

Todos queremos dejar de ser unos incultos evaluativos

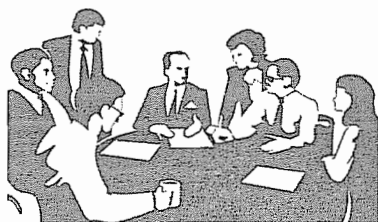
¿Existe una cultura evaluativa? Algo que forma parte de una cultura es algo que se realiza de forma habitual, es aceptado como "regla de juego", al margen de si nos agrada más o menos. Por ejemplo, las reuniones de padres forman parte de la cultura institucional se puede discutir la forma de realizarlas, pero no se cuestiona que se hagan.

Algo parecido se da con respecto a la evaluación en las instituciones, pero todavía más como expresión de deseo que como realidad efectiva. Es por ello que todavía se sigue haciendo "cuesta arriba" la implementación de los procesos evaluativos: permanentemente se necesita un verdadero proceso de persuasión y explicitación de causas para comprometer a los actores institucionales en los diversos niveles y grados de evaluación.

No sólo se discuten modos y modalidades, sino que se continúa discutiendo su existencia. A veces por razones ideológicas, pero muchas veces por razones de orden técnico, tecnológico e incluso personales.

¿Cómo se puede hacer para promover la instalación de una cultura evaluativa? Argumentos posibles

1. Uno de los argumentos irrefutables es la **consideración de la evaluación como una acción organizada y sistemática** y no espontánea y esporádica, es decir, tener una *actitud* evaluativa facilitará la creación de una cultura institucional evaluativa.
2. Otro argumento fundamental consiste en la comprensión de que **esa actitud facilita**:
 - la construcción de "medidas correctivas y preventivas necesarias, apropiadas, convenientes y viables",
 - la clarificación de los errores, y
 - la toma de conciencia de dichos hechos a fin de generar acciones que produzcan el impacto deseado, que, sin duda, en el caso de las instituciones educativas, radica en producir una **educación de calidad**.
3. Otro de los valores de la evaluación es que si se la entiende como resultado del diálogo, el intercambio, el diagnóstico, la ayuda mutua, se constituye en un **verdadero aprendizaje institucional**, ya que conlleva la recuperación de los errores, la toma de conciencia de la identidad institucional y una mejor percepción por parte de los actores de la propia institución.
4. También **facilita la coordinación intrainstitucional**, ayuda a ocuparse de lo sustantivo y dejar de lado lo superficial.
5. Con respecto a los miembros de la institución, facilita a los directivos **una mirada comprensiva sobre la institución**, ayuda a hacer la tarea del equipo de docentes más coherente, y permite que los alumnos lleven a cabo procesos identificatorios, a través de los cuales se podrán apropiarse de estilos democráticos de funcionamiento.
6. Crear una cultura evaluativa conlleva una **cultura de la innovación y transformación**.



ACTIVIDAD

Evaluar: ¿una carrera de obstáculos o una carrera contra los obstáculos?

La institución y sus miembros, cuando se proponen realizar procesos evaluativos, pueden encontrarse con frecuentes obstáculos.

Identifiquen los obstáculos más habituales en sus instituciones, ordenándolos en orden decreciente por el lugar que ocupan en su institución.

OBSTÁCULOS POSIBLES	ORDEN SEGÚN INCIDENCIA INSTITUCIONAL
<input type="radio"/> Metas, intereses y marcos referenciales de los participantes en conflicto	
<input type="radio"/> Historia institucional de conflicto interno	
<input type="radio"/> Temor de los actores a percibir la calidad y resultados de las acciones en curso y/o realizadas	
<input type="radio"/> Sentimiento de amenaza por ser desvalorizados o excluidos de acciones en curso o a realizar	
<input type="radio"/> Diferentes status en el organigrama institucional pueden hacer sentir que los criterios para emitir opinión y su validación sean diferentes	
<input type="radio"/> Estilos de acción diferentes	
<input type="radio"/> Temor a que las técnicas para la recolección de datos sean inadecuadas o tan precisas que devalen aspectos no deseados por los actores comprometidos en el proceso evaluador	
<input type="radio"/> Baja calidad de los datos existentes en la institución que impide exactitud y precisión en la información y consecuentemente conducen a un análisis e interpretación poco significativa o distorsionada del objeto/s o hecho/s evaluado/s	
<input type="radio"/> Temor a la retroalimentación o comunicación de la información evaluativa	
<input type="radio"/> Entender a la evaluación como fiscalización	
<input type="radio"/> Sentir que la evaluación es impuesta	
<input type="radio"/> Escasa disponibilidad de tiempo destinado al proceso evaluador	
<input type="radio"/> La cultura del aislamiento que rige la acción de los docentes	
<input type="radio"/> Las conductas estereotipadas y la rutinización que caracteriza algunas prácticas institucionales docentes	
<input type="radio"/> El perfeccionismo y la omnipotencia que instala a los docentes en el lugar de no poder detenerse a advertir los límites y posibilidades personales e institucionales en torno a la evaluación	

Pasando de evaluar alumnos y docentes a evaluar la institución, o cómo evaluar institucionalmente las instituciones y lo que en ellas sucede

Para evaluar las instituciones y/o evaluar institucionalmente se debería:

- Comprender su dinámica, su organización, sus proyectos.
- Prestar atención al grado y forma de intervención de sus actores.
- Registrar la calidad de los recursos disponibles.
- Determinar la necesidad de redefinir las propuestas y compromisos de acción.
- Analizar la dinámica de las relaciones entre los elementos de la organización; esas relaciones son el núcleo de la organización.
- Considerar su funcionamiento, los aspectos, componentes o proyectos de cualquiera de las dimensiones de la organización en lo organizacional-administrativo, lo pedagógico-didáctico o curricular y lo comunitario.
- Intentar "aprehender la multidimensionalidad" de las organizaciones (Alicia Bertoni).
- Tener en cuenta las articulaciones existentes entre sus componentes, comprenderlas y encontrar cómo mejorarlas.



ACTIVIDAD

Devaluación versus sobrevaluación de la evaluación

Esta actividad le puede ayudar al equipo de conducción a identificar qué dimensión está sobrevaluada y cuál devaluada en cuestiones de evaluación.

Caracterice brevemente, en la dimensión que corresponda, los proyectos, acciones o experiencias que fueron, están o serán evaluadas.

<input type="radio"/>		PROYECTOS
<input type="radio"/>	DIMENSIÓN ADMINISTRATIVO-ORGANIZATIVA	1. 2. 3.
<input type="radio"/>	DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	1. 2. 3.
<input type="radio"/>	DIMENSIÓN COMUNITARIA	1. 2. 3.

¡Que vivan las recetas!

O cómo reducir la fricción o temor que puede generar todo proceso evaluativo y ser un Equipo de Conducción lo más eficaz y eficiente posible

No siempre es negativa una buena receta, especialmente aquellas que indican cursos de acción posibles, no aquellas que imponen modalidades únicas.

Las recetas también se pueden constituir en verdaderas plataformas para analizar lo que efectivamente sucede en una institución. Al indicarnos lo que se podría hacer nos permiten ver lo que quizás no habíamos visto.

En algunos casos, esto que no vimos o no tuvimos en consideración ya lo estamos haciendo y sólo necesita pasar de lo intuitivo y espontáneo a lo previsto y organizado.

En otros casos, debemos pensar acerca de las razones por las cuales no le hemos dado la importancia que aquí se propone.

También puede suceder que este "recetario" nos lleve a preguntarnos acerca de las dificultades que encontramos en nuestra propia institución, para actuar en consecuencia.

Receta: Comunicación a la salsa blanca, con bunuelos de información

- ▷ Establecer una buena comunicación interna institucional y un adecuado clima de trabajo –aunque éste es requisito necesario para toda acción institucional y excede los prerrequisitos de la evaluación–.
- ▷ Facilitar la entrega y rastreo de la información que el equipo de conducción pueda proveer y que enriquezca el proceso de relevamiento de la información.
- ▷ Mantener permanentemente informados a los no participantes; de lo contrario se corre el riesgo de generar dos culturas en el seno de la organización.
- ▷ Elaborar y presentar un informe escueto, pero puntual y significativo.
- ▷ Presentar los resultados en el momento adecuado a los actores comprometidos con el objeto evaluado y a aquellos que de alguna manera puedan interesarse por los resultados obtenidos.

Receta: Pastel de interacción entre los miembros, con salsa de discusión y negociación y ensalada de respeto y acuerdos

- ▷ Posibilitar la elaboración de pequeños informes y documentos que den cuenta periódicamente del trabajo realizado y constituyan el fundamento sobre el que se toman decisiones de transformación.
- ▷ Brindar apoyo desde la conducción de la institución para llevar a cabo la indagación evaluativa.
- ▷ Confiar en las opiniones construidas en el proceso de indagación y en el análisis e interpretación de los datos que los actores han realizado.
- ▷ Trabajar desde el consenso y la negociación, creando espacios para el aprendizaje de este estilo de trabajo y producción.
- ▷ Facilitar la real participación de los actores, también creando espacios para aprender a participar.

- Demostrar real interés por el proceso de indagación, los pensamientos y opiniones de los participantes y las interpretaciones que ellos realicen.
- Convocar a la participación dispuestos a considerar la opinión de los participantes.
- Realizar acciones concordantes con los resultados de la evaluación realizada y que faciliten la transformación de lo no deseado y puesto de manifiesto en las conclusiones elaboradas.

Receta: Tortillas de apoyos con restos de conflictos del día anterior

- Proponer pequeñas metas y logros en pequeña escala en los comienzos de la instalación de la cultura evaluativa.
- Ofrecer apoyos teórico-prácticos que faciliten un proceso técnico evaluativo serio.
- Reducir tanto como sea posible las perturbaciones inútiles al proceso en curso.
- No pretender realizar cambios bruscos ni tan totalizadores que puedan quebrar el equilibrio institucional.

Receta: Budín de organización con omelette de roles, tiempos, espacios e incentivos

- Ayudar a que se definan claramente los roles de los integrantes del proceso evaluador, limitando al mínimo la incidencia de la estructura de la autoridad.
- Realizar una adecuada cronogramación de las acciones.
- Incorporar pequeños incentivos y recompensas a quienes se comprometen en procesos colectivos de evaluación institucional.
- Considerar el momento histórico y el contexto institucional.

Receta: Flan dietético y café con edulcorante

- No intentar elaborar instrumentos ni pautas que pretendan contemplar todos y cada uno de los aspectos de la institución.
- Dar a todos los miembros de la escuela la oportunidad de participar en el proceso, pero sin que nadie se sienta forzado a hacerlo.
- Seleccionar el objeto con la mayor precisión, es decir, qué aspectos del trabajo van a someterse a valoración.

No «el proyecto educativo o institucional», sino, por ejemplo: «la utilización del tiempo o los recursos empleados para la elaboración del proyecto», o «la autoformación derivada del proceso de elaboración del proyecto», o «la coordinación entre los docentes para la elaboración del proyecto», o «la secuencia de actuaciones decidida para la elaboración del proyecto», etcétera.

- Acotar, clasificar y categorizar el proceso de evaluación al establecer cuál es la relación de los aspectos seleccionados con el resto o con el conjunto del trabajo.

Implica identificar los momentos, personas, recursos, tiempo, que se van a poner en juego en el proceso de evaluación de los aspectos seleccionados; contar, en definitiva, con una buena planificación del proceso.

- Formular las estrategias de cambio no como si se tratara de la única elección racional posible para un nuevo curso de actuaciones; se podrá saber de dónde se parte y qué es lo que no sirve, pero no se podrá garantizar que el próximo itinerario sea el mejor de los posibles.
- Elaborar preguntas que constituyan la guía de la evaluación, que en determinado momento serán de mayor importancia que los mismos instrumentos (le sugerimos regresar al capítulo 5, en el que formulamos una serie de preguntas orientadoras para la elaboración del P.E.I.).

Actitud adecuada: ¿con eso alcanza?

Para instalar una cultura evaluativa se necesita tener una actitud comprometida y comprender la necesidad de actuar con profesionalidad.

Hace rato que los Equipos de Conducción se han dado cuenta de que la intuición, la buena voluntad y la experiencia no son suficientes.

Se requiere hacer un trabajo riguroso, que incluye:

1. la recolección e interpretación de datos o de información;
2. la elaboración de hipótesis comprensivas;
3. la correspondiente difusión a través de informes u otros medios a fin de que todos los actores institucionales, comprometidos directamente o no con lo evaluado, puedan conocer los resultados obtenidos;
4. la atención y promoción del conocimiento del punto de vista de los otros, una modalidad excelente para mejorar – profundizar la comunicación.

Más aún, hay que entender la evaluación como el intento sistematizado de dar respuesta a una serie de preguntas:

- ¿Qué problemas tenemos?
- ¿Cómo los podemos resolver?
- ¿Qué deseamos lograr?
- ¿Cómo mantener nuestros éxitos?
- ¿Cómo evitar repetir equivocaciones, errores o fracasos?
- Esencialmente, ¿cuál es el impacto de las acciones planificadas y llevadas a cabo a través del proyecto educativo institucional?



ACTIVIDAD

¿Y cómo nos queda la evaluación?

¿Muy floja, muy ajustada o justo a punto?

Esta actividad puede ayudar al equipo de conducción a detectar qué obstáculos que provocan fricción en los procesos evaluativos aún están presentes en la institución, y sobre cuáles han operado de tal modo que se han superado.

1. En pequeños grupos realicen una discusión y confeccionen una lista de indicadores que caractericen los obstáculos aún “presentes” y los ya “ausentes” caracterizando sus implicancias en los resultados de la evaluación institucional propuesta.
2. En grupo total sistematicen los aportes de los subgrupos.
3. Elaboren acciones concretas que favorezcan la superación de los obstáculos que aún no se han superado.

No seguirás deidades paganas ni te convertirás en adicto: los falsos supuestos de la evaluación

Este sugerente título se refiere a algunos de los graves peligros que acechan a todos aquellos que sientan la tentación o se sientan presionados a convertirse en adeptos de una nueva secta, o adictos a una nueva droga, y como consecuencia puedan sufrir de una grave enfermedad: la evaluatititis aguda o la evaluatititis crónica.

Sin dejar de lado el humor, queremos plantear, de todos modos, que este proceso evaluativo donde cada uno de nosotros, desde sus diversos roles, debe involucrarse, implica siempre una serie de riesgos que, si no se consideran y no se toman recaudos para evitarlos, pueden producir graves conflictos en la marcha institucional.

Síntomas de peligro

- Creer que en las organizaciones escolares todo lo que es importante o significativo resulta susceptible de evaluación.
- Una consecuencia del anterior, y que acaba funcionando a la inversa: creer que aquello que no pueda ser evaluado carece de importancia.
- Creer que basta el ejercicio de la evaluación para detectar las deficiencias de lo evaluado.
- Creer que la evaluación, de por sí, garantiza correcciones automáticas en las dificultades detectadas.
- Creer que la misma evaluación, en consecuencia, se juzga según coincidan sus resultados con los efectos que se esperan de ella.

Yo, tú, él, todos... ¿QUIÉNES EVALÚAN?

En toda actividad humana habitual, todos evaluamos.

Pero debemos atenernos a la evaluación como práctica institucional, con un alto grado de responsabilidad ubicado en los directivos.



Este grado de responsabilidad que adjudicamos a los directivos en los procesos evaluativos no significa que ellos sean los únicos autores de actividades evaluativas.

No nos referimos a la obvia situación de que todos los miembros de una institución pueden ser objeto de evaluación, sino que la pregunta es más concreta: ¿quién realiza la evaluación en el ámbito institucional?

Nos encontramos con diversas realidades en las instituciones, y cada una de ellas tiene sus ventajas y sus desventajas o riesgos.

1. EVALUACIÓN COTIDIANA REALIZADA POR TODOS O ALGUNOS DE LOS MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN

Es la que se realiza como parte del transcurrir cotidiano de una institución. En esencia es informal: todos opinan sobre la escuela. ¿Quiénes son todos? Alumnos, padres, docentes, directivos, supervisores. Lo hacen mediante las conversaciones en diversos ámbitos de la escuela e incluso en pasillos y veredas.

CARACTERÍSTICAS

- Riesgo de arbitrariedad y exacerbado subjetivismo por falta de pautas compartidas preestablecidas; generalmente prefiere el lenguaje oral: diálogo o monólogo, y es muchas veces subrepticia y hasta anónima.
- No se realiza de un modo sistemático, es esporádica y discontinua, no existe o abruma, es poco rigurosa como proceso.
- No hay registro claro de los referentes empíricos para las conclusiones que se emiten, y por lo tanto no se pueden contrastar datos.
- Las decisiones que se toman a partir de ella son de resultado más que dudoso, su efectividad es totalmente azarosa.

2. EVALUACIÓN PROGRAMADA REALIZADA POR LOS MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN. AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Es aquella que, a diferencia de la anterior, llevan a cabo miembros de la misma institución especialmente convocados para ello, dentro del marco de las acciones consideradas como parte de la gestión institucional.

CARACTERÍSTICAS

- El diseño y la puesta en práctica del proceso evaluativo los realizan los mismos miembros de la institución.
- No cabe duda de que la evaluación interna es una exigencia de la propia actividad; es impensable "hacer" sin encontrar medios o estrategias que permitan determinar la calidad educativa.
- Esta concepción de evaluación facilita constituir una institución democrática y repensar el Proyecto Educativo Institucional tomando decisiones relativas a cada uno de sus componentes, con el objeto de encarar lo necesario, alcanzar lo deseado y advertir el impacto logrado.
- Todo proceso de autoevaluación institucional es un intento de optimización de los procesos y no se realiza para denunciar las deficiencias; **su objetivo es la comprobación de la fecundidad de la acción educativa.**
- El esfuerzo mayor debe estar puesto en la evaluación formativa, es decir, la que diagnostique los modos de funcionamiento institucional, las dificultades que los actores enfrentan en el acto educativo, sus intereses, los ritmos de cada uno, es decir, en el examen crítico de todas las situaciones de la escuela para que se produzca el mejoramiento de los procesos educativos que en ella suceden.
- La evaluación formativa se constituye en un acto comunicacional de las alternativas en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los aspectos organizacionales institucionales que facilitan u obstaculizan dichas prácticas.
- **Finalmente, la responsabilidad de promover la investigación evaluativa corresponde fundamentalmente al gobierno de la institución.**

3. EVALUACIÓN REALIZADA POR PROFESIONALES EXTERNOS A LA INSTITUCIÓN MISMA

En este caso, la evaluación es encomendada o asumida por personas ajenas, o no participantes de la cotidianidad institucional, ya sean ellas contratadas por la misma institución o designadas por instancias superiores.

CARACTERÍSTICAS

- Parte de considerar a la evaluación como un quehacer que requiere profesionales especializados, quienes, se supone, podrán mantener la distancia y objetividad necesarias para un proceso evaluativo.
- No consideramos que sea la más recomendable para las instituciones educativas, ya que se corre el riesgo de:
 - ❖ eliminar la autorreflexión;
 - ❖ inhibir la mirada reflexiva;
 - ❖ que sea sentida como fiscalización;
 - ❖ no facilitar, sobre todo, la reflexión sobre las propias prácticas.
- En otras palabras, creemos que, en situaciones "normales", es contraria a todas las consideraciones que hasta aquí hemos realizado.
- De todos modos, esta evaluación externa podría llegar a ser necesaria e incluso conveniente cuando los conflictos históricos y la disfunción no permiten el menor espacio para el inicio de un proceso evaluador desde adentro y llevado a cabo por los mismos actores institucionales.
- Nos parece interesante indicar que el sistema de evaluación de la calidad educativa en algunas jurisdicciones es "interno" (o, a lo sumo, mixto) desde el punto de vista de la institución "Sistema Educativo Provincial", y "externo" respecto de cada escuela en particular. Creemos que este ejemplo sirve para aclarar que no hay contradicción entre la autoevaluación institucional escolar y la autoevaluación del sistema al que las escuelas pertenecen.

4. EVALUACIÓN ORGANIZADA Y LLEVADA A CABO EN FORMA CONJUNTA POR MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN Y EXPERTOS EXTERNOS

Muchas veces la cultura institucional, su historia, o el clima institucional, no permiten llevar a cabo con rigurosidad la evaluación sólo con los actores institucionales. Es por ello que puede iniciarse este proceso evaluativo con la presencia de expertos o colaboradores externos que faciliten y mediaticen la labor, conformando grupos mixtos.

CARACTERÍSTICAS

- Parte de la aceptación de la posible existencia de situaciones conflictivas que puedan exceder las posibilidades de manejo por parte de la misma institución.
- No plantea a los directivos la necesidad de mostrarse como "todopoderosos" y "omnipotentes".
- Valora el carácter de expertos en evaluación que puedan tener los consultores externos.
- Reserva para los miembros de la institución convocante el lugar de expertos en lo que se refiere a las particularidades de su institución, en función de la necesidad de contextualizar adecuadamente los aportes.
- Toma en consideración el hecho de que quien se tendrá que hacer cargo, principalmente, de la organización, seguimiento, mantenimiento y eventual modificación de las decisiones que se tomen, será el Equipo de Conducción y no los profesionales externos.

ACTIVIDAD

Vamos a priorizar ventajas de la autoevaluación institucional

1. Ordene el listado que sigue, de acuerdo con la prioridad que se le concede en su institución, fundamentando las razones de tal ordenamiento.
2. Contraste con el ordenamiento que puedan realizar otros miembros de su institución.
3. Analice las causas posibles en las eventuales diferencias de criterios.

<input type="radio"/>	VENTAJAS POSIBLES	PRIORIDAD ADJUDICADA	RAZONES ESGRIMIDAS
<input type="radio"/>	Estimular la reflexión sobre lo que se hace.		
<input type="radio"/>	Gestar un clima de diálogo e intercambio.		
<input type="radio"/>	Facilitar la coordinación horizontal y vertical.		
<input type="radio"/>	Comprender por qué y cómo se hacen las actividades.		
<input type="radio"/>	Actuar sobre lo relevante y significativo y no sobre lo superfluo.		
<input type="radio"/>	Operar con coherencia en el equipo educativo.		
<input type="radio"/>	Gestar la participación y el sentimiento de pertenencia institucional.		
<input type="radio"/>	Promover la toma de decisiones racionales y no intuitivas.		
<input type="radio"/>	Apoyar la iniciación de acciones que den respuesta a necesidades e intereses de los actores institucionales que han sido relevadas durante el análisis institucional, es decir, cuando se definieron fortalezas y problemas u obstáculos.		
<input type="radio"/>	Saber cómo utilizar los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para la realización de proyectos que den respuesta a problemáticas institucionales, o cómo incorporar nuevos recursos que faciliten las acciones.		
<input type="radio"/>	Permitir la reorganización o replanificación de acciones a fin de alcanzar los objetivos planteados en la definición del proyecto educativo institucional y sus correspondientes proyectos específicos.		
<input type="radio"/>	Llevar a la resignificación de las estrategias de trabajo, siempre con la intención de lograr el impacto deseado.		

Reiteramos que podemos referirnos a más de una modalidad de evaluación sobre la marcha institucional. Ellas son:

1. la **cotidiana**, realizada por todos o algunos de los miembros de la institución;
2. la **programada**, efectuada por los miembros de la institución. Autoevaluación institucional;
3. la realizada por **profesionales externos** a la institución misma;
4. la organizada y llevada a cabo **en forma conjunta** por miembros de la institución y expertos externos.

La intención de compartir significados, aunque quizá no coincida siempre con los resultados de la evaluación, nos lleva a valorar sobremanera la imprescindible necesidad de que la o las personas que evalúen cumplan con ciertas condiciones de integridad moral y profesional, que los conviertan en "confiables" para toda la comunidad educativa.

La idea es que aquellos que asumen el rol de evaluadores, en cualquiera de las modalidades expuestas u otras, expresen juicios sobre el objeto evaluado, los cuales tengan la suficiente validez como para permitir que aquellas personas que recurren a él puedan aproximarse a emitir un juicio, si bien no idéntico, cuanto menos semejante al anterior.

ACTIVIDAD

¡¡¡No todo es tan fácil como parece!!!

1. Enuncie algunos de los obstáculos que Ud. encontró en procesos de evaluación institucional.
2. Defina cómo fueron convocados los actores.
3. Registre la respuesta de los participantes a dicha convocatoria.
4. Nombre qué ámbito evaluaron y si hubo emprendimientos posteriores como consecuencia de los resultados obtenidos.
5. Nombre, cuanto menos, alguna problemática pedagógica de orden institucional que considera que convendría relevar en su institución y que no fue solicitada, entendida o asumida por los miembros de la institución.
6. Analice en el Equipo de Conducción las respuestas a los puntos anteriores.
7. Hagan algunas propuestas alternativas de modificación de la situación, en función de dicho análisis.

Visión dialógica de la evaluación

Es interesante plantear la coexistencia simultánea y a la vez antagónica de pares que podríamos denominar "dialógicos". Estos pares hacen referencia a modos de actuar y pensar sobre la realidad que, a pesar de parecer opuestos, se necesitan mutuamente y no se eliminan entre ellos.

Es así que nos encontramos que en nuestra vida cotidiana social, tanto familiar como escolar –en nuestro caso– conviven (entre otros) el orden y el desorden, la estabilidad y la inestabilidad, la certeza y la incertidumbre.

1. Antiguamente se planteaban estos polos opuestos como **lógicamente contradictorios**; la única opción era afirmar y confirmar uno de los términos del par y negar el otro.

2. Más adelante se los consideró como **contrarios dialécticos**, denominados respectivamente tesis y antítesis, y la opción era la búsqueda de una síntesis superadora.
 3. Hoy, podemos agregar la idea de las "**relaciones dialógicas**" entre algunos conceptos opuestos. No se anulan entre sí ni se superan, coexisten, e incluso se necesitan. Se puede mencionar la relación conocimiento/ignorancia como ejemplo de un par dialógico dentro de la escuela.
- Es justamente esta idea de los pares dialógicos las que nos permite comprender, e incluso aceptar como necesaria, la coexistencia dentro del mismo funcionamiento institucional del orden y el desorden para comprender su dinámica.

Si aplicamos estas relaciones dialógicas a la evaluación, nos encontramos con un fenómeno interesante: también en la evaluación coexisten polos aparentemente opuestos.

Estos polos no se anulan entre sí ni se superan, simplemente (o complejamente) coexisten, son muchas veces fuente de "dolores de cabeza" para los actores institucionales.

- Sistemática – esporádica o asistemática
- Estandarizada y generalizada – contextualizada
- Variables explícitas – variables implícitas
- Sectorizada – global
- Necesidad de perfección – necesidad de utilidad
- Prioridad de lo técnico – prioridad de actitudes reflexivas
- Acento en los aspectos técnicos – acento en los aspectos ético-valorativos
- Momentánea – permanente
- Objetiva – egocéntrica
- Subjetiva – intersubjetiva
- Mayor imposición – mayor participación
- Para justificar lo hecho – como intento o propuesta de cambio

Estos son sólo algunos de los ejemplos de pares dialógicos en los cuales podemos percibir la imposibilidad de elección de unos de los polos, mediante la anulación o superación del otro. Ambos términos de la relación coexisten, y sirven para indicarnos muchas veces el camino a seguir, la inclinación a corregir, etcétera.

"Fases" en el proceso evaluativo institucional

Es evidente que, si deseamos hacer de la evaluación un proceso con "sentido y significado", hay que darle un cierto nivel de sistematicidad: no de cualquier manera, no en cualquier momento, no cualquier persona, no a cualquier cosa. Esto no quiere decir rigidez; todo lo contrario: la mayor organización es la que permite, paradójicamente, mayor flexibilidad.

Por eso hablamos de "pasos" o "fases" en el proceso evaluativo.

Estas fases recogen nuestra postura, explicitada anteriormente: entender la **evaluación como un proceso de recoger información, elaborar información y distribuir información**. Lo que en ese espacio se podía considerar una cuestión de principios, se traduce ahora en el pensar en acciones concretas y organizadas.

¿Qué queremos decir cuando hablamos de sistematicidad?

Implica abordar las acciones con un método o manera de proponer y acordar las acciones requeridas. Se definirá en este momento qué se va a evaluar.

Si la evaluación es "global", se evalúa toda la organización, lo cual es altamente complejo aunque no imposible.

Si la evaluación es "parcial", se evalúan aspectos determinados de la organización.

El proceso de evaluación podría ser considerado como una práctica indagatoria que permite mirar reflexivamente el objeto o ámbito que se analiza, con el propósito de aprehender los elementos más significativos que permitan su posterior profundización y/o modificación.

Vista de esta manera y teniendo en cuenta la función de la escuela, la evaluación puede ser pensada como un **momento de conocimiento crítico, que se constituye en un espacio de reflexión**, y que permite a los actores institucionales problematizar su rol y determinar las limitaciones que imponen los modelos de desempeño en que se desarrollan.

Todo diseño de evaluación debe estar integrado a un proyecto institucional. Implica anticipar, tratar de lograr acuerdos, puntos de consenso sobre momentos, tipos, análisis de los contratos que cada escuela asume. Debe ser realista y adaptable.

LOS MOMENTOS A CONSIDERAR PODRÍAN SER:

1. Etapa de diseño del proyecto evaluativo.
2. Etapa de recolección, de obtención de información.
3. Etapa de análisis, de producción de información.
4. Etapa de distribución de la información.
5. Etapa de utilización de los resultados de la evaluación para la toma de decisiones pedagógicas.

