publica información relevante para el funcionamiento de la institución, como actas de reuniones, fechas y pautas de entregas, actos escolares, suspensión de actividades por razones diversas, y asuntos relacionados con la escolaridad protegida. Las coordinadoras también comparten los proyectos que elaboran para trabajar de manera interdisciplinaria en archivos en Drive. En el grupo no se comparte información sobre posicionamientos o análisis de institución ya que esa data se analiza en las jornadas institucionales.

Se observa:

- En cuanto a la comunicación: Hay gran fluidez en la comunicación entre todos los miembros, todos pueden preguntar o hacer planteos y las personas indicadas se van encargando de responder. Solo suele ser más lenta la respuesta de los miembros del S.O.E.
- En cuanto al material compartido, se puede observar que es apropiado y completo para que todos los miembros del grupo manejen la información necesaria para el buen funcionamiento de las obligaciones de cada uno. No es material para análisis o capacitación, sino información necesaria para las prácticas áulicas que los coordinadores deben compartir y reproducir en los grupos que tienen, a su vez, con los docentes de su área –fechas, exigencias, modelos de exámenes y diagnósticos que hay que presentar, requisitos para cargar notas en el GEM, etc.
- El equipo que compone el S.O.E. tiene menor frecuencia y rapidez que el equipo directivo al responder, pero cuando lo hace, lo hace con respeto.
- En este caso, se aprecia una comunicación fluida, en todos los sentidos principalmente entre directivos y docentes coordinadores, con la posibilidad de que todos se expresen. Este grupo podría funcionar un poco como modelo de lo que se puede hacer bien. Es probable que, si se lograra involucrar grupo a todos los miembros del S.O.E. en este grupo, se podría lograr un gran crecimiento.

4.6. Resultados emergentes

Durante la recolección de datos, surgió de manera inesperada una situación: Un número significativo de docentes se negó a responder las encuestas en los formularios de Google y en varios casos la investigadora no pudo concretar las entrevistas con alguno de los miembros del personal.

En el caso de quienes podían responder las encuestas, se trata de los cuarenta docentes que se dedican a dar clases frente a estudiantes, de los cuales solo veintitrés

completaron dichas encuestas, no habiendo contestado el resto por motivos que se exponen más abajo.

Por otro lado, en el caso de las entrevistas, la directora tuvo un inconveniente de fuerza mayor por el cual no pudo acceder a ser entrevistada y algunos miembros del S.O.E. se olvidaron de que habían quedado en presentarse a las entrevistas o acordar una fecha para hacerlo por estar muy ocupados con sus trabajos.

En el caso de las encuestas, tras pasar un tiempo de haber compartido las mismas y no tener respuesta, se les preguntó a los docentes si iban a poder hacerlo en algún momento. Estos docentes que no participaron se expresaron a través de las siguientes verbalizaciones:

- “Hola, Sonia. Quería escribirte personalmente para contarte que, si bien intenté realizar la encuesta, no me sentí moralmente capacitado para responder con objetividad por lo poco que llevo en la escuela, y no quisiera contestar cosas que desconozco, quizás si una de las opciones a responder fuese "no sabe/no contesta" posiblemente sí me sentiría capacitado para responder. En fin, lamento no poder ser de gran ayuda en esta ocasión y te lo quería explicar personalmente. Saludos!” (Profesor de turno mañana, mensaje personal por WhatsApp, 26 de junio 2024).
- “¿Pero para qué tenemos que responder eso? [Se vuelve a explicitar el motivo que está en el encabezado de la encuesta] Bueno, cuando tenga un tiempito te respondo” (Profesora de turno mañana, comunicación personal, 28 de junio de 2024).
- “¡Ahh, no me di cuenta que habías mandado ese Google Form! En cualquier momento te lo respondo.” (Profesora de turno mañana, comunicación personal, 28 de junio de 2024).
- “Disculpá, pero no he tenido tiempo de responder lo que mandaste.” (Coordinadora de área, comunicación personal, 28 de junio de 2024).
- “Yo no sé...empecé a responder las preguntas y vi que me quedaban todas en contra de la escuela. Era como darles palos, palos y palos a los directivos y al S.O.E. Así que no la terminé [a la encuesta] y no la envié porque me dio miedo de quedar expuesto y no quiero tener problemas con nadie.” (Profesor de turno tarde, comunicación personal, 28 de junio de 2024).

En el caso de las entrevistas, las mismas fueron propuestas a los directivos y miembros del S.O.E. En todos los casos se les propuso hacerlo en sus horas de trabajo en la escuela para que no tuvieran que dedicar tiempo extra o trasladarse hacia otro lugar.

Quienes no pudieron presentarse o acordar un momento para llevar a cabo las entrevistas personales dijeron los siguiente:

- “Hola, Sonia. Disculpá que vengo toda apurada y no voy a poder darte la entrevista”. En esta comunicación, se dio aviso de una situación personal de fuerza mayor que no será explicada en este trabajo por respeto a la privacidad de la persona. (Directivo, comunicación personal, 5 de julio de 2024).
- “Soniaaaa cómo estás? Nunca hicimos lo de la entrevista!! me acabo de dar cuenta!” (Miembro del S.O.E., mensaje personal por WhatsApp, 7 de agosto de 2024).
- “Buenos días Sonia. Cómo estás? Primero, te pido disculpas porque al abrir el chat vi que nunca te respondí [con respecto a la posibilidad de acordar para la entrevista] (Miembro del S.O.E., mensaje personal por WhatsApp, 19 de agosto de 2024).

Lo manifestado en las comunicaciones escritas y orales por no haber respondido—excepto en el caso de la directora—, podría evidenciar en primer lugar, falta de atención bien, falta de empatía para con un miembro de la institución que está llevando a cabo un trabajo de investigación que podría redundar en beneficios para la institución. En segundo lugar, se manifiesta la falta de tiempo de los docentes para dedicarse a responder las preguntas de la encuesta que, en su mayoría, eran solo para marcar una de tres opciones. En tercer lugar, surge el tema de un docente que expresó su temor a ser observado por marcar opciones que exponen falencias en la comunicación —cabe aclarar que ese profesor no había leído el encabezado del formulario y pensó que era una consulta que se llevaba a cabo desde la escuela, a pesar de haber aclarado tal situación, no quiso responder. Del resto de los docentes que no respondieron y no comunicaron sus razones para no hacerlo, no se conocen sus motivos.

Otro elemento que surge de las respuestas en las entrevistas, es el rol fundamental que tienen los preceptores en la comunicación interna. Si bien no han sido involucrados en esta investigación por estar relacionada con la comunicación y su incidencia en realización de proyectos didácticos y la motivación docente, sería valiosísimo analizar el rol de los preceptores en la comunicación interna escolar. Ellos, al estar en contacto con todos los docentes de cada curso y estar presentes todos los días en la institución, se transforman en nexos indiscutidos para que información importante o muy importante llegue a las personas que tenga que llegar.

IV. CONCLUSIÓN

Los resultados arrojados por las encuestas a los docentes demuestran que la comunicación interna escolar de esta institución no es completamente efectiva en la mayoría de los casos. Esta comunicación alcanza un nivel medio de efectividad sin llegar a ser totalmente ineficaz, si no, algo claramente mejorable.

En el caso de los coordinadores de área, sus respuestas muestran satisfacción con el nivel de comunicación alcanzado con los docentes de sus áreas. Más allá de existir algunos casos en que terminan contactando a los directivos en casos puntuales, logran mantener una comunicación constante y abierta.

En cuanto a los medios de comunicación elegidos por el equipo directivo, por un lado, está el grupo de WhatsApp que resulta muy eficiente para informar sobre temas institucionales importantes; pero por el otro, este grupo formal en el que se da la posibilidad de participación docente solo incluye a los coordinadores, siendo éstos el nexo entre directivos, servicio y docentes, dejando a estos últimos sin la posibilidad de comunicarse directamente. A nivel organizativo, esto funciona y parece ser más sencillo llegar a acuerdos con grupos más reducidos en número, pero en las encuestas muchos docentes manifiestan no tener acceso a temas tales como la elección del proyecto, plantear la falta de tiempo por su carga horaria o la presencia muy frecuente de obstáculos.

Algo que se hace notorio es que los docentes, en muchos casos, se quedan sin la oportunidad de manifestar sus ideas de manera directa al servicio y a los directivos. Si bien los directivos reciben consultas por privado, se ha planteado en algunas de las verbalizaciones expresadas por distintos docentes, que la intención es no molestarlos en sus espacios personales. Los canales de comunicación no parecen ser adecuados o suficientes para que los docentes lleguen de manera directa a tener una participación plena en cuestiones escolares que atañen al desempeño en el aula. Si bien se confía en la mediación de los coordinadores de área para que se comparta la información, de alguna manera, esto priva a los docentes del contacto directo con los directivos y los miembros del S.O.E. al momento de plantear directamente sus inquietudes.

En el caso en el que los docentes necesitan ponerse en contacto con los directivos, puede comprenderse la necesidad de filtrar o mediar la comunicación a través de otras figuras tales como los coordinadores de área, para que la directora y la regente no reciban cantidades inmanejables de mensajes privados. Sin embargo, esto pone a los directivos en un lugar un tanto inaccesible; tanto es así, que por parte de los docentes y coordinadores de área surge el planteo que la presencia de los directivos sea más frecuente en sala de profesores y que participen en los grupos de WhatsApp de las distintas áreas.

En cuanto al contacto con los miembros del S.O.E. se hace evidente que los docentes perciben que no están recibiendo del S.O.E. la información que necesitan sobre el estudiantado. En la práctica diaria, los docentes se enfrentan en el aula situaciones que no pueden solucionar llenan un formulario de derivación con una breve referencia de la situación y los datos del o los estudiantes en cuestión para que el servicio pueda darles herramientas o intervenir para apoyar la labor docente; no obstante, los educadores expresan que no siempre reciben las devoluciones, las cuales son necesarias para su desempeño docente. Se inferencia, por tanto, la falta de fluidez en la comunicación con el servicio de educación educativa; por este motivo, los docentes expresan que necesitan mayor intercambio y asesoramiento con los miembros de este equipo.

Si bien los miembros del servicio de orientación educativa reconocen que no pueden comunicarse con el total del profesorado por cuestiones de carga horaria, existe una desconexión entre lo que los docentes opinan de su comunicación con el S.O.E. y lo que este servicio percibe. La falta de información sobre los estudiantes y de retroalimentación ante las consultas y derivaciones no es notada por el servicio. Los encuestados del servicio, además, manifiestan que varios de ellos desconocen los proyectos interdisciplinarios de la institución, excepto en los casos en que deban visarlos, mientras que los directivos afirman que desde el servicio de orientación educativa los docentes reciben el acompañamiento necesario para el desempeño áulico.

En el caso del trabajo interdisciplinario, también se hace notable cómo la falta de contacto y comunicación entre los docentes dificulta esta forma de trabajo y termina siendo satisfactorio solo a veces. Desde la elección del tema del proyecto, pasando por el tiempo dedicado y llegando al logro de los objetivos planteados arrojan un balance que, aunque no es contundentemente negativo, está lejos de ser positivo.

