

# La comunicación organizacional: Construcción de sentidos posibles para acompañar los aprendizajes

Organizational communication:  
Construction of possible meanings to accompany learning

Comunicação organizacional:  
Construção de significados possíveis para acompanhar  
a aprendizagem

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3345>

**Elizabeth Introini Elissalde**

Dirección General de Educación Secundaria,  
Administración Nacional de Educación Pública  
Uruguay  
lizzie.introini@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-4753-0493

**Recibido:** 07/09/22  
**Aprobado:** 31/10/22

**Cómo citar:**  
Introini Elissalde, E.  
(2023). La comunicación  
organizacional:  
construcción de sentidos  
posibles para acompañar  
los aprendizajes.  
*Cuadernos de  
Investigación Educativa*,  
[Número especial].  
[https://doi.org/10.18861/  
cied.2023.14.especial.3345](https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3345)

## Resumen

Este artículo da cuenta de una investigación aplicada en una organización educativa, en el marco del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay. Tiene por intención comprender un problema que surge como demanda en un centro educativo y presentar una posible propuesta de mejora, producto del trabajo colaborativo con un equipo impulsor. El problema está vinculado a la comunicación organizacional y específicamente a las dificultades que existen para lograr un intercambio fluido entre el equipo de dirección y ciertos funcionarios de la organización. Esto tiene un impacto negativo sobre el principal propósito que persiguen: realizar un mejor acompañamiento y seguimiento de los alumnos, sobre todo en momentos en que la pandemia del COVID-19 llevó a que las autoridades de la educación suspendieran la presencialidad y no quedara otro camino que el de la virtualidad. La comprensión del problema permite visualizar que esta dificultad repercute en otros aspectos de la organización, no colaborando para transformar esquemas de trabajo individuales que refuerzan la presencia de una cultura balcanizada, así como tampoco fomenta un mayor involucramiento y fortalecimiento del sentido de pertenencia. Los resultados obtenidos en las diferentes fases de la investigación llevan a concluir que, en este caso, las formas de comunicación y las dificultades que se presentan son un obstáculo para lograr el principal propósito y afectan en otros sentidos a la organización. Por este motivo, la propuesta de mejora implica la elaboración de un plan con diversas acciones que apuntan a una comunicación más fluida, en donde predomine la transversalidad de la misma, fomentando, asimismo, un mayor involucramiento de los distintos actores que posibilite un mejor desempeño de su rol y mayor sentido de pertenencia.

## Abstract

This article accounts for applied research in an educational organization within the framework of the Master in Educational Management of the Universidad ORT Uruguay. It intends to understand a problem that arises as a demand in an educational center and present a possible improvement proposal, the product of collaborative work with a driving team. The problem is linked to organizational communication and specifically to the difficulties in achieving a fluid exchange between the management team and some of the organization's officials, which negatively impacts the main purpose they pursue: to better accompany and monitor students, especially at a time when the COVID-19 pandemic led the education authorities to suspend attendance, and there was no other way than that of virtuality. Understanding the problem makes it possible to visualize that this difficulty affects other aspects of the organization, not collaborating to transform individual work schemes that reinforce the presence of a balkanized culture, nor does it promote greater involvement and strengthen the sense of belonging. The results obtained in the different phases of the investigation lead to the conclusion that, in this case, the forms of communication and the difficulties that arise are an obstacle to achieving the main purpose and affect the organization in other ways. For this reason, the improvement proposal implies elaborating a plan with various actions that aim at a more fluid communication, where its transversality predominates, also promoting a greater involvement of the different actors that enables better performance of their role and a greater sense of belonging.

### Palabras clave:

comunicación organizacional, gestión del centro de enseñanza, liderazgo, eficacia del centro de enseñanza, ambiente escolar, proceso de aprendizaje, investigación aplicada, COVID-19.

### Keywords:

organizational communication, school management, leadership, school effectiveness, school environment, learning process, applied research, COVID-19.

## Resumo

Este artigo relata uma pesquisa aplicada em uma organização educacional, no âmbito do Mestrado em Gestão Educacional da Universidad ORT Uruguay. Pretende-se compreender um problema que surge como uma demanda em um centro educacional e apresentar uma possível proposta de melhoria, fruto do trabalho colaborativo com uma equipa de condução. O problema está ligado à comunicação organizacional e especificamente às dificuldades que existem em conseguir uma troca fluida entre a equipe de gestão e certos funcionários da organização. Isto tem um impacto negativo no objetivo principal que perseguem: melhor acompanhar e monitorizar os alunos, sobretudo numa altura em que a pandemia de COVID-19 levou as autoridades educativas a suspenderem a frequência e não havia outra forma senão a virtualidade. A compreensão do problema permite visualizar que essa dificuldade afeta outros aspectos da organização, não colaborando para transformar esquemas individuais de trabalho que reforçam a presença de uma cultura balcanizada, nem promovendo maior envolvimento e fortalecimento do sentimento de pertencimento. Os resultados obtidos nas diferentes fases da investigação permitem concluir que, neste caso, as formas de comunicação e as dificuldades que surgem são um obstáculo à concretização do objetivo principal e afetam a organização de outras formas. Por esta razão, a proposta de melhoria implica a elaboração de um plano com várias ações que visem uma comunicação mais fluida, onde predomine a sua transversalidade, promovendo também um maior envolvimento dos diferentes atores que possibilite um melhor desempenho do seu papel e um maior sentido de pertencimento.

### Palavras-chave:

comunicação organizacional, gestão escolar, liderança, eficácia escolar, ambiente escolar, processo de aprendizagem, pesquisa aplicada, COVID-19.

## Introducción

Este artículo está basado en la tesis titulada "La comunicación organizacional: buscando la sinergia de las partes en un liceo público de Montevideo", desarrollada en el marco del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay. Se buscó comprender un problema manifestado como demanda en un centro educativo y diseñar, posteriormente, una posible propuesta de mejora.

El estudio se desarrolló en un centro de enseñanza formal y público, de Ciclo Básico de Secundaria, ubicado en la capital del Uruguay. De la entrevista exploratoria a la directora de esta organización surge la siguiente demanda: existen dificultades para lograr una comunicación fluida entre el equipo de dirección y ciertos actores institucionales. Estos últimos son los involucrados en el principal propósito que persiguen como organización: lograr el acompañamiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje, sobre todo de los más vulnerables.