1. ETAPA DE DISEÑO DEL PROYECTO EVALUATIVO

Sin pretender plantear momentos estrictos o un modelo rígido, el diseño del proyecto de evaluación requiere definir con claridad y precisión qué, cómo, cuándo, dónde y por qué se desea relevar información de una escuela.

Esto deberá quedar plasmado en el diseño, siguiendo algunos momentos, fases o etapas que describiremos a continuación.

La rigurosidad de las respuestas que el proceso evaluador otorgue a la comprensión y mejora de la escuela se verá apoyada por la secuencia del proyecto

En este momento se caracterizan las acciones que permitirán encarar el proceso de evaluación siempre directamente relacionado con el proyecto a evaluar y el impacto logrado.

A- Para ello se requiere definir de antemano **los parámetros y los indicadores** que servirán de marco de referencia en este proceso. Si bien se los define de antemano, también es posible redefinirlos durante el proceso.

Los parámetros *"son los criterios generales que orientan, conceptual y metodológicamente el proceso y se constituyen entonces en el marco de referencia acerca de los cambios o variaciones que el ejercicio evaluativo pretende lograr"*.

Los indicadores son justamente los que facilitan advertir esos "cambios o variaciones".

Su elaboración por parte de quienes conforman el grupo de actores involucrados en la evaluación es altamente significativo porque permite detectar realmente el impacto deseado por todo proceso encarado y deben estar directamente vinculados con ese objeto a evaluar.

El problema que se desea resolver orientará la caracterización o enunciación de los indicadores.

- > los indicadores deben especificar claramente el impacto deseado;
- > deben orientar las apreciaciones realizadas por todos los actores de modo que faciliten advertir los cambios operados a través de las acciones enunciadas y emprendidas en relación con el impacto deseado;
- > y también deben tener, obviamente, una directa relación con las metas formuladas, es decir, deben estar directamente relacionados con los problemas detectados que se intentan superar.

B- En la etapa de diseño también se definen las **fuentes, técnicas e instrumentos** para relevar información que permita evaluar el impacto del proyecto.

A lo largo del texto podremos encontrar que muchas veces algo es fuente, técnica o instrumento, de acuerdo con el contexto y con la situación.

Si bien no deseamos emplear estos términos como sinónimos, ya que no lo son, es necesario dejar en claro que muchas veces nos hemos encontrado que lo que en una bibliografía era denominado como técnica, en otra era un instrumento, y viceversa.

Es por ello que nos permitiremos la libertad de denominarlos "términos asociados" no sinónimos pero íntimamente relacionados, a veces, "intercambiables".

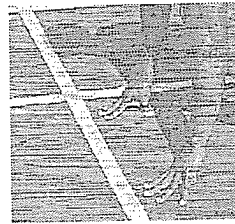
Las **fuentes de información** a las que se puede recurrir para advertir la marcha de las acciones a través de los indicadores, pueden ser orales o escritas.

- > Las **fuentes orales** incluyen a los mismos actores involucrados en los proyectos, informantes claves, entidades de distinto orden, funcionarios, padres, supervisores, etcétera.
- > Las **fuentes escritas** son todo tipo de documentación que circula en las escuelas.
- Los **INSTRUMENTOS** que facilitan la aplicación de las técnicas para recoger información son: guías de observación, cuestionarios, guías de entrevistas, listas de cotejo, escalas estimativas, diarios de campo, etcétera.
- Las **TÉCNICAS** más utilizadas en las instituciones educativas para relevar datos existentes son: observación de desempeños diversos, toma de encuestas, entrevistas, consultas a archivos, informes, documentos.

C- En esta etapa de diseño de evaluación se requiere también **caracterizar el cronograma del proceso**, no para encasillar y hacerlo rígido, sino para enunciar tentativamente cuáles son los momentos más adecuados para llevar a cabo el proceso.

Genéricamente podríamos enunciar algunos momentos como significativos, sin decir que siempre serán los que se consideren:

- > el inicio de una gestión;
- > la definición de la política de gestión;
- > el inicio del proyecto educativo institucional;
- > la finalización de alguna actividad muy significativa o de varias de ellas relacionadas con algún proyecto;
- > la culminación de varios proyectos específicos o de uno solo;
- > la culminación de acciones previstas para un determinado período de tiempo.



De Por último, en la etapa del diseño, se requiere definir **quiénes participarán del proceso evaluativo** y definir su grado de responsabilidad.

En toda institución educativa el responsable máximo es el equipo directivo, y, por ende, se espera que el responsable último de este proceso sea el/la directora.

Como no adherimos al concepto de directivo omnipotente, y sí adherimos a la delegación de tareas y formación de equipos autónomos de trabajo, nos parece enriquecedor del funcionamiento institucional que, al definir la participación de los actores comprometidos en los proyectos y su correspondiente definición de responsables de la evaluación, se designe un responsable de su coordinación que sirva de enlace con los directivos.

Es conveniente programar encuentros periódicos para su seguimiento y evaluación conjunta.

ACTIVIDAD

**Paso a paso y organizadamente:
iiiorganizados, sí; rígidos, no!!!**

Esta actividad tiene como propósito ayudarlo a organizar las etapas del proyecto evaluativo.

Complete el cuadro a medida que las acciones evaluativas se vayan definiendo.

	ACCIONES	PROPÓSITOS	TEMPORALIZACIÓN	RESPONSABLES	CÓMO SE REALIZARÁ	AJUSTES QUE SE INTRODUCEN
<input type="radio"/>	1.					
<input type="radio"/>	2.					
<input type="radio"/>	3.					
<input type="radio"/>	4.					
<input type="radio"/>	5.					
<input type="radio"/>	6.					
<input type="radio"/>	7.					
<input type="radio"/>	8.					

2. ETAPA DE RECOLECCIÓN, DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Fundamentamos esta etapa en el interés por la comprensión del significado de las acciones de los actores sociales de las instituciones educativas.

Nos interesan particularmente los procesos mentales de los actores, el significado subjetivo del actor y también la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias que configuran el contexto donde los hechos se despliegan.

Estamos instalados en un enfoque interpretativo sobre la enseñanza, definido por una participación intensiva en un contexto determinado, por el intento de un cuidadoso registro de lo que ocurre, es decir, valoramos la recopilación de información, y la posterior reflexión y análisis de lo recogido.

Lo importante es utilizar los métodos adecuados, es decir, el o los que convienen según el objeto a evaluar; que sean variados, capaces de registrar la complejidad de la situación, que permitan recoger información en forma prolongada, que faciliten su interpretación y análisis y la reflexión colegiada y abierta, con el objeto de arribar a la elaboración de un informe que facilite la toma de decisiones para mejorar la acción institucional.

LA INFORMACIÓN QUE TENEMOS Y CÓMO USARLA

No cabe duda de que la complejidad de la tarea educativa requiere cada día poseer mayor grado de información institucional que facilite la toma de decisiones adecuadas a cada contexto, momento y circunstancia.

En las escuelas existe un elevado número de datos e informaciones que no siempre se usa, por causas varias:

- > dificultad para relevarlo adecuadamente,
- > dificultad para analizarlo,
- > dificultad para advertir la riqueza de dicha información,
- > dificultad para comprender la dinámica institucional,
- > temor de que no se interprete adecuadamente o que se evalúe negativamente a quien la suministra,
- > desconfianza de que sea oportuna y exacta, etcétera.

Para los directivos, como promotores de las acciones de cambio, y para los alumnos y docentes, como protagonistas de la acción educativa, el tener, interpretar y utilizar información le otorga a la institución educativa un perfil profesional y de eficiencia.

El **sistema de información** es una estructura permanente e interactiva de personas, datos y procedimientos que facilita obtener, interpretar, analizar y distribuir información para la toma de decisiones que permitan mejorar la calidad de la oferta educativa. Como vemos, esto se aproxima sobremanera a los requerimientos de la evaluación institucional.

Se vincula con la información que deseáramos tener para comprender mejor los hechos, la que realmente se necesita y la que a su vez es posible ofrecer y hacer circular para darle verdadera utilidad.

Resulta tan absurdo e inadecuado tener **poca** información como **mucha e inútil**; el exceso de información es tan dañino como la escasez.

Hay una máxima indispensable en estos casos:

*Nadie puede actuar más allá de la información que posee para hacerlo.
No tener información adecuada es en realidad no poder actuar.*

ACTIVIDAD

¿Qué sé y qué no sé?

Es importante reflexionar acerca de qué información se requiere en esta primera fase del proceso de evaluación y cuál es la que en la realidad cotidiana se posee u obtiene.

Le proponemos responder a estas preguntas para pensar en qué medida influye la información en las decisiones que toma y debe tomar un directivo regularmente.

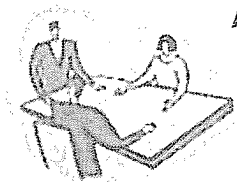
- ¿Qué tipo de información necesita habitualmente para tomar esas decisiones?
- ¿Qué tipo de información tiene regularmente?
- ¿Qué le faltaría para completar la información más adecuada?
- ¿Qué información querría tener y no consigue?
- ¿Cuáles son las causas por las cuales no la obtiene y quién la debería obtener y/o brindar?
- ¿Qué instrumentos podría aplicar para obtenerla?
- ¿Qué técnicas utilizaría para interpretarla?
- ¿La usaría para sí mismo o sería necesario difundirla entre otros actores institucionales?
- Si analizara esa información y la usara para la toma de decisiones, ¿qué aspectos de su acción directiva resultarían más eficientes?

El directivo y los demás actores institucionales comprometidos en la búsqueda de datos inicialmente deben determinar cuáles son las necesidades específicas de información.

Para satisfacer dichas necesidades se pueden recabar datos secundarios, primarios o ambos.

- A. Los **datos primarios** son información recabada para el propósito específico que se indaga.
- B. Los **datos secundarios** son información que ya existe; se ha recabado con otro propósito en otra oportunidad.

A. Los datos primarios pueden recopilarse mediante diversas técnicas



A.1. Entrevistas a personas o informantes válidos

Es una de las maneras más seguras de conocer la opinión de los protagonistas de la acción institucional.

Es una técnica muy democrática, los sujetos participan abiertamente, y se conocen sus expectativas, actitudes, opiniones. Se les debe garantizar cuidado, respeto y ser escuchados.

Pueden hacerse individuales o grupales, tanto a padres como a docentes, alumnos, personal administrativo y de servicios generales; existen diversas posibilidades, por ejemplo un entrevistador y un entrevistado, un entrevistador y varios entrevistados, varios entrevistadores y un entrevistado, varios entrevistadores y varios entrevistados.

La mayor cualidad de las entrevistas es que se pueden buscar diversas opiniones y profundizar sobre ellas, se pueden aclarar dudas, solicitar la fundamentación de una respuesta, se intenta controlar las contradicciones en el discurso y en las respuestas, se contrastan opiniones propias del entrevistado con el entrevistador y con otros actores institucionales, se puede extender en tiempo o hacer más estrecha en función de la calidad y veracidad de las respuestas obtenidas, se pueden pedir propuestas concretas, etcétera.

VENTAJAS DE UNA BUENA ENTREVISTA

Garantía de que la información es veraz, por el replanteo permanente que se puede hacer y la amplitud con que se puede abordar el tema en cuestión.

DESVENTAJAS O DIFICULTADES

- Requieren de mucho tiempo y dedicación tanto previa como durante la realización.
- Ausencia del anonimato que algunas veces perjudica la visión y participación institucional.
- El particular sesgo que le da el entrevistado a lo indagado por su historia personal o su vínculo con la institución y los hechos.

- ✓ **Entrevista semiestructurada o abierta.** El entrevistador puede hacer una guía previa de cuestiones a indagar, únicamente con carácter orientador para la entrevista.
- ✓ **Entrevista cerrada.** El entrevistador se guía estrictamente por un cuestionario elaborado previamente.
- ✓ **Entrevistas informales.** Se realizan sin acuerdo previo y surgen de modo espontáneo. En toda entrevista es muy importante la habilidad del entrevistador para que el diálogo sea fluido y espontáneo. El entrevistador deberá tener en cuenta aspectos de lo no verbal, como ser gestos, silencios, omisiones, posturas, tono de voz, etcétera. Recomendamos tener particular cuidado en conocer el vínculo preexistente entre los entrevistados, para facilitar la búsqueda de la información y no entorpecerla o perjudicar la interpretación de los datos.

A.2. Observación directa, participante y no participante

Consideramos a la **observación** como uno de los modos esenciales de abordar el estudio de procesos y cuestiones educativas.

La observación como técnica para la recolección de información debe proveer datos para **significar** la ecología de la organización institucional.

Deseamos marcar los ejes que merecieron mayor atención a lo largo del tiempo transcurrido en el último siglo.

- En un comienzo, la observación, de carácter más que nada exploratorio, intentaba identificar las actividades conjuntas y complementarias llevadas a cabo por docentes y alumnos y los procesos educativos en general.

- Posteriormente se trabajó en la identificación de los instrumentos empleados para categorizar lo observado.
- Por último se desarrollaron, y se desarrollan actualmente, enfoques alternativos que tienen como meta comprender a la observación como proceso esencial de una gestión institucional y como referente indispensable para la investigación educativa, y por lo tanto buscan incidir en la toma de decisiones sobre el diseño y la práctica de la observación.

➤ ¿QUÉ ES LA OBSERVACIÓN?

Es un proceso que requiere **atención voluntaria, selectiva, inteligente**.

Consiste en el **examen atento** que se realiza sobre algo o sobre algunos sujetos.

Lo que guía la observación es siempre la intención del observador, el proceso observacional variará según **el propósito que orienta al observador**.

El propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se lo observa, durante cuánto tiempo, en qué lugar se lo observa, cómo se registra lo que se observa, cómo se interpreta lo observado, cómo se usa lo que se interpretó, etcétera.

Quien observa posee creencias, teorías y marcos referenciales que inciden, definen y orientan el propósito de la observación, matizan y tiñen toda la información que recoja a través de la observación y también matizan el uso que de dichos datos se haga.

➤ OBSERVACIÓN EN LO COTIDIANO Y EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

- **Observación cotidiana.** Habitualmente es tácita y no sistemática, es decir, es realizada al azar, no es acumulativa y no siempre brinda elementos a los que se pueda acudir para la toma de decisiones pedagógicas. O al menos no lo tiene siempre como propósito.
- **Observación en instituciones educativas.** Es deliberada, sistemática y específica con el propósito de investigar y tomar decisiones. Medio para obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos y de los factores que en ellos influyen a fin de comprender y mejorar la educación, la enseñanza y el aprendizaje.
- Se la puede considerar como un proceso contextualizado.

➤ CARACTERÍSTICAS A CONSIDERAR

Se necesita determinar los mecanismos y herramientas utilizados para registrar y almacenar observaciones, así como los factores que intervienen en la observación.

Se deben definir y "recortar" previamente los aspectos o "parcelas" a observar, para así intentar obtener datos relevantes y significativos. Incluimos aquí:

- la situación a analizar;
- el fragmento del hecho, suceso, situación educativa a observar;
- el lugar donde se va a realizar la observación;
- las personas a observar;
- los procedimientos e instrumentos que se emplearán para observar, registrar, analizar y comunicar los datos obtenidos.

Es necesario apelar a la *selectividad del observador*, que no es un inconveniente o una dificultad sino que es propia de la observación; ya que no es posible conocer ni tampoco representar toda la realidad.

Se deben recoger elementos apropiados y suficientes para asegurar que los datos sean descriptos de la manera más clara y ajustada posible.

Es importante considerar al contexto (concepción ecológica: cada contexto está incluido en un contexto mayor) como un factor que influye en lo observado.

La generalización y comunicación de las conclusiones alcanzadas a partir de lo observado debe considerar el contexto de donde provienen los datos.

➤ TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN

- **ELABORACIÓN DE DIARIOS** que resumen observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis, explicaciones.
- **ANÁLISIS DE DOCUMENTOS**, por ejemplo muestras de trabajos de los chicos, o conclusiones de los grupos de discusión con los pares, o síntesis de lectura bibliográfica relativa a la cuestión investigada.
- **DATOS FOTOGRÁFICOS, GRABACIONES Y FILMACIONES** tomados durante el desarrollo de las actividades investigadas.
- **OPINIONES, SUGERENCIAS Y/O COMENTARIOS DE OBSERVADORES EXTERNOS** si se decide su participación.
- **TRIANGULACIÓN**, es decir, confrontación de distintas perspectivas de un mismo hecho o situación.
- **INFORMES ANALÍTICOS** que resumen el punto de vista del docente u otros actores comprometidos con la investigación-acción.
- **ENTREVISTAS** con sujetos que participan del contexto de la cuestión.

➤ INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

Existe un alto número de instrumentos para registrar, almacenar y representar lo observado.

Cada uno de ellos será más o menos apropiado según la cuestión que se estudia y más adecuado para representar el segmento de la realidad observado.

1. **Con categorías cerradas.** Apelan a categorías definidas de antemano, reflejando la postura ideológica del observador. Aunque durante la observación del objeto a estudiar se puedan presentar fenómenos o hechos que en las categorías no se consideraron previamente, estos no se incluirán en el registro, ni se considerará su influencia en el suceso observado.
2. **Con categorías abiertas.** Son más flexibles; el observador recorta aquello a observar durante el hecho, y este recorte, esta percepción, es generalmente conducida por su marco referencial, su formación y sus creencias acerca del objeto a registrar durante la observación. Entre ellos podemos encontrar:
 - **los descriptivos**, pueden tener categorías prefijadas pero también pueden incluirse algunos aspectos emergidos durante la observación;
 - **los narrativos y registros** que emplean recursos tecnológicos (grabaciones, audiovisuales, etc.) no emplean categorías o aspectos definidos de antemano.

- **Guías de observación.** Se constituyen en una serie de indicadores de aspectos a considerar durante la observación. Pueden implicar grandes ejes o variables; estas variables pueden abrirse a su vez en indicadores más específicos y analíticos que orientan más las cuestiones a considerar.

➤ LOS INDICADORES EN EL PROCESO DE OBSERVACIÓN

En función de las diferentes realidades y docentes, los indicadores que se propongan deberán ser distintos, adaptados a cada situación particular. Se pueden elaborar indicadores para:

- evaluar-autoevaluar el proceso de enseñanza, la calidad de la enseñanza,
- la actuación en el aula del docente,
- autoevaluar la planificación,
- los proyectos curriculares,
- las relaciones en la institución,
- las relaciones entre los alumnos,
- las actitudes de los alumnos,
- las producciones de los alumnos,
- el proceso de aprendizaje de contenidos, etcétera.

A. 3. Encuestas

Consisten en la indagación que se realiza mediante cuestionarios orales o escritos a fin de obtener información vinculada con alguna problemática o cuestión institucional.

➤ REQUERIMIENTOS PARA ORGANIZAR UNA ENCUESTA

- Previo a su elaboración se requiere determinar tanto los objetivos como los destinatarios. Ello permite determinar la factibilidad de su implementación, en función de los recursos con que se puede contar.
- La elaboración de la encuesta requiere sumo cuidado en el tipo de preguntas, su extensión, complejidad, complementariedad, profundidad y su posterior codificación y análisis.
- Muchas veces es conveniente hacer una breve aplicación previa a una pequeña población, evaluarla y corregirla, y recién entonces aplicarla a la totalidad de la población en cuestión.



Ventajas

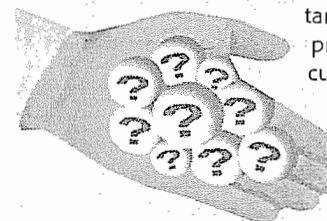
- Es económica y puede cubrir fácilmente un elevado número de encuestados.
- Se puede aplicar no sólo en el interior de la institución, sino también a una gran porción de la comunidad extraescolar.
- Se puede enviar por cuaderno de notas, correo común, fax, e incluso correo electrónico (si fuera posible).
- Puede brindar tanto información cuantitativa como cualitativa.
- Su interpretación es de fácil realización, si se ha elaborado con los recaudos mencionados.

➤ CUESTIONARIO

Puede ser planteado a una o más personas.

Puede ser empleado como parte de una encuesta más general o ser respondido por una sola persona. Depende de los fines a los cuales se apunte. Si se desea tener una imagen global de una población determinada, el cuestionario, obviamente, no se puede aplicar a una o dos personas.

Es un instrumento muy común que plantea una serie de preguntas para ser contestadas. Es necesario elaborar muy cuidadosamente los cuestionarios eligiendo las preguntas a formular, la forma, redacción y secuencia.



El error más común es incluir preguntas que no pueden contestarse, o que son innecesarias, redundantes, poco claras, o preguntas que difícilmente se contesten con franqueza, o cuya forma sugiere o influye en la respuesta.

El obstáculo de este instrumento radica en que una cosa es lo que el sujeto piensa y otra es lo que puede expresar en la respuesta marcada o señalada en el cuestionario.

Las preguntas *cerradas* abarcan todas las posibles respuestas, y quien contesta elige una de ellas.

Las preguntas *abiertas* permiten contestar con las propias palabras del interrogado. Si bien revelan más el dato indagado, son más difíciles de tabular.

El lenguaje debe ser directo, sencillo y claro.

Las preguntas más delicadas y difíciles de responder deben aparecer al final del cuestionario.

Los posibles tipos de preguntas a realizar son:

1. **Dicotómica.** Ofrece dos elecciones como respuesta. Estas constituyen las *listas de cotejo*. Por ej. Si/no, presente o ausente el rasgo o indicador enunciado.
2. **Elección múltiple.** Ofrece tres o más elecciones. Escala de clasificación o estimativa en tanto clasifica algún atributo. Puede indicar una escala de acuerdo. Por ejemplo: fuertemente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, fuertemente de acuerdo. También puede indicarse como excelente, muy bueno, bueno, regular, malo.

Según el grado de apertura de las preguntas, pueden dar lugar a:

- A. Lista de cotejo.
- B. Escala de calificación o estimativa.

ACTIVIDAD

¿Siempre o nunca?

Esta actividad tiene como propósito darle algunas pistas para analizar las planificaciones didácticas de los docentes de su institución, y de paso... darle un ejemplo de escala de calificación.

	EN LAS PLANIFICACIONES DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES	SIEMPRE	OCASIONALMENTE	CASI NUNCA	NUNCA
<input type="radio"/>	1. Se tienen en cuenta todos los componentes didácticos.				
<input type="radio"/>	2. Hay una clara correlación entre los objetivos y los contenidos.				
<input type="radio"/>	3. Hay una adecuada articulación entre los contenidos de las distintas disciplinas.				
<input type="radio"/>	4. Las estrategias metodológicas son coherentes con la explicitación de las actividades de los alumnos.				
<input type="radio"/>	5. Existe una secuenciación y complejización de los contenidos disciplinares.				
<input type="radio"/>	6. Están claramente enunciadas las estrategias de evaluación.				
<input type="radio"/>	7. Existe variedad de recursos adecuados a la actividad propuesta.				
<input type="radio"/>	8. Hay una clara continuidad con la unidad didáctica precedente.				

A.4. Opinión experta

Según la determinada o especial parcela del campo institucional que se intenta evaluar, muchas veces es deseable recurrir a la opinión de algún asesor o especialista que sea un referente válido para la indagación, la búsqueda de información, la selección de estrategias, el relevamiento de datos y su análisis.

A.5. Diarios de campo

Son portadores de impresiones, experiencias, vivencias de los actores institucionales y expresan hechos tomados espontáneamente o escritos y registrados con planificación previa.

Constituyen un interesante registro de situaciones institucionales descriptas tal como fueron vividas por los observadores, participantes o no de los hechos.

Su mayor valor consiste en que la carga afectiva puesta en la caracterización de los acontecimientos otorga claves y muchas pistas para comprender ciertas cuestiones que de otro modo pasarían desapercibidas.

Los diarios de campo generalmente dan cuenta tanto de contenidos como de procesos, caracterizan climas y reacciones de los sujetos participantes.

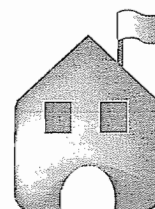
Es deseable que contengan datos sobre tiempos, espacios, procesos, condiciones de desarrollo de las acciones, relaciones entre los sujetos participantes, recursos y objetos presentes.

ACTIVIDAD

Yo cotejo, tú cotejas, todos cotejamos

Esta actividad le permitirá a Ud. realizar una autoevaluación del uso que realiza de la diversidad de técnicas a las que apela para realizar la evaluación institucional. De paso... le damos un ejemplito de cuestionario dicotómico o lista de cotejo.

	RESPONDA A ESTAS PREGUNTAS	SI	NO
<input type="radio"/>	1. ¿Ha utilizado Ud. variedad de técnicas para la recolección de información necesaria para la evaluación institucional?		
<input type="radio"/>	2. ¿Ha usado estadísticamente los datos de ingreso y egreso de sus alumnos en los últimos años para ver la curva de crecimiento o decrecimiento?		
<input type="radio"/>	3. ¿Ha usado la información estadística oficial para contrastarla con los resultados obtenidos en su institución?		
<input type="radio"/>	4. Cuando requirió información especializada para evaluar una disciplina curricular, ¿apeló a una opinión experta?		
<input type="radio"/>	5. ¿Reconoce la diversidad de datos preexistentes en su institución que sólo se usan formalmente?		
<input type="radio"/>	6. Para evaluar los recursos materiales de su institución, ¿elaboró una guía de observación?		
<input type="radio"/>	7. ¿Ha utilizado las actas de reuniones de trabajo del equipo docente para planificar las subsiguientes reuniones considerando los resultados de las anteriores?		
<input type="radio"/>	8. ¿Realiza un diario de campo dejando constancia de algunas observaciones informales que le parecieron interesantes?		
<input type="radio"/>	9. Cada año que planifica su primera reunión institucional, ¿vuelve o relea la memoria anual del ciclo anterior?		



A.6. También existen testimonios en las escuelas

Si bien no son consideradas técnicas, son fuentes primarias de información las producciones de los alumnos y de los docentes, o de otros actores que se consideran fuentes de testimonios interesantes de diverso tipo.

B. Información secundaria

Se puede obtener de fuentes internas y externas. Los datos secundarios se obtienen más rápidamente y con menor costo que los primarios, pero pueden no ser suficientes. Por ello resulta necesario determinar si la información así obtenida es pertinente, exacta, imparcial y actual. Ejemplos de datos de tipo secundario son:

B.1. Materiales publicados

Muchos datos provenientes de investigaciones, publicaciones y estudios relativos al tema que se desea evaluar, además de bibliografía especializada sobre evaluaciones y su impacto sobre la calidad de la educación, pueden ser usados como referente para interpretar los procesos intrainstitucionales.

B.2. Documentos externos provenientes del sistema educativo

Son datos elaborados por distintas entidades del sistema educativo; pueden proveer información de útil referencia comparativa para la autoevaluación institucional. Pueden ser datos de seguimiento y contrastación relevantes como, por ejemplo, estadísticas del gobierno, o de encuestadores privados, etcétera.

También los datos estadísticos de algunos organismos pueden dar pistas orientadoras para los problemas que las escuelas detectan en su interior e intentan resolver, por ejemplo, datos de ausentismo, repitencias, accidentes. Por supuesto, se deberán tener recaudos al tomarlos como referentes porque el contexto (épocas del año, edades, tipo de instituciones), al ser diferente puede producir datos absolutamente irrelevantes o perjudiciales al momento de usarlos para la comparación. Otro riesgo es la manipulación que se puede hacer de los datos estadísticos. Si los indicadores no son los adecuados, el riesgo de distorsión puede ser mayor.

B.3. Informes y documentos que reflejan acciones y decisiones institucionales

Los documentos que existen en las instituciones educativas son numerosos, pero **no siempre son usados como instrumento para la autoevaluación**. Generalmente son tomados como documentación de realización obligatoria y formal para cumplimentar mandatos de las autoridades, pero no de utilidad propia.

Podríamos clasificarlos teniendo en cuenta diversas características: documentos oficiales, públicos de orden didáctico y no didáctico, documentos espontáneos y muchas veces informales de los actores institucionales, datos de todo tipo que dan cuenta de los movimientos institucionales en general, etcétera.

- **DOCUMENTOS OFICIALES.** Proviene de las autoridades jurisdiccionales y dan cuenta de la interacción entre la escuela y el ámbito oficial. Lo más importante de esta documentación no radica en su letra formal, sino en el modo como es interpretada, sentida y vivida por los actores institucionales. Otros documentos oficiales de orden interno son las memorias institucionales, informes de evaluaciones anteriores y de supervisiones.
- **DOCUMENTOS DE ORDEN DIDÁCTICO.** Son de variada producción, expresan la intervención mayor o menor de los actores y reflejan el sentir y las representaciones de éstos. Ejemplos: el P.E.I., el P.C.I., los murales y carteleros, los cuadernos de comunicados de las autoridades hacia los docentes, las revistas, las publicaciones, grandes o pequeñas, la radio escolar, el periódico escolar, las filmaciones internas, las planificaciones didácti-

cas, evaluaciones y estrategias de acreditación, fotografías tomadas en actividades didácticas diversas dentro y fuera de la institución, trabajos de investigación, informes de monitoreo y seguimiento de tareas pedagógico-didácticas, carpetas didácticas de los docentes, actas de reuniones, etcétera.