Por los resultados recolectados en cuanto a la comunicación con el S.O.E no es sorprendente que la comunicación interna y el trabajo interdisciplinario, de la forma en que están planteados en esta escuela, tengan como consecuencia una motivación positiva para involucrarse y comprometerse a realizar este tipo de trabajo, que podría ser mayor.

Las encuestas a los docentes reflejan que éstos observan en otros, y en algunos casos, protagonizan, falta de deseo de efectuar el trabajo interdisciplinario para construir proyectos educativos, y padecen la sobrecarga laboral que esta metodología de trabajo conlleva. Se aprecia, en general, que el trabajo se lleva a cabo principalmente para cumplir con la obligación impuesta, tal como se pone de manifiesto cuando los docentes

perciben como un obstáculo las dificultades que tienen para trabajar con sus colegas, los pocos beneficios en cuanto al logro de aprendizajes por parte de los alumnos o el bajo impacto positivo en el clima del aula. Esto deja como saldo la falta de deseo de los docentes de involucrarse y la falta del placer de trabajar en armonía con otros porque solo se busca ejecutar una orden.

Además, según los datos recolectados, los docentes no perciben esta forma de trabajo como un claro indicador de que usando esta metodología los estudiantes puedan aprender mejor o aprender los contenidos que se había propuesto en la planificación anual. Por los datos recolectados en la encuesta a los docentes, se puede deducir que no creen que trabajar con estos proyectos impuestos por la DGE sea la mejor estrategia para la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

Los resultados emergentes, no esperados, pero encontrados, tras recolectar los datos, también hablan por sí mismos. El hecho de que varios docentes consideraran que serían juzgados por exponer sus ideas puede indicar falta de confianza en otras personas – entre ellos, personas superiores en jerarquía- y esto dificulta la comunicación. A su vez, el desgano y la abulia a la hora de participar en una actividad –responder una encuesta con “siempre” “a veces” o “nunca”- que no es obligatoria, pero puede ser significativa para la institución, puede ser una manifestación de la falta de motivación y voluntad que atraviesa a los docentes en general. Esto puede significar también que su nivel de identificación con la cultura que hace a esta escuela es relativamente bajo.

Todos estos resultados expuestos conducen a confirmar la hipótesis planteada en este trabajo de investigación que planteaba lo siguiente:

Las estrategias de comunicación vertical y horizontal utilizadas por el equipo de gestión y los docentes de una escuela secundaria de Perdriel, Luján de Cuyo, impactan de manera directa en la promoción de espacios de trabajo interdisciplinario y el aumento de la motivación docente en cuanto a la posibilidad de los docentes de desempeñarse desde el deseo, la voluntad y la alegría que devienen del trabajo en armonía con la comunidad educativa.

Esto se debe a que la fragmentación de espacios presente en la escuela secundaria es un elemento poderoso, capaz de desafiar las modernas estrategias de comunicación existentes, en desmedro de la posibilidad de trabajar de manera interdisciplinaria y del fomento de la motivación en los docentes para trabajar con armonía. A su vez, y en relación a las estrategias de comunicación utilizadas por el equipo de gestión escolar se puede observar que la comunicación interna de la escuela no cuenta con una

planificación, por lo que se va resolviendo cómo manejarla a través de prueba y error. De los cuadernos que pretenden funcionar como medios de comunicación para que todo quede por escrito, pasando por los correos electrónicos –de los cuales que no se puede saber si han sido recibidos o no, a no ser que el receptor responda “recibido”-, hasta los mensajes a través de grupos de WhatsApp, hay una coexistencia de medios, pero no una estrategia clara, todavía. De la misma manera, es abrumador para los docentes saber que se espera que estén al tanto de todo y que deban notificarse de todo pero que en muchos casos no puedan participar en la toma de decisiones que derivan de tareas impuestas por la DGE. La falta de una clara estrategia que permita un mejor flujo de la comunicación en el que haya una verticalidad verdaderamente ascendente y descendente y una horizontalidad que rompa la barrera de la fragmentación ya mencionada afecta el trabajo con otros y la motivación de los docentes.

A las problemáticas ya planteadas en cuanto al rol del docente en nivel secundario, se suman los aportes de distintos directivos de escuelas y especialistas en educación compiladas por Rosenberg (2011) que afirman que las dificultades del docente de este nivel son muchas. Entre ellas, nombran el hecho de que se deban trasladar de una escuela a otra, a veces hasta siete u ocho instituciones en total porque los salarios son bajos y el sistema los lleva a tener horas cátedras distribuidas; el peligro de caer en el facilismo cuando la definición de calidad está asociada con que el estudiante llegue al último año y evite la repitencia; y la violencia entre los estudiantes (Rosenberg, 2011). Además, plantean el hecho de que los adolescentes no le encuentran sentido a la escuela; lo poco preparadas que están las escuelas para la inclusión y la falta de acompañamiento de las familias. Por otro lado, surge el planteo si la escuela, al transformarse en un lugar que da de comer, puede seguir siendo el lugar donde se aprende, como también el cuestionamiento sobre el propósito de la escuela y si se cumple: formar para la universidad y para el mundo laboral. También se manifiesta la falta de relación entre lo que el docente enseña y la realidad de los estudiantes y la preocupación docente por la disciplina cuando, en realidad, el foco debería estar en el aprendizaje y la enseñanza. Ante la fragmentación de la secundaria que ya se ha planteado, se explica que la separación de saberes no es algo natural, sino forzado; y por último, trae a colación el reproche de los padres que aseguran que hay un trato despersonalizado hacia los estudiantes (Rosenberg, 2011).

Este trabajo no alcanza a cubrir algunos planteos que surgieron del mismo proceso de investigación y que podrían dar lugar a futuras investigaciones en cuanto a:

- la confianza de los docentes en el equipo de gestión

- innovaciones en comunicación interna escolar para lograr mejoras
- la comunicación entre los docentes de la misma escuela
- la comunicación y el clima escolar
- el abordaje del trabajo interdisciplinario en la escuela secundaria: ¿Es posible involucrar a todos cuando una propuesta no es obligatoria?
- el rol / los roles de los preceptores en la escuela secundaria en relación a la comunicación interna escolar
- el compromiso docente en el trabajo interdisciplinario

Este tipo de evidencia sirve al Licenciado en Ciencias de la Educación como punto de partida para implementar proyectos de mejora en una institución. El profesional está capacitado para identificar las dificultades, diagnosticar la problemática y buscar soluciones conjuntas e integrales. Su posibilidad de manejarse transversalmente con todos los actores de la institución educativa lo convierten en una pieza central para acompañar al Equipo de gestión, coordinar acciones para el desarrollo de estrategias de comunicación y la promoción del trabajo interdisciplinario. Los alcances de estas acciones pueden conducir a que los directivos, el S.O.E., los coordinadores de área y los docentes tengan la posibilidad y elijan trabajar más unidos por objetivos comunes. Un profesional Licenciado en Ciencias de la Educación puede organizar y dar el puntapié inicial que genere cambios y despierten la intención y la voluntad de todos para involucrarse y desafiar el desgano generalizado y el individualismo.

V. ANEXOS

Instrumentos

Anexo 1: Comunicación interna desde el punto de vista de los docentes.

Destinatarios: Los docentes de la escuela Cerro El Plata.

Encuesta que recibirán los docentes para completar:

La comunicación interna y la participación en proyectos desde el punto de vista de los docentes.

En el marco de la investigación EL VALOR DE LA COMUNICACIÓN INTERNA ESCOLAR: La comunicación interna, el trabajo interdisciplinario y la motivación docente, supervisado por la Universidad Católica Argentina, se pide que completes esta encuesta anónima.

No hay respuestas correctas o incorrectas, solo tu percepción sincera sobre el tema en cuestión. Desde ya, muchas gracias.

Marca con una cruz el espacio que corresponda.

COMUNICACIÓN INTERNA INSTITUCIONAL y PROYECTOS				
COMUNICACIÓN CON EL EQUIPO DE GESTIÓN DIRECTIVA		Escala		
		Nunca	A veces	Siempre
1	Los docentes reciben información institucional relevante para su desempeño eficiente en la escuela.			
2	El equipo de gestión comparte información relevante para el desempeño docente a través de medios a los que sí tienen acceso.			
3	El equipo directivo comunica decisiones tomadas de manera unilateral.			
4	El equipo directivo consulta la opinión de los docentes antes de tomar decisiones.			

5	El equipo directivo consulta la opinión de los docentes y al momento de tomar decisiones las tiene en cuenta.			
6	El equipo directivo está abierto a consultas sobre lo que no les haya quedado claro a los docentes en toda o cualquier comunicación entregada.			
7	El equipo directivo responde a la brevedad cuando es consultado por los docentes.			
8	El equipo directivo comunica las tareas a llevar a cabo por los docentes con una anticipación prudencial para que los mismos puedan organizarse con la entrega o realización de dichas tareas (por lo menos una semana).			
9	El equipo directivo informa a los docentes sobre las resoluciones de Supervisión o Dirección General de Escuelas apenas son emitidas.			
10	El equipo directivo participa en y promueve la existencia de espacios de comunicación de eventos y noticias sociales relevantes para los docentes, como cumpleaños, bienvenidas, despedidas, etc.			
11	El equipo directivo brinda apoyo y delega la responsabilidad ante quien corresponda cuando un docente tiene una situación problemática.			

12	Los docentes consideran que la comunicación con el equipo de gestión directiva en la institución es efectiva.			
13	¿Qué estrategias sugeriría, como docente de esta institución, para mejorar o facilitar la comunicación con el equipo directivo?			
COMUNICACIÓN CON EL EQUIPO DEL S.O.E.		Escala		
		Nunca	A veces	Siempre
14	Los docentes reciben desde el S.O.E. información general de los cursos que tienen a cargo sobre las características de los estudiantes y los casos que necesiten especial atención en el proceso de acompañamiento.			
15	Los docentes reciben del S.O.E. notificaciones actualizadas sobre aquellos estudiantes que se encuentran en alguna situación vulnerable o de riesgo.			
16	Los docentes reciben notificaciones actualizadas sobre los estudiantes que se suman a los cursos fuera del inicio de clases			
17	Los docentes reciben retroalimentación específica por aquellos casos que han derivado al S.O.E.			
18	Los docentes pueden comunicarse con los miembros del S.O.E. de manera ágil y accesible.			