La investigación se desarrolló durante el año 2021, segundo afectado por la pandemia del COVID-19 que, declarada como tal a comienzos del año 2020, afectó a la humanidad en diversos sentidos. El ámbito de la educación se caracterizó en ese tiempo por la suspensión de la presencialidad, no dejando otro camino que el de la virtualidad, agudizando muchos de los problemas que ya afectaban al centro de estudios.

Este artículo pretende hacer foco en algunos de los resultados que surgen de las evidencias y se vinculan con la comunicación organizacional interna, pieza clave de una organización, en tanto puede convertirse en el motor que impulse el cambio o en el obstáculo que impida alcanzar las metas que se propongan. Acompañar los aprendizajes de los alumnos implica realizar un sinfín de acciones; este artículo pretende abordarlo desde el lugar de la gestión y del liderazgo, pues se indaga principalmente en torno a las acciones que realiza el equipo de dirección y el "equipo educativo" (integrado por ocho adscriptos, un POP —profesor orientador pedagógico—, una psicóloga, una referente de sexualidad y una docente con horas de apoyo a la dirección) para llevarlo a cabo.

Blejmar (2005) refiere que gestionar es hacer que las cosas sucedan; en este sentido, la comunicación es imprescindible para el liderazgo y la gestión, pues a través de lo dicho y en el vínculo con los otros se pueden desarrollar diferentes acciones. Asociado al problema en torno al que se pretende indagar, se aborda el concepto de comunicación siguiendo la línea de pensamiento de Restrepo (2020), quien la enfoca como la posibilidad de compartir y construir con el otro un entendimiento común sobre algo, dando forma a sentidos posibles.

El artículo busca mostrar las líneas teóricas que sustentaron este estudio de caso, haciendo énfasis en aquellas que están estrechamente vinculadas a los resultados en los que se pretende hacer foco. Asimismo, se presenta la propuesta metodológica que orientó el curso de la investigación en las diferentes fases transitadas, desde el diagnóstico hasta la planificación del plan de mejora. Entrelazadas con los resultados, se abordan, finalmente, las conclusiones a las que se arribaron.

## Líneas teóricas

En las siguientes líneas se abordan los principales conceptos que sustentaron este estudio de caso.

Varios autores (Andrade, 2009; Fernández Collado, 2009) refieren que la comunicación es vital en una organización, por el cometido que cumple y porque además influye y determina otros aspectos como la cultura, el clima, la gestión y el liderazgo, convirtiéndose en una herramienta imprescindible para la dirección de un centro educativo. La pandemia del COVID-19 transformó sustancialmente la comunicación; la suspensión de la presencialidad y la virtualidad como única alternativa determinaron un tipo de comunicación que comenzó a tener lugar en un nuevo espacio comunicativo.

### La comunicación interna en las organizaciones educativas

La comunicación puede ser entendida como el conjunto de acciones que buscan activar los mensajes que deben llegar a quienes se encuentran dentro de la organización o al contexto del que forma parte. Andrade (2009) sostiene que pretende "influir en las opiniones, actitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo ello con el fin de que esta última cumpla mejor y más rápidamente sus objetivos" (p. 12). En función de los actores a los que se pretende dirigir la comunicación, se puede distinguir la interna y la externa. Procurando vincular esta temática a la problemática que surge de la demanda, es la primera categorización la que se abordará en este artículo.

La comunicación interna refiere a todas aquellas prácticas que se realizan en una organización con la intención de crear vínculos cordiales entre quienes la integran y que perduren en el tiempo, empleando diferentes recursos para que tengan la información necesaria, pero también para involucrarlos con los propósitos que se persiguen. Los mensajes que circulan a través de diversos canales y en diferentes niveles constituyen la comunicación organizacional. Pero es importante tener en cuenta que, como señala Restrepo (2020), "somos intérpretes que completamos lo expresado por otros y también por nosotros; lo reapropiamos, lo transformamos y lo circulamos en nuevas representaciones abiertas a nuevas interpretaciones, a nuevos sentidos" (p. 36), por eso no podemos suponer que la comunicación se efectúa linealmente de unos a otros.

Pieza clave en una organización educativa es, por tanto, la comunicación interna, pues es imprescindible para que los actores implicados comprendan su trabajo y puedan desempeñar mejor su rol, se comprometan con las tareas y establezcan buenas relaciones con sus compañeros. Rivera *et al.* (2005) la entienden como una herramienta fundamental de la gestión para "lograr la sinergia de las partes" (p. 35), pues cuando se logra fluidez y se genera el intercambio, se pueden delegar tareas, establecer compromisos con los involucrados y fomentar el sentido de pertenencia a la institución. A este respecto, Papic (2019) indica que "la comunicación organizacional interna conforma un instrumento estratégico de gestión de la organización educativa, que contribuye tanto a propiciar la motivación como a enlazar a todos los miembros de la comunidad educativa" (p. 64).

Concebida como herramienta para lograr la sinergia de las partes, la comunicación interna puede ser el medio que contribuya a la transformación de la organización. En esta línea de pensamiento, Núñez (2004) señala que, a través de esta, se puede lograr que los distintos actores estén alineados con las metas institucionales e identificados con el cambio, transformándose, de este modo, en un vector imprescindible para gestionar la evolución deseada.

## La comunicación organizacional en tiempos de pandemia

La declaración de pandemia, ante la propagación del COVID-19, determinó que las autoridades de Uruguay tomaran medidas para evitar el aumento de contagios. La educación no fue ajena a esto, declarándose la suspensión de la presencialidad en todos los centros educativos, por extensos períodos de tiempo; esto afectó medio año en el 2020 y otro más en el año 2021.

Esta disposición supuso un desafío para todas las instituciones que debieron reforzar los medios de comunicación virtual ya existentes (plataformas virtuales, mails, grupos de WhatsApp, entre otros) para sostener el vínculo pedagógico con los alumnos, la comunicación con las familias, pero también la conexión con los diferentes actores institucionales. Ante la suspensión de la presencialidad fue imposible sostener el contacto personal, debiendo utilizar la comunicación virtual como herramienta.

Utilizando la conectividad de la tecnología digital, este tipo de comunicación pasó a ser la herramienta vital que permitió generar nuevos ambientes comunicativos que, en tiempos sincrónicos y diacrónicos, permitieron sostener el vínculo entre los diferentes actores institucionales. Montalva (2020) señala que esta nueva forma de comunicación, que se desarrolla en un entorno digital, no solo crea espacios virtuales sino también instituye nuevas relaciones, en donde los emisores y los receptores "pasan a ser intérpretes de un nuevo ambiente comunicativo" (p. 71).