- **DOCUMENTOS PÚBLICOS NO DIDÁCTICOS.** Dado su carácter natural de origen, expresan la vida misma de la institución y su dinámica real. Pueden ser escritos por distintos sujetos en diarios, murales, cartas de protesta o satisfacción.
- **DOCUMENTOS ESPONTÁNEOS E INFORMALES.** Al igual que los anteriores, son espontáneos. Ejemplos: graffiti, cartas anónimas, carteles que aparecen en baños, puertas de acceso o internas donde circula mucha gente, notas presentadas por distintos miembros de la institución, notas que circulan sin quedar claro quién las originó, pero a las cuales termina adhiriendo la mayoría.
- **DATOS VARIOS.** De tipo administrativo, informan los movimientos de ingreso de alumnos y docentes, repitencia, ausentismo, egresos, graduaciones, renunciaciones, informes, actas, expedientes, registros diarios; en fin, perfilan a los alumnos, los docentes, el personal administrativo y también resultados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para terminar, es valioso **contrastar los tipos de documentos**, su contenido, intención y coincidencias, para tener un perfil lo más claro posible de la vida institucional y cómo es sentida por sus protagonistas.

Cuando se analizan estos documentos **hay que ser cuidadoso**, determinando la autoría, el uso, los destinatarios originales, la forma en que fueron realizados, cómo llegaron a la institución, quién los distribuyó, cuándo se originaron, para tener certeza de veracidad, autenticidad y confiabilidad, o cuanto menos hacer la interpretación de los datos desde estas consideraciones.

3. ETAPA DE ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DE INFORMACIÓN EVALUATIVA

Conclusiones en forma de juicios de valor o de datos cuantitativos o combinación de ambos:

- En la etapa de diseño de la evaluación indicamos una serie de recaudos que facilitan el acceso a un proceso de reflexión a través de la aplicación de criterios para la valoración y comprensión.
- El análisis de los datos a partir de marcos de referencia adecuadamente explicitados orienta su "lectura".
- Es en esta etapa de análisis cuando se elaboran y producen las conclusiones.
- Estas conclusiones, en algunos casos, pueden estar expresadas en juicios de valor; su característica es que el análisis del "objeto" evaluado se traduce en proposiciones.
- En otros casos, el análisis del "objeto" evaluado se expresa mediante la producción de datos cuantitativos, "cifrados", que muestran algún otro aspecto de dicho objeto.

¿La evaluación triangular, el triángulo de la evaluación o triangulando la evaluación?

Cuando hablamos de la **triangulación** nos referimos a la importancia de incluir diversos actores –implicados en la acción evaluada– de manera colegiada y abierta a través del debate en el proceso de realización del análisis.

Es así como la **triangulación** se constituye en un recurso muy eficaz para garantizar la calidad del análisis de los datos.

La **triangulación** facilita la contrastación, depuración y confiabilidad de la multiplicidad de datos que pudieron recogerse en esta etapa de la evaluación.

¿QUÉ SE PUEDE TRIANGULAR?

- a) **Las miradas, perspectivas e interpretaciones** de los sujetos frente al objeto a evaluar; por ejemplo, de docentes-alumnos-directivos, de supervisores-padres-directivos; de padres pertenecientes a la unión de padres-ex directivos-figuras representativas de la comunidad.
- b) **Los momentos en que los acontecimientos indagados suceden**; por ejemplo, antes, durante y después de una reunión de equipo docente convocada para organizar una acción institucional, cuando el objeto evaluado son los procesos comunicacionales en el interior de la escuela.
- c) **Los resultados o datos obtenidos a través de distintos métodos o técnicas**, por ejemplo, a través de cuestionarios, observaciones y documentos oficiales archivados en la escuela cuando lo que se intenta indagar es la concepción subyacente en la actualidad en las prácticas educativas y su relación con los documentos curriculares vigentes.



Algunas consideraciones esenciales en el tratamiento de la información

➤ DELIMITAR EL RELEVAMIENTO DE LA INFORMACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Es evidente que los límites entre ambos no son absolutos; al mismo tiempo que se recoge información se van construyendo significados y cuando se lleva a cabo el análisis se puede regresar a relevar más información si la que se tiene es insuficiente.

Pero hay que destacar que, para que la información sea confiable, no se deben tomar decisiones ni actuar intuitivamente hasta llevar a cabo un informe puntual e integral desde los marcos interpretativos definidos en la etapa del diseño.

➤ CATEGORIZACIÓN

Avanzar en la interpretación de los datos requiere ir construyendo categorías integradoras de ellos.

Estas categorías se vinculan con los parámetros definidos durante el diseño del proyecto de evaluación.

Del surgimiento de los significados que se construyen durante el proceso de análisis podrán ir elaborándose nuevas categorías que sintetizarán e integrarán los datos de una recogida amplia y pormenorizada.

➤ COEXISTENCIA DE INFORMES PARCIALES, PARALELOS E INFORME FINAL, TOTALIZADOR

Es probable que distintos actores, docentes, padres, directivos, estén llevando a cabo procesos evaluativos paralelos de proyectos diferentes.

El informe integral es una instancia ineludible, pues la escuela es una unidad y no debe ser vista como compartimentos separados o aislados entre sí.

Por ejemplo, se evalúa la transformación del proceso de conceptualización de los alumnos, el funcionamiento de la biblioteca, la nueva organización del archivo institucional, el funcionamiento del laboratorio, las prácticas docentes, la articulación horizontal de los contenidos de ciencias sociales, etcétera.

Cada proyecto particular puede elaborarse en función de la detección de problemas parciales; todos ellos apuntan a un mismo propósito: mejorar o elevar la calidad de la oferta educativa de la escuela.

En consecuencia, deben evaluarse todos y cada uno de los proyectos parciales en particular y en forma global, pero en función de lograr las metas formuladas para la institución total.

4. ETAPA DE DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN

➤ ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL. CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES

El informe final presenta los resultados de la evaluación.

Debe contener una opinión integral acerca de lo obtenido como información del proceso evaluativo, para tomar decisiones acordes con los indicadores de calidad detectados.

Debe ser elaborado en un lenguaje claro, comprensivo, sin perder la calidad técnica que requiere todo acto comunicacional. La brevedad y precisión de la información es garantía de comprensión; un largo discurso y altamente técnico impide la comprensión.

Debe estar caracterizado por un estilo que conoce al destinatario de la información y debe ser adecuada a él.

Es conveniente realizar una valoración global de los resultados de la evaluación, que contenga un pequeño resumen de los hallazgos, las conclusiones a las que se arribó y propuestas alternativas para el futuro, es decir, propuestas de mejora para el año próximo o período siguiente a la presentación de las conclusiones.

- Exponer las concepciones sobre evaluación que subyacen a las prácticas seleccionadas.
- Hacer un recuento de las técnicas, estrategias e instrumentos empleados durante el proceso de evaluación, indicando ocasión y protagonistas.
- Hacer una breve descripción de la información que se considera significativa, a modo de resumen.
- Relacionar estos datos con las concepciones que se sustentan, a modo de inferencias y explicaciones de estos sucesos.
- A partir de lo anterior, hacer una lista de aquellos aspectos críticos o problemáticos detectados.
- Sugerir un abanico de acciones que puedan llevarse a cabo para modificar el funcionamiento institucional.

➤ DISTRIBUCIÓN Y CIRCULACIÓN DEL INFORME

- Comunicar a los actores involucrados las conclusiones. Además, divulgar el informe en otros sectores.
- Poner por escrito la reflexión garantiza la transmisión equitativa de las ideas y conclusiones y su comunicación.
- La difusión de los informes evaluativos mediante los canales adecuados es una manera de democratizar las instituciones, de transparentar la gestión y de comprometer a los docentes en la dinámica general de la institución.

5. ETAPA DE UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS PARA LA TOMA DE DECISIONES PEDAGÓGICAS

- En este momento se definen las medidas de modificación, ampliación, transformación de lo previsto en función de la información relevada.
- La intención es intervenir activa e intencionalmente en los procesos y resultados sobre los cuales se emitió el juicio evaluativo, a fin de apuntar al impacto deseado, es decir, al logro de los objetivos de cada proyecto o de las acciones en su conjunto.
- Recordemos que la evaluación se encara con el propósito de comprender y transformar las prácticas institucionales; por ende, éste es el momento para encarar los cambios a la luz de la información obtenida, tratando de aprehender la multidimensionalidad de la institución.

ACTIVIDAD

¡¡Tiempo al tiempo!!

A modo de ejemplo de las etapas en el proceso de evaluación.

Esta actividad tiene como propósito evaluar, con información obtenida de docentes y alumnos, el criterio con que está siendo usado el tiempo de asistencia de los alumnos a la escuela para develar cuánto de él se dedica en forma efectiva a la enseñanza y el aprendizaje.

Le proponemos al directivo que:

1. elabore una encuesta con indicadores para develar el uso del tiempo de los alumnos en la escuela (detallar todo tipo de actividades que realizan);
2. entregue dicha encuesta a los docentes para que la devuelvan respondida al día o días siguientes;
3. sistematice la información tanto de modo cuantitativo como cualitativo.
4. elabore un pequeño informe y que lo difunda entre los docentes implicados con recomendaciones para operar en beneficio de un mayor aprovechamiento didáctico, si fuere necesario;
5. planifique acciones de asesoramiento pedagógico con los integrantes del equipo de conducción y/o asesores y/o coordinadores para mejorar la calidad de la enseñanza.

Evaluar sí, pero... ¿qué?

La pregunta que uno siempre se realiza al llevar a cabo un proceso evaluativo radica en dónde poner la mirada. ¿Cuáles son los ámbitos posibles?

Nos proponemos evaluar en este texto la **dinámica institucional**.

Describir, analizar y comprender la dinámica institucional está al servicio de la **construcción del conocimiento** de los alumnos que a ella concurren.

Ideas como "dinámica institucional" y "construcción del conocimiento por parte de los alumnos" ya nos están indicando hacia dónde es más conveniente orientar la mirada evaluativa.

A. El proceso curricular, desde la perspectiva de sus efectos cualitativos

Se refiere a los factores que inciden en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.

Evaluar los aprendizajes de los alumnos significa discernir en qué medida la acción educativa ha facilitado la construcción de competencias de distinto orden a fin de facilitar una mejor apropiación e inserción en su contexto próximo actual e inmediato y futuro.

Una verdadera evaluación, con sentido lógico, es aquella que permita recrear las situaciones didácticas para comprenderlas e iniciar su mejoramiento.

FACILITA DAR RESPUESTA A PREGUNTAS COMO:

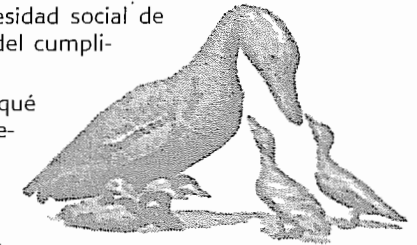
- ¿Qué es lo que facilita que el alumno aprenda?
- ¿Qué indicadores muestran los obstáculos que hay que modificar para que sus competencias se complejicen?
- ¿Se han desarrollado las potencialidades respetando la heterogeneidad de los alumnos?
- ¿Aprenden conocimientos funcionales para su vida cotidiana, es decir, son socialmente significativos?

El aula no sólo involucra a sus protagonistas, docentes y alumnos; también involucra a otros casi invisibles pero presentes, padres, familiares, amigos, es decir, otros actores sociales que también configuran lo que allí sucede. Todo proceso educativo se ve influido por estos "otros" protagonistas. La evaluación curricular y de los aprendizajes construidos por los alumnos, de alguna manera también los involucra. La evaluación pone luz sobre la relación entre docentes, alumnos padres y contexto actual.

La evaluación también pone de manifiesto que los docentes son trabajadores que tratan de responder a la necesidad social de educar mediatizando las expectativas a través del cumplimiento curricular.

La evaluación, por lo tanto, intenta reflejar en qué medida la escuela contribuye a satisfacer las necesidades de la sociedad de incluir activamente en ella a los alumnos actuales, en un futuro más o menos cercano.

Cada institución emprende una definición peculiar de aquellos indicadores que den cuenta del acceso a las competencias que el diseño curricular expresa como deseables para el sistema.



Algunos ejemplos de variables que se pueden considerar para evaluar el desarrollo curricular

- La articulación curricular entre niveles y grados, salas o cursos.
- La coherencia de las estrategias metodológicas utilizadas en la escuela.
- La diversidad en el uso de los espacios y tiempos didácticos.
- Las estrategias de evaluación usadas para considerar la construcción de competencias en los alumnos.
- La calidad de los seguimientos realizados a fin de detectar procesos y resultados de los aprendizajes.

ACTIVIDAD

Evaluando la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

- Haga una lista de algunos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos empleados habitualmente en su institución.
 - ¿Comparte usted los criterios que subyacen a la selección y utilización de estos instrumentos?
 - ¿En qué medida considera que la utilización de estos instrumentos posibilita la toma de decisiones pedagógicas?
- Enuncie algunos de los indicadores que habitualmente se seleccionan en su escuela, a fin de realizar una evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
- Identifique con qué paradigma se relacionan dichos indicadores.

B. Las prácticas docentes, los desempeños habituales

Se refiere a la evaluación de aspectos relativos a la formación de los docentes, sus capacidades, actitudes y disposiciones y el modo como inciden en sus actos de enseñanza.

➤ REQUISITOS IMPORTANTES QUE UN DIRECTIVO DEBE TENER EN CUENTA AL DESEMPEÑAR SU ROL DE OBSERVADOR

- Poseer un andamiaje conceptual o marco teórico.
- Apropiarse de ciertas condiciones instrumentales y de conocimiento de prácticas pedagógicas, tendientes a impedir efectos perversos como resultado de la implementación de la observación; por ejemplo, un análisis salvaje que impida la toma de conciencia en el observado de la posibilidad y necesidad de transformación de sus prácticas.
- Disponer de una serie de datos de base, a modo de indicadores, acerca de los docentes a observar:
 - tipo de formación docente y profesional, edad y antigüedad en el nivel y en la institución;
 - saberes predominantes –sustantivos, pedagógicos e institucionales–;
 - su postura frente al currículum prescripto;
 - representación que tiene acerca de sus alumnos, –biografía anticipada– de la escuela, de otros docentes, de las autoridades y de los padres.

➤ ASPECTOS INDICADORES A TENER EN CUENTA EN ESTE PROCESO EVALUATIVO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

- Detección del nivel de conflictividad que las situaciones personales del docente ejercen en el grupo de alumnos y de pares.
- Nivel de interés del docente y motivación personal.
- Grado de identificación con los objetivos de la institución y el proyecto educativo de la institución.
- Capacidad de trabajo en grupo y disponibilidad de tiempo y esfuerzo que requiera la dinámica institucional.
- En qué medida el docente se percibe como un diseñador de situaciones didácticas.

- Cuál es su concepción de contrato didáctico, cómo se muestra en sus prácticas habituales.
- En qué medida está abierto a las innovaciones.
- Cuánto puede abrirse a la reconsideración crítica de su práctica.
- Si reconoce a la comunicación interpersonal como vía privilegiada para el desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos.

➤ INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS HABITUALES

- Algunos instrumentos posibles de ser usados para develar estos aspectos son: encuestas, cuestionarios, técnicas de dinámicas de grupo desplegadas en diversas reuniones organizadas por el equipo de conducción, análisis de planificaciones y entrevistas.
- La observación directa de clases es el instrumento por excelencia para evaluar las prácticas docentes.
- Puede realizarse en torno de determinadas **variables**. Las más significativas son:
 - Coherencia entre objetivos a lograr, competencias a desarrollar en los alumnos y actividad seleccionada.
 - Adecuación en el uso del espacio y del tiempo a las posibilidades de la lógica disciplinar y del grupo de alumnos.
 - Pertinencia de la modalidad vincular desarrollada por el docente.
 - Pertinencia en la selección y uso de recursos y materiales, coherencia con la disciplina, los alumnos y el contexto.
 - Vínculo que el docente establece con el conocimiento, es decir, manejo de conceptos, actitudes y procedimientos.
 - Pertinencia en la selección de contenidos; grado de articulación y tratamiento durante el desarrollo de la clase.
 - Tratamiento de la interactividad, es decir facilitación del vínculo del alumno con el objeto de conocimiento, los otros alumnos y el docente mismo.
 - Grado de circulación de la información, grado de centralidad del docente en la conducción de la actividad, grado de facilitación de la comunicación grupal.
 - Pertinencia de las estrategias seleccionadas por el docente en la conducción de las actividades y de los instrumentos de evaluación de la actividad.

C. Las prácticas de conducción, el funcionamiento individual y grupal de los directivos y/o coordinadores

Se refiere al estilo de gestión del equipo de conducción.

El equipo de conducción, como promotor del proyecto institucional, debe ser un **articulador de acciones** a fin de advertir la pertinencia de los conocimientos de los alumnos, la calidad de las prácticas docentes y las condiciones que favorecen los procesos de formación de los alumnos.

➤ RASGOS QUE HACEN A LA PROFESIONALIDAD DE LOS MIEMBROS DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN

Exponemos algunos de los **aspectos** que nos permiten dar cuenta **del grado en que un equipo de conducción tiende a conducir una escuela orientada a responder a necesidades de aprendizaje de calidad**.

- Muestran disponibilidad de recursos teórico-técnicos para planificar, coordinar y organizar actividades institucionales.
- Tienen a ejercer un liderazgo administrativo y pedagógico centrado en los aspectos educativos, un liderazgo político situacional.
- Procuran que en el proyecto pedagógico se definan las formas peculiares de enseñar y aprender, de distribuir los tiempos y los espacios y la asignación de recursos.
- Se proponen desarrollar fuertemente la autonomía pedagógica.
- Se esfuerzan por disponer de un ambiente organizado y orientado principalmente hacia el aprendizaje y la enseñanza.
- Coordinan recursos y materiales eficientemente.
- Planifican adecuadamente la provisión de recursos y definen las posibilidades en función de poseerlos o no.
- Valorizan la presencia de contenidos curriculares en la propuesta didáctica, con objetivos claros y bien definidos.
- Toman el logro de aprendizajes por parte de los alumnos como la tarea primordial y altamente focalizada. Manifiestan una fuerte preocupación por los resultados de los aprendizajes.
- Priorizan la cultura institucional profesionalizada.
- Reconocen la expertez como condición de idoneidad.
- Priorizan las decisiones posibles de concretar.
- Se caracterizan por el "hacer".
- Muestran interés por la capacitación y actualización. Abordan la capacitación focalizada en las propuestas de enseñanza y en las estrategias de enseñanza.
- Solicitan apoyo técnico externo en función de sus necesidades.
- Muestran capacidad para la reconversión de conflictos.
- Intentan establecer redes colaborativas internas y externas.
- Propenden la cohesión de los actores institucionales.
- Favorecen la creación de estructuras participativas.
- Intentan conformar un grupo de docentes consolidado en el trabajo en equipo y que alcance un alto grado de profesionalismo.
- Recompensan al personal sin adular.
- Delegan responsabilidades.
- Tienen capacidad para coordinar y conducir reuniones
- Tienen hacia el consenso como la forma privilegiada para lograr acuerdos.
- La negociación es el estilo que caracteriza su liderazgo.
- Ponen de manifiesto una fuerte capacidad para aprender y para detectar los problemas institucionales, es decir, intentan detectar, abordar y resolver los conflictos que se les presentan.
- Tienen una actitud de apertura crítica hacia las innovaciones.
- En otras palabras, se muestran capaces de cuestionar su propio desempeño para así advertir con qué cuentan para transitar la cotidianidad con fortaleza y para tratar de guiar la institución *hacia la transformación y la innovación*.

ACTIVIDAD

Espejito, espejito: ¿Quién es la/el más linda/o?

1. En un cuadro de doble entrada seleccione los aspectos que le resulten más relevantes de los expuestos en el párrafo anterior y analice cuantitativamente o cualitativamente su propio desempeño.
2. Guarde dicho papel "celosamente", para volver a mirarlo luego de un tiempo prudencial y asombrarse, deleitarse o preocuparse por los cambios o no-cambios detectados.

	ASPECTOS	PRIMERA VALORACIÓN	SEGUNDA VALORACIÓN
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			

D. El proyecto institucional, explícito o implícito, con todas las formas que pueda asumir

Anteriormente hemos señalado la definición de la viabilidad de los proyectos como uno de los momentos de elaboración del P.E.I.

Esta definición se identifica con la *evaluación preventiva*, ya que, con la elaboración de escenarios prospectivos, evitamos tomar decisiones equivocadas, malgastando los –generalmente– escasos recursos institucionales.

Evaluar la viabilidad de las acciones evita poner en marcha acciones que tienen escasas posibilidades de resultar efectivas, es decir, seguramente no alcanzarían el impacto deseado en relación con solucionar problemas o con mejorar la calidad de la propuesta institucional.

La evaluación también se relaciona con *acciones correctivas*, en tanto permite reorientar procesos y reasegurar resultados, al identificar la presencia de factores no deseados imprevistos, ya sea por dificultades interpersonales entre los actores, por ausencia de los tiempos y espacios planificados para llevar adelante las acciones, por limitación de recursos materiales, por la dispersión de esfuerzos.

Por último, una de las utilidades de la evaluación radica en poder hacer uso frecuente, cada vez con mayor calidad y eficiencia, de aquellas técnicas e instrumentos de trabajo que permitan advertir cuál es el impacto



que se va logrando o se ha logrado con las acciones desarrolladas para tomar decisiones acerca de qué, dónde y cómo actuar.

La evaluación así entendida se constituye –tal como señaláramos en nuestro anterior cuadernillo– en un *proceso investigativo clarificador* ya que a través de técnicas e instrumentos específicos para la recolección de información, con su correspondiente análisis e interpretación, se sigue un camino que conduce a garantizar la validez de las acciones que se llevan a cabo.

También se la puede considerar como en una *acción de “balance”* en tanto se puede realizar en una etapa de cierre de propuestas o proyectos. Se refiere a la eficacia con que se logran las metas propuestas considerando todas las dimensiones del campo institucional.

Cada escuela elabora un proyecto con una identidad que la caracteriza; ofrece un espacio educativo en relación con una concepción pedagógica, una concepción de gestión educativa y con una determinada relación con su medio; esto caracteriza su identidad.

El proyecto institucional concreta los grados de autonomía con que cada escuela puede perfilar y formular las orientaciones jurisdiccionales, pero también para darle vida propia a través de proyectos curriculares de acuerdo con las necesidades socioculturales y económicas en las que está inserta la escuela.

La evaluación del proyecto institucional es un intento de valorar los cursos de acción de los proyectos específicos, es decir, la relación existente entre las metas establecidas y la distancia que existe para su logro; podrá dar respuesta, por ejemplo a:

- ¿Se han llevado a cabo innovaciones en las propuestas?
- ¿Qué obstáculos se han superado de carácter organizacional para alcanzar lo logrado?
- ¿Qué nuevas formas de comunicación han emergido en la escuela?
- ¿Se han conformado verdaderos equipo de trabajo?
- ¿Se ha dado respuesta a los problemas enunciados con los criterios y acciones propuestas?
- ¿Han impactado los proyectos específicos en los aprendizajes de los alumnos?
- ¿Se han respetado los espacios de cada uno o se han desplegado luchas de poder?

LAS PREGUNTAS ANTERIORES TAMBIÉN SE PUEDEN CONSIDERAR ANALIZANDO ASPECTOS TALES COMO:

- presencia de canales de comunicación formales establecidos en la escuela;
- incidencia de los servicios de apoyo de la institución en el desarrollo educativo;
- interés de la comunidad educativa por participar en las acciones de la escuela;
- servicios administrativos no burocratizados;
- roles desempeñados acordes con la función;
- articulación interna entre departamentos;
- uso verdadero y permanente de grados crecientes de autonomía;
- atención y respeto por las diferencias individuales;
- estructura colaborativa-participativa;
- regulación de la convivencia;
- metas orientadas a la enseñanza y el aprendizaje.

E. Infraestructura edilicia y materiales de apoyo

Son las cualidades del espacio institucional, sus aulas, distribución y apoyos materiales y administrativos que facilitan la tarea educativa.

Los espacios denotan y connotan significados. Su distribución, destino, decorado y presencia o ausencia de elementos de confort necesarios para la tarea educativa, expresan significados y perfilan la concepción de enseñanza y aprendizaje que subyace en la escuela.

Su aprehensión deberá realizarse con técnicas y recursos adecuados.

SON ASPECTOS RELEVANTES:

- la adecuación y habitabilidad,
- el tamaño,
- la relación que se establece a través de pasillos u otros medios,
- la protección contra el frío y el calor,
- la limpieza, el estado de mantenimiento,
- el mobiliario y su adecuación según su uso.
- el material de apoyo existente: bibliotecas, videotecas, sala de computación, elementos para actividades físicas, elementos para laboratorio, etcétera.

Todos los elementos existentes y su ubicación y usos no reflejan sólo un aspecto de orden económico, es decir, factibilidad de compra. Por sobre todo ponen de manifiesto ideologías y concepciones: la movilidad o estatismo, la presencia o ausencia, su disposición para el uso, la manera en que se guardan y cuidan, quién y cómo los distribuyen.

Cada escuela determina qué quiere evaluar según el servicio educativo que ofrece; se advierte no sólo la calidad y variedad de lo que se tiene, sino su facilidad de acceso y uso, en qué medida responde a lo que se necesita.

Por otro lado, es muy importante evaluar en qué medida sus actores han registrado la necesidad de incrementar su cantidad, pertinencia y adecuación a los contenidos curriculares.

Otro aspecto importante a evaluar es la determinación de la calidad de los servicios administrativos y el modo en que se prestan.

Resultará muy relevante advertir en qué medida la posibilidad de cambio y adecuación a las necesidades del servicio educativo y la permeabilidad de los actores a dichos requerimientos satisface las necesidades institucionales.

Deseamos finalizar este capítulo poniendo el acento en el papel fundamental que los procesos evaluativos tienen para generar y proponer innovaciones y/o transformaciones.

La evaluación y su relación con la innovación y la transformación

La evaluación institucional, en la medida en que hace referencia a la marcha institucional general, deberá basarse en acuerdos intrainstitucionales con respecto a si es oportuno encarar procesos de transformación e innovación y las modalidades que deben asumir.

La búsqueda de consensos y acuerdos lo más amplios posible tiene su razón de ser en la tensión que se produce entre la fuerza que siempre tiene la tendencia hacia la conservación de lo ya probado y la fuerza que trae consigo una posible innovación y renovación. ("Más vale malo conocido que bueno por conocer" no es un dicho banal, tiene mucha presencia en los supuestos institucionales.)

La innovación no es simplemente una declaración de deseos e intenciones, sino que debe ir acompañada por acciones concretas.

Una variable que tiene una potencia enorme, como optimizadora u obstaculizadora para implementar innovaciones en las instituciones, es la temporal: ¡cuántas propuestas se quedaron en el camino por no tomar en cuenta el tiempo que se necesitaba para anticipar, pensar, ver, rever, elaborar, reelaborar, mirar para adelante, mirar para atrás!

Las propuestas de innovación y transformación pueden apuntar de manera explícita a uno u otro de los aspectos del funcionamiento institucional, pero siempre tienen como eje esencial el aprendizaje de los alumnos. Se parte siempre de considerar a la escuela como un sistema, de tal modo que cualquier modificación en una de sus partes afectará al resto.

NOTA

1. *La autoevaluación institucional*, Pedro Lafourcade, Buenos Aires, Kapelusz, 1993.

CAPÍTULO 7

LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Concurso:

“ELIJA TÍTULO PARA ESTA PARTE”

Los términos comunicación e información muchas veces son empleados como sinónimos. Nosotros partiremos de la postura de que ambos son conceptos "asociados" entre sí; no son sinónimos, pero están tan íntimamente relacionados que muchas veces se los emplea como tales. No es nuestra intención cambiar el modo de referirnos habitualmente a ellos, sino considerar algunos aspectos importantes que surgen a partir de poder diferenciar sus respectivas caracterizaciones. Sabemos que muchas veces es lo mismo decir "te voy a comunicar algo" que "te voy a informar algo".

Distingamos comunicación de información. La diferencia se basa en los distintos objetivos perseguidos por cada una de ellas. La *información* implica la transmisión de conocimientos estructurados, generalmente remite a un emisor activo y en un solo sentido. La *comunicación* implica un intercambio de información destinado a cambiar el comportamiento del otro, remite a relaciones interactivas producidas en varios sentidos, es decir, con reciprocidad.

Poder diferenciar ambos conceptos nos permitirá comprender mejor muchos de los problemas que hay con respecto a estos temas en una institución. Es por ello que repetidamente sostenemos que gran parte de los problemas institucionales tiene más que ver con la "distribución de la información" que con una "mala comunicación".

Como ejemplo de lo que queremos decir podemos citar una frase habitual en todo tipo de instituciones, no sólo en la escuela, como: "no nos comunicamos; yo le hablo y no me contesta, mira para otro lado". Lo que sostendremos es que en realidad no hay problemas comunicativos, en tanto la persona probablemente "ha comunicado" exactamente lo que quería.

Como vemos, cuando hablamos de comunicación ponemos esencialmente el acento en la idea de relaciones vinculares entre personas, y los problemas que surgen a partir de dichas interacciones en la institución.

Cuando hablamos de información, en cambio, ponemos el acento en dos aspectos: cómo podemos dar a la información la "forma" más adecuada a nuestros propósitos y cómo podemos hacer para asegurar que la distribución de la información sea lo más adecuada posible. También estos aspectos son ejes esenciales de conflicto en una institución y por ello deseamos prestarle atención.

ACTIVIDAD

Comunicarnos o no comunicarnos.

¿Es ésa la cuestión?