19	Los docentes consideran que la comunicación con el equipo del S.O.E. de la institución es efectiva.			
20	¿Qué estrategias sugeriría, como docente de esta institución, para mejorar o facilitar la comunicación con el S.O.E.?			
PARTICIPACIÓN EN LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES ANUALES		Escala		
		Nunca	A veces	Siempre
21	Los docentes participan en la elección del tema a trabajar en cada proyecto.			
22	Los docentes pueden trabajar cómodamente en los proyectos de manera interdisciplinaria porque se mantienen en contacto con colegas de otras áreas.			
23	Es sencillo mantener el contacto con colegas de otras áreas.			
24	Los docentes de distintas áreas se involucran con el mismo nivel de compromiso.			
25	Los estudiantes adquieren los conocimientos que los docentes habían propuesto en el diseño del proyecto.			
26	La exposición del producto final del proyecto es una muestra de que los docentes lograron acompañar a los			

	estudiantes en la adquisición de contenidos y competencias.			
27	Para los docentes, llevar a cabo los proyectos ayuda a lograr las metas propuestas en la planificación general.			
28	Para los docentes, los proyectos hacen que los estudiantes trabajen mejor a nivel climático.			
29	Para los docentes, trabajar con otras áreas contribuye también desde el punto de vista afectivo.			
30	Para los docentes, trabajar de manera interdisciplinaria despierta ganas de trabajar de esta manera más a menudo.			
31	Los docentes sienten que el trabajo interdisciplinario los invita a involucrarse.			
32	Los docentes sienten que el trabajo interdisciplinario les ayuda lograr objetivos que no lograrían de otra manera.			
33	A los docentes les gusta participar en los proyectos interdisciplinarios de la escuela.			
34	Los docentes pueden ejecutar el trabajo de los proyectos enteramente dentro de sus horas de clase (es decir, no usa tiempo fuera de sus horas cátedras).			
35	Los obstáculos para llevar a cabo el proyecto son poco significativos.			
36	Si como docente de esta institución pudiera dar una opinión sobre los proyectos			

	interdisciplinarios de la institución, o una sugerencia sobre cómo mejorarlos: ¿Cuál sería?	
--	---	--

Anexo 2: Comunicación interna desde el punto de vista de los coordinadores de área.

Destinatario: Docentes coordinadores de área.

La comunicación interna desde el punto de vista de los coordinadores de área.

En el marco de la investigación EL VALOR DE LA COMUNICACIÓN INTERNA ESCOLAR: La comunicación interna, el trabajo interdisciplinario y la motivación docente, supervisado por la Universidad Católica Argentina, se pide que completes esta encuesta anónima.

No hay respuestas correctas o incorrectas, solo tu percepción sincera sobre el tema en cuestión. Desde ya, muchas gracias.

Marca con una cruz el espacio que corresponda y completa los espacios libres.

Soy coordinador/a de la siguiente área: _____

He cumplido mi rol en coordinación durante (explicitar tiempo): _____

COMUNICACIÓN INTERNA INSTITUCIONAL				
COMUNICACIÓN DESDE LA COORDINACIÓN DE ÁREAS		Escala		
		Nunca	A veces	Siempre
1	Los coordinadores se comunican con los docentes de su área a través de un medio que alcance a todos ellos.			
2	Los coordinadores son escuchados al plantear dudas propias o de los docentes de sus áreas al equipo directivo.			
3	Los coordinadores organizan reuniones presenciales (cara a cara u online –Zoom, Meet, etc.) con los docentes del área para conversar sobre los temas de interés de la misma.			

4	Las reuniones organizadas por los coordinadores respetan la frecuencia propuesta por la normativa (una vez por cuatrimestre).			
5	Las reuniones organizadas por los coordinadores son para que sus docentes reciban la información sobre decisiones tomadas tanto por el equipo de coordinadores como el equipo directivo.			
6	En las reuniones organizadas por los coordinadores los docentes pueden plantear dudas, inquietudes y/o desacuerdos.			
7	Los coordinadores mantienen la comunicación abierta para recibir preguntas, consultas o inquietudes de sus docentes.			
8	Cada coordinador recibe respuesta en tiempo y forma por parte de sus docentes en cuanto al cumplimiento de las tareas obligatorias como, por ejemplo, presentación de planificaciones.			
9	Cada coordinador recibe apoyo y consejo del equipo directivo cuando atraviesa una situación difícil de manejar.			
10	Cuando los docentes no cumplen con sus obligaciones, su coordinador avisa al equipo directivo cuál es la situación.			

11	En su caso particular: ¿Qué tipo de estrategias prefiere y utiliza para comunicarse con los docentes del área que coordina?	
12	¿Qué otra estrategia podría poner en práctica para mejorar la comunicación con los docentes que coordina?	

Anexo 3: La comunicación interna desde el punto de vista del equipo directivo.

Destinatarios: Integrantes del equipo directivo.

La comunicación interna desde el equipo directivo.

En el marco de la investigación EL VALOR DE LA COMUNICACIÓN INTERNA ESCOLAR: La comunicación interna, el trabajo interdisciplinario y la motivación docente, supervisado por la Universidad Católica Argentina, se pide una entrevista para responder un cuestionario.

No hay respuestas correctas o incorrectas, solo su percepción sincera sobre el tema en cuestión. Desde ya, muchas gracias.

Entrevista personal a la directora y a la regente.

A. Con respecto a la comunicación interna escolar

1-¿Qué vía o medio de comunicación elige ud. para compartir información indispensable al equipo docente?

2-¿Usa el mismo medio para comunicarse con docentes, coordinadores, preceptores y miembros del SOE?

3-¿Pide consenso a través del medio de comunicación elegido para tomar decisiones que afectan a los equipos de trabajo?

4- En sus mensajes, cuando se pide tareas a cumplir, explicita lo que se espera que hagan los docentes con claridad, marcando las fechas de entrega y las condiciones de las mismas?

5- ¿Está conforme con la comunicación como se ha planteado hasta ahora en la escuela?

6-Cuando no recibe la respuesta que espera de los equipos docentes que se evidencia a través de falta de cumplimiento, demora en entregas u otra forma:

- ¿Avisa por privado a los docentes en falta?
- ¿Avisa al coordinador para que hable con el o los docentes?
- ¿Envía un comunicado a los docentes en falta de manera visible para todos por un medio masivo?

7- ¿Recibe consultas y/o planteos por parte de los otros equipos de trabajo?

8- ¿Responde esas consultas o planteos?

9- Siendo que en la escuela existe un grupo donde se comunican eventos sociales, saluciones por cumpleaños y otras situaciones socioafectivas no académicas: ¿Usted participa en ese grupo?

1. ¿Está conforme con la comunicación como se ha planteado hasta ahora en la escuela?
2. ¿Cree necesario introducir cambios en algún aspecto de la comunicación como se ha dado hasta ahora?

B. Con respecto al trabajo interdisciplinario.

3. ¿El equipo directivo propone trabajos interdisciplinarios?
4. ¿El equipo directivo está al tanto de los trabajos interdisciplinarios que se desarrollan en la escuela?
5. ¿De qué manera participa el equipo de los trabajos interdisciplinarios?

Anexo 4: Entrevista a miembros del S.O.E. de la escuela secundaria orientada de Perdriel, Luján de Cuyo.

En el marco de la investigación EL VALOR DE LA COMUNICACIÓN INTERNA ESCOLAR: La comunicación interna, el trabajo interdisciplinario y la motivación docente, supervisado por la Universidad Católica Argentina, se pide una entrevista para responder un cuestionario.

No hay respuestas correctas o incorrectas, solo su percepción sincera sobre el tema en cuestión. Desde ya, muchas gracias.

A. Sobre la comunicación interna.

1. ¿Cuáles son los medios de comunicación que usted utiliza para comunicarse con otros actores de la escuela?
2. ¿Siente que logra comunicarse con todos los actores de la institución con los que le corresponde por resolución?
3. ¿Obtiene retroalimentación y/o respuesta cuando se comunica con directivos, coordinadores o profesores frente a estudiantes?
4. ¿Logra dar respuesta y/o feedback (retroalimentación) a los planteos que recibe por parte de los docentes?
5. ¿Está conforme con la comunicación como se ha planteado hasta ahora en la escuela?
6. ¿Cree necesario introducir cambios en algún aspecto de la comunicación como se ha dado hasta ahora?

B. Sobre trabajo interdisciplinario

7. ¿El equipo del SOE propone trabajos interdisciplinarios?
8. ¿El equipo está al tanto de los trabajos interdisciplinarios que se desarrollan en la escuela?
9. ¿De qué manera participa el equipo de los trabajos interdisciplinarios?

Anexo 5: Lista de cotejo para la observación del cuaderno de comunicación interna entre Equipo Directivo y docentes, llamado Actas de circulares internas. La observación es llevada a cabo por la investigadora. Contiene la siguiente información:

- Organización y distribución de actos escolares
- Avisos de ofrecimiento de horas para taller de ESI
- Aviso para incorporar títulos – Bono Condicional
- Aviso para docentes en disponibilidad
- Avisos de titulares a cargo de la escuela por ausencia de directivos

Se analiza la frecuencia con que suceden las interacciones ante la información compartida en el cuaderno.

Categorías de análisis	Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
La comunicación desde dirección es frecuente.				
Los docentes responden a las comunicaciones a través de su firma.				
La comunicación es de tipo administrativa.				
Este cuaderno permite que los docentes escriban para preguntar sobre cada tema y pedir aclaración.				
Este cuaderno contiene todo el material administrativo escolar como avisos de reuniones, llamados a distintos espacios curriculares y jornadas institucionales.				
Comentarios Adicionales:				

Anexo 6: Análisis documental. Comunicaciones establecidas en el en el grupo de WhatsApp “Coordinadores”.

La siguiente es una lista de cotejo para la observación de la comunicación interna entre Equipo Directivo, miembros del S.O.E. y coordinadores de área en el grupo creado por el equipo directivo con los docentes y equipos de áreas. La observación es llevada a cabo por la investigadora.

Se observa durante dos meses que en el grupo se comparte la información que se puede categorizar de la siguiente manera:

- Fechas de entrega de material y notas
- Fechas y material de jornadas institucionales
- Fechas de reuniones entre ambos grupos
- Actas de reuniones realizadas
- Aviso de suspensión de clases por motivos diversos
- Falta de cumplimiento por parte de docentes de distintas áreas con respecto a entrega de documentos, planificaciones o notas.
- Proyectos interdisciplinarios institucionales a ser revisados

Con respecto a cada categoría de análisis, se hará el siguiente análisis:

- Quién es el emisor y de qué forma responde
 - rápida; con demora de horas/con demora de días; no responde
 - directa, indirecta
 - detallada, general
 - informativa
- Frecuencia de los mensajes
 - alta; media; baja
- Cantidad de mensajes de la categoría en cuestión
- Tono de los mensajes
 - Formal, informal, neutro, empático, servicial, individual

Tipo de Mensaje	Emisor / Forma de Respuesta	Frecuencia	Cantidad	Tono
Fechas de entrega de tareas por parte de docentes				

Respuestas a consultas				
Avisos por suspensión de clases				
Consultas por temas del área				
Consultas por temas de docentes particulares				
Material de jornadas				
Material pedagógico				
Cronogramas				
Actas de reuniones realizadas				
Proyectos institucionales y / o propuestas				

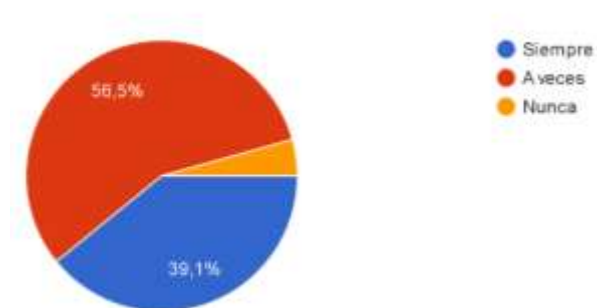
Análisis descriptivo de los resultados de las encuestas

Resultados por instrumento de recolección de datos.

Anexo 7: La comunicación interna y la participación en proyectos desde el punto de vista de los docentes.