Estas formas comunicativas permitieron sostener los vínculos a la distancia y que las personas se mantuvieran conectadas, pero también determinaron que se fuera perdiendo "el vínculo cara a cara, que es la base del proceso comunicativo interpersonal no virtual" (Montalva, 2020, p. 72). Este tipo de comunicación obligó a optimizar destrezas, tanto comunicacionales como emocionales, priorizando lo que se busca decir. La voz y el lenguaje corporal son dos aspectos clave cuando la pantalla es la que media en el vínculo.

Cantó-Milà *et al.* (2021) afirman que, en estas formas comunicativas, el intercambio es muy diferente, pues:

no solo aparecen elementos que pueden interponer distancia, como el acceso o la familiaridad con la tecnología, sino que las dificultades para adaptarse a las dinámicas de reinterpretación de la interacción pueden resultar también en un aumento de la distancia. (p. 83)

En este sentido, el desarrollo de las competencias digitales se torna vital, porque a pesar de que esté "bien entrado el siglo XXI, la formación docente en tecnologías de la información y la comunicación supone todavía un reto tanto en la formación inicial, como en el desarrollo profesional de los docentes" (Castañeda *et al.*, 2018, p. 2).

## Clima y cultura institucional: el lugar de la comunicación interna

Barrera-Corrominas *et al.* (2011) apuntan que el clima y la cultura de una organización están comprendidos en los "activos intangibles" (p. 155) de una organización; entienden que la cultura es la base sobre la que tienen lugar las prácticas colectivas y el clima implica la interacción de esas prácticas.

Wikström (en Núñez, 2004) señala que son las actitudes, las formas de comportarse y los estados de ánimo los que singularizan una organización y describen su clima. Pero también el clima se define por las formas en que los actores institucionales se identifican con los objetivos de la comunidad en la que están insertos, por su motivación y por el vínculo con el aprendizaje.

Núñez (2004) lo define como "una cualidad supraindividual o intersubjetiva que interactúa con las cualidades de la personalidad individual de los miembros de los grupos y de la organización" (p. 30). Según las formas que predominan, se pueden identificar distintos tipos de climas (Hoy & Clover, 1986, en Barrera-Corrominas *et al.*, 2011, p. 161). En este sentido y dependiendo del tipo de liderazgo, el grado de control y la postura de los distintos actores institucionales, se pueden reconocer las siguientes categorizaciones: clima abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal, cerrado.

El clima de una organización refiere, de este modo, a las particularidades del entorno de trabajo que son percibidas por quienes forman parte de la misma. Solo toma forma y se define como tal en las relaciones entre los diferentes miembros de una organización, por esto es fundamental la comunicación interna. Núñez (2004) señala que "el clima, como la cultura, se forman en la comunicación organizacional y, a su vez, influyen en ella" (p. 30). Este tipo de comunicación es esencial en la generación de un clima armónico que permita desarrollar las relaciones interpersonales, pero también es clave para el óptimo funcionamiento de la organización. Relaciones cordiales y positivas, en donde la confianza y el respeto predominen, conformarán el ambiente más apropiado para llevar adelante los procesos de mejora organizacional (Barrera-Corrominas *et al.*, 2011).

## Liderazgo y gestión: el lugar de la palabra en la organización

Diferentes autores (Blejmar *et al.*, 1998, Pareja, 2009) refieren al rol que la comunicación organizacional cumple dentro de una organización, considerándola como una herramienta vital en la construcción de liderazgos y por el lugar que ocupa al servicio del mismo.

Existen disímiles tipos de liderazgo; dependiendo del que predomine en una organización, serán las formas que adopte la gestión de la misma. Vinculado al problema detectado en el centro de estudios, en este artículo se abordará el concepto de liderazgo de Blejmar *et al.* (1998), "pensado como una función" (p. 1), y la clasificación según las formas que adopta el vínculo entre quienes lo desempeñan y los "seguidores". El liderazgo como función tiene como objetivo estimular los cambios en las organizaciones y lograr que perduren, así como abordar los problemas pensando colaborativamente las soluciones. En este liderazgo se pueden distinguir: el carismático, el servidor, el gerencial y el transformador.

Una organización que se encamine hacia un liderazgo transformador puede vislumbrar un cambio en su cultura, pues el propósito es apostar a un aumento de la capacidad individual y colectiva para la resolución de los problemas cotidianos. El liderazgo transformacional "se centra más en la colaboración entre las personas de la organización que en hacer que se realicen algunas tareas en particular" (Barrera-Corominas *et al.*, 2011, p. 163). Se busca fomentar estas capacidades, procurando solucionar los problemas colectivamente, haciendo énfasis en el trabajo y el aprendizaje en equipo y no solo en el líder, ya que el reto supone encaminarse hacia un liderazgo que distribuya el poder para impulsar las mejoras y consolidar los cambios.

La comunicación interna, empleada desde este tipo de liderazgo, puede convertirse en el instrumento que les permita fomentar la sinergia entre las partes, conformando comunidades de práctica entre los actores involucrados, que les faciliten alcanzar las metas que se propongan.

Blejmar (2005) manifiesta que gestionar es hacer que las cosas sucedan, buscando actuar de la mejor de las maneras sobre lo que ocurre en una organización. Así, la comunicación interna se convierte en la herramienta vital, pues a través de ella se manifiestan las ideas que se pretenden llevar a la práctica y se motiva a los actores implicados. El lenguaje, el poder de la palabra, "puede servir para incrementar las posibilidades del hacer colectivo, pero también puede ser el obstáculo, la valla que defina el malentendido, la distancia, la doble moral. Dependerá de qué espacio le asignemos y de cómo la utilicemos" (Blejmar, 2005, p. 15). Por eso es un instrumento clave de la gestión.

Reconstruir el lugar de la palabra en una organización educativa es indispensable, pero "no cualquier palabra, sino aquella que hace sentido en los otros, palabra plena de significado y lejana del vacío del lugar común" (Blejmar, 2005, p. 35). Para la gestión, la comunicación interna es un instrumento clave, pues es a través de las palabras y en el vínculo con el otro que se pueden implementar las ideas en función de los propósitos.