- Se divide al grupo total en dos subgrupos. Esta división puede ser hecha por estamentos, uno conformado por los miembros de la institución en cargos de coordinación y directivos y otro por maestros, o puede hacerse mezclando los estamentos.
- Se adjudica a uno de los grupos el carácter de docentes, lo sean o no, y al otro grupo el carácter de directivos, lo sean o no.
- Se le entrega al grupo de "docentes" la hoja (A) con la encuesta correspondiente a ellos y al de "directivos", la otra (A').
- Se rotan las respuestas y se les entrega la hoja correspondiente (B) o (B') para hacer un análisis de ella.
- Se hace una lectura de las conclusiones a las que hayan llegado durante el desarrollo de la actividad.

A. Imaginen que son docentes de su escuela

- ¿Qué opinan acerca de la comunicación que tienen con sus directivos?
- ¿Cómo desearían que fuese la comunicación con los directivos?
- ¿Dónde creen que radican las dificultades para establecer una buena comunicación con los directivos?
- ¿De qué modo creen que podría facilitarse la comunicación con los directivos?

Responder en hoja aparte, para ser rotado.

A'. Supongan que son directivos de su escuela

- ¿Qué opinan acerca de la comunicación que tienen con sus docentes?
- ¿Cómo desearían que fuese la comunicación con los docentes?
- ¿Dónde creen que radican las dificultades para establecer una buena comunicación con los docentes?
- ¿De qué modo creen que podría facilitarse la comunicación con los docentes?

Responder en hoja aparte, para ser rotado.

B. Desde el rol de directivos

- ¿Qué semejanzas y/o diferencias encuentran entre sus respuestas y las de los docentes?
- ¿A qué atribuyen estas semejanzas y/o diferencias?

B'. Desde el rol de docentes

- ¿Qué semejanzas y/o diferencias encuentran entre sus respuestas y las de los directivos?
- ¿A qué atribuyen estas semejanzas y/o diferencias?

¿Teorizamos o nos dedicamos a la práctica?

Hay dos series de cuestiones que podemos plantearnos sobre estos temas cuando nos adentramos en la vida cotidiana de una institución educativa.

- Por un lado, están las cuestiones de la práctica, las preguntas que puede hacerse toda persona que está en contacto con una institución educativa, **para poder hacer una lectura adecuada del estado de situación** de aquella.
- Por otra parte, están las cuestiones que apuntan más bien a **explicitar o a poner sobre la mesa todo lo relativo a las conceptualizaciones** que sostenemos sobre estos términos, conceptos, definiciones y/o nociones.

En esta clasificación de las preguntas hay una especie de materialización de la dicotomía entre teoría y práctica. No es lo mismo preguntarnos cómo son la comunicación y la información en nuestra institución que preguntarnos qué entendemos por comunicación y por información.

¿Legitimamos la dicotomía? Muy por el contrario, se trata de dejar en claro que ambas series de preguntas coexisten y se explican mutuamente.

➤ **LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS** sobre la comunicación y la información que no toman como punto de partida las situaciones reales y como punto de llegada el intento de comprender y modificar, cuando sea necesario, dichas situaciones, terminan siendo preciosas definiciones que son todo menos operativas para aquellos que conforman el escenario escolar.

➤ **LA EXPLICITACIÓN DE SITUACIONES COTIDIANAS** referidas a la comunicación y a la información en una institución que no consideran la existencia de concepciones subyacentes al significado que se otorga a dichas prácticas, corren siempre el peligro de ser meras opiniones, muchas veces opuestas entre sí, que al no darse cuenta de que parten de conceptos y nociones diferentes parecen verdaderos "diálogos de sordos". En lugar de convertirse en situaciones de debates de posturas, son empecinamientos en significaciones particulares a las cuales se otorga el carácter de verdades universales.

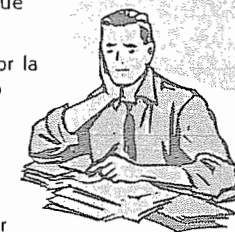
En este texto, **expondremos algunas reflexiones** sobre el tema de la comunicación y la información que de ningún modo intentan abordar todo el panorama temático, ni en amplitud ni en profundidad.

La **selección de estas reflexiones** tiene como eje conductor la presencia que en la actividad cotidiana de las instituciones educativas tienen estos temas. Explicar y comprender su presencia puede muchas veces actuar como factor preventivo de conflictos habituales en una institución.

Los **conflictos institucionales** existen con o sin nosotros, gracias a nosotros y también a pesar de nosotros. Como ya lo hemos planteado en nuestros escritos anteriores, acompañamos la idea de que es imposible pensar una institución sin conflictos, pero ello no implica que creamos que debemos dejar que los conflictos nos invadan, ahoguen y destruyan.

Necesitamos los conflictos, pero no por ellos mismos, sino por la posibilidad de movimiento dinámico, de crecimiento al momento de abordarlos y de elaboración de estrategias de resolución que representan. Tampoco podemos plantearnos de un modo omnipotente: "¡Aquí está el manual para resolver conflictos!".

Creemos firmemente que los procesos de comunicación, y su modo de darse, presentarse, ocurrir en una institución, pueden dar origen a conflictos como también ayudar a enfrentar y resolver algunos de los ya existentes.



También sostenemos que **muchas veces los problemas esenciales en una institución tienen más que ver con el modo en que circula la información que con los vínculos comunicativos entre las personas.**

Nunca podremos desprender el tema de la comunicación y la información del tema del poder dentro de una institución. Es sabido que quien tiene información que otro no posee, y debería tener, se encuentra en una situación de poder sobre él. "Le da" o "no le da" la información. Ejemplos sobre esta situación vienen inmediatamente a la memoria de todos los que transitamos instituciones.

De ahí llegamos, casi seguidamente y sin solución de continuidad, a la consideración de que temas que podrían ser técnico-organizativos, neutros y asépticos, están totalmente **embebidos de connotaciones ideológicas y políticas.** Es por ello que el modo en que entendemos la comunicación y la información, y la manera de ponerlas en práctica en las instituciones, refleja los compromisos ideológicos y éticos que toda persona tiene con sí misma, con su entorno y con la sociedad en general.

Ejes salientes a considerar

> ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE COMUNICACIÓN? ¿QUÉ ES LA COMUNICACIÓN DENTRO DE UNA INSTITUCIÓN?

- La vida en una institución implica interacciones sociales.
- La comunicación es un proceso social mediante el cual los miembros de una institución se ponen en contacto los unos con los otros.

> ¿PARA QUÉ NECESITAMOS COMUNICARNOS?

- Comunicar hace referencia a capacidades que individuos, grupos e instituciones tienen para transmitir y recibir ideas, pensamientos, sentimientos, etcétera.

> ¿QUÉ ES COMUNICAR? ¿ES EMITIR Y RECIBIR, O ES HACER COMÚN?

- Emitir y recibir es casi hablar de dos procesos separados, de dos actores diferentes: emisor y receptor. Vamos a considerar luego esta definición como válida en tanto recorte artificial de un sistema más amplio, continuo, en el que todos estamos inmersos, siendo al mismo tiempo emisores y receptores, sin poder dejar de serlo.
- Necesitamos enfatizar la raíz etimológica del término: es "hacer común". Esto es de especial interés en una institución, ya que ella se construye esencialmente a partir de lo que se va logrando tener "en común". No "emito" un mensaje a alguien que lo "recibe", implicando con ello que yo lo he dejado de poseer.

> ¿ENTRE QUIÉNES SE ESTABLECE LA COMUNICACIÓN? ¿CUÁNDO COMIENZA? ¿CUÁNDO TERMINA?

- Cuando decimos que es un proceso interactivo intentamos superar la concepción cuasi dicotómica de un emisor comunicándose con un receptor, el cual luego podrá o no volver a comunicarse con el primero o con otros.
- Al hablar de relación, entendemos a la comunicación como un sistema que no comienza cuando un emisor se pone en contacto con un receptor, sino que le preexiste. Todo emisor y receptor se incorporan a un sistema comunicacional, que por supuesto transforman al incorporarse.

> ¿QUÉ EMPLEAMOS PARA COMUNICARNOS?

- Si sostenemos que comunicarnos implica vínculos interpersonales, podemos observar claramente que hay una infinidad de medios, vehículos que nos permiten establecer estos vínculos: palabras, silencios, entonaciones, gestos, movimientos, actitudes posturales, e incluso selección y disposición de objetos, personas y espacios.

> ¿POR QUÉ PREOCUPARNOS POR LA COMUNICACIÓN?

- Preocuparse por el proceso de comunicación es tomar en cuenta las relaciones que se establecen entre los miembros de la institución, y de los efectos que en ellos puede producir la emisión o recepción de información, en tanto contenido y en tanto forma; en tanto texto y en tanto contexto.

> ¿POR QUÉ HACEMOS REFERENCIA A COMUNICACIÓN Y A INFORMACIÓN COMO TÉRMINOS DIFERENTES?

- Cotidianamente comprobamos que para trabajar adecuadamente en las instituciones no basta con tener, desarrollar y hasta mejorar nuestra capacidad de comunicación. También hay que prestar mucha atención a las informaciones, su elaboración, organización y distribución.

Podemos ejemplificar de la siguiente manera: al llegar a una escuela encontramos diversos objetos (cuadros, carteleras, plantas, sillas, cajas, espacios asignados a diferentes actividades). Cada uno de estos objetos, y su ubicación espacial, nos brindan información. Lo interesante es destacar que, aunque sean los objetos y espacios portadores de información, con quienes nos comunicamos es con aquellas personas que pusieron estos objetos, las personas que distribuyeron de ese modo los espacios, ya que la comunicación es una relación interpersonal.

> ¿QUÉ ES LA INFORMACIÓN?

- Hace referencia a lo que tradicionalmente se denomina el "mensaje" en el proceso de comunicación. Es el "qué".
- Implica darle una forma, un significado a algo, es enterar a alguien de algo.

> ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA INFORMACIÓN?

- Por una parte no hay dudas de que remite a datos de todo tipo, datos que pueden ser de tipo "demográfico" o estar referidos a pensamientos, opiniones, representaciones mentales.
- Por otro lado, no podemos dejar de señalar que no todos los datos transmisibles en su carácter de información automáticamente se constituyen en información institucional, por lo menos no en carácter de información relevante para el funcionamiento institucional.

> ¿HAY DISTINTOS TIPOS DE INFORMACIÓN QUE PUEDEN CIRCULAR EN UNA INSTITUCIÓN?

Hacer referencia a información dentro de una institución nos lleva a plantearnos la diferencia entre:

- Información relevante, necesaria para poder realizar acciones;
 - información reservada, en función de los roles de los que la poseen: no todo puede ser considerado información necesaria para todos, o información pública;
 - información privada;
 - información institucionalizada;
 - desinformación: información irrelevante, engañosa, superflua, excesiva.
- Poder comprender la diferencia entre estos tipos de información permitirá a los equipos de conducción definir qué hacer con la información que se posee o se debería poseer.

Comunicación.

¿Para qué hablar de lo que ya todos sabemos?

Es interesante comenzar por cuestionarnos las ideas que sostenemos sobre la comunicación, sabiendo que siempre formó parte de nuestra formación profesional como docentes y que además estamos inmersos en ella constantemente.

ACTIVIDAD

Si lo sabe, cante

1. Haga un listado de todos los conceptos que asocia con "comunicación".
2. En grupos, por semejanzas y diferencias, armen un listado único en cada grupo.
3. Roten los papeles y traten de acercarse a una definición de cada uno de los términos.
4. Hagan una puesta en común, con el objetivo de ver cómo se ponen de manifiesto los saberes previos que en general comparten con respecto a la comunicación.

¡No me van a tirar lo que ya sé y de lo que estoy seguro!

Podemos plantear que existe una **concepción tradicional acerca de la comunicación**, que involucra esencialmente términos tales como: emisor, receptor, canal, mensaje, interferencia y ruido.

Desde un primer momento queremos dejar en claro que no intentamos –no tendría sentido ni sabríamos cómo hacerlo– modificar estos conceptos. Lo que deseamos es más bien "reubicarlos" en función de las concepciones actuales sobre sistemas.

Por supuesto que seguiremos haciendo referencia a un **emisor** y un **receptor**, pero partiremos de comprender que ello implica hacer un recorte válido a los fines de un análisis, ya que este esquema habitualmente empleado es eso, un esquema, un modelo, pero no la realidad misma. Es esencialmente un recorte artificial dentro de un sistema complejo.

Este **recorte artificial** nos es especialmente útil cuando deseamos analizar la incidencia de un determinado aspecto en una situación. Por ejemplo, al ir a observar una clase queremos focalizarnos en el uso del vocabulario por parte del docente. En ese caso, al registrar, planteamos un momento X como "inicio" del proceso de comunicación entre el docente y los alumnos. Esto es absolutamente válido en la medida en que seamos conscientes de que ese inicio no es en realidad el inicio del vínculo comunicacional entre los participantes de la situación, sino el inicio de la situación que deseamos registrar.

Actualmente, la Teoría de la Comunicación deja en claro que el **concepto de "comunicación" ha ido variando**. O por lo menos ha ido variando el significado que le otorgamos.

"Repensar y romper" con la concepción tradicional es comenzar a entender realmente a la comunicación como un sistema.

No somos emisores en el momento de emitir el mensaje y receptores en el momento de recibirlo: todos somos, al mismo tiempo y constantemente, emisores y receptores.

Lo común de la comunicación es hacerse común

Deseamos explicitar y sostener una de las caracterizaciones sobre comunicación que nos parece más interesante y operativa para analizar el modo en que ésta funciona en la institución educativa.

Comunicación, etimológicamente, es "hacer común algo". Volvamos a nuestra concepción tradicional del proceso de comunicación como el proceso mediante el cual un emisor "emite" un mensaje a un receptor, y ese "emitir" algo (la información) a veces se nos representa como algo que, al haber "emitido" ya no lo tengo, ya no me pertenece.

Esta caracterización de la comunicación como el "hacer común algo" nos indica que ese algo pasa a ser de ambos, o de varios, o de muchos: ese algo lo puedo compartir, pero no "me lo saco de encima", es decir, diferenciamos "comunicación" de transmitir o impartir. Es por ello que numerosos autores sostienen que **la comunicación es el proceso por el cual la institución se nos hace común a todos**.

La comunicación como sistema

LA COMUNICACIÓN ES UNA VARIABLE

Cuando analizamos una institución con una actitud científica nos preguntamos **qué variables están incidiendo** en determinadas situaciones. Partimos de la convicción de que toda institución está compuesta por diversas variables, y que el modo en que dichas variables se presentan puede ser indicador de mayor o menor grado de conflictividad.

Es a partir de esta premisa que consideramos que **la comunicación es una variable y como tal atraviesa la institución**.

Comunicación como sistema. Comunicación como variable. Estas ideas hacen que el considerar la comunicación como un proceso que se inicia cuando un emisor emite un mensaje y un receptor lo recibe, nos quede "corto" para comprender la real incidencia que la comunicación tiene en todo lo que sucede en una institución.

Si es un sistema, si es una variable constante, entonces podemos plantear con absoluta certeza que dicho sistema, dicha variable, **"preexiste", "coexiste" y "post-existe" a nosotros**. No es un proceso que recién comienza cuando nos dirigimos a una persona, no es: "la función comienza cuando usted llega". La comunicación en tanto sistema ya está funcionando, ya está instalada. Nos insertamos en ella.

Nuestra "entrada", nuestra "aparición", **nuestra "intervención", produce cambios en el sistema dinámico de la comunicación**. No le somos "indiferentes". No es que "iniciemos" el proceso de comunicación, en todo caso "iniciamos" nuestra intervención en dicho sistema.

Pocas frases son actualmente tan conocidas en el terreno de la comunicación como aquella que dice: **"Es imposible no comunicarse"**. Igualmente creemos que merece ser ubicada en este concepto más amplio de sistema.

La comunicación es un sistema de interacción, y por lo tanto **no es lineal**; no va primero en una dirección y luego en la opuesta, va en "ambas" simultáneamente, el concepto de *feedback* permite sostener este principio dinámico de interacción entre las personas.

Aun corriendo el riesgo de plantear lo obvio, nos gustaría recordar algunas de las **características esenciales de la idea de sistema**, con objeto de que nos sirva para comprender mejor el lugar que cada uno de nosotros ocupa en esto que llamamos comunicación, cuando partimos de entenderla como un sistema. Esto significa, entre otras cosas, que la comunicación:

- **Está constituida por partes y relaciones entre ellas.** Cada uno de nosotros se puede considerar una parte de ese sistema. También cada uno de nosotros se vincula con otros; esta vinculación se constituye en una relación, la cual conforma también el sistema.
- **Implica una totalidad (no una suma de partes).** Según algunas concepciones, la comunicación hasta llega a ser un asunto "privado" entre dos personas. Esta concepción nos lleva a mirar más allá, a ver las incidencias múltiples que este vínculo interpersonal tiene en la institución en su conjunto.
- **Se constituyen redes de comunicación.** Es interesante la consideración de la existencia de subsistemas dentro del sistema mayor. Pueden explicar las numerosas manifestaciones de quiebres en la institución, ya sea entre estamentos, turnos, niveles, etcétera.
- **Puede ser abierta o cerrada.** La comunicación como sistema tiene distintas modalidades de relación con lo que podríamos denominar el exterior de la institución. Muchas veces es esta característica de más abierto o más cerrado lo que habrá que tratar de modificar para que todo el sistema mejore su funcionamiento. No podemos dejar de indicar que la apertura o cierre del sistema también se pone de manifiesto en el interior de la misma institución.
- **Es un proceso interactivo.** Como ya hemos indicado, implica, por sobre todo, un fenómeno relacional entre las personas. Es un sistema no lineal, sino circular, espiralado, conformado de acciones y reacciones continuadas y recursivas.
- **Se registra una interesante existencia de mecanismos de autorregulación.** Esta idea parte de la necesidad de todo sistema de estar en equilibrio. Los mecanismos de autorregulación son los que el propio sistema pone en marcha cuando ese equilibrio se ve amenazado. Por ejemplo, si algunos de los miembros no logran sus propósitos, pueden ir modificando, inventando, regulando las estrategias de propagación de información para que la comunicación sea efectiva.

La comunicación como relación interpersonal

Nos volvemos a preguntar y a responder: ¿qué se entiende por comunicación? Su interpretación ha cambiado a través del tiempo. Entendida en un comienzo como un proceso lineal entre una fuente y un receptor destinatario de un mensaje, llegamos en la actualidad a interpretarla como **un proceso interactivo**; implica interacciones mutuas, recursos y motivaciones diversas para interpretar y emitir ideas; en suma, lo que estamos diciendo es que **es un proceso "intersubjetivo"**.

Referirnos a la comunicación es referirnos a **relaciones entre personas**. En el proceso de comunicación hay siempre dos o más participantes. (Incluso si estoy yo solo y hablo conmigo mismo, se da una especie de situación de disociación: una parte mía habla y delibera con otra.)

Podemos ver a la comunicación como aquella **capacidad que tienen los individuos y los grupos para transmitir/recibir ideas y sentimientos a otros y de otros**.

Vivir en sociedad es vivir con otros. Al decir de muchos: **es con-vivir, es relacionarse, es comunicarse**. Ello significa tomar en consideración la existencia de



Otro y Otros, iguales y distintos de mí. Vincularse con otros es necesario para vivir en sociedad, tener en cuenta a los otros también es necesario para alcanzar objetivos particulares y sociales, propios y compartidos.

La comunicación como interacción social implica la necesidad de tomar en consideración las características propias y ajenas, de las personas y contextos, para poder alcanzar las metas de todo tipo propuestas.

- Es considerar lo que denominamos "**modalización del discurso**": de qué manera deberán ser dichas las cosas, de acuerdo con las personas, con la temática, con el contexto, para que se cumplan los objetivos.
- Es considerar que el **significado que se otorga a ese vínculo comunicacional** no siempre es el mismo para todos los participantes.

Cuando estamos en una institución, esta relación interpersonal entre los miembros condiciona, entre otros:

- el **grado de unión y coordinación** que tienen y van alcanzando los actores de la situación educativa;
- el **grado de cohesión o discordancia** del grupo como totalidad y entre los miembros;
- el **nivel de colaboración, participación o individualismo** en los comportamientos institucionales;
- las **modalidades de compromiso** en las decisiones colectivas.

Comunicación: visión emotivo-afectiva

Comprendida a través de los intercambios verbales, **una parte de su significación no puede ser captada a través de la observación, ya que se desarrolla en el ámbito de las emociones**, de los sentimientos que muchas veces no se hacen concientes para ninguno de los interlocutores, las vivencias, lo fantaseado o imaginario que provoca el contacto con otros sujetos, y los diferentes contextos que generan en cada uno interpretaciones y emociones diferentes, a pesar de participar de una situación común.

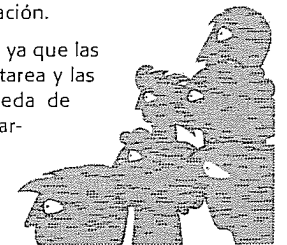
La **personalidad de los participantes**, con historias, vivencias, estados emocionales y experiencias sociales y culturales diferentes, da un matiz determinado a la situación interactiva.

La **identidad de cada uno de ellos** genera una situación común que hace más o menos viable la comunicación dependiendo de los objetivos que persigue cada uno.

Todo **depende de sus marcos de significación**, pues la aproximación o distanciamiento de sus marcos simbólicos hará más o menos viable la comunicación.

En las instituciones educativas este rasgo se hace muy relevante, ya que las discordancias o coincidencias en las representaciones que sobre la tarea y las ideologías subyacentes existan, facilitarán o dificultarán la búsqueda de acuerdos y producciones colectivas, en tanto se ponga o no de marcos de significación que faciliten la comunicación.

Todo esto conlleva actitudes que **movilizan en cada actor institucional representaciones** que evocan sus experiencias previas ante hechos semejantes vividos en otra oportunidad.



Comunicación y relaciones institucionales

Las **relaciones institucionales** y la **comunicación** se pueden dar, interpretar y analizar en dos niveles:

- A. **nivel de la tarea**, donde se da una trama de relaciones secundarias;
- B. **nivel de la no-tarea**, en donde la trama de relaciones es fantasmática, es decir, con predominio de lo inconsciente.

La comunicación es el **vehículo** gracias al cual las organizaciones están insertas en el ambiente. A través de la comunicación es posible mantener la **interdependencia** entre los componentes de la organización, ya sean individuos, grupos, departamentos, sectores, etcétera.

De ese modo se logra **mantener el sistema interno** y se posibilitan los **intercambios con el entorno**.

La **mayor o menor apertura de la organización al entorno** está condicionada por su mayor o menor habilidad para establecer intercambios mutuos de información con él.

A través de dichos intercambios de información, la organización podrá **conocer las necesidades y expectativas** que se perciben como demandas.

De esta manera se advierte el papel de la comunicación **como herramienta que viabiliza las tareas** dentro de la organización, al permitir a sus integrantes la comprensión de su rol dentro de ella y por lo tanto desempeñarse de acuerdo con esa comprensión en el ámbito organizativo.

La comunicación aparece **como un medio y no como un fin**, en tanto es el elemento que posibilita y dinamiza los procesos de gestión institucional.

Es por ello que muchas veces se dice que quien realiza una eficaz comunicación realiza una **gestión competente**; sin duda el tipo de comunicación que circula por la institución perfila el tipo de conducción, y la identidad institucional y sus características resultan producidas por los significados de los mensajes transmitidos.

El **volumen y el contenido de la información** que se intercambia en las instituciones recibe la influencia de diversos factores:

1. relacionados con la tarea, o sea, **operativos**;
2. vinculados con las características de las estructuras organizativas y su nivel de jerarquización, o sea **organizativos**;
3. las estrategias desarrolladas por los actores en función de su status, normas, ideología acerca de la autoridad, o sea, **sociológicos**;
4. las perspectivas y actitudes de los actores, o sea, **psicológicos**.

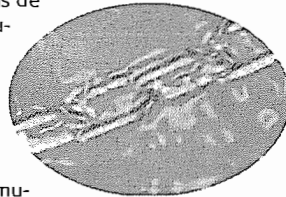
De todos los factores mencionados destaquemos las **estrategias de poder que desarrollan actores o grupos**. La vinculación entre sistemas de poder y fenómenos de comunicación es sumamente fuerte y muchas veces determina el tipo de institución y su clima organizacional.

Los procesos comunicativos pueden entenderse como **procesos de conexión** que permiten la interacción entre distintas partes de la organización.

- El **itinerario** que siguen las conexiones define las redes de comunicación.

- Sobre la **red y el flujo de comunicación** influye poderosamente el posicionamiento de los miembros de la organización.

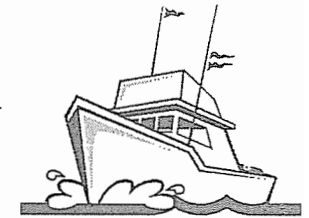
Hacer referencia a la comunicación es considerar la existencia de los *canales de comunica-*



Canales de comunicación NO ES VENECIA PERO IGUAL NAVEGAMOS

ción: es el proceso por medio del cual se traslada, circula, la información. El canal es el "cómo", el "por dónde".

¿Cuáles son?



CANAL FORMAL

- Canal formal ascendente
- Canal formal descendente

CANAL INFORMAL

- Canal informal positivo
- Canal informal negativo
- Canal informal negativo "liviano"
- Canal informal negativo "pesado"

No es nuestra intención establecer un **ranking** sobre cuáles son mejores y cuáles son peores.

En realidad, salvo algunos (rumores), todos son adecuados según el aspecto del funcionamiento institucional al cual apunten.

Como en muchos casos, su mayor o menor "valor" depende de si se está empleando el canal más adecuado para la situación en cuestión.

Esto sucede, por ejemplo, cuando hay informaciones que, por sus propias características y por los actores involucrados, deberían transitar por un "canal formal" y lo están haciendo por un "canal informal", perdiendo así su efectividad, y viceversa.

Ser formal y descender no es sinónimo de autoritario

La primera y más frecuente dirección de las redes que aparece o se visualiza en las organizaciones es la **formal descendente**, que generalmente **porta órdenes e indicaciones** de qué realizar, cómo hacerlo, por qué y para qué llevarlo a cabo. Por ello debe ser detallada, cuidada y específica. De sesgo prioritariamente autoritario, muchas veces atenta fuertemente contra las necesidades e intereses de los actores y puede generar tensiones si es la única línea de comunicación.

El **canal formal descendente** es sumamente interesante para ser observado y analizado. En primer lugar porque **no está demasiado bien visto**, y en segundo lugar porque su valor para la marcha institucional **debería ser reconsiderado**.

¿Por qué **no está muy bien visto**? Porque durante mucho tiempo –e incluso actualmente– fue el canal preferido para "bajar órdenes", muchas de las cuales iban directamente contra los intereses de los miembros de la institución a quienes les llegaban, que sentían estas órdenes como arbitrarias, injustas y fuera de lugar.

Estas apreciaciones muchas veces forman parte de los mitos, muy difíciles de desarraigar. Nos cuesta hacer uso de este canal porque sostenemos el **mito de que emplearlo es caer en el autoritarismo**, ser dictatorial.

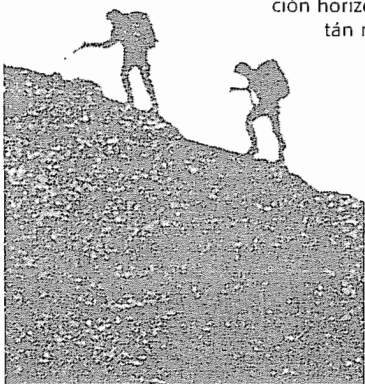
Es por ello que deseamos explicitar algunas de **las características de este canal** que explican, justifican y aun hacen deseable su presencia.

- El **canal formal descendente** es esencial para que las informaciones que por él se distribuyen circulen de un modo especial. Tiene como función esencial la de legitimar la información.
- Volviendo a nuestra definición de que la comunicación es "hacer común", podemos comenzar a ver cómo el Canal Formal Descendente ayuda a este "hacer común". Legitima e institucionaliza la información. Permite que la información, aquella a la cual le corresponde, sea compartida por todos los miembros de una institución, aquellos a quienes les corresponde.
- Muchas veces, presos de los mitos anteriormente relatados, las informaciones circulan por canales indebidos: si la información que circula debe estar legitimada, institucionalizada, las conversaciones de pasillo no siempre son el modo más eficiente para lograrlo.
- El **canal formal descendente**, como deja entrever su nombre, formaliza la información, generalmente usa como sostén la palabra escrita, aunque también puede ser oral (por ejemplo en indicaciones dadas en una reunión de personal, aunque quede constancia en Actas). El aspecto descendente del canal no hace otra cosa que reflejar la organización jerárquica de nuestras instituciones.
- Nos agradecería dejar en claro que esta organización jerárquica de nuestras instituciones educativas, no necesariamente implica actitudes autoritarias; emplear el canal formal descendente no convierte a un directivo en el "Gran Dictador", ni en el "Pequeño Burócrata".
- Actitudes arbitrarias y abusivas pueden darse sin apelar necesariamente al canal formal descendente. Pero tampoco puede negarse que si alguna persona de la institución tiene actitudes de tipo dictatorial, es el canal formal descendente el elegido en forma predominante.
- Finalizamos diciendo que este canal permite institucionalizar la información que circula. Se lo puede emplear de un modo más o menos democrático y participativo, y ello no depende del canal sino de las personas que lo emplean.

Somos andinistas: formales y ascendentes

El **canal formal ascendente** está constituido fundamentalmente por aquella información que suben de estamentos inferiores a los superiores.