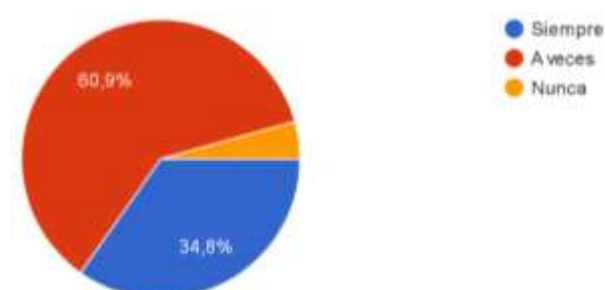
Se mostrará en porcentajes los resultados alcanzados en cada pregunta del instrumento 1. En las preguntas abiertas, se mostrará la tendencia de las respuestas desde más frecuente a menos frecuente.

1-En cuanto a la información que los docentes reciben: Los docentes reciben información institucional relevante para su desempeño eficiente en la escuela.



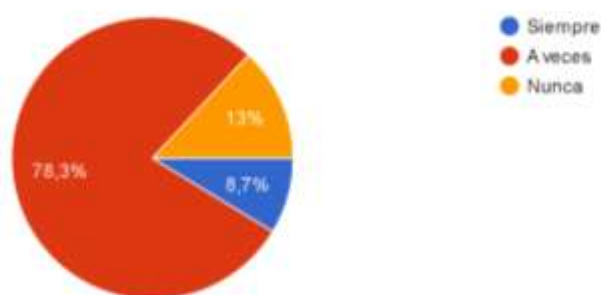
El 56 % de docentes encuestados considera que a veces recibe información relevante para su desempeño eficiente y el 39 % dice recibirla siempre. Una sola persona indicó no recibirla nunca.

2-En relación a los medios que el equipo de gestión utiliza para comunicar información importante: El equipo de gestión comparte información relevante para el desempeño docente a través de medios a los que estos sí tienen acceso.



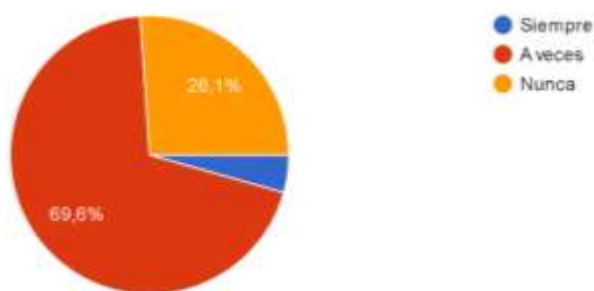
El 61 % de docentes encuestados marca que solo a veces recibe información a través de medios accesibles, casi el 35 % marca que siempre la recibe. Una sola persona dice no recibir la información por un medio accesible.

3-En relación a la toma de decisiones del equipo directivo: El equipo directivo comunica decisiones tomadas de manera unilateral.



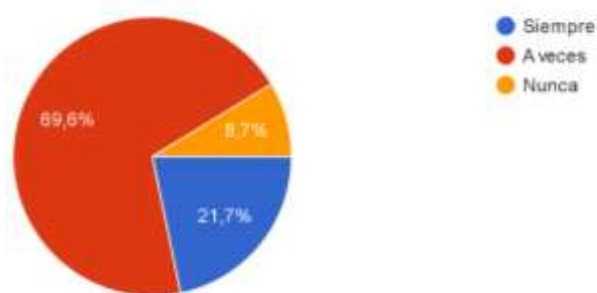
El 78 % de los docentes encuestados sostiene que las decisiones a veces son tomadas de manera unilateral por el equipo directivo, el 13 % que nunca lo son y casi el 9 % que siempre sucede de esa manera.

4-En cuanto a la posibilidad de los docentes de ser consultados para la toma de decisiones: El equipo directivo consulta la opinión de los docentes antes de tomar decisiones.



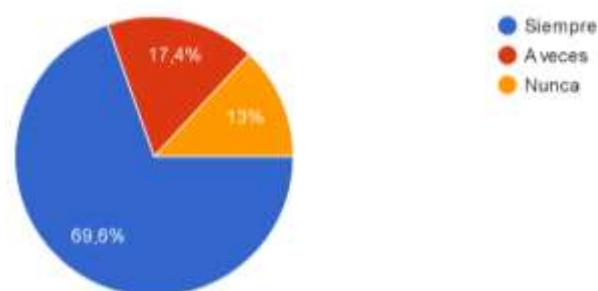
En este caso, el 70 % de los docentes marcan que a veces el equipo directivo sí los consulta antes de tomar decisiones. El 26 % declara que nunca se consulta y menos del 5% que siempre se los consulta.

5-En cuanto a la actitud del equipo directivo frente a la opinión de los docentes: El equipo directivo consulta la opinión de los docentes y al momento de tomar decisiones las tiene en cuenta.



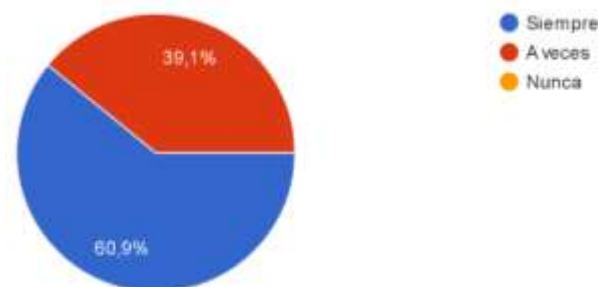
Casi un 22 % de los docentes piensa que a siempre se tienen en cuenta su opinión, mientras que el 70 % marca que esto sucede solo a veces y un 8 % dice que su opinión nunca es considerada.

6-Con respecto a la apertura del equipo directivo para recibir consultas: El equipo directivo está abierto a consultas sobre lo que no les haya quedado claro a los docentes en toda o cualquier comunicación entregada.



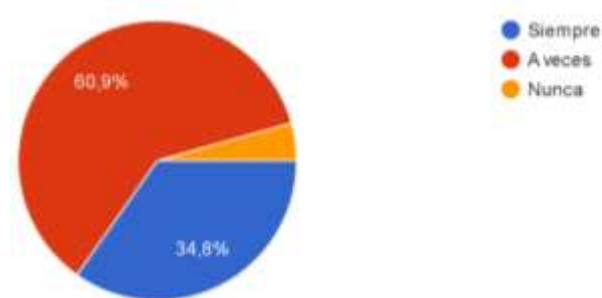
Casi el 70 % de los docentes percibe que el equipo directivo está siempre abierto a consultas, un 17 % piensa que solo a veces está abierto y un 13 % que nunca lo está.

7-Con respecto a la inmediatez en la respuesta del equipo directivo ante las consultas docentes: El equipo directivo responde a la brevedad cuando es consultado por los docentes.



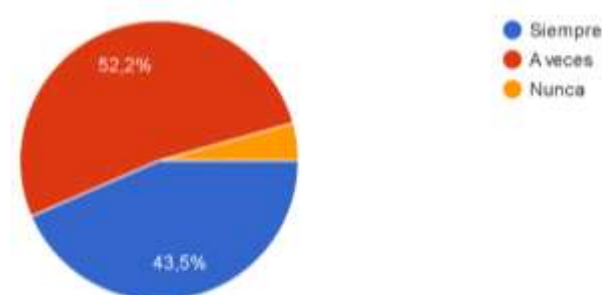
El 61 % de los docentes marca que el equipo directivo siempre responde a las consultas a la brevedad y un 39 % que solo a veces lo hace. Nadie considera que nunca haya respuesta.

8-Con respecto a la comunicación del equipo directivo de tareas a cumplir: El equipo directivo comunica las tareas a llevar a cabo por los docentes con una anticipación prudencial para que los mismos puedan organizarse con la entrega o realización de dichas tareas (por lo menos una semana).



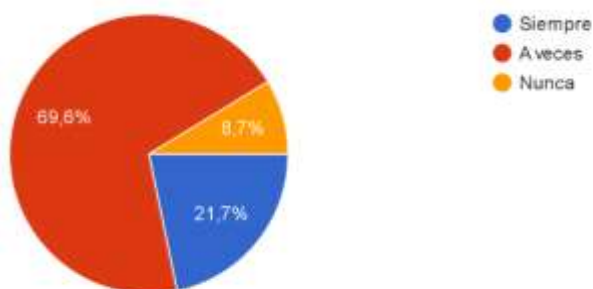
El 61 % de los docentes marca que a veces recibe instrucciones con una anticipación prudencial y el 35 % que siempre sucede de esa manera. Una sola persona dice nunca recibir instrucciones con anticipación.

9-En cuanto a la información sobre resoluciones distribuida por el equipo directivo: El equipo directivo informa a los docentes sobre las resoluciones de Supervisión o Dirección General de Escuelas apenas son emitidas.



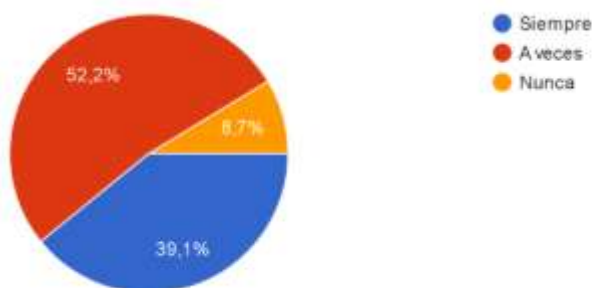
El 52 % afirma que a veces recibe las resoluciones de Supervisión o D.G.E. a través de los directivos, el 43 % que siempre lo hace y una sola persona que nunca las recibe.

10-En cuanto a la participación del equipo directivo en espacios sociales de la escuela: El equipo directivo participa en y promueve la existencia de espacios de comunicación de eventos y noticias sociales relevantes para los docentes, como cumpleaños, bienvenidas, despedidas, etc.



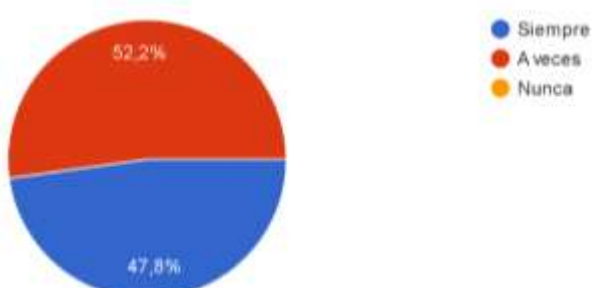
El 70 % de los docentes marca que a veces el equipo directivo participa en y promueve la existencia de espacios de comunicación de eventos y noticias sociales de la escuela, el 22 % percibe que siempre participa y un 9 % piensa que nunca participa.

11-En cuanto a la posibilidad del equipo directivo de contar con otros en situaciones problemáticas: El equipo directivo brinda apoyo y delega la responsabilidad ante quien corresponda cuando un docente tiene una situación problemática.



El 52 % de los docentes dicen que a veces reciben el apoyo necesario, el 39 %, que siempre lo reciben y el 8 % dice no recibir ese apoyo.