Recurrir a diversas estrategias comunicacionales, así como propiciar un ambiente para que se interprete lo que se busca comunicar, es vital para la gestión. Propiciar esos espacios, orientándolos desde un trabajo colaborativo y a través de una comunicación horizontal, puede ser una oportunidad para que los diferentes implicados se identifiquen e involucren con el proyecto de trabajo de la organización.

## Metodología

La intención del presente artículo es hacer foco en determinados aspectos de una investigación más amplia; abordar la propuesta metodológica supone ajustarla a esa delimitación. Describirla implica definir el paradigma desde el que se posicionó la investigadora, el método de investigación empleado, las técnicas y las herramientas utilizadas para obtener los datos, así como el método de validación para lograr la mayor fiabilidad posible.

Esta investigación se realizó desde el paradigma interpretativo-simbólico y con una perspectiva cualitativa. Este enfoque permitió abordar el fenómeno estudiado, contemplando las interpretaciones de los actores implicados en el problema, mediante distintas técnicas que posibilitaron recabar la información pertinente. Aproximarse a

la realidad desde esta mirada implica que los conceptos y las categorías emerjan en forma inductiva, al posicionarse el investigador en el lugar donde se experimenta el fenómeno que estudia para recabar los datos necesarios.

Fue el estudio de caso (Yin, 2014) el método de investigación empleado para analizar y comprender una situación problemática en el área de gestión de la educación. Dicho estudio de caso habilita al investigador a enfocarse en la singularidad y en la particularidad del caso, aplicando las técnicas apropiadas para relevar los datos que le faciliten la comprensión del problema, objeto de estudio en su contexto real.

Además de explicitar los enfoques que orientan metodológicamente la investigación, es pertinente mencionar el contexto en el que estuvo situada: la pandemia del COVID-19. La suspensión de la presencialidad en la educación, producto de esta situación, aceleró el empleo de la tecnología con diversos usos y el proceso de investigación no fue ajeno a esto. Fue imprescindible emplear los recursos tecnológicos para realizarlo, adaptando la metodología cualitativa, así como las técnicas de recolección de datos a este contexto, pues muchas veces fue imposible acceder al campo de investigación en forma presencial. Así, se transitó por el camino de la "e-investigación", al que refieren Hernán *et al.* (2020), matizando y reorientando las diferentes técnicas, así como el análisis de la información.

Las estrategias que permitieron obtener la evidencia empírica y comprender la complejidad del caso fueron varias; en este artículo nos limitaremos a abordar las que están vinculadas a los resultados en los que se pretende hacer foco (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Técnicas empleadas durante la investigación*

TÉCNICA	CÓDIGO	UNIDAD DE ANÁLISIS	ACTORES INVOLUCRADOS	FECHA DE APLICACIÓN
Entrevista semiestructurada (exploratoria)	EED	2	Directora	3/5/2021
	EESD		Subdirectora	4/5/2021
Entrevista semiestructurada	EAA-EAb- EPO-EPA- ERS	5 participantes de 6 convocados	Adscriptos, POP, profesor de apoyo y referente de Sexualidad	15/6 al 2/7 del 2021
Observación no participante	ONP	1	Equipo dirección y adscriptos	24/6/2021

*Nota.* Elaborado en base a Introini (2022).

## **El primer acercamiento a la organización: técnicas de recolección de datos y análisis de la información**

Durante esta fase, la técnica empleada fue la entrevista exploratoria a la directora y a la subdirectora de la organización. La intención estaba centrada en conocer sus particularidades, las formas de organización, así como identificar la demanda. La

situación de emergencia sanitaria impidió realizar estos encuentros en el liceo, pues el ingreso de personas estaba restringido. Por este motivo, ambas entrevistas se realizaron mediadas por la tecnología, utilizando el servicio de videoconferencias de Zoom y en forma individual.

Solo dos preguntas conformaron el guion de este instrumento; con ellas se pretendía conocer la antigüedad en el centro y en el desempeño del rol, para que se focalizaran en la principal temática que atraviesa la organización en lo que a la gestión refiere. Este diseño brindó la posibilidad de ir formulando otras preguntas en el transcurso de las entrevistas, lo que permitió profundizar en la comprensión de lo dicho y lo no dicho.

Para analizar la información es imprescindible organizar los datos y reducirlos, codificar y definir las variables teniendo en cuenta el marco teórico que sustenta este caso.

Partiendo de las entrevistas exploratorias realizadas, se procedió a la reducción de la información, construyendo una matriz de datos que posibilitó diseñar el modelo de análisis. Esta herramienta permitió reflejar la situación problemática identificada, relacionándola con las dimensiones organizacionales implicadas, los actores institucionales involucrados y los posibles factores causales. De este modo, se pudo reconocer la dimensión organizacional y pedagógica como las vinculadas al problema; son las diferentes tareas que se han asignado a los actores implicados, las que no están logrando realizar como pretender para el acompañamiento de los estudiantes. Los actores identificados como directamente implicados en el problema son los dos integrantes del equipo de dirección y todos quienes forman parte del "equipo educativo" (ocho adscriptos, una psicóloga, un POP, una docente con horas de apoyo a dirección, una referente de sexualidad) e, indirectamente, los docentes del centro de estudios (Introini, 2022).

A poco de iniciada la fase diagnóstica de la investigación, se identificaron las categorías y subcategorías de análisis asociadas a la problemática elegida; se pueden clasificar como mixtas, pues surgen de la teoría y de la empiria. De este modo, como categorías se reconocieron: división de tareas, formas de conducción de los equipos de trabajo, comunicación y formas de trabajo. Para cada una de estas, a su vez, se determinaron subcategorías: pautas establecidas, reuniones de trabajo, medios de comunicación utilizados con las familias; trabajo en equipo, involucramiento, estrategias alternativas; tipos de comunicación, canales formales e informales; formas de trabajo en la pandemia y en la presencialidad (Introini, 2022). Cada una de las categorías y subcategorías fueron codificadas con un código respectivo.

## **La segunda colecta de datos: técnicas de recolección y análisis de la información**

Atravesada la primera fase de acercamiento a la organización e identificada la demanda, comienza una segunda destinada a comprender en profundidad el problema. Para esto, era imprescindible acercarse a los demás actores implicados con el tema que se está indagando.

Las técnicas de recolección de datos durante esta etapa también fueron las entrevistas semiestructuradas. Diferentes encuentros, algunos mediados por la tecnología y otros realizados en forma presencial, porque la pandemia comenzaba a dar tregua,

permitieron acceder a los relatos de algunos de los que forman parte del "equipo educativo" implicado en el acompañamiento de los alumnos.