La comunicación es **formal ascendente** sobre todo en lo referente a la marcha de las tareas y el permiso que se otorga a sus integrantes para cometer errores y reelaborarlos. Permite a la conducción obtener información y precisiones acerca de la marcha de las acciones y contribuye a la toma de decisiones. Puede ser también **horizontal** y se refiere a los intercambios entre actores de la misma jerarquía. Los aspectos a considerar en la comunicación horizontal —en la que predomina lo informal sobre lo formal— están referidos al par colaboración-competencia.



- La intención es la misma que en el caso anterior: la de formalizar, institucionalizar, legitimar, hacer común todo tipo de información. Lo que cambia es la fuente, el origen de dicha información. Está constituido esencialmente por la carpeta didáctica, informes de reuniones con padres, etcétera.
- Es por ello que rescatamos este canal formal ascendente: porque hay informaciones que tienen que ser un producto institucional y se legitiman por canales formales. Es ayudar a transformar las informaciones individuales e interindividuales en informaciones institucionales, comunes y compartidas entre los directamente interesados.

Cerramos esta idea de los **canales formales** diciendo que su supuesto de base está sintetizado en la frase siguiente: "Es importante que todos sepan lo que todos saben". Aunque suene a juego de palabras, apunta a "hacer común" lo que debe ser común.

Sin saco y corbata: la informalidad también vale

En las organizaciones también se llevan a cabo **comunicaciones informales** que se originan tanto en las relaciones sociales, muchas veces derivadas de las actividades prescriptas por el diseño organizacional, como en la no existencia de canales formales de comunicación, o en su inadecuación.

Esta forma de comunicación es más espontánea y suele resultar más satisfactoria para los actores institucionales que la formal. Es además más rápida, más exacta, naturalmente menos restrictiva, y además incorpora aspectos afectivos y sentimentales. Es muy importante para lograr flexibilidad y cambios organizacionales y para movilizar las reales necesidades de sus miembros.

- La comunicación **informal** se asienta particularmente en la comunicación no verbal, en la cual los gestos, las expresiones o mímica de la cara, la tonalidad de la voz y las miradas aclaran, fortalecen y amplían el mensaje.
- La presentación de sí mismo puede expresar inquietud, inseguridad, soltura, seguridad, reserva, inhibición.
- La actitud corporal o "porte", en la que se incluyen el vestido y el peinado, también expresan actitudes, valores y disposición del sujeto para la comunicación y recepción y emisión de mensajes.
- Los estados emocionales se expresan por medio de índices que es muy importantes "leer" a fin de advertir el efecto de lo dicho o no dicho.

Por otra parte, es necesario aclarar que la comunicación informal puede ser el origen de rumores e información clandestina y disruptiva de la tarea y de las metas institucionales.

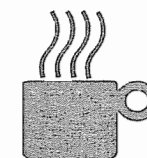
Hablar del **canal informal** es hablar de las modalidades más habituales de comunicación dentro de toda institución; las escuelas no escapan a esta regla, sino que, por el contrario, en ellas se ve muchas veces incrementada por los encuentros cara a cara y frecuentes entre sus miembros.

Los mismos directivos de una institución apelan en ocasiones al canal Informal cuando deben hacer circular informaciones que pueden producir cierto rechazo. En estos casos, el uso del canal informal pasa a ser una estrategia de distribución de la información, pero debe tenerse siempre en cuenta que cuando la información es institucional, es decir, referida al funcionamiento de la escuela, y se considera que debe llegar a todos o a determinados miembros de la institución, puede ser transmitida primero informalmente, pero luego debe pasar a una instancia formal.

Clara de café lo informal también puede ser positivo

Los canales informales son de distintos tipos. Está el que podemos denominar **canal informal positivo**.

- **Es informal** porque no emplea modalidades que forman parte de la organización institucional: papeles, carpetas, reuniones, entrevistas. Más bien se da en reuniones informales: sala de maestros, delante de una taza de café, en una conversación circunstancial.
- **Es positivo** porque tiene por intención, explícita o implícita, intercambiar información que hace a la tarea institucional, incluyendo prácticas habituales, características de los miembros en cuanto a su desempeño, etcétera.



- Su carácter de informalidad es el que permite que sea a menudo un verdadero "semillero de ideas". ¡Cuántos **ejemplos** tenemos de que las mejores ideas y las más profundas reflexiones surgieron de estos intercambios casi circunstanciales!
- En este **canal informal positivo** nos encontramos con que la información está identificada (se sabe quién lo dice).
- Comprender la existencia de este canal es también prestar atención al hecho de que es necesario que, en un momento dado, la información producida u obtenida pase al **canal formal**, que, como ya dijimos antes, es el único que verdaderamente garantiza la institucionalización de dicha información.

Aguas peligrosas van por los canales negativos

Los canales más peligrosos en una institución son **los canales informales negativos**. Los denominamos negativos porque su propósito no está puesto en el logro de las metas institucionales, sino en la obtención de ventajas sobre personas o grupos con los que existe un enfrentamiento.

También es cierto que nuestra experiencia en las instituciones nos muestra que podríamos, con una cierta cuota de humor, referirnos a **dos ramas diferentes, dentro de esta "negatividad"**. El **liviano** o "light" y el **pesado** o "heavy".

¿Quién puede decir que no ha entrado en una institución, preguntando a sus pares: "¿Qué hay de nuevo para contar?" Y esta pregunta no hace referencia específica a las tareas institucionales.

- Sin intentar defender, sino más bien describir esta situación habitual, nos referimos a este **canal informal negativo "liviano"**, como la "sal y pimienta" de una institución educativa. Su nombre, casi con nivel académico, es el de **chismes**. Es cierto que un chisme no entra en la categoría de información positiva, pero también es cierto que en general quien lo emite no desea dañar realmente a la o las personas que son "tema" del chisme. El chisme no es en general anónimo, sino que comienza con frases del estilo de "¡sabes lo que me contó Fulano sobre...!"
- Es casi obvio describir el contenido del **canal informal negativo "pesado"**: es el **rumor**, cuya intención es sin ninguna duda la de dañar la tarea o reputación de otra u otras personas. Lo que menos importa es si el contenido es verdadero o falso. El que siempre sea anónimo, expresa claramente que al autor del rumor le faltan fundamentos o coraje para dar la cara. Las frases comienzan generalmente así: "¿sabes lo que se dice de...?"

"Se dice de mí..."

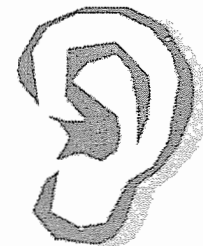
Los **rumores** no sólo se desarrollan en informaciones que hacen referencias negativas a personas o acciones; también se puede hacer una referencia positiva inalcanzable, con lo cual lo que se daña es la credibilidad de la persona o institución, lo que puede ser más dañino todavía.

Un ejemplo de esto es cuando se hace correr el rumor de que una persona se ha comprometido a algo (no pedir determinados datos administrativos, por ejemplo); esta persona obviamente los solicita porque, según su criterio, son necesarios para el funcionamiento de la institución. Como resultado de este interjuego entre rumores y decisiones, puede suceder que los miembros de la institución lleguen a la conclusión siguiente: "A esta persona no se le puede tener confianza, dice una cosa y hace otra".

"¿Cómo se hace para detener un rumor?" es siempre la pregunta del millón. Le damos importancia al tema porque sabemos muy bien que los rumores adquieren tal fuerza que pueden llegar a arruinar trabajos muy buenos de personas e instituciones. Y no sólo trabajos, sino reputaciones y hasta la libertad.

Desde ya que no hay fórmulas mágicas, pero sin embargo nos agradecería compartir con ustedes algunas reflexiones que el tema nos ha producido a lo largo de los años, por supuesto que abiertas a discrepancia y discusión.

- **No escuchar un rumor** es siempre una buena decisión, mientras no ignoremos que esa corriente imparable va a encontrar otras rutas para seguir su camino. Es decir que no escuchar un rumor no es garantía de que deje de existir.
- **"Prestar oídos"** a rumores puede llegar a ser un modo de legitimar ese canal de comunicación. Aunque después se afirme que no se cree en el contenido, por falta de bases reales, ya se instala la posibilidad de permitir que se "institucionalice" esta modalidad.
- **Ignorar totalmente el rumor**, en algunos casos, puede llegar a ser inconveniente en una situación en que no hay otras fuentes de información, en instituciones en las cuales el rumor es el único medio —por miedo u otras razones— en el cual circulan informaciones que quizás deban ser tomadas en cuenta.
- **El rumor debería ser detenido** como modo de comunicación; debe tratarse de que "las cosas se digan de frente, con autor incluido". Esto a veces se puede lograr mejor que diciendo "Yo ni los escucho".
- **¿De qué modo hacerlo?** Pidiendo pruebas de lo dicho, sin tratar de averiguar el origen del rumor ni discutir su verdad o falsedad. Al indicar la necesidad de una constatación, quien trae el rumor debería pedir dicha constatación a su "eslabón" anterior. Es como una especie de dique de contención: si se niega o no se escucha el rumor es seguro que éste encontrará modos de seguir difundiendo por otros "subcanales"; si se piden pruebas, en cambio, podría hacerse volver hacia atrás esa corriente imparable, ya que cada uno de los que formaron parte de esta cadena debería ocuparse de pedir pruebas a su informante inmediatamente anterior.
- En el fondo se constituye en una **estrategia a largo, a veces muy largo plazo**, para "desarmar" una modalidad de comunicación. Es lograr que paulatinamente toda la institución se comprometa a no iniciar ni sostener este canal de comunicación.
- A veces es interesante **diferenciar el canal de comunicación del contenido**. No queremos eludir un punto peligroso: ¿qué hacemos con el contenido del rumor? Sabemos por nuestra experiencia que el no legitimar el rumor por ser una modalidad perversa y no-ética de comunicación no significa ignorar que muchas veces es el único modo en el cual circulan informaciones que posiblemente son verdaderas.
- El aspecto más importante a tener en cuenta es el siguiente: **nunca tomar decisiones que tengan como base la información distribuida como rumor**. De todos modos, quedará a criterio del directivo ver de qué manera puede obtener información adecuada referida al tema, hacer observaciones discretas, mirar con más detenimiento las producciones, etcétera.
- Aunque no nos guste en absoluto lo que estamos diciendo aquí, la experiencia nos ha mostrado que un directivo debería desarrollar estrategias para tomar precauciones que, sin legitimar bajo ningún punto de vista el rumor, le permitan analizar situaciones antes de que algunas cosas estallen por no estar instalada en la institución la comunicación profesional como debería ser.



Canalizando los canales

¿Qué nos queda por decir como conclusión de esta parte?

- El tema de los canales de comunicación es muy delicado: los canales están, la cuestión es por cuáles de ellos elegimos navegar. Algunos son más tentadores que otros: porque son más rápidos, porque son más íntimos, porque nos evitan enfrentamientos no deseados o porque son más sabrosos. La cuestión clave, especialmente para los directivos, es hacer de la elección del canal una decisión coherente con el rol que desempeñan. El que un canal esté disponible no lo convierte automáticamente en válido para la institución.
- Destaquemos que la proximidad entre los canales formales e informales da cuenta de la identidad institucional. Cuanto más separados están, tanto más coartada está la comunicación y, resulta tanto más negativo como signo de salud institucional.
- Podemos asegurar que muchas de las estrategias utilizadas por los actores institucionales se justifican en la necesidad de mantener cierto equilibrio y lograr la subsistencia del sistema. Los significados que cada uno otorga a los procesos comunicacionales de la escuela se ligan directamente con los propios. Construir la cultura de lo colectivo se sustenta, muchas veces, en lograr comunicaciones claras, haciendo explícito lo implícito, y haciendo circular la comunicación por los canales adecuados.
- Actualmente, docentes, directivos y padres se preguntan por qué se ha incrementado la violencia en las escuelas, y no nos referimos a aquella que se da entre alumnos, sino a la violencia general que se pone de manifiesto en el sistema educativo a través de conductas diversas: en el aula, en la institución, en su entorno, entre adultos, entre alumnos, entre adultos y alumnos. Si pensamos que la agresividad no es ni buena ni mala sino que resulta de una situación de frustración que provoca un incremento de la angustia, advertiremos que es consecuencia de otra violencia, generalmente institucionalizada, es decir, una violencia que no se reconoce como tal en tanto es compartida por todos y se percibe como natural.
- La violencia o agresividad es consecuencia de una situación inmanejable de la cual no se puede huir, es decir, no se puede asumir una conducta que evite la participación en dichos actos de violencia (explícitos o implícitos) que resultan intolerables para el sujeto.
- Las comunicaciones clandestinas y contradictorias son formas de comunicación que favorecen la violencia institucional.
- No debemos olvidar que lo que se intenta instalar en una institución es la comunicación profesional (sea ésta formal ascendente, descendente o informal), que tiene que ver con las estrategias utilizadas para poder emitir mensajes efectivos.
 - Cuando decimos que la comunicación debe estar centrada en la tarea, no queremos decir que no se pueda hablar de otra cosa que no sea la tarea misma. Lo que queremos decir es que la tarea es aquello hacia lo cual deberíamos tender. Si perdemos esto de vista, corremos el riesgo de hacer resbalar el funcionamiento total hacia caminos de chismes y rumores.
 - La comunicación profesional apunta especialmente a los puntos, espacios, minutos y momentos de encuentro para mirar la práctica, analizar el trabajo cotidiano de docentes y alumnos, reflexionar sobre los supuestos que subyacen a esas prácticas y plantearse momentos de aprendizaje y momentos de proyectos, momentos de recuperación de la historia y momentos de innovaciones.

ACTIVIDAD

Rumores en la escuela

Se gestaban problemas en el Colegio Vistabuena. La moral de los empleados del colegio era baja. Varios miembros clave del personal habían presentado sus renuncias y circulaba el rumor entre el personal de que habría cambios administrativos y una reestructuración general en el nivel docente y en el no docente. La baja moral afectaba la calidad de la enseñanza, debido a las malas actitudes del personal y a las luchas internas.

Roberto Vélez, director del Colegio Vistabuena, estaba preocupado. No sabía lo que sucedía en el colegio ni qué debía hacer al respecto. Él había sido contratado tres meses antes por el ex director del colegio, Francisco Insúa, quien se jubiló después de trabajar catorce años en la institución. Antes de venir a Vistabuena, Roberto había sido director de un colegio cercano, durante aproximadamente dos años. Había obtenido su título en Ciencias de la Educación en la universidad estatal. Ninguno de sus empleos anteriores ni su educación lo habían preparado para la baja moral existente en Vistabuena.

Roberto decidió reunirse con sus directivos de nivel para analizar la situación de la moral y descubrir cuál era la raíz del problema. Corroboraron el hecho de que existía un problema y dijeron a Roberto que habían escuchado de varias "fuentes confiables" los despidos que se avecinaban. Cuanto más negaba Roberto los despidos, más desconfiados se mostraban sus directivos. Querían saber por qué no podía confiar en ellos y decirles lo que sucedía "en realidad". Finalmente, comenzaron a asumir que ellos eran víctimas potenciales de la reestructuración que, estaban seguros, era inminente.

Roberto estaba todavía más preocupado por la situación de la moral después de hablar con sus directivos. Parecía que, independientemente de lo que hiciera, las personas que trabajaban para él se volvían cada vez más paranoicas.

Llamó a Francisco Insúa, el ex director, y le preguntó si tenía alguna idea de lo que pasaba en el colegio. Francisco contestó que nunca se había encontrado con un problema de moral serio en todos sus años como director del Colegio Vistabuena; de hecho, siempre sintió que la moral del colegio era excelente. Esta conversación no hizo a Roberto sentirse mejor respecto de la situación. Desesperado, Roberto decidió llamar a uno de sus profesores de la universidad estatal, quien era un experto en comportamiento en las organizaciones. Entonces, Roberto contrató al profesor como consultor para resolver el problema de moral.

El profesor comenzó a trabajar entrevistando a miembros del personal del colegio. Una y otra vez escuchaba la misma historia: el personal del colegio creía que el nuevo director planificaba una importante reorganización, incluyendo despidos masivos. Cuando se les preguntaba a quién habían escuchado hablar sobre esta reorganización, los miembros del personal mencionaban varios nombres. Sin embargo, el consultor identificó un nombre como fuente de información para casi todas las personas: Pedro Costas, a cargo del conmutador en el colegio.

Pedro tenía 64 años de edad y había estado en el colegio durante más de treinta años. Era bien visto dentro de la institución y pasaba gran parte de su tiempo diario atendiendo el conmutador y transmitiendo luego los mensajes a docentes y administrativos, en el momento libre de éstos. Esta tarea le daba un contacto muy estrecho con cada departamento del colegio. Cuando el profesor consultor entrevistó a Pedro, él afirmó que no había escuchado de despido alguno. El profesor reconoció las contradicciones entre el informe recibido por parte de Pedro y los recibidos por parte de los otros miembros del personal del colegio y concluyó que probablemente Pedro era la fuente inicial del rumor acerca de los despidos.

Cuando el profesor informó a Roberto Vélez lo que había descubierto, Roberto reaccionó con ira y quiso despedir a Pedro. El profesor le aconsejó que no lo hiciera y le dijo que despedir a Pedro sólo serviría para confirmar el falso rumor acerca de los despidos. Si se podía prescindir de Pedro, que había estado en el colegio durante treinta años, el personal del colegio estaría realmente convencido de que el rumor era cierto. En vez de eso, sugirió a Roberto que reconociera que Pedro era un líder informal en el colegio, y que podría atraérselo como a un aliado del colegio en lugar de tratárselo como a un enemigo.

Roberto volvió a llamar a Francisco Insúa y le preguntó qué sabía acerca de Pedro Costas. El antiguo director respondió que Pedro había sido uno de sus empleados de mayor confianza. De hecho, Francisco le dijo a Roberto que le había dado un trato especial a Pedro. Lo invitaba a su oficina de vez en cuando y le preguntaba cómo iban las cosas. Pedro daba a Francisco información acerca de lo que pasaba entre bambalinas en el colegio. Francisco dijo que solía buscar el consejo de Pedro acerca de los problemas del colegio y las decisiones a tomar y que, generalmente, éste lo había aconsejado bien. Cada Navidad, Francisco se aseguraba de dar a Pedro una botella de whisky como regalo. Roberto comenzó a darse cuenta de la importancia de Pedro en el colegio. Recordó lo cortante que había sido cuando Pedro fue a su oficina durante la primera semana en Vistabuena y le preguntó si precisaba ayuda, Roberto había estado ocupado con algunos detalles y había rechazado, sin deliberación, su oferta de ayuda. Roberto se dio cuenta de que probablemente Pedro se había ofendido por la manera brusca en que el nuevo director había reaccionado hacia él y, tal vez inconscientemente, se había vengado al comenzar el rumor acerca de los despidos en el Colegio.

Roberto siguió el consejo del profesor consultor y comenzó a fomentar su relación con Pedro. Lo invitó a comer con él en el comedor del colegio y le pidió consejo sobre cómo elevar la moral del personal. Durante el siguiente mes, Roberto alentó a Pedro a pasar por su oficina para analizar cualquier problema o ideas que tuviera. Compartió con Pedro algunas ideas acerca del mejoramiento de la relación entre directivos y docentes.

Durante ese mismo mes, el rumor desagradable acerca de los despidos comenzó a quietarse y mejoró la moral. Pedro enviaba ahora nueva información a través de la organización acerca de cómo había intercedido ante el nuevo director en nombre de los empleados del colegio. Difundió que había convencido al nuevo directivo para mantener el personal existente. Incluso, Pedro comenzó a mencionar que Roberto Vélez era un hombre sabio y un excelente director.

Preguntas de reflexión

1. ¿Cuál es la relación entre los canales de comunicación formal e informal en el Colegio Vistabuena?
2. ¿Por qué experimenta problemas de moral el colegio?
3. ¿Quién es el verdadero responsable del decaimiento de la moral? ¿Por qué?
4. Si la institución educativa lo contratara como consultor, coincidiría con lo evaluado por el profesor? ¿Qué haría para determinar las causas de los problemas?
5. ¿Qué sugerencias haría Ud. para mejorar la situación?

Adaptado de *Organizational Communication*, G. Kreps, Longman UK

La comunicación adecuada refleja vínculos interpersonales adecuados

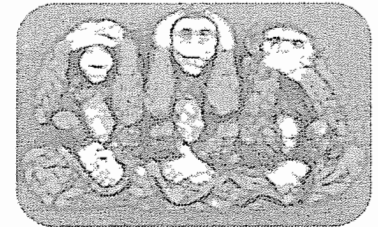
Antes que nada, deseamos aclarar que **analizar el desarrollo de actitudes favorables para la comunicación compromete a toda la institución**. Enfatizamos la función de directivos y coordinadores sólo en función del eje general del texto, no porque creamos que los directivos son los únicos responsables del modo en que funciona el sistema de comunicación en una institución.

Ponemos el acento en el tema de las relaciones interpersonales al referirnos a la comunicación. Esto no es ingenuo, se trata de señalar que hablar de las consideraciones que se debería tener en una institución con respecto a la comunicación hace referencia más que nada a aspectos actitudinales. A continuación explicitamos algunas de las modalidades a considerar para aumentar el grado de adecuación de esta variable tan importante en toda institución.

¿Diálogo es: “Yo hablo, usted escucha”?

SABEMOS QUE LA COMUNICACIÓN CONLLEVA LA IDEA DE DIÁLOGO

- Al comunicarnos dialogamos, ya sea con palabras, gestos o silencios.
- Tener una actitud dialógica significa tener o procurar desarrollar la capacidad de escuchar a otro.
- Si es una relación, escuchar al otro es que **cada uno** escuche.
- Todos son otro para el otro.
- Muchas veces este “escuchar al otro” se toma de un modo unilateral, especialmente cuando se juegan situaciones de orden jerárquico.
- Por eso planteamos que no sólo importa que uno comprenda lo que el otro quiere decir, sino que el otro tenga la oportunidad de decir lo que quiere decir.



Muchas veces parecería que “permitir” que el otro “participe” en el diálogo es sinónimo de conformación y aceptación de lo que dice. No es a ello a lo que nos referimos: es darle la oportunidad a todos de ser escuchados, incluyéndonos a nosotros mismos.

LA “ACTITUD DIALÓGICA” NO IMPLICA ELIMINAR EL DEBATE NI LA DISCUSIÓN

- Estar dispuesto a dialogar quiere decir estar dispuesto a escuchar, aunque no necesariamente se tenga que estar de acuerdo con lo que se oiga.
- La actitud dialógica es una condición esencial para sostener una conducción lo más democrática posible. Un directivo o coordinador debe estar también dispuesto a cuestionarse a sí mismo.
- No creer que el rol da la razón por sí mismo significa estar dispuesto a rectificar nuestras propias opiniones y nuestras modalidades comunicativas.
- Es no creer que estamos por encima de alguien o que somos incapaces de equivocarnos. ¡Cuántas veces no nos damos cuenta de que el contenido de un mensaje, por más “correcto” que parezca, se anula por la modalidad empleada!

¿Y cómo le hablo a él? Modalizar el discurso

Tener en cuenta las características de la o las personas con quienes uno se pone en relación es tener en cuenta lo que podríamos denominar **modalización del discurso**.

- Significa el esfuerzo por poner más el acento en lo que se quiere que la otra parte comprenda, escuche, reciba, y no tanto en lo que uno mismo quiere decir.
- Si bien parece un contrasentido, lo que trata de expresar es una situación que se da a menudo, en la cual una de las partes tiene como objetivo el "decir lo que quiere" y no "que el otro comprenda lo que se le quiere decir".
- Ejemplo de esto podría ser el caso de un psicopedagogo y las diferencias que presenta un mismo eje en cuanto al contenido y la modalidad de comunicación, en el caso de devolución al alumno, a los padres, al docente, al directivo o a otros psicopedagogos.
- Otro ejemplo de esta modalización puede ser la existencia de dos cuadernos de comunicación interna diferentes en tanto que la información contenida en uno u otro debe ser recibida de modos distintos de acuerdo con las características de los destinatarios.

"No hay mensajes "buenos" o "malos", lo importante es que tengamos claridad con respecto a cuál es el mensaje que de hecho emitimos y cuál es el que "pretendemos" emitir".

"¡Te mato!!" ¿Teatro o realidad? Texto y contexto en la comunicación

No nos asombra escuchar a muchos personajes políticos, del espectáculo o de las ciencias, diciendo: "Me sacaron la frase de contexto". Muchas veces nosotros podríamos decir lo mismo.

No cabe duda de que la validez de un texto parte de un contexto, y es de allí de donde obtiene su significado. Esto es igualmente importante dentro de una institución educativa, donde las **palabras** adquieren distintos significados en distintas **circunstancias**. En este párrafo ya nos estamos refiriendo a "palabras": **texto** y a "circunstancias": **contexto**.

El título que tiene este punto del escrito hace referencia a **un ejemplo** que empleamos habitualmente para aclarar esta relación entre texto y contexto.

- Relatamos a una persona del grupo que nos hemos encontrado con un hombre que estaba atacando a una mujer gritándole repetidamente "¡Te mato!!"
- Le decimos que no sabíamos qué hacer y preguntamos qué hubiese hecho en nuestro lugar.
- En general, si tenemos suerte, nos responde: "separarlos", "llamar a la policía", "seguir de largo" u otra frase de ese tipo.
- Le decimos que nosotros no hicimos nada de eso, sino que nos acomodamos en nuestra butaca para continuar viendo la representación de "Otelo" en el teatro.
- Nuestro interlocutor queda momentáneamente descolocado ante nuestra respuesta, y luego generalmente se ríe ante la situación, quedando de este modo claramente graficada la relación entre **texto y contexto**.

Lo que tratamos de explicar es que el significado de un término, una oración, una expresión de todo tipo (su valor) no es un absoluto, siempre debe ser escuchado, comprendido, analizado y respondido con **relación al contexto temporal, espacial y vincular** en el que se da la situación comunicativa.

Es justamente **el contexto lo que da sentido al texto**. El contexto incluye la situación, circunstancias, códigos, historia personal, grupal, institucional.

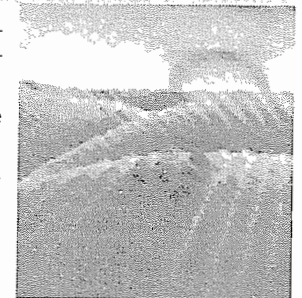
- Otro elemento sumamente importante para entender esta relación entre texto y contexto es el referido al **sistema de roles** que se dan en una institución.
 - No debemos olvidar nunca que la comunicación es entre personas, pero en función del rol que ellas desempeñan, y que en la institución la relación es relación entre roles, por supuesto, encarnados en personas concretas.
 - Es por eso que las relaciones jerárquicas dentro de la institución se constituyen en parte esencial de todo contexto.
- Para el análisis de la comunicación dentro de una institución es fundamental considerar su **historia**, parte esencial de lo que denominamos identidad, estilo, cultura institucional. Lo indicamos en este punto porque explica y habilita la construcción de los códigos propios de cada institución, sean éstos más o menos compartidos por todos sus miembros.

➤ La **existencia de reglas y códigos** en todo grupo es universal.

- El directivo tiene que indagar cuáles son los códigos particulares de su institución.
- Tenemos la tendencia a "universalizar" nuestras propias reglas y códigos y de este modo creer que los demás los comparten, sin siquiera tomarnos el trabajo de comprobar si en realidad es así.

➤ Toda comunicación se lleva a cabo en un **terreno marcado y preconcebido** por los actores institucionales.

- Las representaciones que cada uno tiene de dicho terreno pre-configuran qué y cómo ha de transmitirse lo que se desea transmitir.
- El alumno sabe cómo dirigirse al docente y, si tiene varios, sabe cómo dirigirse a cada uno de ellos.
- El docente sabe cómo establecer su comunicación con directivos y supervisores tanto como con padres y alumnos.
- El directivo sabe cómo dirigirse a un miembro de la asociación de padres, y un docente de escuela religiosa sabe cómo dirigirse a la Hermana Superiora.



- Lo que sabemos es que tales representaciones no son individuales sino que son socialmente transmitidas y reconfirmadas por nuestra numerosa intervención en ámbitos educativos.

➤ La comunicación se lleva a cabo a través de marcos que permiten configurar nuestras **percepciones**, en muchos casos a través de **prejuicios y estereotipos**, tanto como **mitos**.

- Lamentablemente, muchas veces los prejuicios tienen tal fuerza que pre-configuran la comunicación y también conducen a "**las profecías autocumplidas**", en tanto no nos permiten disponernos a intercambiar opiniones a través de un juicio abierto y dispuesto; en otras palabras, imposibilitan el diálogo.
- Muchas veces **nos dirigimos a la imagen pre-elaborada** que tenemos de alguien y no nos dirigimos a otro u otros sujetos reales destinatarios de nuestra comunicación.

➤ Recordemos que la comunicación es la permanente interacción entre roles, roles que revisten aspectos complementarios: **expectativas y conjuntos de actitudes**.

- No existen roles sino a través de interacciones; por ello son los otros quienes detentan la mitad de ellos.
- Por esto afirmamos que cada sujeto de la comunicación elabora una representación de la situación comunicativa.
- Cada uno se comunica a partir del saber o constructo que se ha hecho del rol y, por ende, de la situación de comunicación.

Si en este momento agregamos que **todo contexto es un texto en sí mismo**, lo que queremos decir es que las circunstancias que rodean y contienen el texto ya están emitiendo mensajes por sí mismas. Como diría Marshall McLuhan: *"el medio es el mensaje"*. Es por ello que debemos poner gran atención en aprender a "leer" tanto textos como contextos.