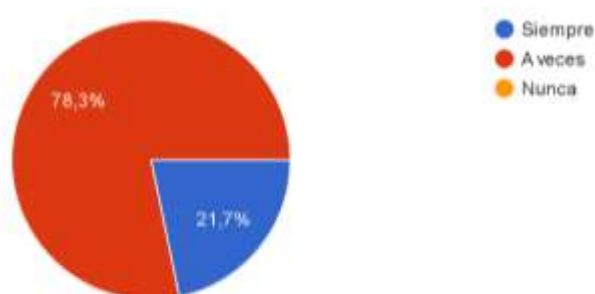
12- En cuanto a la comunicación con el equipo de gestión: Los docentes consideran que la comunicación con el equipo de gestión directiva en la institución es efectiva.



El 52 % de los docentes encuestados responde que solo a veces es efectiva la comunicación en la escuela, mientras que el 48 % piensa que siempre lo es.

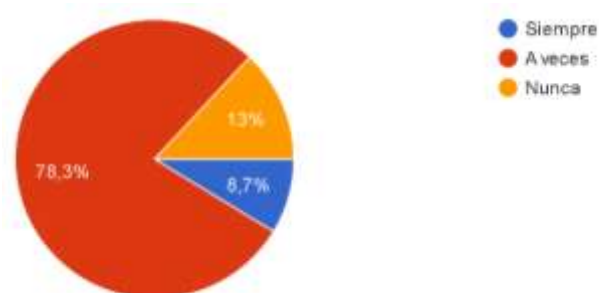
13- ¿Qué estrategias sugeriría, como docente de esta institución, para mejorar o facilitar la comunicación con el equipo directivo? En este apartado, los docentes podían hacer los planteos que pensaban necesarios para sugerir mejoras en la comunicación. Al no estar mediado con una afirmación provista como en las preguntas anteriores, las sugerencias son libres, por lo que pueden coincidir con la temática planteada previamente y diferir con el porcentaje –por ejemplo, puede suceder que un solo docente manifieste como propuesta la intención de que los directivos tengan mayor participación en el grupo social de la escuela, cuando en la encuesta el 70 % de los docentes marcó que a veces participan.

14- Los docentes reciben desde el S.O.E. información general de los cursos que tienen a cargo sobre las características de los estudiantes y los casos que necesiten especial atención en el proceso de acompañamiento.



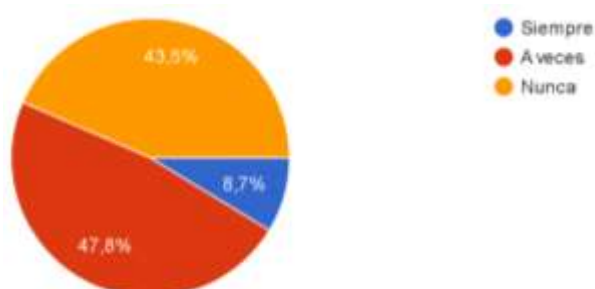
El 78 % de los docentes encuestados responde que solo a veces recibe la información necesaria del S.O.E., mientras el 22 % dice recibirla siempre.

15- Los docentes reciben del S.O.E. notificaciones actualizadas sobre aquellos estudiantes que se encuentran en alguna situación vulnerable o de riesgo.



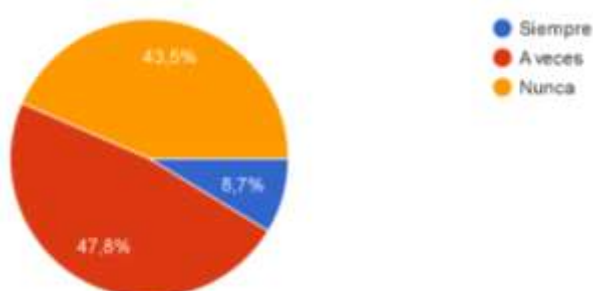
El 78 % de los docentes marca que solo a veces recibe actualización sobre los estudiantes en riesgo y casi el 9 % dice que siempre las recibe, mientras que el 13 % declara no recibir nunca esa información.

16- Los docentes reciben del S.O.E. notificaciones actualizadas sobre los estudiantes que se suman a los cursos fuera del principio de clases.



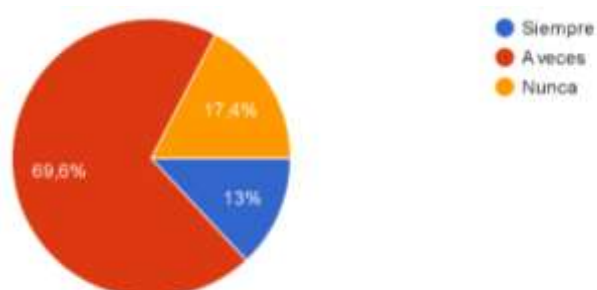
Casi el 48 % de los docentes dice que a veces recibe la actualización de estudiantes que ingresan fuera de término, mientras que casi el 44 % comenta nunca recibir esa información. Casi el 9 % dice que siempre le informan esos casos.

17- Los docentes reciben retroalimentación específica por aquellos casos que han derivado al S.O.E.



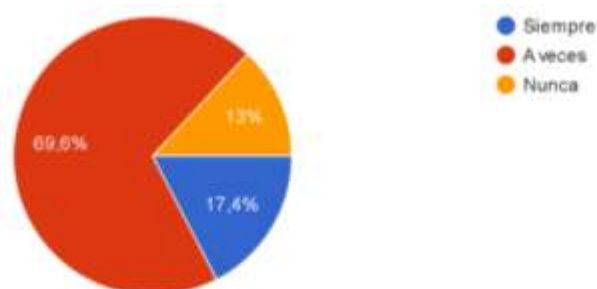
Casi el 48 % de los docentes marca que solo a veces recibe retroalimentación y el 43,5 % que nunca la recibe. Solo el 8,7 % dice que siempre recibe retroalimentación en estos casos.

18- Los docentes pueden comunicarse con los miembros del S.O.E. de manera ágil y accesible.



Casi el 70 % de los docentes encuestados consideran que pueden comunicarse de manera accesible solo a veces, el 13 % nunca y solo el 17 % siempre.

19- Los docentes consideran que la comunicación con el equipo del S.O.E. de la institución es efectiva.

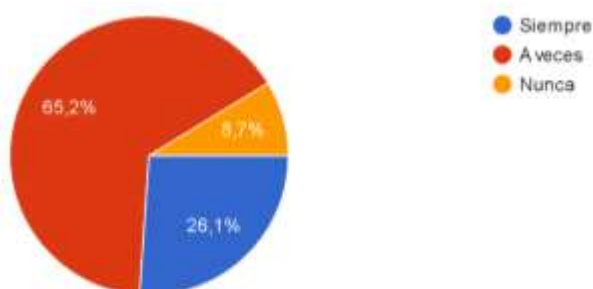


Casi es 70 % de los docentes marca que la comunicación con el S.O.E. es efectiva solo a veces y poco más del 17 % que lo es siempre, mientras que un 13 % marca que nunca lo es.

20- ¿Qué estrategias sugeriría, como docente de esta institución, para mejorar o facilitar la comunicación con el S.O.E.?

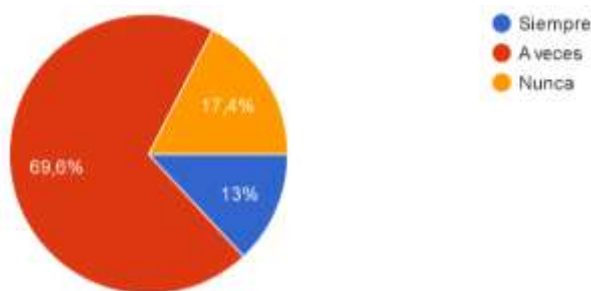
En este apartado, los docentes podían hacer los planteos que pensaban necesarios para sugerir mejoras en la comunicación con el servicio. Al no estar mediado con una afirmación provista como en las preguntas anteriores, las sugerencias son libres, por lo que pueden coincidir con la temática planteada previamente y diferir con el porcentaje.

21-La posibilidad de participar en la elección del tema del proyecto: Los docentes participan en la elección del tema a trabajar en cada proyecto.



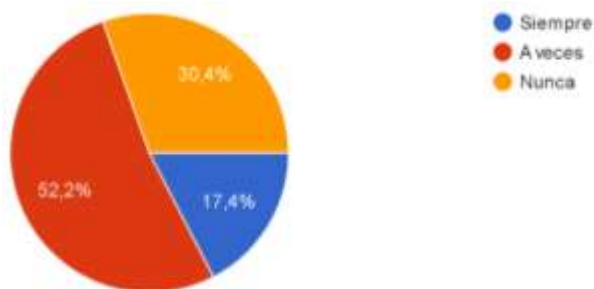
Un 65 % dice tener participación en la elección de los temas de los proyectos solo a veces, el 26 % dice siempre, mientras que casi el 9 % manifiesta nunca participar.

22-En cuanto a la posibilidad de trabajar cómodamente con otros: Los docentes pueden trabajar cómodamente en los proyectos de manera interdisciplinaria porque se mantienen en contacto con colegas de otras áreas.



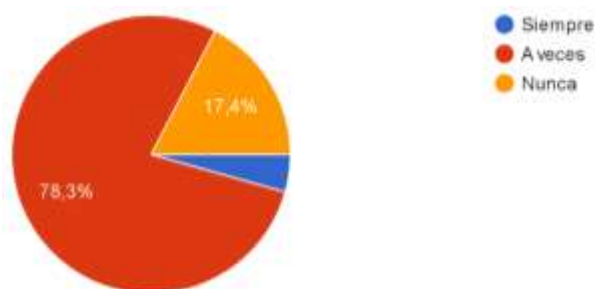
Casi el 70 % de los docentes encuestados consideran que pueden trabajar cómodamente en contacto con docentes de otras áreas solo a veces, el 13 % nunca y solo el 17 % siempre.

23-En cuanto a la posibilidad de contactarse con colegas de otras áreas: Es sencillo mantener el contacto con colegas de otras áreas.



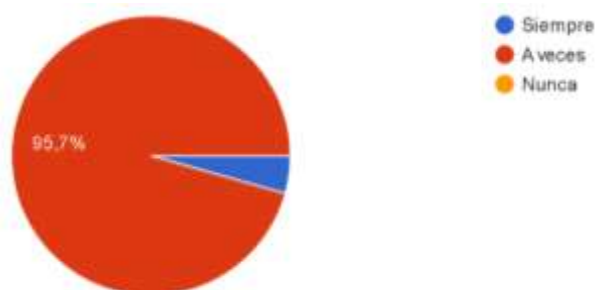
El 52 % de los docentes manifiesta que solo a veces es sencillo mantener el contacto con otros docentes, el 17 % que siempre lo es, pero más del 30 % piensa que nunca es sencillo.

24-Percepción del nivel de involucramiento de los docentes de otras áreas: Los docentes de distintas áreas se involucran con el mismo nivel de compromiso.



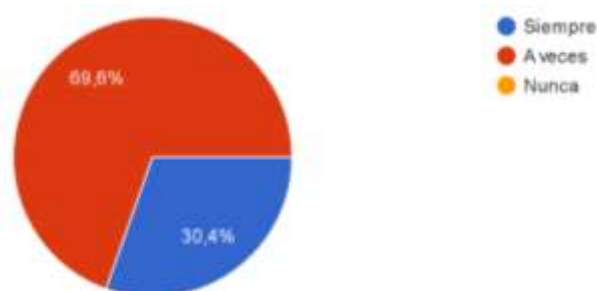
Más del 78 % de los encuestados opina que solo a veces los docentes tienen el mismo nivel de compromiso, más del 17 %, que nunca se da el mismo nivel, mientras que apenas un 4 % opina que siempre hay un mismo compromiso de todos.