También en esta oportunidad se diseñó un guion tentativo que orientara hacia los temas que se buscaban abordar. En primer lugar, se indagó al entrevistado para averiguar acerca de su experiencia en el desempeño del rol, en la organización y otros cargos que pudiera desempeñar; a continuación, se buscó conocer su perspectiva acerca de las debilidades y las fortalezas institucionales. Las siguientes preguntas procuraban comprender acerca de las dinámicas de trabajo y la comunicación, así como las formas de conducción de los equipos de trabajo. Por último, el entrevistado debía explicar cómo entendía que la pandemia había impactado en el desempeño de su rol.

Otra de las técnicas empleadas para ahondar en el problema, fue la observación no participante o "pasiva" (Hernández *et al.*, 2014), donde se admite que el investigador esté presente pero no participe en lo que sucede. Así el investigador puede tomar distanciamiento en relación con la realidad que busca observar, procurando no implicarse ni alterar ningún aspecto; ubicado como un espectador puede percibir acontecimientos que no podría visualizar a distancia.

También esta técnica debió adaptarse al contexto de pandemia, pues la observación no participante se aplicó en una de las reuniones de trabajo virtual entre el equipo de dirección y los adscriptos —figura clave como intermediaria entre los alumnos, las familias y los docentes—. Ciertas pautas planificadas con anticipación permitieron observar, en esta reunión realizada por Zoom, determinadas circunstancias vinculadas a las categorías de análisis antes explicitadas.

La combinación de procedimientos y técnicas permite triangular la información, procedimiento para validar la investigación cualitativa, pues facilita lograr la fiabilidad de los datos. Durante la fase exploratoria, la triangulación realizada fue la de datos-personal, a partir de las entrevistas semiestructuradas efectuadas a las dos integrantes del equipo de dirección. En la segunda etapa, los procedimientos fueron: el de la triangulación intra-método —pues se aplicaron otras entrevistas semiestructuradas a otros de los actores implicados en el problema— y el de entre métodos —al aplicar la observación no participante en una reunión de trabajo— (Introini, 2022).

La utilización de diferentes analizadores permitió profundizar en la comprensión del problema. Con la intención de sumergirse en las lógicas internas de la organización, el empleado fue el modelo del Iceberg (Schein, 1988), que permite analizar la cultura organizacional atravesando tres niveles que facilitan al investigador adentrarse desde lo más visible, traspasando las prioridades y llegar a desentrañar lo subyacente de la cultura institucional.

Otro de los analizadores aplicados fue el árbol de problemas (Aldunate & Córdoba, 2011); permitió indagar en las raíces y en los efectos que se pueden experimentar como consecuencia de no resolver el problema detectado. Asimismo, posibilita evidenciar la jerarquía de los problemas detectados, así como las relaciones que pueden existir entre ellos, favoreciendo la visualización del problema central y los que pueden estar asociados. Este analizador recoge la opinión de los involucrados con la situación, articulándose con la mirada del investigador. De este modo, se podrá reflejar la singularidad de la organización, aspecto clave en la planificación del plan de mejora. Asimismo, como refieren Aldunate & Córdoba (2011), es vital en este proceso acordar con la comunidad educativa cuál es el problema que entienden necesario resolver.

## **El plan de mejora: identificando los medios para la solución deseada**

Diseñar el plan de mejora implica identificar los medios para la solución deseada (Introini, 2022). En este proceso el árbol de objetivos (Aldunate & Córdoba, 2011) es esencial, dado que se permite identificar el objetivo general y los específicos, las posibles acciones a ejecutar, las metas a alcanzar y el impacto para la organización. El punto de partida para el diseño de este analizador es el árbol de problemas, pues “todo lo negativo se convertirá en positivo, como tocado por una varita mágica, como si se revelara el negativo de una fotografía” (Aldunate & Córdoba, 2011, p. 53). Cada aspecto del árbol de problemas se transformará en afirmaciones positivas, respetando el investigador la relación causal entre los dos analizadores para lograr la concordancia de todas las partes; de este modo, el problema se convierte en el objetivo general, las causas en los medios —actividades y acciones— que posibiliten la solución a la que se aspira y los efectos negativos en los fines —impactos y metas— a los que se puede llegar.

## **Resultados**

La realización del diagnóstico en la organización educativa atravesó diferentes fases. Estas permitieron desentrañar el problema manifestado como demanda por la directora y luego esclarecerlo en una segunda fase de comprensión del mismo, incorporando la visión de los demás actores implicados. También durante el plan de mejora emergen otros resultados que aportan a la investigación.

Los resultados se estructuran siguiendo estas diferentes fases de la investigación.

### **El primer acercamiento a la organización: la construcción del problema**

La entrevista exploratoria realizada a la directora del centro educativo permite iniciar el proceso de evaluación diagnóstica; así se pretende detectar aquellas situaciones que, desde su perspectiva, los están afectando. Esto supone el primer acercamiento a la organización y, sustentado en la teoría, comienza la construcción del problema a partir de la demanda por ella explicitada.

Además de esta entrevista, la realizada a la subdirectora del centro permitió, una vez identificada la demanda, el aporte de otros elementos que posibilitaron el diseño de un modelo de análisis para reconocer el problema e identificar las dimensiones vinculadas al mismo, así como los actores institucionales involucrados y los posibles factores causales (Introini, 2022).

La cuestión central planteada por la directora y a la que también refiere la subdirectora, es el acompañamiento de los alumnos, sobre todo los de mayor vulnerabilidad; vinculado a esto, los procedimientos que se han pautado para realizarlo. Surge de las evidencias que este es uno de los principales propósitos de la organización, sobre todo porque es el segundo año afectado por el COVID-19, que limitó la asistencia a clases presenciales por períodos prolongados.

La dirección entiende que existen "fallas" (EED2:7) de organización interna, que perjudican el esfuerzo realizado para cumplir con el propósito explicitado. Esas "fallas" están relacionadas a ciertas formas de trabajo que han sido pautadas, en diferentes reuniones, entre los actores institucionales implicados en el acompañamiento y no son realizadas como se espera. Lo que se pretende es que, ante un problema que esté afectando a un alumno y que exceda la capacidad del adscripto referente de resolverlo solo, se ponga en marcha el procedimiento pautado: "una cadena de mails" (EED2:3). La intención es que los diferentes actores involucrados tomen conocimiento de lo que sucede y que se activen, desde los diferentes roles, las acciones a realizar. Primeramente, se debe dirigir el correo electrónico al equipo de dirección, explicitando la problemática que está perjudicando al alumno en su proceso de aprendizaje; desde allí es orientado al "actor institucional que nosotras consideramos que debería hacerle un seguimiento o intervención" (EED2:7). Los adscriptos, la psicóloga institucional, el POP, la referente de sexualidad y una docente con horas de apoyo a dirección son los implicados en este proceso.