Saber que existe esta relación entre texto y contexto nos sirve para tener en cuenta las variables que se ponen en juego en todo proceso comunicativo y para que **utilicemos este conocimiento de las variables a nuestra "conveniencia"**, de modo tal que el mensaje sea efectivo.

Uno de los problemas habituales en una institución es la **falta de coherencia entre texto y contexto**. Lo que se intenta "comunicar" queda descalificado por -o se contradice con- el contexto. Prestar atención al "cómo, dónde, a quién, con quién" es tanto o más importante que prestar atención al "qué".

Ritualizar los rituales. ¿Y qué pasa en el contexto de la escuela?

Retomando el concepto de *contexto en el ámbito institucional*, recordemos que connota tanto un conjunto de significados y símbolos, como también una situación o marco en el cual los procesos de intercambio se desarrollan en un entorno físico, tiempos determinados, roles y status de los actores con sus respectivas relaciones, y también ciertos rituales típicos de cada escuela.

Los rituales

- Son comportamientos variables que se funden en una sola **secuencia, rígida y obligatoria**.
- En su origen, tienen una **función operativa original**, pero luego la pierden para finalmente sólo configurar un determinado significado asumido por todos.
- Configuran las relaciones y los intercambios, pero **no pasan por el plano de la conciencia, de la reflexión**.
- En consecuencia, muchas veces se **convierten en estereotipos no lógicos** pero que pocos se animan a transgredir, pues ninguno los asume como "pensables".
- En las escuelas, y en la sociedad en general, los rituales:
 - **posibilitan una identificación** en el comportamiento de los actores;
 - **facilitan su unión**;
 - pueden **disminuir los montantes de agresión** y
 - refuerzan el sentimiento del "nosotros", es decir, **refuerzan la cohesión**.
- Es por ello que **quienes ingresan a una institución son "instruidos"**, explícita o implícitamente sobre lo que en ella se debe hacer; seguramente muchos habrán escuchado expresiones como "acá siempre se ha hecho así", no dando alternativa ninguna al recién llegado para actuar de modo muy distinto al rito institucional.

- Muchos **conflictos entre los viejos y los nuevos** se producen justamente porque éstos se distancian de lo normado, porque intentan instaurar nuevos modos de comunicación que no se corresponden con el ritual.
- En todo ritual, **la identidad individual no importa**; muy por el contrario, lo que interesa es, por encima de todo, lo que el rito significa para la institución.
- El ritual **intenta facilitar el acercamiento entre actores** tratando de minimizar el riesgo de disminuir la autoestima y la identidad de cada uno.
- También se da como un **sistema normativo** que estructura las relaciones sociales.

EXISTEN RITUALES DE:

- **Acceso.** Determinan estilos de acercamiento y alejamiento.
- **Confirmación.** Expresan la imagen que cada uno desea dar mediante actitudes de deferencia y respeto, de evitación y distancia, o de acuerdo.
- **Transgresión.** Pueden expresar el desdén por el interlocutor, indiferencia, menosprecio, invalidación, pueden expresar ignorancia del código y también desacuerdo con lo normado por el ritual.
- **Reparación.** Tratan de superar algún tipo de daño o perturbación en la comunicación. Pueden expresarse mediante ruegos, excusas, justificaciones.

"¿Quién eres tú para hablarme así?"

Definición de la relación

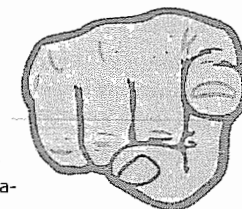
Estamos haciendo referencia en todo momento a la comunicación como un sistema, constituido tanto por partes como por las relaciones entre dichas partes.

En este momento deseamos abordar un aspecto esencial, que es el de las relaciones interpersonales que se establecen constantemente en la institución, relaciones que se van definiendo a cada momento.

¿Qué quiere decir que **las relaciones entre las personas se definen constantemente**? No nos referimos aquí a la relación dada por el orden jerárquico establecido, sino a la relación entre las personas, que muchas veces puede coincidir con el anterior, pero que otras tantas puede incluso contradecirlo.

Para ejemplificar esto, acudiremos nuevamente a situaciones que empleamos para esclarecer estos conceptos. El título seleccionado remite a un ejemplo concreto:

- Nos dirigimos a una de las personas del grupo de directivos y le decimos, sin necesidad de emplear un tono autoritario: "¡Levántate!".
- En general, la persona lo hace.
- Continuamos hasta que las personas a las cuales nos dirigimos están todas levantadas.
- Puede suceder que alguna de ellas se niegue a levantarse, o pregunte "¿Por qué?" Si esto no sucede, debemos preverlo hablando previamente con alguien del grupo para que lo haga.



- En ese momento preguntamos a las personas que se levantaron por qué lo hicieron, por qué no se opusieron o cuestionaron la indicación.
- Los protagonistas quedan obviamente sorprendidos ante la pregunta, y responden poniendo el acento en nuestro rol de coordinador del grupo, en la confianza que nos tienen, etcétera.
- Preguntamos a alguno de los miembros, en lo posible a alguno que tenga hijos adolescentes, si respondería de la misma manera en caso de que alguno de sus hijos adolescentes le diese la misma indicación (u orden). La respuesta casi general es: "¡Ni en broma, quién se cree que es!"
- Nuevamente, a partir de situaciones concretas, ayudamos a los miembros de la institución a apropiarse de conceptos que permiten explicar las situaciones institucionales.

Estamos constantemente interactuando con otros con los que tenemos y establecemos **distintos tipos de relación**. En este caso nos referimos a **relaciones en las cuales uno da órdenes y otro las obedece, uno da órdenes a quien no le corresponde dar órdenes, o uno se resiste a aceptar indicaciones de quien corresponde que le dé indicaciones**.

La relación dentro de una institución es de rol a rol. Todo rol se ejerce en relación con otro rol, y no en el vacío. Por lo tanto, ambas partes definen la relación. Pero, como sabemos muy bien, no siempre las relaciones entre las personas están definidas por el orden jerárquico, en la realidad cotidiana se manejan de otro modo.

Llegamos así a un punto esencial: **la relación se define por el modo en que se da la comunicación**. Todo el tiempo estamos definiendo la relación con el otro.

El modo en que cada miembro va insertándose en este sistema de comunicación, el modo en que responde al vínculo que se establece va definiendo la relación; la modalidad está definiendo la relación. La relación se está definiendo todo el tiempo, es decir que no se da de una vez para siempre; por lo tanto, siempre nos podemos plantear cambiar el modo en que se da la comunicación, para llegar por ese camino a modificar las relaciones interpersonales.

Se podrá cuestionar constantemente lo que otro plantea y su modo de hacerlo; si este cuestionamiento constante es aceptado, si el modo en que es aceptado este cuestionamiento es mediante una actitud sumisa, ya está definiendo la relación entre ambos.

La relación interpersonal entre los miembros de un nivel y el del siguiente es la llave tanto de la circulación de la información como del clima psicológico de la organización. En este nivel se pone de manifiesto el par dominio-sumisión.



Lo que deseamos que quede claro es que no estamos emitiendo juicios de valor en estas afirmaciones. Simplemente, o quizás no tan simplemente, deseamos dejar en claro que el modo en que se va presentando este sistema de comunicación nos muestra cómo los miembros de la institución definen su relación mutua, en un proceso constante de definición y redefinición.

Un concepto asociado al mencionado es el de **distancia óptima**, que está relacionado con el contexto cultural; por ejemplo, tutear al otro o tratarlo de *usted* puede ser entendido de diferente forma, según el contexto.

Si cualquiera de nosotros entra en una institución que no conoce, y donde todos los miembros están igualmente vestidos –de tal modo que la vestimenta no sea un atributo de reconocimiento–, **podría al poco tiempo suponer, o adivinar, quiénes "mandan" y quiénes "obedecen"**, por el modo en que se desarrolla la comunicación. Es por ello que sostenemos que la definición de la relación está dada esencialmente por el modo en que se da la comunicación.

Los directivos y coordinadores deberán entonces prestar la atención debida a este punto para que la relación definida por la ordenación jerárquica no se contradiga con la relación establecida por las modalidades de comunicación habituales en la institución.

Comunicar es ejercer influencia

Nos comunicamos entre los seres humanos porque establecemos relaciones entre nosotros. Establecemos relaciones porque formamos parte de una comunidad social.

Toda comunicación nos vuelve diferentes de lo que éramos antes, nos afecta, nos obliga a tomar posición.

Este tipo especial de relación entre humanos denominada **comunicación tiene como finalidad esencial el ejercer influencia sobre el otro**, tratar de producir modificaciones en él. Pero producir modificaciones en el otro no tiene que ver simplemente con el darle indicaciones u órdenes para que haga algo o lo deje de hacer, también hace referencia a modificaciones en cuanto a saberes, en cuanto a actitudes con respecto a nosotros u otras personas y acontecimientos.

Es decir que este concepto de **influencia mutua** abarca todo el mundo de las interacciones humanas.

Si nos referimos en forma más directa a la institución educativa, nos encontramos con que una conducción participativa "sabe" que la escuela es un sistema político, en el que coexisten las rivalidades, la competencia, la cooperación, la transgresión y el sometimiento, la lucha por el poder y la rivalidad, la indiferencia y el interés, la oposición y la adhesión, las diferencias y los acuerdos.

En este contexto el concepto de influencia ocupa un lugar relevante

- ▷ Los procesos de influencia **se vinculan con los cambios de opiniones, de actitudes y de conducta** que un individuo o grupo despierta o genera en otros.
- ▷ Es un proceso estrechamente **vinculado con la interacción**.
- ▷ Por ello **conflicto, poder y negociación** constituyen un entramado relativo a la influencia social y, por ende, a los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas.
- ▷ Son **resultantes de los mecanismos de regulación** que pueden conducir a los cambios institucionales y a los procesos innovadores, pero también a la sumisión y al conformismo.

Dichas interacciones entre los actores institucionales pueden:

- ▷ reducir las diferencias de puntos de vista;
- ▷ imponer idénticas visiones;
- ▷ eliminar a quienes quieren diferenciarse del resto;
- ▷ esta perspectiva no implica intentos de sumisión, conformismo o autoritarismo, sino que expresa el intercambio en las relaciones humanas;
- ▷ muchas veces estas influencias se ejercen con objeto de alcanzar metas comunes y avanzar hacia nuevas metas.

Pueden advertirse **comportamientos de resistencia a la influencia** como expresión de miedo a la pérdida de la independencia y también como reacción al conformismo.

Esto da cuenta del permanente **interjuego entre la dependencia-independencia** de los sujetos que facilita la construcción de una identidad.

Muchas actitudes de quienes se distancian de lo común e intentan influir sobre los demás **pueden desencadenar lo instituyente**, por eso decimos que **tienden a la innovación**.

Lo que sucede es que muchas instituciones tienen tal predominio de la "reproducción" que los grupos mayoritarios separan, escinden y distancian a quienes no se someten al conformismo y al

statu-quo, los que generalmente constituyen el grupo minoritario de las instituciones. Estos grupos representan potenciales conflictos y muchas veces rupturas en la cultura e identidad institucional, lo que muchas veces es sentido como peligroso, amenazador y disruptivo.

¿Comunicadores o manipuladores?

Saltar desde aquí a la idea de **manipulación** es un poco fuerte, ya que éste es un término cargado de una valoración negativa: manipular es a menudo entendido como lograr que alguien haga algo contra sus deseos e intereses sin que se dé cuenta de que lo está haciendo.

Debemos pensarlo desde su posible uso para lo positivo. La pregunta sería entonces: cuando estamos convencidos de algo, ¿cómo podemos hacer para que el o los otros también estén convencidos?

“Si toda conducta es una comunicación que incide de una manera ineludible en la conducta de los demás (efecto pragmático), se desprende de esto que siempre ejercemos una acción manipuladora.”

El término **manipulación** se asocia muchas veces con una mirada parcializada sobre política y políticos (“los políticos son los mejores manipuladores”). Esto no le hace ningún bien a la política ni a la totalidad de los políticos, ya que decir “todos” no es lo mismo que decir “algunos”.

De todos modos, no queremos dejar de emplear el término manipulación en el sentido de ejercer influencia sobre el otro, base de toda interacción humana. El **aspecto ético** está puesto en las finalidades de dicho intercambio, las cuales pueden ser más o menos adecuadas ideológicamente.



¿Por qué necesitamos este término, tan mal visto, para nuestro análisis de la realidad institucional y de sus directivos? Porque en la medida en que un directivo, en función de metas institucionales éticamente correctas, deba “influir sobre los demás” deberá acudir a la manipulación, es decir a **elaborar la estrategia adecuada para conseguir la modificación de conducta necesaria en el otro**. Esta estrategia podrá apuntar a las variables del contexto, a la modalización del discurso, etcétera.

Es imposible no comunicarse..., es imposible no influenciar al otro..., por lo tanto, es imposible no manipular al otro o ser manipulado por otro.

“El punto crucial es que a menudo no somos conscientes de ello. Lo importante es tener una conciencia razonada de la acción manipuladora y, por ende, del efecto que nos proponemos obtener.”

El lugar de la persuasión en la comunicación

Influir y persuadir son fenómenos cotidianos en las relaciones humanas. La diferencia estriba en la intencionalidad. La persuasión es deliberada; la influencia, no.

EJEMPLOS DE INFLUENCIA

Estilos para organizar los grupos, tipo de actos escolares cuando se repiten sin intención de operar cambios reflexivos, estilos de presentación de trabajos escritos.

La **persuasión** parte de la idea de la inexistencia de diferentes puntos de vista y, al ser un esfuerzo que se ejerce en un tiempo y espacio determinados, sus resultados suelen ser muy diversos. Estas diferencias pueden deberse al temor a la autoridad o al orgullo.

EJEMPLOS DE PERSUASIÓN

Un diálogo con un docente para que interprete la necesidad de hacer ciertos cambios en su tarea cotidiana, la búsqueda de un aliado para ir a convencer a la directora de no hacer un determinado proyecto.

La negociación implica un intercambio de expectativas por medio del cual se alcanza un acuerdo diferente del inicial pero que conviene a todos.

Ejemplos de negociación: sostener argumentos que refuten la opinión del director para hacer el proyecto propuesto.

Elementos que participan de la persuasión

1. LA FUENTE DE LA INFORMACIÓN

- Según quién emita el mensaje existirá mayor posibilidad de creer en él y dejarse persuadir.
- La competencia y la legitimidad de quien habla dan lugar a mayor confianza.
- Para incrementar la credibilidad sería conveniente usar datos estadísticos, testimonios confiables, invitar a algún experto, valerse de fuentes bibliográficas, documentos internos de la escuela, presentar claramente el tema que se expone buscando ejemplos y hechos relevantes, mostrar producciones internas de los alumnos o de los colegas que refuerzan lo planteado, etcétera. Por ejemplo: participar de un taller coordinado por una compañera que haya tenido fracasos reiterados en la coordinación de sus grupos resta posibilidades de persuasión a lo que ella exponga.

2. EL MENSAJE

- Será más persuasivo en la medida en que provoque sentimientos de contraste e invalidación de la situación que se desea cambiar, de calidad teórica, social o intelectual del proyecto que se intenta promover, de oportunidad para el cambio y la transformación, del desajuste de las actuales acciones institucionales y de la pericia del hablante.
- Por cierto que existen importantes diferencias entre la persuasión escrita y oral; la primera requiere mayor coherencia interna y profundidad en la presentación.

3. EL CANAL

- La diversidad en el uso de canales promueve mayor apoyo y capacidad de persuasión, de la misma manera que si algo es expresado por varias personas desde perspectivas diferentes, pero convergentes.

Se deduce de lo anterior que la capacidad para persuadir se basa en tres cuestiones fundamentales:

- ▶ capacidad para comunicar;
- ▶ capacidad para detectar los motivos de interés del interlocutor;
- ▶ liderazgo personal.

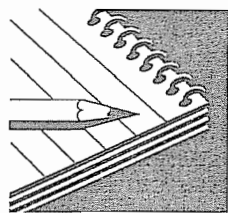
Nos interesa destacar que, dado que la persuasión involucra de tal modo las decisiones institucionales, debe ser ética, y como proceso bidireccional, requiere sinceridad y empatía. La empatía se desarrolla mediante la escucha atenta, y la observación, sincronizando el discurso con el vocabulario, las formas de representación y de expresión de su interlocutor, pero por sobre todo, manteniendo una actitud sincera de aceptación del otro.

La comunicación como contrato intersubjetivo

VAMOS A FIRMAR UN CONTRATO

Si entendemos que comunicación implica co-construir una realidad, podemos agregar el concepto de contrato de comunicación, que conlleva implícitamente ciertos acuerdos básicos sobre los intercambios que se llevarán a cabo.

Todos los elementos que hemos caracterizado ponen de manifiesto que la comunicación entre los sujetos en la escuela –en todas las organizaciones– debe ser entendida como un **sistema de intercambios**.



1. Los protagonistas del contrato comunicacional

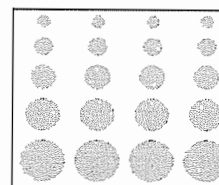
- En este sistema de intercambios resulta muy interesante rescatar el concepto de **lugar de los sujetos** que interactúan en la comunicación y que expresa la posición que cada uno ocupa, que desea ocupar y que le facilita al otro su propio lugar.
- Los **roles de cada uno** se distinguen por la percepción que se tiene, su expectativa, es decir, lo prescripto del rol y la acción que cada uno pone de manifiesto. Justamente muchos de los obstáculos en

la tarea de las escuelas se dan porque se producen desajustes en el desempeño del rol, o en las expectativas que se les asignan a algunos roles en el proceso comunicacional; lo más significativo del rol está aquí, en lo intersubjetivo que comportan los roles vividos.

- En las escuelas, en cada escuela, se tienen visiones determinadas acerca del ejercicio de los roles; algunas priorizan algunos aspectos; otras, otros.
- Los **conflictos de roles** pueden tener causas intrapsíquicas e interpersonales donde se juegan los propios vínculos tempranos de los actores, la propia representación de "padre-autoridad", las represiones, las angustias y por ende las "proyecciones" o deposiciones que se realizan sobre los otros actores de la institución; también identificaciones y "sentimientos fantasmáticos", es decir, imágenes que implican una determinada visión de la interacción intersubjetiva desde una perspectiva inconsciente.
- Las **relaciones de simetría y complementariedad** ponen en juego los pares supervisor-director, director-padre, padre-maestro, maestro-alumno, maestro-padre, "portero"-docente, etcétera.
- Las **relaciones pueden ser complementarias y/o jerárquicas**, lo cual ya de hecho conlleva cierta relación de poder, además de una permanente movilidad, juego de fuerzas, tensiones, reacciones, ajustes.
- La **lógica interna del equilibrio por la autoestima**, tanto personal como institucional, conduce a que el ejercicio de los roles sea configurado de una manera típica en cada institución, y, como consecuencia natural, por determinados estilos en las comunicaciones. Esto tendrá mucho que ver con el tipo de cultura institucional predominante, si es doméstica, por negociación, por burocracia o por carisma.
- La natural **socialización institucional** que provoca sobre cada actor se debe a la particular influencia que ejercen las regulaciones internas y externas.
- Las **normas y reglas determinan los grados de movilidad en la comunicación**: cuando destacamos las formas de poder, entendido como un proceso de relaciones, nos referimos justamente al grado de libertad, de interjuego con que cada actor tiene cierto espacio para entablar sus relaciones con los demás; el grado de incertidumbre o certeza que le generan normas y actores en el juego de roles define la peculiaridad de la comunicación.

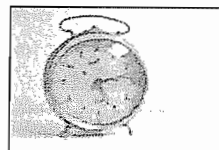
Recordemos, como hemos planteado anteriormente, que:

- ▲ El **poder**, conceptualmente entendido como relación de intercambio entre actores y no como un atributo, configura relaciones estratégicas de manipulación, de modo tal que no se agote la fuente de poder de cada actor.
- ▲ Las **normas**, las limitaciones, las organizaciones son regulaciones que encuadran los sistemas de relaciones y por ende las comunicaciones en el interior de las instituciones.
- ▲ La **institución, por lo tanto, no preexiste a las relaciones**; se configura a partir del "juego" de las interacciones entre los actores; normas y relaciones son dos aspectos interactivos que se configuran por el juego en el que operan los actores cotidianamente.
- ▲ Este **juego interactivo**, por otro lado, determina lo instituido y lo instituyente; lo estable y lo inestable; lo permanente y lo que se modifica; todo desde la perspectiva de las relaciones estratégicas entre actores.
- ▲ Son puntos de partida para comprender lo que está pasando en la institución; son indicadores de los modos con que los actores desean, pueden o saben comunicar sus intereses, necesidades, rechazos, saberes y motivaciones, y expresan los estilos comunicacionales.



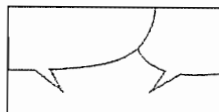
2. El espacio en el contrato comunicacional

El concepto de **espacio** –que proviene de lo que denominamos marco– no sólo remite al lugar donde las relaciones se despliegan, sino también al territorio o espacio personal que delimita la distancia interpersonal y que es aquel que cada uno siente y tolera en la proximidad como posible junto a los otros; la disposición espacial en la comunicación también es sumamente importante, ya que sujetos de frente, de costado o de espaldas no sienten que la comunicación es igual.



3. El tiempo en el contrato comunicacional

El concepto de **tiempo** –que también implica el marco en el que se configura la comunicación– influye poderosamente en la comunicación; impone ritmos y se configura tanto desde lo objetivo, cronológico, como desde lo psicológico –que tiene sus propios ritmos en tanto es regulado por procesos inconscientes–. Por esta razón, muchas veces docentes, padres y alumnos tienen percepciones tan diferentes del tiempo institucional compartido, no sólo por el tipo de actividad que comparten, o no, sino porque remite a experiencias previas de cada uno.



4. La organización en el contrato comunicacional

En toda institución existe una determinada **organización de la comunicación**, es decir, un *contenido* de mensajes, una *forma* de emitirlos y una *manera* de hacerlos circular.

Todos sabemos que en las escuelas hay contenidos formales que hacen a la tarea, pero también existen los informales, y justamente se ligan con comunicaciones informales que generalmente no se vinculan con el trabajo de cada uno.

También existen en cada escuela ciertos recursos usados, como la entrevista, las carteleras, el "cuaderno de comunicados", la carpeta viajera, los libros de actas. Las maneras remiten tanto a los canales formales como a los informales.

¿Cómo se hace para escuchar activamente?

Escuchar es una tarea activa, requiere concentración y motivación y se efectúa por pequeñas fracciones de tiempo, entre las cuales quien escucha va realizando asociaciones, le aparecen imágenes de distinto tipo, recuerdos e ideas que se le ocurren como consecuencia de lo que escucha.

Se pueden diferenciar niveles de escucha: el *centrado*, el *proyectivo*, y el *selectivo*.

- El primero da cuenta del proceder en búsqueda de datos faltantes, en tanto se tiene una idea bastante amplia y general de lo que se trata.
- El segundo indaga bastante acerca de las intenciones de quien habla, y de la perspectiva a futuro del contenido del mensaje.
- El tercero implica una especial atención a los resultados prácticos del mensaje.

Las interferencias en la escucha pueden ser de tres órdenes: emocionales, sociales y cognitivas

1. **Las interferencias emocionales** son peligrosas en tanto la comprensión sólo se filtra a través de los sentimientos, el estado anímico, las buenas o malas noticias precedentes y actuales en torno del mensaje, las sensaciones corporales, la alegría o desagrado actual, la seguridad o inseguridad para la toma de decisiones, el estado de humor, la euforia, la depresión o la hiperactividad típica de quien escucha. Por ejemplo: "¡Qué mala noche pasé! y además si no cobro a tiempo no voy a poder pagar los impuestos. No sé qué me está diciendo esta maestra ahora sobre Horacio y sus dificultades para controlarlo".
2. **Las interferencias sociales** se vinculan con las representaciones o el imaginario que quien escucha posee o construye sobre su interlocutor. Así se puede menospreciar, enaltecer, alabar y prestar particular escucha o desatender según el "rango" que se le otorga al interlocutor. Por ejemplo: "Esta madre viene de una zona marginal a pedir vacante acá; no creo que se la pueda dar".
3. **Las interferencias cognitivas** tienen que ver con saberes o ideas que filtran el mensaje. Por ejemplo: "Este supervisor ya planteó este mismo tema en otra escuela y le fue mal. No creo que sea interesante lo que me pueda decir a mí".

La escucha activa se caracteriza por varios rasgos observables en el interlocutor

- La mirada atenta sobre quien habla.
- No se dan respuestas automáticas sino en concordancia con lo que viene desarrollando el otro.
- Se escucha con los dos oídos; quien lo hace con uno solo, tiene el otro en su propio interior esperando para hablar y decir lo que él está pensando.
- No termina las oraciones del interlocutor sino que espera que termine de hablar y decir lo que tiene en su cabeza.
- Responde tanto verbal como corporalmente.

Sugerencias para desarrollar la escucha activa en los interlocutores

- Mantenga una proporción adecuada entre habla y escucha.
- Mantenga el contacto visual con su interlocutor; trate de mantener sus ojos en los ojos del otro y si conversa con un grupo numeroso haga circular su mirada por todos ellos.
- Tome notas de lo que el otro le dice, de modo de actuar en relación con el diálogo entablado.
- No crea haber adivinado el pensamiento del otro antes de que él termine de hablar, terminando su frase.

- No saque conclusiones antes de tiempo.
- Dé muestras de su escucha activa respondiendo a su interlocutor.
- Preste atención al contenido de la comunicación y no sólo a las formas; muchas veces ademanes, actitud corporal o acentos en el tono de voz desorientan.
- Realice preguntas interesantes y en número suficiente de modo de aclarar lo confuso y sólo lo necesario.
- Trate de compartir conceptos previos acerca de aquello de lo que se va a hablar.
- Exprese sus ideas breves y claramente.
- Module su tono de voz.
- Si habla ante un grupo numeroso, haga uso de apoyos audiovisuales.
- Intercale alguna anécdota vinculada con el tema que pueda servir como ejemplo.
- Haga uso del humor sin forzarse; no intente hacerse el gracioso si no lo es.
- Utilice alguna dramatización que involucre a su interlocutor más emocionalmente si el tema lo permite.
- No sea sarcástico.

ACTIVIDAD

“¡¡Habla más fuerte que no te escucho!!”

Puede hacer esta actividad solo o compartirla con otros miembros de la institución.

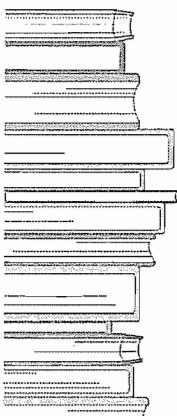
Determine si la siguiente es una afirmación verdadera o falsa: “Escuchar bien en una cualidad que poseen pocos directivos; cada paso en la escala jerárquica favorece una peor escucha”.

Para responder le damos algunas “ayuditas”:

	SUPUESTOS	SÍ	NO	A VECES
<input type="radio"/>	(a) El directivo, a medida que asciende o pasa más años en el cargo, sólo escucha a los de su circuito homogéneo, de pares, y en él se encierra.			
<input type="radio"/>	(b) El directivo generalmente intenta influir y deja poco que influyan sobre él. Resulta incómodo que otros nos influyan y estar atentos a la escucha es un riesgo para dejarse influir.			
<input type="radio"/>	(c) A mayor importancia en la escala jerárquica, menos necesidad de “quedar bien” con los subalternos, y por consiguiente, de escucharlos.			
<input type="radio"/>	(d) A mayor distancia jerárquica no se nos pedirán explicaciones sobre acciones que deberíamos haber asimilado y no lo hemos hecho por falta de escucha.			
<input type="radio"/>	(e) Alcanzar un cargo directivo significa saber más que los demás, por lo cual no es necesario escuchar lo que opinan los “subalternos”. Ser directivo es sinónimo de ser inaccesible.			
<input type="radio"/>	(f) Ser directivo significa dar directivas, razón por la cual más que escuchar debo ser escuchado.			

Informándonos sobre la información

¿POR QUÉ PREOCUPARNOS POR LA INFORMACIÓN?



Comunicación e información son términos asociados, ya lo hemos dicho antes. Pueden usarse como sinónimos, también lo hemos dicho antes. De todos modos, queremos remarcar justamente esto último: no son sinónimos.

Baste para aclararlo un ejemplo casi cotidiano: podemos obtener información tanto de las personas como de los objetos (un cuaderno de clase, la disposición espacial de las sillas y escritorios, la presencia o ausencia de flores, etc.). Pero siempre y únicamente nos comunicamos con personas, con las personas que colocaron, usaron, entregaron, ubicaron esos objetos de los cuales obtenemos información.

Aunque suene ridículo decirlo: no nos "comunicamos" con objetos, por lo menos no hasta ahora, ni nosotros ni nuestros conocidos.

Retomando nuestro hábito de apelar al origen etimológico de los términos, como una fuente confiable para conocer el sentido de algunos conceptos recurrimos al diccionario, donde, entre otras acepciones, encontramos la siguiente: "dar forma sustancial a una cosa".

Implica comprender que informar es "dar forma", "dar la forma" que se considera más adecuada para que el sentido del mensaje sea transmitido de una manera determinada, para lograr los efectos esperados.

- Es tomar en consideración tanto a quien quiere decir algo como a quien se quiere que reciba el mensaje. Implica la posibilidad de "descentrarnos" y comprender que no hay garantía de que lo que queremos transmitir sea recibido de la misma manera por aquellos a quienes va dirigido. Significa la necesidad de "modalizar el discurso", de "tener en cuenta al otro desde el otro".
- En este caso nos interesan los procesos mediante los cuales "damos forma" a lo que deseamos transmitir.