25-Incidencia del trabajo por proyecto en la adquisición de conocimientos: Los estudiantes adquieren los conocimientos que los docentes habían propuesto en el diseño del proyecto.



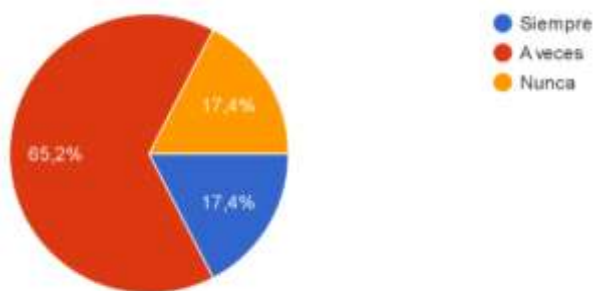
Para casi el 96 % de los encuestados, los estudiantes adquieren los conocimientos propuestos solo a veces y para el 4 % siempre lo hace.

26-El resultado final del proyecto como indicador de logro de acompañamiento de la trayectoria de los estudiantes: La exposición del producto final del proyecto es una muestra de que los docentes lograron acompañar a los estudiantes en la adquisición de contenidos y competencias.



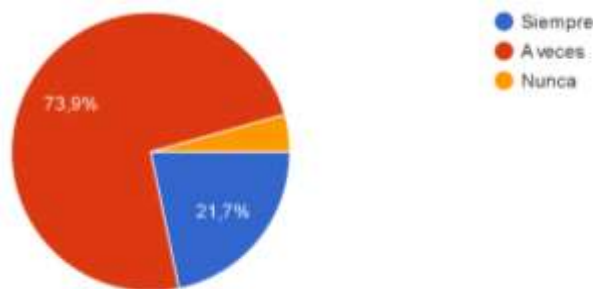
Casi el 70 % de los encuestados coincide en que solo a veces la exposición final demuestra el acompañamiento de los docentes a los estudiantes, mientras que el 30 % piensa que siempre es así.

27- Incidencia del trabajo con otras áreas en la consecución de metas: Para los docentes, llevar a cabo los proyectos ayuda a lograr las metas propuestas en la planificación general.



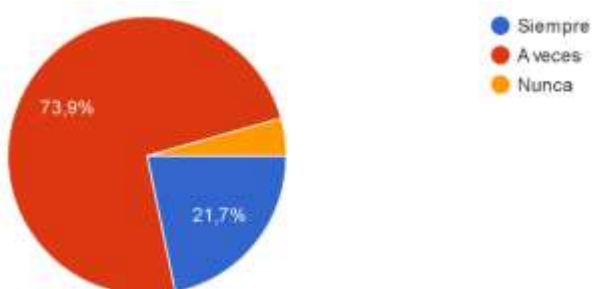
Para el 65 % de los encuestados, los proyectos ayudan a lograr las metas propuestas en la planificación general solo a veces, para un 17 % siempre y para el otro 17 % nunca.

28- El trabajo con otras áreas y su incidencia en el clima áulico: Para los docentes, trabajar a través de proyectos tiene como consecuencia que los estudiantes trabajen mejor a nivel clima áulico.



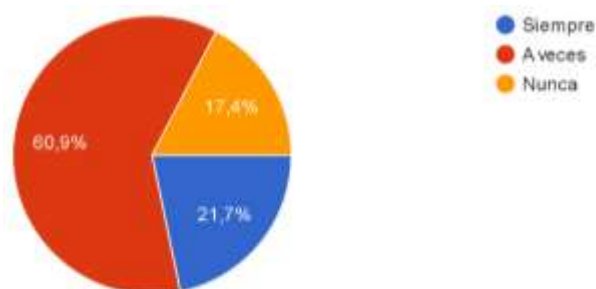
Casi el 74 % de los docentes marcan que solo a veces los proyectos hacen que se trabaje mejor en cuanto al clima del aula; casi el 22 %, que siempre se logra ese efecto y un 4 % piensa que nunca se logra.

29- El trabajo con otras áreas y su incidencia en la afectividad de los estudiantes: Para los docentes, trabajar con otras áreas contribuye favorablemente desde el punto de vista de lo afectivo de los estudiantes, desde la calidez, la cordialidad y la curiosidad que producen trabajar con otros y trabajar un mismo tema de manera transversal.



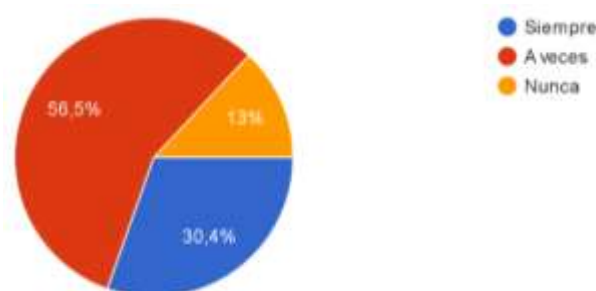
Según el 74 % los encuestados, el trabajo con otras áreas contribuye en el bienestar afectivo de los estudiantes solo a veces, el 22 % de los encuestados afirman que esto sucede siempre y el 4 % afirman que nunca contribuye.

30- Incidencia del trabajo con otras áreas en el deseo de seguir aplicando la interdisciplinariedad: Para los docentes, trabajar de manera interdisciplinaria despierta deseo de trabajar de esta manera más a menudo.



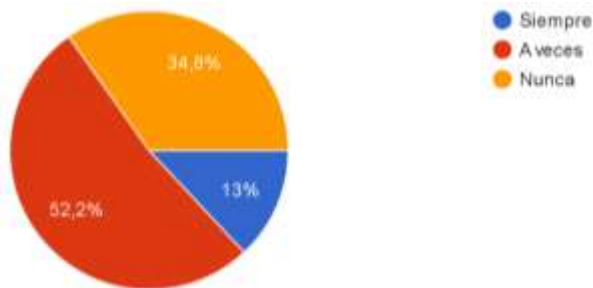
Casi el 61 % de los docentes marca que solo a veces el trabajo interdisciplinario despierta deseo de seguir trabajando de esa manera, casi un 22 % marca que siempre es así y el 17 % que nunca produce este efecto.

31- En cuanto al deseo de los docentes de involucrarse en los proyectos: Los docentes sienten que el trabajo interdisciplinario los invita a involucrarse.



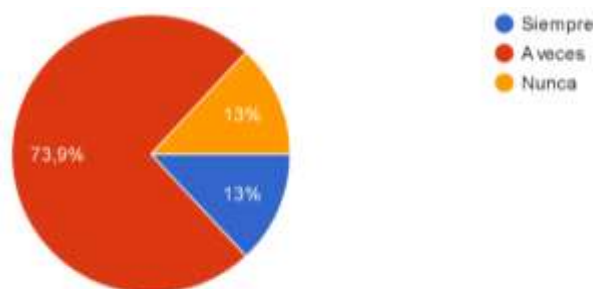
Según el 56,5 % solo a veces este tipo de trabajo los invita a involucrarse, para un 30% siempre es atractivo, y para un 13 % nunca lo es.

32- El trabajo interdisciplinario y su incidencia en el logro de objetivos en cuanto a aprendizajes a adquirir y capacidades a desarrollar por parte de los estudiantes: Los docentes sienten que el trabajo interdisciplinario les ayuda lograr objetivos que no lograrían de otra manera.

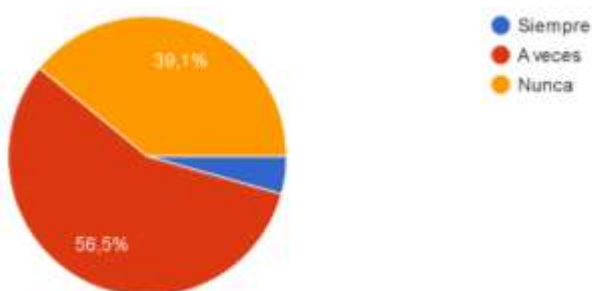


Para un 52 % de los encuestados, solo a veces el trabajo interdisciplinario ayuda a lograr objetivos que no se lograrían de otra manera, para casi el 35 % nunca ayuda y para el 13 % siempre lo hace.

33- Con respecto al deleite que se puede producir al trabajar de manera interdisciplinaria: A los docentes les gusta participar en los proyectos interdisciplinarios de la escuela. Al 74 % de los docentes solo a veces les s agrada participar en estos proyectos, el 26 % restante se divide en igual proporción, 13% y 13 % entre los que nunca les gusta participar y los que siempre gustan de hacerlo.

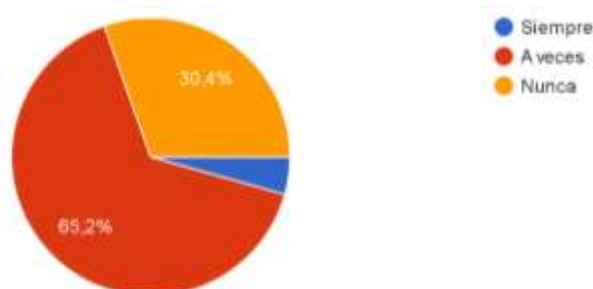


34- La dedicación del tiempo de los docentes para el trabajo interdisciplinario: Los docentes pueden ejecutar el trabajo de los proyectos enteramente dentro de sus horas de clase (es decir, no usa tiempo fuera de sus horas cátedras).



El 56,5 % de los encuestados marca que solo a veces puede llevar a cabo sus proyectos, el 39 % dice nunca poder hacerlo y el 4 % que siempre puede.

35- En cuanto a la presencia de obstáculos para trabajar de manera interdisciplinaria:
Los obstáculos para llevar a cabo el proyecto son poco significativos.



Para poco más del 65 % de los docentes solo a veces los obstáculos son poco significativos, para el 30 % nunca lo son y para el 4 % siempre lo son.

36- Si como docente de esta institución pudiera dar una opinión sobre los proyectos interdisciplinarios de la institución, o una sugerencia sobre cómo mejorarlos: ¿Cuál sería?

En este apartado, los docentes podían opinar libremente sobre el trabajo interdisciplinario. Al no estar mediado con una afirmación provista como en las preguntas anteriores, las sugerencias son libres, por lo que pueden coincidir con la temática planteada previamente y diferir con el porcentaje. Hacen aportes con sus opiniones y sugerencias. Entre los aportes más significativos, tenemos la sobrecarga laboral que el trabajo por proyectos supone y la falta de participación en la elección de la temática de los proyectos.

Anexo 8: Comunicación interna desde el punto de vista de los coordinadores de área.

Destinatario: Los coordinadores de área.

Se mostrará en porcentajes los resultados alcanzados encada pregunta del instrumento 2.