En la entrevista exploratoria se manifiesta que es este procedimiento el que "falla"; la directora afirma: "muchas veces nos falla la cadena de adscriptos" (EED2:7), "tenemos adscriptos que jamás nos derivan un caso" (EED2:7). También surge que algunos adscriptos lo comienzan y el actor al que se le deriva el caso interrumpe la cadena. De este modo, el procedimiento pautado no logra cumplir con el propósito que se proponen, muchas veces porque los implicados no se comunican por los canales establecidos para hacerlo: "no lee los mails, no lee WhatsApp", "no maneja correos electrónicos y, por lo tanto, no podemos contar con ella para esto" (EED5:4,5).

De la entrevista realizada a la subdirectora se desprende que el corte repentino de la presencialidad, producto de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia, complicó la posibilidad de organizarse y tener tiempo suficiente para ajustar determinados mecanismos de funcionamiento. Vinculado a esto, expresa: "Se cortó la presencialidad de un día al otro, sin período de conocimiento... tuvimos tres semanas de clase y... para afuera... no logramos de verdad aceptar formas de trabajo" (EESD4:1).

La pandemia contribuyó a visibilizar aún más esta problemática de comunicación, pues la virtualidad se impuso como un imperativo ineludible; pero no por esto debe suponerse que antes no los afectaba. En este sentido, la directora refiere que "incluso en la presencialidad es peor... porque como que hay una sensación de que hice... se hace menos visible si la persona hizo la intervención o no" (EED4:3). El escenario de la virtualidad exige otras formas: "Tiene que figurar algún tipo de documento, ya sea un audio de WhatsApp... o un email" (EED4:3).

## **La segunda colecta de datos: comprensión del problema**

En la segunda fase del diagnóstico, que procuraba comprender el problema, se indagó a los demás involucrados, así como también se emplearon diferentes analizadores que permitieron clarificarlo aún más.

Uno de los resultados que surge de las evidencias, en esta fase, es que el equipo de dirección es quien determina los procesos para el acompañamiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se constata que estas surgen de reuniones de trabajo que se realizan con poca frecuencia, pues si bien están planificadas en un cronograma previo, queda evidenciado, que no siempre las pueden concretar en los

tiempos deseados: "Nos juntamos un jueves por mes... a veces nos juntamos y a veces no... surge algo y los encuentros no se concretan" (EAb 2:5,6).

Los resultados obtenidos de las diversas técnicas muestran, también, que estas reuniones son limitadas a algunos de los actores involucrados en ese acompañamiento (Introini, 2022). No todos los integrantes del "equipo educativo" son convocados a participar: "Las reuniones son de adscripción con dirección" (EAa6:2). Esta singularidad genera inconvenientes en el desempeño de los roles: "Se nos pierden totalmente porque no tienen claro qué función cumplir, o no quieren cumplir la función que tienen pautada" (EED6:1).

Para dejar registro de todo lo trabajado en estas reuniones e informar a los demás implicados que no están convocados a participar, se emplea el correo electrónico y el WhatsApp: "La mayoría de la información transita por WhatsApp, intercambio de mails" (EPO2:3). En este procedimiento se encuentran dificultades en parte de los actores institucionales, pues no todos leen los mails, porque no manejan el correo electrónico, y tampoco los mensajes de WhatsApp. Al no lograr la comunicación por estos canales establecidos y no participar de las reuniones, gran parte de la información se pierde y lo pautado no se lleva a la práctica.

La comunicación atraviesa las reuniones de trabajo; como resultado surge que, en quienes conforman el "equipo educativo", predomina un tipo de comunicación vertical. Esto también emerge de la observación no participante en una de esas reuniones, pues la comunicación que prevalece, prácticamente durante todo el transcurso de la misma, es la vertical descendente, en el sentido que le asignan algunos autores (Núñez, 2004; Robbins & Judge, 2009) a los mensajes que se transmiten desde la jerarquía hacia los subalternos.

El manejo y el control de la reunión queda centrada en uno de los actores, generando pocas oportunidades de que los demás participen activamente; de este modo, lejos de aportar sus ideas para pensar juntos las posibles formas de acompañar a los alumnos, los actores involucrados escuchan lo que entienden como una serie de órdenes. Esto se percibe en la observación de la reunión de trabajo, en la que se evidencia mayormente un clima de trabajo controlado (Hoy & Clover, 1986) que, pretendiendo darle prioridad al rendimiento de los diferentes actores involucrados, pierde de vista la posibilidad de contemplar las necesidades del grupo. Esto determina que se vaya generando cierta desidia para plantear nuevas alternativas ante los diferentes intentos de hacerlo que no han sido contemplados.

Surge de las evidencias, también, que esta comunicación interna que pretende ser fluida a través de los canales mencionados muchas veces desplaza los encuentros directos, cara a cara, con el otro: "Muchas veces esas instancias presenciales se subestiman" (EAb4:5), porque se "usa mucho el WhatsApp, es un exceso y ahora es WhatsApp y correo" (EAb4:5). Esto lleva a que aun estando en el centro educativo "te enterás de cosas por el correo" (EAb4:7). Priorizar la comunicación por estas vías, relegando muchas veces los encuentros cara a cara, no favorece el trabajo en equipo y conspira en contra de lograr un mayor involucramiento de parte de los actores implicados en el principal propósito que pretenden alcanzar.

El análisis de las entrevistas realizadas durante esta fase permite dilucidar ciertas características en las formas de trabajo, que dan cuenta de una cultura balcanizada — al decir de Bolívar (1993)— en esta organización. Si bien surge la existencia de trabajo en equipo, también queda claro que esto solo sucede en determinados subgrupos

conformados; entre los adscriptos logran trabajar de este modo, pero entre los otros integrantes del equipo educativo se constata mayor debilidad en este sentido. Predominan, de este modo, pequeños subgrupos que se vinculan por la tarea que desempeñan y por afinidad; esto no les posibilita trabajar en equipo para acompañar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

El estilo de trabajo que prevalece en las reuniones tampoco favorece las tareas en equipo, pues el énfasis está puesto en el quehacer que corresponde a cada uno de los actores, orientando más hacia una división de tareas que a un trabajo en forma colaborativa. Las dificultades para trabajar en equipo, rasgo que surge de las evidencias y que subyace en la cultura institucional, son reforzadas por estos mecanismos; el trabajo individual es el que predomina, excepto en algunos subgrupos.