La comunicación y la información se constituyen en un eje central en la vida institucional: ¿cómo se obtiene información? ¿Cómo se brinda? ¿Cuándo se da? ¿A quién se da qué información? ¿De quién se obtiene? ¿Para qué se necesita? ¿A qué información nos referimos?

¿Qué información circula en una institución educativa?

En este punto trataremos de abordar un hecho interesante y que se refiere a los tipos de información que circulan en una institución.

Es cierto que podríamos hacer una gran cantidad de clasificaciones pero, como hablamos de una institución educativa, nos interesa más que nada marcar las diferencias entre las informaciones que podemos denominar "elaboradas" que circulan en la escuela de igual modo que en todas las instituciones, y las informaciones que responden a lo que denominamos "conocimientos" característicos del carácter educativo de esta institución y de sus propósitos en cuanto a permitir la apropiación de los mismos.

1. Hay información ya elaborada que debe circular en una institución: normativas, descripciones de situaciones varias, resultados de evaluaciones de alumnos y docentes, etcétera.

- Esta información tiene como objetivo o meta esencial el permitir que el funcionamiento orgánico de la institución sea lo más armónico posible.
- Puede venir de fuentes extrainstitucionales o intrainstitucionales.
- Emplea casi siempre lenguajes formalizados, haciendo poco uso de modalidades coloquiales.
- De preferencia tiene un sostén escrito.
- Habitualmente requiere notificación de su recepción.

2. También circula en una institución información producida a partir de la construcción de conocimientos que la misma institución realiza. Hablamos de construcción de conocimientos en tanto ponemos la mirada en la característica de educación sistematizada que le es propia: se construyen conocimientos no desde un punto de vista de "construcción científica de nuevos conocimientos" sino desde la comprensión de que la transmisión de conocimientos tiene como premisa esencial la construcción de significados.

- Enseñar tiene que ver con asignar y compartir significados. Conocer tiene que ver con atribuir significados. Consideramos que los miembros de la institución educativa no son meros receptores pasivos de informaciones que, a modo de "verdades absolutas", les son transmitidas.
- Esta información que les es brindada por diversos medios (clases de los profesores, libros de texto, debates con los compañeros, computadoras) les es necesaria pero no suficiente. Cada uno de estos "constructores de conocimiento" le otorgarán significado a partir de sus propios marcos de significación, esquemas individuales, grupales e institucionales, que les permiten interpretar y actuar sobre todo tipo de información.

Distribución de la información en una institución

Con respecto a la información, también deberíamos agregar algunos comentarios acerca de la deformación de la información cuando ésta es distribuida.

Sin desear entrar en detalles que nos pueden llevar a perder el rumbo, queremos tener en cuenta **algunas de las "verdades"** que sobre el tema de la circulación de la información se sostienen habitualmente.

- ▷ Cuando la información no circula "normalmente", es que alguien la está boicoteando.
- ▷ Toda información, si la dejan, llegará a su destino "normalmente".
- ▷ Si la información es clara para quienes la emiten, tendría que ser igualmente clara para los receptores; en caso contrario, o son incapaces o no quieren entender las cosas.
- ▷ Conque la información se brinde una vez es suficiente, si no la entienden es porque son incapaces o no quieren entender las cosas.

Estas afirmaciones, si bien parecen caricaturizar y ridiculizar la situación, no lo hacen, ya que, por supuesto no con las mismas palabras, describen la sensación habitual que con respecto a la circulación de informaciones tienen los miembros de una institución.

Nos resultaron sumamente interesantes y relevantes, para una revisión y eventual modificación de posturas anteriores, algunos de los escritos que sobre comunicación e información circulan hoy no sólo en los ambientes educativos, sino también en todos los campos de las disciplinas que involucran relaciones interpersonales.

Se habla hoy de la segunda ley de termodinámica y de la entropía. Dice la Enciclopedia Encarta ("Termodinámica", Enciclopedia Microsoft (R) Encarta (R) 98 (c) 1993-1997).

La segunda ley de la termodinámica da una definición precisa de una propiedad llamada entropía. La entropía puede considerarse como una medida cuán próximo o no se halla un sistema al equilibrio; también puede considerarse como una medida del desorden (espacial y térmico) del sistema.

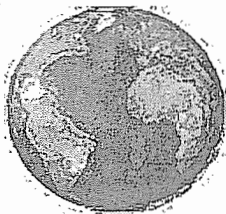
La segunda ley afirma que la entropía, o sea, el desorden de un sistema aislado nunca puede decrecer. Por tanto, cuando un sistema aislado alcanza una configuración de máxima entropía, ya no puede experimentar cambios: ha alcanzado el equilibrio.

La naturaleza parece, pues, 'preferir' el desorden y el caos.

Cuando hablamos de este principio y deseamos ver la relación que puede tener con lo que sucede en la institución educativa, nos vemos obligados primero a explicar qué valor puede tener para nosotros.

El ejemplo que empleamos habitualmente es el de los efectos de la ley de gravedad en los objetos. Si bien dicha ejemplificación es más efectiva con gestos y movimientos, trataremos de apuntar a ella con el uso de palabras.

1. Tengo una piedra en la mano y la suelto; si me preguntan qué pasará, contesto, por supuesto, sé que caerá al suelo, y si me preguntan el porqué, también podré contestarlo: por efectos de la ley de gravedad.
2. Tengo un objeto valioso, de cristal, muy delicado en la mano. Si pregunto qué pasará si lo suelto, la respuesta inmediata, especialmente si el dueño está cerca, será: "¡Se rompe, y yo te mato!" Si pregunto el porqué, la respuesta generalmente apuntará a mi falta de cuidado y de interés por el valor del objeto.
3. Resulta a veces difícil comprender que lo "normal" no es sinónimo de "deseable", es tan "normal" que caigan al suelo la piedra como el objeto valioso, si los suelto, porque sobre ambos actúan los efectos de la ley de gravedad. Esto no es lo mismo que sostener que la caída de ambos objetos sea igualmente "deseable".
4. Esto nos lleva inmediatamente a plantearnos que en realidad la verdadera dificultad no está en nuestra querida y nunca suficientemente ponderada ley de gravedad, sino en mí y en el cuidado que tengo para que lo "normal" (caída al suelo del objeto valioso) no se cumpla. O sea: lo "deseable" que se pide de mí es que trate de evitar que lo "normal" suceda.



Aplicando estos principios al tema de la información, podemos afirmar que toda información, por su propia naturaleza (y a partir de comprender un poco la idea de la Entropía), tiende a deformarse, degradarse e incluso deteriorarse y anularse cuando circula por los diversos canales de comunicación que existen en una institución ("teléfono roto").

Aceptando que esto es "lo natural o normal", la pregunta que podríamos hacernos es la siguiente: ¿cómo evitar los efectos negativos de esta "ley natural"? ¿Cómo podemos hacer para evitar o disminuir la posibilidad de que la información se pierda, se "rompa", no llegue a destino, pierda claridad o se torne ambigua? Podemos tomar recaudos.

"En el país de la Entropía la redundancia es ley"

Redundar y controlar

Como ya hemos dicho antes, en toda institución –en nuestro caso la educativa– hay un sistema de comunicación instalado, y al mismo tiempo podemos observar una constante: una deformación de la información que circula.

Como ya hemos indicado antes, esto es algo inherente a ella cuando se va distribuyendo, debido a la acción del **principio de entropía**.

¿De qué nos puede servir conocer la ley que produce la deformación de la información? Nos permite tomar recaudos para evitar sus efectos, es decir para tratar de evitar o minimizar esta deformación, ya que sabemos muy bien cuánto depende el funcionamiento institucional de que la información circule lo menos deformada posible y llegue a sus destinatarios lo más parecida en su esencia a la información de origen.

Recaudos

Hoy en día son muchos los autores que plantean la existencia de recaudos para que la ley de entropía no se cumpla, entre ellos la redundancia y los controles. Estos recaudos, como veremos seguidamente, son aquellos que empleamos habitualmente en las instituciones.

¿Cuál es entonces el objetivo de plantearlo en este texto? Comprender que son los mecanismos habituales y normales, y no "cargarnos de bronca" porque tengamos que ponerlos en juego. Eso sería lo mismo que considerar que lo normal en una institución es que la información circule de modo que siempre llegue tal como partió, y que "si esta institución no estuviese funcionando así, no tendríamos que tomar estos recaudos".

Nosotros deseamos que la actitud varíe: que comprendamos que el problema sería no contar con recaudos adecuados, y no el tener que emplearlos. Por el contrario: deberíamos alegrarnos de tener a nuestro alcance algunos recaudos útiles, y en caso contrario, elaborar aquellas estrategias que sirvan para este mismo fin: evitar que se deforme la información cuando ella es distribuida.

Si no tomamos los recaudos necesarios podemos dar lugar a alianzas, a la formación de grupos de poder, etcétera. Desde el lugar de conducción debemos hacernos responsables de la selección de los recaudos más adecuados para nuestra institución y preocuparnos porque sean acordes a cada situación.

REDUNDANCIA

Como lo indica su nombre, apunta a redundar, a repetir, a abundar sobre algo. Pero en este contexto informativo el significado que se le otorga es algo diferente.

No es exactamente repetir siempre lo mismo –lo cual provoca cansancio y hasta rechazo–, sino que es repetir lo mismo de modos diversos. Ejemplo típico de esto es una información que deseamos que llegue a los padres conservando la idea original y asegurando la llegada al destinatario. Ponemos notas en el cuaderno, lo decimos en la puerta de la escuela, se lo decimos a los chicos, lo ponemos en la cartelera e incluso, de acuerdo con el grado de importancia de la información, podemos también hablar por teléfono.

CONTROL

Se hace referencia a la necesidad de ejercer una función de control durante el proceso de distribución de la información.

Tenemos mecanismos habituales que, por lo menos en teoría, deberían actuar como control. El más común es la **notificación**. Alguien se notifica de una información firmando al

pie. El único problema es que muy a menudo, como todos nosotros lo hemos vivido en nuestra historia escolar, esta firma no garantiza que el destinatario haya recibido y se haya apropiado de la información, porque en muchos casos es simplemente un acuse de recibo de que la información existe, no de que verdaderamente la recibió. Ejemplo: el docente que firma una comunicación muchas veces acusa recibo sin haberla registrado. Lo que se esté firmando es: "confirmando que una información existe", pero no siempre: "confirmando que recibí una información".

En otros casos, lo que necesitamos es controlar que la o las otras personas han comprendido la información recibida de un modo semejante a como fue originada. En estos casos una buena estrategia de control puede ser llegar a una síntesis compartida, o que la otra persona o personas hagan un registro de lo sucedido.

Como se dijo anteriormente, se trata de acciones habituales en el ámbito escolar. La razón para exponerlas aquí es para resignificar su práctica dentro de un contexto diferente.

Por todo lo anterior, es interesante diferenciar entre "teorías de la comunicación", las cuales se ocupan de este proceso social interhumano e interactivo, y "teorías de la información", que hacen referencia a la "forma" que hay que darle a lo que se desea transmitir y compartir, y los recaudos para limitar en lo posible los efectos de la entropía.

Papel, lugar, responsabilidad de los diversos actores institucionales en el tema de la producción y distribución de la información

En una institución no sólo es cuestión de que la información sea recibida, sino de que sea interpretada y entendida adecuadamente, que permita a los miembros de la institución actuar para servir al logro de las metas institucionales.

No hay ninguna duda de que existe relación entre el orden jerárquico y el manejo de la información, entre los ámbitos específicos de actividad y el manejo de la información.

1. Una simple mirada sobre el funcionamiento de cualquier institución nos permite registrar que el rol que una persona tiene, o el ámbito en el que se desempeña determina o debería determinar el acceso a la información que le corresponde.
2. Pero también sabemos que muchas veces un cambio en el orden de las oraciones es igualmente verdadero pero infinitamente más pernicioso: que la información que se posee es la que determina el rol o el ámbito de desempeño.
3. Esto lleva muchas veces a una relación entre rol e información asentada sobre las bases del poder: no dar o no obtener información.

El lema más importante a tener en cuenta es el siguiente:
"Nadie puede hacer más que aquello para lo cual posee información".

- Brindar la información necesaria es permitir actuar al otro.
- Retener información pertinente es impedir actuar al otro.

Abrevando en las fuentes

No hay duda de que para actuar necesitamos información. Esto se aplica a todas las actividades humanas, aunque en este momento pongamos el acento en el rol de directivos y coordinadores.

Pretendemos obtener información y uno de los problemas más importantes en una institución lo constituye la búsqueda de fuentes confiables de información.

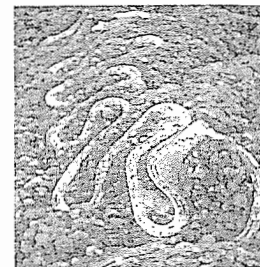
No hay duda de que resulta redundante afirmar que una fuente confiable es aquella que nos brinda información lo más veraz posible. Pero lo que no deja de ser esencial es establecer una diferencia entre "fuente confiable" y "fuente pertinente o legítima".

Nuestra experiencia nos muestra que muchas veces una fuente podría ser muy confiable (preguntar a la portera o al quiosquero cómo trata tal maestro a los alumnos, etc.), pero al mismo tiempo no nos cabe ninguna duda de que, en función de los roles, no podríamos "legitimar" dicha fuente.

Podemos poner el ejemplo cambiando el tipo de información: si queremos saber cuál es el mejor producto para realizar actividades de limpieza en la escuela, habitualmente no será el maestro sino el portero la fuente más confiable y legítima para obtener dicha información.

Lo planteamos en este momento porque sabemos lo tentador que resulta acudir a fuentes que nos pueden brindar rápidamente la información que queremos, sin considerar que en algunos casos el hecho de que acudamos a estas fuentes les da un carácter de "legitimidad" que puede atentar contra el adecuado funcionamiento institucional.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que ninguna "fuente" es absolutamente confiable, ello depende de la información que necesitemos, por lo cual deberemos ir decidiendo en cada momento qué información buscaremos en qué fuente.



Se brinda, reserva y oculta información y también se desinforma

Referirnos a la circulación y distribución de información nos lleva a abordar el tema de la existencia de distintos tipos de información, o más bien del distinto carácter que pueden tener o asumir las informaciones en una institución.

Así podemos referirnos, entre otros tipos, a:

1. Información reservada
2. Información ocultada
3. Información contradictoria
4. Desinformación

Tomamos estos tipos porque consideramos que son los más interesantes a considerar desde el lugar de un directivo o coordinador, sabiendo que el listado no se agota aquí.

También sabemos que el sólo nombrar las características que puede asumir la información hace que los directivos sepan de qué se trata, pero de todos modos queremos dedicarle un poco nuestra atención, con el propósito de brindar elementos que permitan reflexionar sobre las prácticas institucionales y eventualmente modificar aquellas modalidades que se consideren dañinas para la institución.

Información reservada

En una institución siempre hay **información reservada**: no se le puede brindar a cualquier persona cualquier información en cualquier momento. También tenemos muchos ejemplos de esto

en la vida pública y privada; los diversos estamentos o ámbitos –política, periodismo, industria, familia– poseen información que, por diversos motivos, se puede considerar reservada con respecto a otros ámbitos o personas.

Ejemplos de ello: empresas que desean cambiar un producto y que consideran que esta es información reservada, para evitar que llegue a los competidores; el ministerio de defensa de un país en peligro de guerra, que considera que el estado de su ejército es información reservada, pues no debe llegar a sus probables enemigos; la familia que tiene un miembro enfermo y considera que esta información es reservada, pues no considera conveniente que llegue a otros miembros de la familia, etcétera.

Preferimos no hablar de “secreto profesional”, puesto que éste está mayormente referido a los ámbitos médico y psicopedagógico. En estos ámbitos, con los que la escuela tiene a menudo mucho contacto, hay claridad con respecto al tema de la información reservada. Incluso lo vemos cuando llegan diferentes informes de estos profesionales, según sea el receptor el padre, el alumno, el maestro o el director.

Al dar estos ejemplos podemos observar que muchas veces se hace difícil **establecer claras diferencias entre información reservada e información ocultada**. Como venimos diciendo, no es que sean dos tipos de información sino dos características que se pueden adjudicar a una información. Estas características tienen más que nada que ver con la intención que mueve a los protagonistas.

Es información reservada aquella que no corresponde que uno o más miembros posean, por el rol que ocupan, o porque no les es necesaria para el desempeño de su actividad. Es aceptar que hay información que, si se da, perturba la marcha institucional. Volviendo a nuestro ejemplo del psicopedagogo: no es lo mismo informar a un maestro que un alumno tiene problemas familiares, que empezar a detallar los “secretos de familia” que los padres pueden haberle contado en una entrevista. El profesional psicopedagogo dará al profesional maestro la información que éste necesite para actuar, el resto entra en la categoría de “información reservada”.

En general a los directivos y coordinadores les cuesta aceptar que este concepto de **información reservada** implica que en función de su rol muchas veces poseerán información que no podrán distribuir entre los demás miembros de la institución. Cuando se agrega a esto que los miembros son los maestros, hay una cierta tendencia a pensar que se los está “traicionando”. La idea que subyace es la siguiente: “Cómo voy a tener yo una información que ellos no pueden tener”.

Tener información reservada no es traicionar a los demás. No es mentir, sino tomar decisiones sobre cuándo, cómo y por qué dar una información. Tener claro este concepto hace que el directivo no se sienta “culpable”.

Ante esto volvemos a repetir que la información en una institución está en función de los roles que desempeñan las personas y no que las personas desempeñan un rol en función de la información que han obtenido o retenido.

La información que un directivo no puede ni debe dejar de brindar es aquella que tiene que ver con la tarea de los miembros de la institución a quienes va dirigida esa información.

La idea de información reservada está en relación con la salud institucional. Este concepto hace al profesionalismo del directivo, recalca la importancia de la confianza en él depositada (él decide cuándo, a quién y cómo dar una determinada información).

Pero si bien está claro el lugar que el directivo tiene con respecto a determinar el grado de reserva de una información, es igualmente importante que los demás actores de la comunidad educativa sepan de la existencia de una entidad denominada “información reservada”. No explicitar que existe información reservada da lugar a la construcción de fantasmas por parte de los demás. Lleva a que confundan información reservada con ocultamiento de la información y se sientan traicionados por “no saber todo lo que pasa”.

Ocultar información

No es lo mismo ocultar información que tener información reservada. Lo que tienen en común es que en ambos casos la información no llega a algunos de los actores de la situación educativa.

La diferencia es que al definir a una información como “reservada” nos estamos refiriendo a algo perfectamente legítimo, e incluso necesario, en el funcionamiento institucional, tal como lo hemos explicado con amplitud en el punto anterior.

La información que se “oculta” se transforma en elemento de poder: se la oculta por algo y para algo.

Del mismo modo que la información reservada apunta a defender la salud institucional, el ocultamiento de información tiene como intención impedir el desempeño adecuado de alguna persona, grupo o entidad.

Por eso es que aclaramos: ocultar información es no brindar a una persona o entidad aquella información que necesita para poder actuar adecuadamente. En términos cotidianos, es boicotear la tarea de otro, es “hacerle pisar el palito” o “meter la pata” y otros tantos dichos populares que son los que mejor expresan lo que puede suceder en cualquier situación humana, en nuestro caso representada por la institución educativa.

Éticamente perversa, pero factible de aparecer, toda institución (y sus directivos en especial) deberá estar alerta, pues puede aparecer en cualquier momento.

Información contradictoria

Se refiere a aquellos mensajes que implican a la vez una intención y su opuesto, o un propósito y al mismo tiempo su negación, o dos intenciones polares en una misma comunicación. Promueven la rebeldía, la agresión, el desánimo, el sentimiento de minusvalía y por ende la baja autoestima y el desinterés por la tarea, tanto como el enojo y la disminución de la autoridad de quien emite tales tipos de mensajes. Un ejemplo se advierte cuando el directivo convoca a su personal a hacer propuestas acerca de un determinado propósito y al mismo tiempo señala lo que él espera que se plantee, o cuando dichas ideas llegan y no son tenidas en cuenta o son desvalorizadas en relación con las propias. También aparece cuando se asesora dando directivas como “esto se hace así” o “deberías verlo de este modo”. En realidad, si se asesora se conduce a la reflexión, se orienta hacia la búsqueda de alternativas compartidas, no se dan directivas.

Desinformación

¿Cómo detectamos nosotros la información falsa y la desinformación? ¿Cómo decantamos la información falsa de la desinformación?

En un texto de Neil Postman, uno de los sociólogos más interesantes de la nueva izquierda norteamericana, que se llama “Divertirse hasta morir”, editado por La Tempestad de Barcelona, en 1991, se puede leer en relación con la televisión algo que es extrapolable a cualquier tipo de medio.

“Lo que pasa aquí es que la televisión está alterando el significado de la expresión “estar informado”, al crear un tipo de información que, para ser más exacto, habría que calificar como desinformación. Y estoy empleando esta palabra casi en el mismo sentido en que es utilizada por los espías de la CIA o de la KGB; la desinformación no significa información falsa, sino engañosa, equivocada, irrelevante, fragmentada o superficial, información que crea la ilusión de que sabemos algo, pero que de hecho no aporta conocimiento. Y al afirmar que los noticieros de la televisión entretienen pero no informan, estoy diciendo algo mucho más serio: que estamos siendo privados de una información auténtica y perdiendo el sentido de lo que significa estar bien informado”.

“La aldea global: información y comunicación en la enseñanza”,
Roberto Aparici, Revista *Novedades Educativas* N°62

Se transmite por los canales inadecuados, por lo cual dispersa, confunde, genera rumores, incompreensiones y distorsiones de la autoridad, de la organización y de los valores. En tanto, genera conflictos –algunas veces encubiertos y otras manifiestos–, tensión e incremento de la agresión. La institución ya no se centra en la tarea de enseñar, sino que se desarrolla una cultura institucional doméstica o familiar basada en la demagogia y el amiguismo que impide el desarrollo de la tarea. Si bien parece que de ese modo se logran adhesiones y amistades, también se generan subgrupos con líderes espontáneos centrados en las empatías personales, los acuerdos no explícitos y las alianzas transitorias y personales. Un ejemplo de este tipo de comunicación puede darse entre el director y el docente de un grado o de un curso cuando el primero le informa la llegada de un nuevo documento curricular y se lo da para que lo lea, pero no lo hace circular por toda la institución.

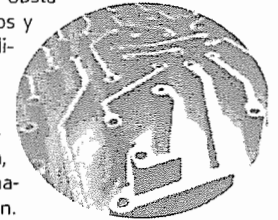
Obstáculos en la comunicación

CARRERA DE OBSTÁCULOS

A grandes rasgos podríamos integrar en **cinco grandes cuestiones** las limitaciones en la comunicación.

- Vinculadas con los **soportes técnicos y materiales**. La disponibilidad de diversos dispositivos, complejos y no conocidos por los integrantes de la institución se convierte muchas veces más en un obstáculo que en un auxiliar. Algunos directivos introvertidos o inhibidos prefieren la comunicación escrita; los directivos extrovertidos, la interpersonal; unos y otros hacen un uso abusivo de un solo estilo de comunicación.
- Vinculadas con las **posibilidades cognitivas y operativas de las personas**. Están ligadas:
 - al **capital de que dispone cada sujeto** para recibir información vinculada con el conocimiento general de la situación de donde proviene la información;
 - a los **marcos referenciales diferentes** entre actores participantes del proceso comunicacional;
 - a la **utilidad** que cada uno le otorga a la información para la institución;
 - a las **calidades** propias de la información;
 - a los **móviles compartidos o no** por quien recibe la información;
 - a las **necesidades objetivas y subjetivas** que produce una escucha selectiva;
 - a la **hostilidad** que siente por quien recibe o de quien proviene la información;
 - a las **condiciones jerárquicas** de los actores que participan de la comunicación;
 - al obstáculo del **"papeleo"**;
 - al obstáculo de la **presión temporal**;
 - a la **credibilidad** de la fuente de información;
 - al obstáculo de las **estrategias de poder**, dado que la información es poder;
 - al **lenguaje utilizado** por quien brinda la información que es altamente técnica o muy especializada (problemas semánticos);
 - al uso del **espacio real** que se mantiene al interactuar con otras personas. Se lo denomina proxemia o análisis del territorio o espacio que delimitan los actores en la interacciones. Se pueden mencionar:

- la zona íntima,
 - la zona personal,
 - la zona social y
 - la zona pública.
- Vinculadas con el **círculo** que obligadamente debe seguir toda comunicación que impone determinados recorridos formales que, de no ser respetados, pueden obstaculizar su claridad. Algunos directivos ignoran los niveles jerárquicos y realizan comunicaciones clandestinas que generan violencia y coaliciones entre actores, contrarias a lo deseado.
 - Vinculadas con la **pertinencia de la información**: estrechamente ligada a las posibilidades de los actores, expresan la presencia de posibles "ruidos", superficialidad, rutina en la información que se brinda, sobreabundancia de informaciones. Esto implica un error en la información, tanto por el contenido como por los destinatarios y su intención.
 - Vinculadas con la **comunicación dentro de un grupo**. Dentro de los grupos existe una serie de barreras que dificultan la comunicación. Como coordinadores debemos conocerlas para poder compensarlas y si es posible eliminarlas.
 - Falta de claridad en las expresiones.
 - Falta de coherencia en el lenguaje.
 - Incapacidad para concretar ideas.
 - Tendencia a criticar y reprobar las afirmaciones y conductas de otras personas (encontrarle la "quinta pata al gato"). Esta es la principal barrera. Es de tipo psicológico-emocional.



ACTIVIDAD

Pasará, pasará, pero el último quedará....

- En forma individual, o en subgrupos, hagan un listado de los obstáculos habituales con los cuales se encuentran en su institución.
- Empleen los criterios anteriores para clasificarlos, justificando la elección.
- Hagan una puesta en común, tanto del listado como de la clasificación en criterios.
- Elaboren una gradación, desde los obstáculos más frecuentes hasta los más infrecuentes en la institución.
- Traten de encontrar explicaciones compartidas y valederas para esta situación.
- No está permitido pensar en modos de resolver la situación: la idea es revalorizar la capacidad de análisis de situaciones como pase esencial de cualquier intento de modificación.

Vamos a las Olimpiadas. ¿Cómo superar los obstáculos?

No existen respuestas absolutas, pero, con el propósito de mejorar la comunicación, mencionaremos algunas alternativas a considerar.

Algunas de estas propuestas retoman conceptos previamente abordados y desarrollados en este escrito, porque creemos que es interesante reorganizarlos en este momento, para darle este aire de "recetario" que a nadie viene mal de vez en cuando.

- **Crear situaciones de aprendizaje** en el manejo de los soportes técnicos, recursos materiales y dispositivos utilizados para la circulación de la información.
- **Lograr un conocimiento más acabado** de la situación total para favorecer la pertinencia:
 - sometiendo a un análisis crítico las informaciones que circulan para determinar si son o no útiles, para quién, por qué, en qué momento.
 - facilitando que los actores expresen cuáles son las informaciones que faltan, y con las cuáles la tarea se podría realizar mejor; entonces preguntarse quién las detiene, por qué, cómo ponerlas a disposición de todos los actores.
- **Reducir el circuito de la información** a los destinatarios que realmente la requieren, fortaleciendo mediante distintos dispositivos la utilización del canal necesario, para evitar ruidos y deformaciones.
- **Reducir el volumen de información** a lo realmente necesario.
- **Regular el flujo de la información**; no saturar a los destinatarios con sobreabundancia de información; entregarla dosificada y oportunamente.
- **Realizar un seguimiento de lo dicho** con el objeto de advertir si el mensaje ha sido captado.
- **Garantizar la retroalimentación** utilizando algún dispositivo de regreso de la información brindada.
- **Desarrollar la empatía**, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y adoptar sus puntos de vista y emociones, tratando de anticipar el impacto que la información puede provocar en quien la recibe.
- **Recurrir a la repetición o a la redundancia** en la comunicación –especialmente de naturaleza técnica– asegura que si una parte del mensaje no se entiende, otras partes pueden llevar el mismo significado.
- **Fomentar la confianza mutua** entre directivos, docentes y empleados de la institución garantiza una mejor comprensión y un mayor seguimiento de la información por parte de los colaboradores cuando el seguimiento no puede realizarlo el directivo por sobrecarga en sus tareas.
- **Utilizar un lenguaje específico**, técnico pero no oscuro, ya sea con palabras, gestos o símbolos que tengan sentido para el destinatario, garantiza la comprensión, que en última instancia es lo que realmente se desea.
- **Saber escuchar**. Si alguien desea ser atendido y entendido primero tiene que aprender a escuchar lo que el otro tiene para decir, que también, seguramente, es importante.
- **Aprender a leer el lenguaje no verbal**.
- **Actuar dentro de los espacios adecuados** según el rol y el status de cada actor, moviéndose del social al personal cuando la confianza mutua y el trabajo cotidiano lo faciliten.

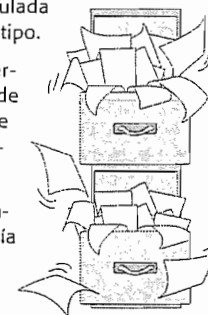
Dispositivos o recursos para favorecer la comunicación y la circulación de la información

Dispositivos en los que predomina la información

Existen algunos dispositivos o recursos que pueden favorecer la circulación de la información; entre los dispositivos en los que **predomina la información** podemos mencionar publicaciones internas tales como:

- ▷ Memorandos, notas internas, boletines internos, carteleras, publicaciones periódicas, folletos.