- He cumplido mi rol en coordinación durante (explicitar tiempo):

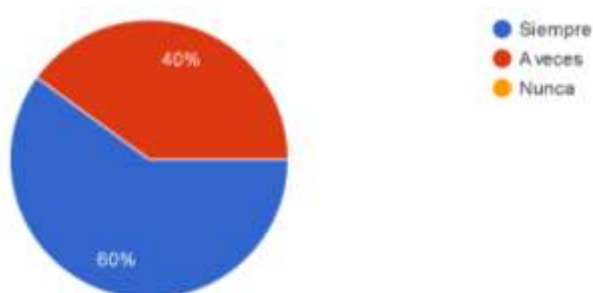
Entre un año y medio y tres años.

- 1- Los coordinadores se comunican con los docentes de su área a través de un medio que alcance a todos ellos.



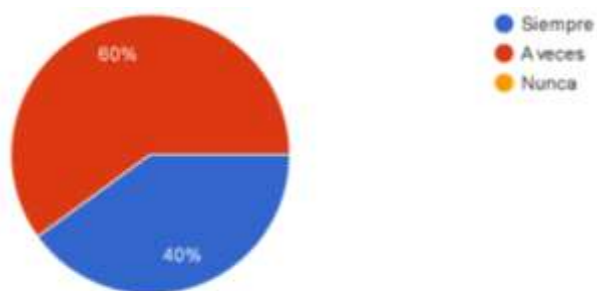
Todos los coordinadores encuestados coinciden en que sí se comunican con los profesores de su área.

- 2- Los coordinadores son escuchados al plantear dudas propias o de los docentes de sus áreas al equipo directivo.



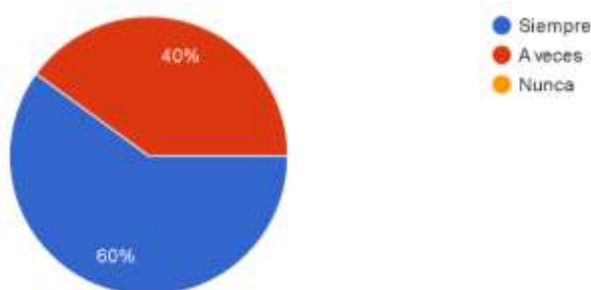
El 60 % de los coordinadores de área marca que siempre es escuchado por el equipo directivo, mientras que el 40 % dice ser escuchado solo a veces.

- 3- Los coordinadores organizan reuniones presenciales (cara a cara u online –Zoom, Meet, etc.) con los docentes del área para conversar sobre los temas de interés de la misma.



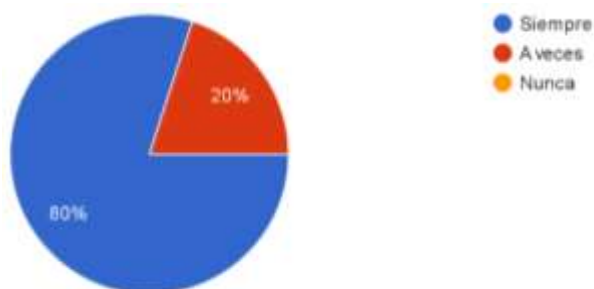
El 60 % de los coordinadores a veces realiza reuniones presenciales con sus docentes de área, mientras que el 40 % siempre lo hace.

- 4- Las reuniones organizadas por los coordinadores respetan la frecuencia propuesta por la normativa (una vez por cuatrimestre).



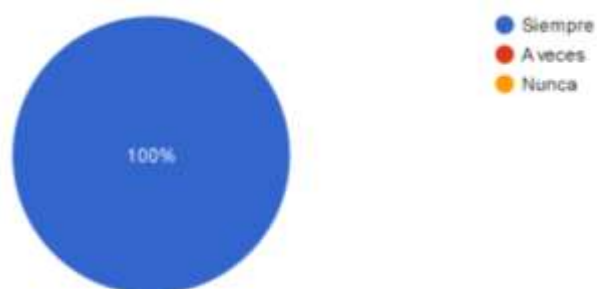
El 60 % de los coordinadores siempre organiza reuniones respetando la frecuencia propuesta por la normativa, mientras que el 40 % lo hace solo a veces.

- 5- Las reuniones organizadas por los coordinadores son para que sus docentes reciban la información sobre decisiones tomadas tanto por el equipo de coordinadores como el equipo directivo.



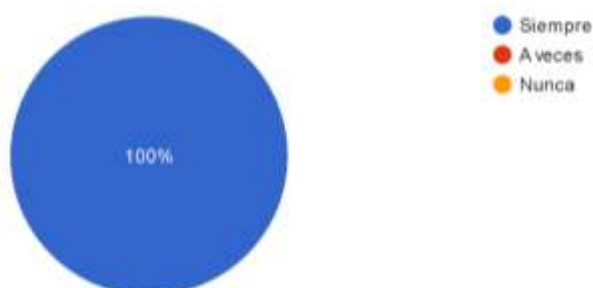
El 80 % de los coordinadores marca que las reuniones son siempre para informar sobre reuniones tomadas, en tanto el 20 % dice que solo a veces es así.

- 6- En las reuniones organizadas por los coordinadores los docentes pueden plantear dudas, inquietudes y/o desacuerdos.



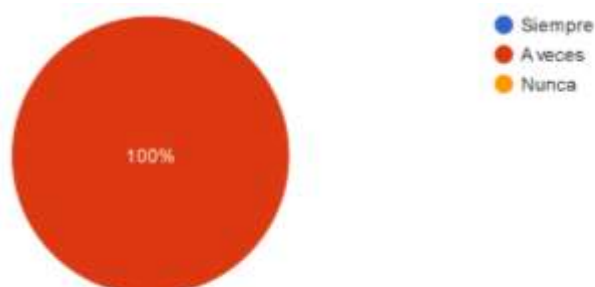
El 100 % de los coordinadores coincide en que siempre se pueden hacer distintos planteos en sus reuniones.

- 7- Los coordinadores mantienen la comunicación abierta para recibir preguntas, consultas o inquietudes de sus docentes



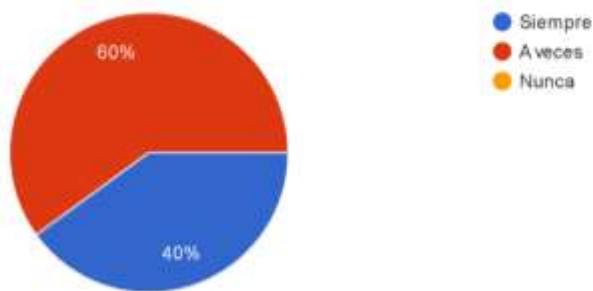
El 100 % de los coordinadores marca que siempre mantiene la comunicación abierta para recibir lo que los docentes necesiten consultar.

- 8- Cada coordinador recibe respuesta en tiempo y forma por parte de sus docentes en cuanto al cumplimiento de las tareas obligatorias como, por ejemplo, presentación de planificaciones.



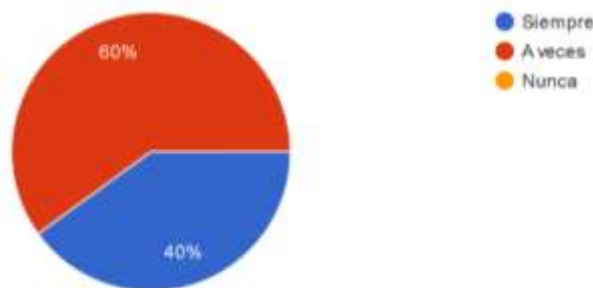
El 100 % de los coordinadores encuestados manifiesta que solo a veces los docentes de su área dan cumplimiento a las tareas obligatorias que tenían asignadas.

- 9- Cada coordinador recibe apoyo y consejo del equipo directivo cuando atraviesa una situación difícil de manejar.



El 60 % de los encuestados dice recibir apoyo del equipo directivo solo a veces, mientras que el 40 % dice recibirlo siempre.

10- Cuando los docentes no cumplen con sus obligaciones, su coordinador avisa al equipo directivo cuál es la situación.



Según el 60 % de los coordinadores encuestados, a veces dan aviso al equipo directivo cuando no hay cumplimiento por parte de sus docentes, en tanto el 40 % siempre lo hace.

11- En su caso particular: ¿Qué tipo de estrategias prefiere y utiliza para comunicarse con los docentes del área que coordina?

El total del grupo encuestado declara utilizar WhatsApp como medio de comunicación principal.

Otros medios que distintos coordinadores usan como segunda opción son:

- el correo electrónico, cuando hay alguna situación complicada que requiera mayor explicación,
- reuniones por Google Meet,
- diálogo personal en sala de profesores y
- cuaderno de actas por área.

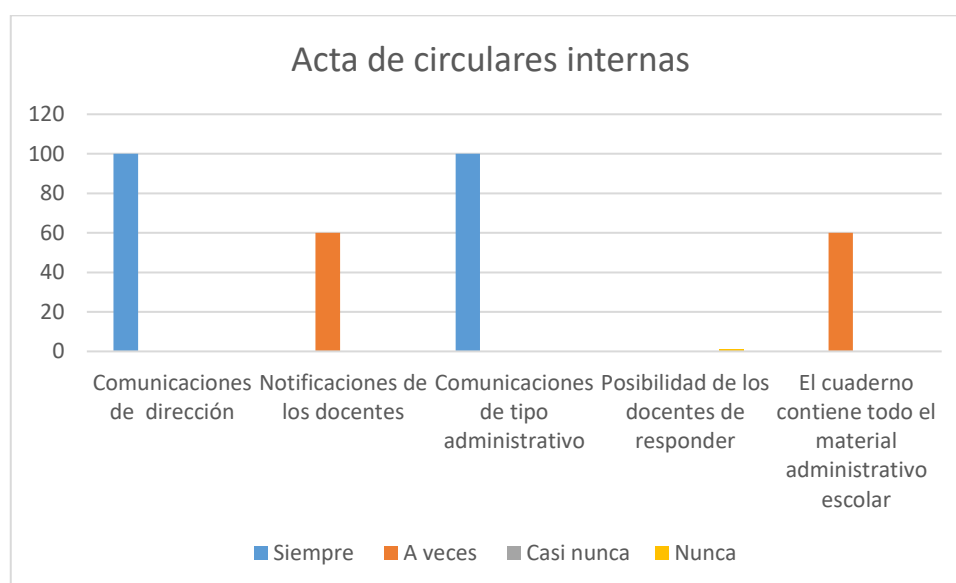
12- ¿Qué otra estrategia podría poner en práctica para mejorar la comunicación con los docentes que coordina?

Los planteos son variados:

- Enviar mensaje por privado a los docentes.
- Utilizar la entrevista personal ya que es la que mejores resultados ha proporcionado.
- Pedir que un directivo o asesor estuvieran en el grupo de WhatsApp para que los profesores cumplan con lo que se pide (quien plantea esto agrega que su área es muy grande y diversa y hay docentes que no participan).
- Realizar observación de clases.