Las formas adoptadas en la comunicación y en las reuniones de trabajo, tampoco favorecen un mayor compromiso de los implicados con respecto a las tareas que, según su rol, deben realizar. Si bien los resultados muestran consenso entre los más recientemente incorporados en el sentido de que todos desempeñan su labor con compromiso, esta perspectiva es diferente cuando las voces de los más experimentados son las que se expresan. Desde su visión, "no todos cumplen con las tareas... lo que genera son inconstancias... no se da una continuidad en los acompañamientos" (EAb6:1).

## **El plan de mejora: la planificación del cambio**

Al finalizar la etapa de diagnóstico, se presentan las conclusiones al centro y se establecen los acuerdos para la planificación del plan de mejora organizacional. Identificado el posible equipo impulsor del mismo y en acuerdo con la dirección, comienza la planificación de las reuniones, en donde se delimitan los objetivos, así como las posibles acciones que se podrían emprender para la mejora deseada. Este equipo quedó integrado por la subdirectora, una adscripta —con experiencia en el cargo y antigüedad en este centro— y la docente con horas de apoyo a la dirección. Su rol es clave no solo en el diseño del plan, sino también en su promoción entre los demás actores institucionales.

El asesor, ubicado desde la colaboración (Murillo, 2004), también forma parte de este equipo impulsor. Como uno más entre los actores implicados, desde su rol procura capitalizar las acciones que impulsen y dirijan la organización hacia el cambio que se pretende (Gairín, 2007).

Concebir este plan, impulsa a diseñar una herramienta de análisis imprescindible: el árbol de objetivos (véase Figura 1), con el que se pretende hacer visibles los medios para la solución a la que se aspira: lograr una comunicación fluida entre el equipo de dirección y los funcionarios de la organización (Introini, 2022). Asimismo, quedan evidenciados los objetivos específicos y las acciones que se pueden poner en práctica para lograrlos, así como las metas y los impactos deseados.

**Figura 1**

Árbol de objetivos: resultados



Nota. Introini (2022, p. 105).

La implementación del plan de mejora persigue determinados objetivos: el más relevante es alcanzar una comunicación fluida entre el equipo de dirección y el equipo educativo que les facilite cumplir con su principal propósito, así como progresar en la organización interna, el clima institucional y lograr mayor involucramiento de los funcionarios.

Además de ese objetivo general, se acordaron los específicos: fomentar una participación e implicación constante del equipo de trabajo, consolidando el trabajo colaborativo, crear un nuevo protocolo de comunicación en forma conjunta y actualizar a los funcionarios en el empleo de las TIC. Estos propósitos y las acciones que se planifican para alcanzarlos también podrían colaborar en modificar los esquemas de trabajo individual que predominan, al procurar que todo el equipo de trabajo participe y se sienta implicado en el cambio. En este sentido, la meta planteada es que durante la ejecución del plan o al culminarlo, el 95 % del equipo educativo trabaje en forma colaborativa junto al equipo de dirección.

Las líneas de acción acordadas tienen como objetivo superar el obstáculo que se interpone para alcanzar sus propósitos; en este sentido, las acciones procuran lograr fluidez en la comunicación entre el equipo de dirección y los actores implicados para acompañar a los alumnos.

Por esto se incluyen cambios en las reuniones de coordinación del equipo de trabajo (Introini, 2022), proponiendo que se realicen con una frecuencia semanal y que se convoque a todo el equipo educativo, así como la elaboración de una agenda previa con responsables de ejecutar los acuerdos alcanzados y un documento de registro de los mismos. Esto les permitiría mayor involucramiento y compromiso, sobre todo de los actores que quedan al margen de estas reuniones.

Otra acción propuesta consiste en la realización de reuniones de trabajo entre todos los actores mencionados, con la finalidad de construir colaborativamente un nuevo protocolo de comunicación, que les posibilite realizar el seguimiento de los alumnos en forma más eficaz. Formar parte de esta construcción podría colaborar en la apropiación del mismo, promoviendo mayor cumplimiento, así como afianzar los vínculos entre ellos y superar las formas de trabajo individual.

Por último, se propone la realización de jornadas de actualización en TIC, que serían planificadas durante el último mes del año lectivo y se llevarían a cabo en febrero, previo al inicio de los cursos. Desde la planificación hasta su ejecución, es necesario el trabajo conjunto de todos los involucrados.

La proyección del cambio, a través del plan de mejora organizacional, está orientada hacia el objetivo general que busca alcanzar una comunicación fluida entre el equipo de dirección y los funcionarios de la organización. Las actividades propuestas para alcanzarlo también buscan promover mayor participación y compromiso, impulsando el cambio hacia una cultura de colaboración profesional, que posibilite modificar los esquemas de trabajo predominantemente individuales. Diferentes autores (Bolívar, 1993; Escalante *et al.*, 2009; Farfán & Reyes, 2017; Gairín & Rodríguez, 2011) sostienen que, al fomentar el trabajo en equipo, esta cultura permite el fortalecimiento del sentido de pertenencia, se logra mayor unidad de acción y se obtiene una visión común de hacia dónde dirigirse como comunidad educativa.

## Conclusiones

La comunicación interna, centro neurálgico de toda organización, involucra muchos aspectos de la vida institucional. Es imprescindible partir de este supuesto, porque comunicarse con mayor fluidez permitiría llegar a acuerdos para alcanzar los objetivos y metas propuestos. Por esto es necesario visualizarla como una herramienta imprescindible, que posibilitaría superar muchas de las dificultades que atraviesa la organización educativa seleccionada.

Esta investigación permitió concluir que existen algunos funcionarios que no se sienten parte del equipo de trabajo, lo que repercute negativamente en su involucramiento, así como en el desempeño de su rol (Introini, 2022), afectando el acompañamiento de los alumnos. Concebir la comunicación interna como instrumento para superar esta dificultad permitiría alcanzar, también, al decir de Rivera (2005), la sinergia de las partes, clave para la transformación de esta organización, pues posibilita estar alineados con los propósitos que persiguen e identificarse con el cambio deseado.

Iniciar un recorrido que les permita modificar determinados aspectos de la comunicación interna tendría un impacto en muchas de las formas de trabajo y esto repercutiría favorablemente para la construcción de sentidos posibles en el acompañamiento de los aprendizajes. Lograr la sinergia de las partes trabajando colaborativamente, acordando estrategias e implementándolas, comprometiéndolas a los diferentes involucrados, los ayudaría a cumplir con el propósito que como organización se proponen: acompañar los aprendizajes de los alumnos para favorecerlos.

En este proceso también resultaría beneficioso generar espacios reales de construcción colaborativa que, trabajando en equipo, les permitan pensar nuevas

estrategias para acompañar a los alumnos. El trabajo colaborativo puede favorecer otro clima organizacional (Escalante *et al.*, 2009), ayudando a definir el norte deseado, así como el camino que podrían recorrer para alcanzarlo, pero también brindaría la posibilidad de superar los esquemas de trabajo individual que prevalecen. Crear colaborativamente nuevos protocolos de comunicación, teniendo oportunidades reales de sugerir alternativas a la del equipo de dirección, permitiría que se puedan apropiar de los mismos y ponerlos en práctica.

Orientarse hacia la colaboración posibilitaría, también, modificar el tipo de comunicación interna que predomina en el centro, pues como señalan Escalante *et al.* (2009), trabajar de este modo torna más viable la comunicación transversal, en donde el diálogo logre acuerdos que sean realmente ejecutados, ayude a resolver posibles conflictos, genere confianza y armonía entre las partes.

Apostar a que los actores involucrados trabajen colaborativamente, impulsando y sosteniendo en el tiempo los cambios necesarios para la organización, forma parte de la construcción de una cultura de colaboración profesional. Para esto es esencial transitar hacia un liderazgo transformador (Blejmar, 2005), que permita dar voz a todos los actores institucionales y, de esta manera, evitar centralizar las decisiones en la dirección del centro de estudios. Comenzar este proceso les permitirá centrarse más en la colaboración que en la distribución de las tareas a realizar, potenciando las capacidades individuales y las del colectivo.

Se concluye que la comunicación, desde la perspectiva que es abordada en esta comunidad educativa, se ha ido convirtiendo en un obstáculo que provoca malentendidos, genera distancia entre los diferentes actores y les impide lograr las metas propuestas.

Encaminarla hacia otras formas que permitan construir con los otros entendimientos comunes sobre determinados aspectos propiciará la construcción de sentidos posibles para acompañar los aprendizajes y, de este modo, favorecerlos.

#### **Notas:**

#### **Aprobación final del artículo:**

Dra. Andrea Tejera Techera, Dra. Mariela Questa-Torterolo y Dra. Claudia Caberera Borges, editoras invitadas del monográfico.

#### **Contribución de autoría:**

La concepción del trabajo científico fue realizada por Elizabeth Introini Elissalde. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Elizabeth Introini Elissalde y la redacción del manuscrito también. La autora revisó y aprobó el contenido final.

## Referencias

- ALDUNATE, E., & CÓRDOBA, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología del marco lógico*. CEPAL.
- ANDRADE, H. (2009). Definición y alcance de la comunicación organizacional. En C. Fernández Collado (Coord.), *La comunicación en las organizaciones* (pp. 11-17). Trillas.

- BARRERA-COROMINAS, A., BENGUA, M., GUEDES DE REZENDE, C., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D., TEJERA, A., & VÁZQUEZ, M. (2011). *Clima organizativo y liderazgo. La dirección de centros educativos en Iberoamérica, reflexiones y experiencias*. Santillana.
- BLEJMAR, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Noveduc.
- BLEJMAR, B., NIRENBERG, O., & PERRONE, N. (1998). *La juventud y el liderazgo transformador. Conceptos y estrategias en mundos inciertos y turbulentos*. Kellogg.
- BOLÍVAR, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- CANTÓ-MILÀ, N., GONZÁLEZ, I., MARTÍNEZ, R., MONCUNILL, M., & SEEBACH, S. (2021). Distanciamiento social y COVID-19. Distancias y proximidades desde una perspectiva relacional. *Revista de Estudios Sociales*, 78, 75-92. <https://doi.org/10.7440/res78.2021.05>
- CASTAÑEDA, L., ESTEVE, F., & ADELL, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED*, 18(56), 1-10.
- ESCALANTE, J., OLIVAREZ, J., ABRAHAM, J., VILLA, M., ARANDA, M., & SEGUNDO, M. (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica*. Secretaría de Educación Pública.
- FARFÁN, M., & REYES, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61.
- FERNÁNDEZ COLLADO, C. (2009). *La comunicación en las organizaciones*. Trillas.
- GAIRÍN, J. (2007, noviembre). *Aspectos institucionales de la orientación*. Congreso Internacional de Orientación educativa y profesional, Castellón, España.
- GAIRÍN, J., & RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2011). Cambio y mejora en las instituciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
- HERNÁN, M., LINEROS, C., & RUIZ, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, M., MENÉNDEZ, S., & MENDOZA, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- INTROINI, E. (2022). *La comunicación organizacional: buscando la sinergia de las partes en un liceo público de Montevideo*. [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay.
- MONTALVA, A. (2020). Los desafíos de la comunicación virtual en tiempos de pandemia. *Cultura*, 34. <https://doi.org/10.24265/cultura.2020.v34.05>
- MURILLO, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento-supervisión. *Educare*, 8, 44-57.
- NÚÑEZ, I. (2004). La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. *ACIMED*, 12(3).

- PAPIC, K. (2019). Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 63-83. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2881>
- PAREJA, J. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Revista Ensayos*, 12(1), 137-152.
- RESTREPO, M. (2020). La comunicación no es lo que parece. Una relectura de fondo. *Inmediaciones de la Comunicación*, 15(2), 27-41. <https://doi.org/10.18861/ic.2020.15.2.3008>
- RIVERA, A., ROJAS, L., RAMÍREZ, F., & ÁLVAREZ, T. (2005). La comunicación como herramienta de gestión organizacional. *Revista NEGOTIUM*, 1(2), 32-48.
- ROBBINS, S., & JUDGE, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación.
- SCHEIN, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Plaza & Janés.
- YIN, R. (2014). *Case study research: design and methods*. Sage publications.