Anexo 9: Lista de cotejo para la observación del cuaderno de comunicación interna entre Equipo Directivo y docentes, llamado Actas de circulares internas (Anexo 5).
 Contiene:

- Organización y distribución de actos escolares
- Avisos de ofrecimiento de horas para taller de ESI
- Aviso para incorporar títulos – Bono Condicional
- Aviso para docentes en disponibilidad
- Avisos de titulares a cargo de la escuela por ausencia de directivos



Datos recolectados en la observación de la lista de cotejo, por los que se evidencia que en el cuaderno Actas de circulares internas

- ✓ el 100 % de las comunicaciones son provistas por el equipo directivo,
- ✓ el 60 % de los docentes notifican a través de su firma que han visto la información,
- ✓ el 100 % de la información compartida es de tipo administrativo,
- ✓ ningún docente puede responder en ese cuaderno
- ✓ el cuaderno contiene solo el 60 % de todo el material administrativo escolar.

Anexo 10: Lista de cotejo para la observación de la comunicación interna entre equipo directivo, dos miembros del S.O.E. y coordinadores de área en el grupo creado por el equipo directivo con los docentes y equipos de áreas. La observación es llevada a cabo por la investigadora.

Se observa durante dos meses que en el grupo se comparte la información que se puede categorizar de la siguiente manera:

- Fechas de entrega de material y notas
- Fechas y material de jornadas institucionales
- Fechas de reuniones entre ambos grupos
- Actas de reuniones realizadas
- Aviso de suspensión de clases por motivos diversos
- Falta de cumplimiento por parte de docentes de distintas áreas con respecto a entrega de documentos, planificaciones o notas.
- Proyectos interdisciplinarios institucionales a ser revisados

Con respecto a cada categoría de análisis, se hará el siguiente análisis:

- Quién es el emisor y de qué forma responde
 - rápida; con demora de horas/con demora de días; no responde
 - directa, indirecta
 - detallada, general
 - informativa
- Frecuencia de los mensajes
 - alta; media; baja
- Cantidad de mensajes de la categoría en cuestión
- Tono de los mensajes
 - Formal, informal, neutro, empático, servicial, individual

Tipo de Mensaje	Emisor / Forma de Respuesta	Frecuencia	Cantidad	Tono
Fechas de entrega de tareas por parte de docentes	Directivos / Directa	Media	1	Formal
	S.O.E. / Directa	Media	3	Formal Servicial

Respuestas a consultas	Directivos / Rápida Detallada	Alta	7	Formal Servicial
	S.O.E. / Demora días	Baja	3	Formal Servicial
Avisos por suspensión de clases	Directivos / Directa	Media	4	Formal
Consultas por temas del área	Coordinadores / Directa	Media	5	Formal
Consultas por temas de docentes particulares	Coordinadores / Directa	Media	5	Formal
Material de jornadas	S.O.E. / Directa	Alta	2	Formal
Material pedagógico	S.O.E. / Directa, detallada	Baja	2	Formal
Cronogramas	Equipo directivo y S.O.E. / Detallada	Media	3	Formal
Actas de reuniones realizadas	S.O.E. / Informativa, detallada, directa	Media	3	Formal

Proyectos institucionales y / o propuestas	Directivos y S.O.E./ Informativa	Media	4	Formal
--	----------------------------------	-------	---	--------

Los datos recolectados a través de la observación del grupo de WhatsApp “Coordinadores” puede describirse los siguiente:

- ✓ El S.O.E. y el equipo directivo suelen indicar a los coordinadores de área las fechas de entrega de material de manera formal y servicial.
- ✓ Al momento de responder ante consultas, el equipo directivo suele responder con mayor prontitud que el S.O.E. y ambos lo hacen de manera servicial.
- ✓ Los coordinadores suelen hacer consultas, siempre de manera formal, tanto para temas de sus áreas en general, como de algún tema particular.
- ✓ Desde el S.O.E. se comparte material de jornadas con mayor frecuencia que el material pedagógico, siempre de manera formal, y también se envían cronogramas, actas y proyectos institucionales.

VI.BIBLIOGRAFÍA

Ander Egg, Ezequiel (2000), *Introducción a las Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Humánitas.

Andrade, Horacio (2005). *Comunicación organizacional interna: proceso, disciplina y técnica*. España: Netbiblo.

Antunez, Serafín (2000). *Hacia una gestión participativa y democrática*. México: Secretaría de Educación Pública.

Arellano, Enrique. (2008). La estrategia de comunicación orientada al desarrollo de la cultura organizacional. Razón y Palabra, vol. 13, núm. 2. México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Extraído el 02 de agosto de 2024 del World Wide Web: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520741037>

Bernal Guerrero, Antonio y Donoso González, Macarena (2012). *El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar*. Sevilla. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Bolívar, Antonio (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla S.A.

Bustamante, Giannina (2007). *La comunicación interna en una organización escolar y sus implicancias en el proceso de gestión educativa*. Lima, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú. Extraído el 20 de enero de 2023 del World Wide Web: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/11940/La%20comunicacion%20interna%20en%20una%20organizacion%20escolar%20y%20sus%20implicancias%20en%20el%20proceso%20de%20gestion%20educativa2.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Caballero Caballero, Adelicio y otros (1982). *El equipo orientador*. Revista de educación. N° 270.

Contreras, José Domingo (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. España: Akal.

Coterón Molina, Jesús (2016). *La comunicación 2.0*, de Revista Española de Comunicación en Salud, 115-119. España. Universidad Carlos III de Madrid. Extraído el 24 de enero de 2024 del World Wide Web, de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/3129/1880>.

Covey, Stephen R. (2006). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, 1° reimpresión. Buenos Aires: Piados plural.

Deci, E.L. y Ryan, M. R. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 25, pp. 54–67. Extraído el 07 de febrero de 2024 del World Wide Web de <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Dirección General de Escuelas de Mendoza (Agosto, 30, 2007). Resolución N° 901/07 *por la cual se definen las funciones del Coordinador Pedagógico*.

Dirección General de Escuelas de Mendoza (Noviembre 20, 2007). Resolución N° 1311/907 *por la cual se definen las funciones del Asesor Pedagógico*.

Dirección General de Escuelas de Mendoza (Abril 15, 2016). Resolución N° 0708, Anexo, *por el cual se define el perfil del Secretario y del Preceptor*.

Dirección General de Escuelas de Mendoza (Mayo, 16, 2022). Resolución N°1850 – *Régimen de Calificación de Secundaria: Anexo V-Régimen de Evaluación, Acreditación y promoción de Nivel Secundario*.

Durán Medina, José Francisco. (Coord.) (2014). *Comunicación 2.0 y 3.0*. Madrid. Editorial: Visión Libros.

Espinosa, M. E. (2008, julio-diciembre). *El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 7. México. Extraído el 18 de julio de 2023 del World Wide Web, de http://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/espinosa_trabajo_colegiado.html.

Follari, R. (2013). *La interdisciplina: posibilidades y límites*. Revista Interdisciplina. Volumen 1, Numero 1.

Freire, Pablo (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina. Siglo XIX.

Gobierno de Mendoza (2016). Decreto 989: *Adicional salarial denominado "Ítem Aula"*. Extraído de la World Wide Web el 23 de Octubre de 2024: <http://www.saij.gob.ar/8899-local-mendoza-ratificase-decreto-989-dispone-adicional-salarial-denominado-item-aula-lpm0008899-2016-08-29/123456789-0abc-defg-998-8000mvorpyel?>

Goleman, Daniel (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Ediciones B

Guerra, M. A. S. (2010). *La escuela que aprende* (Vol. 4). España. Ediciones Morata.

Guzmán Paz, Vanessa, (2012). *Comunicación organizacional*. México. Red tercer milenio. Extraído del World Wide Web el 29 de enero de 2024 de <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-dr-jose-gregoriohernandez/orientacion/comunicacion-organizacional/60810441>

Harf, Ruth y Azzerboni, Delia (2014). *Estrategias para la acción directiva: Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Hernández Sampieri, R. y otros (2010), *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Lewin, Laura (2015). *Gestión educativa en acción: cómo desarrollar, motivar y liderar a tu equipo docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

López Huancayo, I. (2019). *El papel de la interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de la matemática. Formaciónib*. Extraído el 18 de agosto de 2024 del World Wide Web: <https://formacionib.org/noticias/?El-papel-de-la-interdisciplinariedad-en-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-697>

Macià Bordalba, M., & Garreta Bochaca, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239–257. Extraído el 29 de enero de 2024 del World Wide Web: <https://revistas.um.es/rie/article/view/290111/221621>

Martínez Garrido y otras (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 54.

Massoni Sandra (2007). *Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens Ediciones. Extraído el 24 de agosto de 2023 del World Wide Web: https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/8325/406007_modelo%20de%20?sequence=3

Medina Rivilla, Antonio y Mata, Francisco (2009). *Didáctica General*. Madrid. Pearson Educación.

Mintzberg, H., & Quinn, J. B. (1991). *The strategy process: Concepts, contexts, cases* (2nd Edition ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-22. Extraído el 2 de mayo de 2023 del World Wide Web: <https://doi.org/10.35362/rie3512924>

Nicastro, S., & Andreozzi, M. (2006). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires. Paidós.

Pérez, R. A. (2014). *La Estrategia como campo de estudio*. ¿Tenemos ya un nuevo paradigma? *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 5(2), 9-31. Extraído de la World Wide Web el 3 de agosto de 2023. Disponible en <http://mediterranea-comunicacion.org/>. DOI 10.14198/MEDCOM2014.5.2.03.

Pineau, Pablo et al. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Pozner de Weinberg, Pilar. "La gestión escolar". En: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Edit. AIQUE, 1997, pp. 69-91.

Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española*. Extraído el 19 de enero de 2023 del World Wide Web: https://dle.rae.es/educar?m=30_2

Rivas, A. (2022, agosto 24). Notas al pie de página: Formato de presentación en APA. Guía Normas APA. Extraído el 3 de mayo de 2023 del World Wide Web: <https://normasapa.in/notas-al-pie-de-pagina/>

Robbins Stephen y Judge, Timothy (2009). *Comportamiento organizacional*, (13ª Ed.) México: Pearson educación.

Romero-Rodríguez, L. M., & Rivera-Rongel, D. (2019). *La comunicación en el escenario digital*: Pearson/UTPL.

Rosemberg, Diego (comp) (2011). *El dilema del secundario*. Buenos Aires. UNICE Editorial Universitaria.

Sánchez, C. (24 de enero de 2020). Citas APA. Normas APA (7ma edición). Extraído el 11 de mayo de 2023 del World Wide Web: <https://normas-apa.org/citas/>

Senge, Peter et al. (2012). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares*. Great Britain: WS Bookwell.

Sverdlick, Ingrid (2006). *Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.4. N° 4.

Socorro, Liliana y Huamán, Ahuana (2018). *La comunicación interna y su relación con el clima laboral de la unidad de gestión educativa local*. Perú. Universidad Nacional de Piura. Extraído el 23 de enero de 2023 del World Wide Web: <https://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/UNP/1706/ADM-YAH-HUA2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tessi, Manuel (2012). *La comunicación interna en la práctica*. Argentina: Granica.

Vázquez Antonio, J. M. et al (2017). *El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo*. Educación Y Humanismo, 19(33), 334–356. Extraído del World Wide Web el 6 de febrero de 2024 de <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>

Vázquez Cano, Esteban (2008). *Organizar y dirigir centros educativos con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. España. Editorial Universidad de Salamanca.