- ▷ Las encuestas también pueden servir para ampliar información vinculada con el clima institucional y con sentimientos y necesidades de diverso tipo.
- ▷ Mediante ficheros también se puede recoger información y mantenerla disponible para, eventualmente, tomar decisiones valiéndose de ella; recordemos la permanencia a lo largo del tiempo de los datos de los ficheros, razón por la cual pueden constituirse en la memoria institucional.
- ▷ Existen también algunos procedimientos adecuados para transmitir información a quienes se incorporan a una institución: esta subcategoría incluye mensajes sobre el funcionamiento institucional, la tarea a desarrollar, las normas y pautas a seguir para su desarrollo, etcétera.



En la actualidad, con la presencia de la informática, las instituciones han podido ampliar la capacidad cognoscitiva del hombre y con ello su posibilidad de resolver, almacenar y tratar la información con una amplitud y riqueza que favorece altamente el funcionamiento institucional.

Dispositivos en los que predomina la comunicación

Los dispositivos en los que **predomina la comunicación** son aquellos en los que hay intercambios de manera simultánea –entrevistas, trabajos en grupos, reuniones– y que, por ello, requieren una adecuada planificación.

Cuanto más recíproco y tolerante sea el clima de la comunicación, menos riesgo corre el contenido de los mensajes de ser alterado y tanto más abundante es la información. Si el directivo está abierto al diálogo, más abierta, fácil y precisa será la información que se le brinde.

De todos modos recordemos que la comunicación abierta, recíproca, entre distintos estamentos de la institución, es más lenta que la comunicación descendente, aunque garantiza más fidelidad y franqueza, lo que probablemente garantice el éxito en la satisfacción, compromiso y pertenencia institucional de los actores.

La organización debe adaptarse continuamente a los cambios que se producen en el contexto. Sin duda, la medida en que la institución pueda adaptarse al contexto (en su doble aspecto de modificar y modificarse) dependerá de su capacidad para seleccionar la información pertinente y responder adecuadamente a ella.

Los equipos de conducción y la comunicación

¿Qué conviene cuidar para preservar la conformación del equipo directivo y la fluidez en la comunicación?

- La presencia de aspectos manifiestos y no manifiestos.
- Lo explícito y lo implícito: ser espontáneos.
- La comunicación clandestina, es decir, la que circula por canales no establecidos.

¿Con qué recursos se cuenta para evitar lo antedicho?

- Establecer una reunión semanal con tiempo predeterminado para discutir y acordar lo que sea necesario.

Las múltiples interacciones que se dan en las escuelas hacen que:

- Las influencias mutuas no siempre tengan el mismo poder, ya que las asimetrías en el rol configuran, muchas veces, de antemano el desempeño de los actores.
- Los procesos comunicacionales y la eficacia con que el líder configura los intercambios también pueden prefigurar la relación.
- Los intercambios psicológicos entre los actores y su rol, también desde la asimetría, pueden determinar de antemano el perfil del vínculo.

Por todo ello el éxito en la tarea de dirigir una escuela debe tener en cuenta el rendimiento de los grupos, los objetivos que se proponen y la satisfacción de las necesidades y expectativas de los actores institucionales.

Todo esto se enmarca en el interjuego de las relaciones de poder –que desarrollamos ampliamente en nuestro texto anterior–.

Comunicarse o no comunicarse: ¿es ésa la cuestión? Dialogar y discutir dentro y fuera de los equipos

No cabe duda de que tanto el *diálogo* como la *discusión* y una actitud de *flexibilidad* son modalidades que facilitan el logro de acuerdos y la perdurabilidad de la tarea en los equipos.

1. A través del diálogo las opiniones pueden acordarse, es decir, generalizarse y constituirse en la opinión a la que arriba el grupo.
2. A través de la discusión y el diálogo el grupo puede concertar acuerdos colectivos que no podrán ser contrariados ni negados por los integrantes.
3. También puede ser que a través de la discusión y el diálogo se logre la consistencia que impida la contradicción.
4. Si es necesario cambiar lo acordado, nuevamente se deberá operar desde la discusión para lograr la validez que requieren las decisiones grupales.
5. Lo importante de lo dicho hasta aquí radica en que después de las discusiones y acuerdos lo que se resuelva no le pertenece a un individuo sino al grupo como tal; nadie podrá arrogarse la autoría de lo acordado. En esto radica una de las cualidades mayores del trabajo grupal: *el desarrollo de pensamientos, ideas y conocimientos de todos, siempre a través del diálogo y la discusión.*

Caminando: cinco pasos para dejar de ser un comunicador intuitivo y desarrollar una comunicación inteligente

1. **Clarificar la intencionalidad de la información, del mensaje.** ¿Para qué sirve lo que voy a transmitir? ¿Estoy seguro de lo que voy a decir? ¿Cuán sólidos son mis argumentos? ¿Conviene que hable o mejor pienso y luego argumento?
2. **Determinar quién es el actor institucional más adecuado para transmitir la información, el mensaje.** ¿Soy yo el encargado de decir esto o mejor lo delego? ¿O es más conveniente que reproduzca un comunicado o informe de alguna autoridad de mayor rango que el directivo, o tal vez alguna publicación científico-pedagógica? ¿Por qué?

3. **Determinar el destinatario de la comunicación.** ¿A quién dirigirme? ¿Quiénes quedan involucrados en este mensaje y por qué? Por ejemplo, las cuestiones vinculadas con el cambio de actitudes de algún docente o no docente requieren un trato más individual que colectivo. Si bien esta aproximación necesita más tiempo y dedicación, será más efectiva y no perturbará a aquellos cuya participación no sea necesaria.
4. **Seleccionar la estrategia y el canal más adecuados en función de la información que se brindará.** ¿Qué conviene más, una reunión general y con un enfoque más institucional, pequeños subgrupos, cara a cara, un informe, una cartelera, un comunicado, una conversación informal personalizada?
5. **Estructurar con clara pertinencia el mensaje, tanto oral como escrito.** ¿Cómo iniciar, desarrollar y realizar el cierre del mensaje?

SI SE CONSIDERAN ESTAS CONDICIONES APUNTAREMOS A LOGRAR MENSAJES:

- ♦ **APROPIADOS**, es decir, si se ha logrado el propósito de la comunicación. ¿Fue ésta eficaz para lograr lo que queríamos?
- ♦ **PERSUASIVOS**, en tanto logran movilizar emociones, ideas, sentimientos y creencias hacia lo deseado por quien brinda la información. ¿Provoqué algún cambio de conducta?
- ♦ **COMPETENTES**, es decir, que se logre que quien recibe el mensaje lo interprete y se apropie de él, acordando o no, pero sí interpretándolo. ¿La estructura del mensaje obliga al interlocutor a leerlo, a escucharlo?
- ♦ **LEGÍTIMOS**, lo que implica que quien brinda el mensaje tiene autoridad (desde el saber, desde el cargo o desde su presencia moral) para hacerlo. ¿Tengo autoridad para decir lo que pienso decir?

Si no hablamos, ¿igual nos comunicamos los miembros de un equipo? La comunicación no verbal

El proceso comunicacional en el que se desarrollan los grupos da lugar a que consideremos aspectos ligados a conceptos que sobre comunicación desarrollamos ya en el módulo 1. Pero sería interesante destacar aquí lo significativo de *la comunicación no verbal*.

No cabe duda de que en todo proceso comunicacional gestos, mímica, miradas, actitud corporal, "porte", tono de voz, son portadores de significado que proveen al comunicador información sobre lo que siente su interlocutor.

¿Debe el directivo tener en cuenta todos estos aspectos para coordinar grupos, para conducir reuniones, para llevar adelante procesos de negociación? Sí.

Por supuesto no se espera del directivo que opere como un psicólogo; no, de ninguna manera; pero sí sería deseable que estuviera alerta a estos indicadores e índices que proveen muchos significados válidos para la realización exitosa de su tarea comunicativa e interpretativa.

En tanto comunicación, los signos corporales:

- proveen una función casi lingüística, de acompañamiento del lenguaje;
- proveen una función expresiva;
- participan en la definición y encuadre de la comunicación, en su mantenimiento y regulan los intercambios.

- Recordemos que generalmente se da una interacción entre la expresión verbal y la gestual dando por resultado una comunicación e interpretación de significados. Pero otras veces la ruptura o discordancia es tal, que provoca en el interlocutor una situación altamente perturbadora.

Por cierto, la comunicación no verbal dispone de una ambigüedad que no posee el lenguaje verbal, por lo cual es más difícil de controlar y generalmente fluye con más espontaneidad que el lenguaje oral que, por el contrario, se puede controlar intencionalmente con mayor facilidad.

Redescubriendo la capacidad de leer el lenguaje corporal

El lenguaje corporal es el trasfondo del lenguaje verbal. Conocer el propio y el de los demás facilitará la fluidez de la comunicación. Algunas investigaciones afirman que comprendemos un 55% de lo que se comunica a través del lenguaje corporal y sólo un 7% a través de qué decimos; el 38% restante es a través de cómo lo decimos.

Podríamos hacer un largo listado de actitudes corporales que demuestran lo que sienten y piensan nuestros interlocutores. Para el directivo de una escuela, detectar estos mensajes es muy importante, pues algunas veces expresan lo que el otro no se anima a decir con las palabras.

Veamos sólo algunos ejemplos de acuerdo, complacencia, aproximación: inclinarse hacia nosotros cuando hablamos, descruzar las piernas o los brazos, hablar con las palmas hacia arriba. Por otra parte, gestos como acariciarse la cara o limpiar los anteojos implican evaluar lo que dice el interlocutor.

Expresiones de aburrimiento o de deseo de interrumpir o distanciarse pueden advertirse cuando nuestro interlocutor cruza piernas y brazos, se aleja de nosotros, se sienta en el borde de la silla, mira hacia el piso, se acomoda la ropa, apoyar la cabeza sobre la mano y se relaja.

La mano sobre la boca de quien habla puede demostrar una mentira o inseguridad en lo que dice.

Gestos de superioridad se ponen de manifiesto cuando quien habla se toma la cabeza por detrás con ambas manos y se balancea sobre la silla.

Signos de inseguridad o de tensión pueden ser el rubor, la tos nerviosa, respiración irregular, balanceo del pie, rigidez corporal, mirada huidiza, postura encorvada, tamborileo de los dedos o de algún otro elemento sobre un soporte.

Las expresiones faciales también comunican: los cambios de expresión muestran acuerdo, desacuerdo, preocupación, sinceridad, entusiasmo, deserción, apatía; en fin, mirar la cara, más allá de la importancia de mantener la mirada en el rostro como expresión de sinceridad y seguridad, permitirá un mejor seguimiento de nuestro éxito en la comunicación.

Sabemos también que las manos expresan: el sudor, el gesto, el movimiento, frotarlas, acercarlas, juntarlas, usarlas para saludar en un apretón (tan fuerte que mata, tan blanda que parece un "flan" o tan resistente que denota seguridad y dominio), manifiestan el pensamiento y la actitud del interlocutor.

Muchas veces se pueden inferir actitudes a partir del lugar en que las personas se ubican en una reunión: cerca es amigable, enfrente es oposición o competencia, lejos es independencia, el lugar central es usado por quien coordina o conduce el encuentro (o intenta hacerlo cuando está determinado que ése es el lugar del directivo, pues es quien convoca al encuentro).



ACTIVIDAD

Miradas que hablan

Coloree el cuadrado que más lo caracterice en sus habilidades

	SÍ	NO
<input type="radio"/> 1. Percibo la incertidumbre en quien me escucha.		
<input type="radio"/> 2. Advierto el significado del enrojecimiento en los otros.		
<input type="radio"/> 3. Descubro la verdad o falsedad de mi interlocutor por el tono de voz.		
<input type="radio"/> 4. Cambio el tono de mi discurso cuando alguien empieza a temblar.		
<input type="radio"/> 5. Registro el desacuerdo por la expresión facial de mi interlocutor.		
<input type="radio"/> 6. Estoy atento al lugar elegido por mi interlocutor cuando hablamos.		
<input type="radio"/> 7. Me preocupo cuando alguien frota sus manos cuando hablo.		
<input type="radio"/> 8. Entiendo qué ocurre si alguien frota sus anteojos durante una charla.		
<input type="radio"/> 9. Interpreto los largos silencios de mi interlocutor.		
<input type="radio"/> 10. Puedo comprender la vinculación entre palabras y gestos.		

Es tiempo de sacar sus conclusiones: ¿requiere empezar a aprender a leer el lenguaje corporal o no?

Nos preguntamos sobre las preguntas. La formulación de preguntas interesantes

En otro lugar hemos dicho que, al estar el directivo "instalado en un entramado de relaciones humanas", disponer de estrategias para el funcionamiento institucional era uno de los aspectos de su saber experto. Una de las estrategias por excelencia es el diálogo y dentro de él destacamos que el saber hacer preguntas es un recurso altamente deseable.

Del mismo modo que se aprende a conversar, también se aprende a hacer preguntas. *Qué, por qué, cómo, con quién, dónde y quién* son la clave de la comprensión.

Preguntas abiertas. Veamos

- Usted se dirige a un docente de este modo: "Estuvimos pensando con la vicedirectora, que sería interesante realizar una jornada de reflexión. ¿Qué temática te parece importante abordar?"
 - Usted da por sentado que la jornada se realizará y avanza hacia una indagación de orden pedagógico buscando no sólo que el docente concurra sino afirmando que asistirá porque el contenido podría responder a sus propios intereses didácticos.
- Otro modo de dirigirse a él: "Estuvimos pensando con la vicedirectora que sería interesante realizar una jornada de reflexión, ¿no?"
 - Advierta la diferencia: usted no sólo duda del valor de la jornada en su intercambio, sino que además refrenda con una negativa (no); además, no abre el diálogo sino que lo cierra.
 - Estas preguntas impiden la intervención del interlocutor desde lo positivo, tanto como su reflexión en torno de la temática que usted desea compartir.

Preguntas cerradas, se pueden recibir respuestas de:

- **ACUERDO:** "¿Te parece valiosa la reformulación de la planificación?" "Sí."
- **OPOSICIÓN:** "¿Te parece valiosa la reformulación de la planificación?" "No."
- **BREVE INFORMACIÓN:** "¿Qué componente reformularías en la planificación?"
"Las estrategias didácticas."

LAS PREGUNTAS EN LOS DIÁLOGOS Y ENTREVISTAS. EL ROL DEL DIRECTIVO

- En un **diálogo** resulta **interesante** incluir preguntas de distinto tipo, según qué se desea lograr a través de él.

Por ejemplo, en una entrevista: "Saber **más** sobre lo que realizaste con tus alumnos en la última planificación me ayudaría a comprender la nueva propuesta que presentaste. Cuéntame qué hiciste."

- Aquí usted está integrándolo para que quede atrapado por su interés.

Luego: "¿Qué más incluíste para lograr los resultados que caracterizaste en la evaluación?"

- Permite que su interlocutor se expone y refiera su propio desempeño.

Por último: "¿Con qué recursos que existen en la escuela y que están a disposición de todos pudiste lograr lo que lograste?"

Como se advierte, **quien realmente conduce el diálogo** hacia lo que se desea es el directivo, quien a través de preguntas interesantes permite el intercambio y el conocimiento del pensamiento del docente.

Estas estrategias **se pueden emplear con cualquier interlocutor** de la institución, padres, integrantes del equipo de conducción, alumnos, supervisores, etc., y dependerán del motivo que guía la conversación y el propósito del encuentro.

¿Por qué las **preguntas ejercen tal tipo de influencia**? Porque los interrogantes siempre se responden, y en consecuencia permiten crear muchas situaciones y reacciones diferentes según el estilo que se use para interrogar.

ALGUNOS TIPOS DE PREGUNTAS POSIBLES

- **Preguntas informativas de tipo implícito.** Por ejemplo: la secretaria ha preparado un comunicado que usted no considera muy claro y le dice "¿No te parece que esta frase puede desorientar a los docentes acerca de lo que pedimos?"
 - Usted le informa que deberá aclararlo para que deje de ser un comunicado oscuro.
- **Preguntas de información enunciada.** Un ejemplo sería "Algunos padres dicen que los chicos aprenden mejor este año, ¿creen ustedes que lo hemos logrado así?" o "la planificación institucional este año requerirá más días de reunión, ¿le dedicamos 3 o 4 reuniones?" No existe duda de que se le dedicarán más días de trabajo al P.E.I.
 - Se comienza enunciando una afirmación o información y luego se elabora la pregunta de modo que implica el acuerdo con lo planteado en el enunciado.
- **Preguntas centradas.** Por ejemplo: "¿En qué se beneficiarán tus alumnos si enseñas esto?"
 - Dirigen la atención al aspecto sobre el cual se quiere hablar. Las preguntas demasiado abiertas pueden dirigir la conversación hacia un aspecto no deseado.
- **Preguntas para resolver problemas.** Por ejemplo cuando existe una disputa entre docentes acerca de una modalidad de evaluación. "¿Cuáles son sus propósitos al evaluar del modo que lo haces?"

- Resolver conflictos implica hacer preguntas que intenten no sólo develarlos, sino tratarlos y encontrar alternativas de solución.
- **Preguntas para tranquilizar.** Por ejemplo, se acerca un profesor a hacer explícito su desacuerdo con otro colega sobre la distribución de los elementos en el aula: "Dime, ¿desde cuándo no pueden acordar? ¿Qué cambios te gustaría incluir? ¿Cuáles serían los beneficios si lo distribuyeran como piensas?"
 - Cuando alguien está muy alterado no puede pensar, escuchar, ni tomar decisiones oportunas.
- **Preguntas para escuchar.** "Recién comentaste que tienes problemas para adecuarte a la nueva propuesta curricular. ¿Eso indica que querías ampliar con lectura bibliográfica sobre las disciplinas?"
 - Implican interés por ampliar la información que el interlocutor ya brindó y dan cuenta de que se ha escuchado y hay preocupación por ello.
- **Preguntas para generar afinidad.** Una pregunta bien hecha puede generar un mejor clima en una reunión, un encuentro con padres, con alumnos, con docentes. La afinidad es un indicador de armonía. En todo ello influye no sólo la pregunta sino el modo en que se usa la voz.

ERRORES FRECUENTES AL PLANTEAR PREGUNTAS

- **Hacer preguntas retóricas.** Se incluyen pero no se espera respuesta. Sólo sirven para continuar con el monólogo.
- **Hacer preguntas equivocadas.** Porque no corresponde el momento, porque su interlocutor ya lo dijo y usted no estaba atento, porque no se vinculan con lo que se está discutiendo, porque cierran el intercambio en lugar de abrirlo.
- **Afirmar más que preguntar.** Sólo se formulan preguntas para reafirmar puntos de vista personales. Conviene iniciar, continuar y cerrar diálogos con preguntas, ya que esto puede dar la impresión de que se permitirá seguir en contacto (siempre y cuando esto sea necesario según la cuestión que se trate).
- **Formular preguntas y no escuchar la respuesta.** Es preferible no hacerlas cuando no se considerarán en el proceso comunicacional.
- **Usar el tono equivocado.** Muchas veces contenido y tono se oponen, por lo cual se afirma más por el tono que por lo que se dice realmente con las palabras.
- **Hacer preguntas manipuladoras.** Conviene separarlas de aquellas que se usan para motivar, distender, aproximar a nuestra postura. La intención marca la diferencia.

Entonando la conversación

Recordemos que en el uso de la voz, de las palabras y el modo en que se dicen intervienen factores de influencia en la conversación.

Características siempre presentes en el lenguaje oral son:

- **EL TONO**
 - Puede subrayar o desvalorizar lo que se dice.
 - Puede demostrar sinceridad, alegría, tristeza, seguridad, credibilidad.
 - Tonos chillones, extremadamente suaves o demasiado fuertes, exasperan al interlocutor e impiden centrarse en el contenido.

➤ **LA CLARIDAD**

- Puede ser entendida por el contenido, en tanto no implique un lenguaje técnico, oscuro, cerrado, una jerga que deja al interlocutor preguntándose qué habrá querido decir (y que además desvaloriza a quien lo piensa pues lo hace sentir como un ignorante), y también por el modo de pronunciar.

➤ **EL REGISTRO**

- Los diferentes registros de la voz modifican el sentido de lo que se dice.
- Los agudos, medios y graves diferencian notablemente el mensaje.

➤ **LA INFLEXIÓN**

- La monotonía, el énfasis o las variaciones permitirán cortar o sostener la atención, centrándola en algunas palabras que representan un determinado valor.

➤ **EL RITMO**

- Las variaciones en la velocidad, adecuadas al contenido, permiten mayor o menor éxito con respecto a la temática abordada.
- Se puede hablar muy rápido o rápido si el interlocutor está acostumbrado a dicho ritmo o si conoce el tema; puede ser lento o muy lento cuando se requiere insistir sobre un determinado aspecto, o cuando la complejidad del tema lo demanda.

➤ **LA PRONUNCIACIÓN**

- Los docentes tenemos un largo entrenamiento en este aspecto, pues los alumnos siempre reclaman que pronunciamos claramente, pero esto no siempre es tenido en cuenta en el diálogo con adultos.

➤ **LA FORMA**

- Implica considerar ciertas costumbres y encuadres que configuran el intercambio: *gracias, por favor, considere*, son estilos, tanto como la amabilidad o la distancia.

➤ **EL ESTILO**

- Implica, tal vez, la inclusión de todos los anteriores, en tanto demuestra la peculiaridad con que cada "hablante" se dirige frecuentemente a sus interlocutores.
- Implica discursos donde, por ejemplo:
 - se pueden o no intercalar bromas, ejemplos, chistes;
 - se establecen relaciones con otras situaciones o hechos;
 - se logra el mantenimiento o distanciamiento de la temática planteada;
 - se conserva la rigurosidad en el modo de continuar cediendo la palabra a otros cuando el grupo es numeroso o medianamente numeroso.

➤ **LOS ESTADOS EMOCIONALES DE LAS PERSONAS**

- También influyen poderosamente en las conversaciones.
- Podemos pensar en estados que implican entusiasmo, alegría, afecto, impaciencia, agresión, tristeza, satisfacción, aburrimiento, desagrado, tensión, enojo o complacencia.
- Definitivamente condicionan el modo en que cada sujeto habla.

➤ **MULETILLAS**

- Otros aspectos que también influyen poderosamente en nuestros diálogos son las palabras que se dicen y por reiteración se convierten en muletillas: *esteee..., bueno, eh, digo, ¿se entiende?, en fin, ¿entiende a qué me refiero?*, etcétera.

ACTIVIDAD

Para hablar... ¡¡Nadie como yo!!

Complete el siguiente cuadro de doble entrada para realizar una autoevaluación de sus capacidades como hablante.

	SIEMPRE	FRECUENTEMENTE	A VECES	NUNCA
<input type="radio"/> 1. El tono de mi voz es adecuado.				
<input type="radio"/> 2. Al hablar tengo en cuenta el registro, el ritmo, la entonación y la inflexión.				
<input type="radio"/> 3. Mi hablar es monótono.				
<input type="radio"/> 4. Articulo las palabras con claridad.				
<input type="radio"/> 5. Me gusta escucharme y doy poca posibilidad de intervención.				
<input type="radio"/> 6. Repito muletillas sin darme cuenta.				
<input type="radio"/> 7. Inicio mis presentaciones con una enunciación aclaratoria.				
<input type="radio"/> 8. Durante mis presentaciones y diálogos introduzco ejemplos.				
<input type="radio"/> 9. Facilito la intervención de mis interlocutores.				
<input type="radio"/> 10. Si desarrollo ideas complejas introduzco especificaciones aclaratorias.				
<input type="radio"/> 11. Doy lugar a las preguntas que permiten advertir el grado de comprensión de lo que digo.				
<input type="radio"/> 12. Formulo preguntas que no "abren" sino que "cierran".				
<input type="radio"/> 13. Presto atención a la actitud corporal del oyente.				
<input type="radio"/> 14. Para formular ideas tengo en cuenta el "contexto" del interlocutor.				
<input type="radio"/> 15. Hago uso de preguntas retóricas.				
<input type="radio"/> 16. Sólo escucho lo que me sirve para continuar mi propio discurso.				
<input type="radio"/> 17. Creo un clima de bidireccionalidad.				
<input type="radio"/> 18. Genero un espacio respetuoso de la diversidad de puntos de vista.				

También sabemos escribir

La producción de mensajes escritos

Al igual que cuando emitimos mensajes orales, nuestro mensaje escrito debe ser preparado, pero con mayor profundidad y claridad ya que el lenguaje escrito tiene su peculiaridad.

- La comunicación escrita no cuenta con la expresividad del lenguaje oral y gestual, ni con las entonaciones de la voz.
- La comunicación oral es más efectiva, porque a través del diálogo la retroalimentación se ve favorecida por signos, gestos y actitud corporal, con lo cual se contribuye a lograr mayor eficacia.
- En la comunicación escrita se pierde la retroalimentación y la inmediatez, por lo cual la comprensión del mensaje puede no ser posible del mismo modo que a través del lenguaje oral.
- La producción escrita requiere un mayor esfuerzo intelectual, pues se debe garantizar claridad y alto nivel de comprensión.
- Al escribir, generalmente nos hacemos estas preguntas: ¿entenderán lo que quiero decir? ¿Lo diré con claros argumentos? Quiénes lean, ¿harán un esfuerzo por comprender por qué escribo lo que escribo?
- Existe gran temor por escribir, y hacerlo provoca ansiedad.
- Se suele decir que es más fácil controlar los resultados y la efectividad del mensaje si se habla que si se escribe.
- También se suele decir que los docentes le destinan poco tiempo de lectura a los comunicados e informes del director, y que es preferible el "cara a cara".
- Y también se afirma que al hablar se evitan los posibles riesgos de los errores de ortografía.
- Si usted es un directivo que desea superar estos sentimientos e ideas, le proponemos:
 - Escriba, y revise o haga revisar el escrito por un par de su confianza. Recuerde que al escribir aumentará su capacidad de argumentar y de ese modo enriquecerá su expresión verbal; recíprocamente, con ello enriquecerá su capacidad para escribir. Lenguaje y pensamiento son procesos interactivos.
 - Escriba; la precisión y claridad son bastante garantía del efecto que usted desea lograr. Además, puede usar varios canales para reforzar y extender la información si es muy importante y así lo desea.
 - Escriba; si lo hace con argumentos, forma y estilo su interlocutor se sentirá interesado y motivado por concluir la lectura. Ahorrará tiempo y esfuerzo si su producción permanece escrita y circula por la institución. Además, se puede volver a ella tantas veces como sea necesario.
 - Escriba; ejercitándose y consultando textos y diccionarios, mejorará su redacción y evitará los errores. Además, si lo puede hacer con la computadora, ella corregirá por usted, ¿no?

Cómo preparar un escrito

- En primer término debemos **organizar una especie de mapa mental** que contenga lo más importante acerca de qué se pretende decir, pensando antes de escribir, investigando y clarificando el objetivo central del mensaje, seleccionando el soporte sobre el cual se producirá y construyendo su argumento.
- Con ello se estará determinando el **inicio**, que es el momento en que se trata de captar el interés, el **desarrollo**, durante el cual se plantean las razones y demostraciones de las ideas y la **conclusión**, que generalmente resume o cierra el mensaje.

1. El inicio o introducción

- Debe ser breve y claro dando una idea global de aquello que se trata de dar a conocer.
- Este es el momento en que el lector se pregunta: "¿vale la pena que siga leyendo?".
- Se puede hacer un punteo del contenido, una enumeración, desarrollar la idea más importante, explicitar el motivo de la comunicación, el objetivo del mensaje, etcétera.

2. El desarrollo

- Intenta convencer al lector o destinatario de la importancia de nuestro mensaje, el valor de nuestra idea, la calidad de nuestra tesis, el sentido de ser participe de aquello que se informa. Por ello debemos procurar decir aquello que podemos sostener y demostrar, dar credibilidad a aquello que se comunica.
- En tanto el directivo es conocido por los destinatarios de sus escritos, por ejemplo los docentes, debe argumentar haciendo comprender la información y relacionándola con las necesidades y motivaciones de ellos.
- Si existe un menor conocimiento del destinatario, por ejemplo dirigiéndose a un directivo de otra institución, o una autoridad por encima de él, la argumentación se estructurará en función de la distancia que con ellos existe.
- Los argumentos deben ser simples, directos, claros, guardando los de mayor efecto para el final. Los contenidos deben guardar un orden lógico, yendo de lo general a lo particular, de hechos pasados a los presentes, de los problemas a su posible solución o a la convocatoria para la solución compartida.
- Se debe guardar coherencia interna manteniendo siempre rigurosidad en este orden de presentación del o los temas.

3. La conclusión

- Remata el comunicado; por ello sugerimos hacer un breve extracto de lo más importante, teniendo presente que allí se incluirá lo más significativo de lo que esperamos del destinatario.
- Éste es el momento de la persuasión, generalmente. No olvidar un saludo, despedida o agradecimiento.

En función del contenido del comunicado, y de su objetivo, algunas veces se pueden **hacer citas** que contribuyan a dar mayor firmeza al mensaje. Deben ligarse directamente con el contenido, y si son de personas expertas o reconocidas, mejor; no conviene usar citas propias; le dan al mensaje un contenido demasiado narcisístico.

De acuerdo con la extensión e intención del mismo, puede **agregarse una anécdota, chiste, o cuento** que le de mayor énfasis y, algunas veces, familiaridad al mensaje.

Es esencial **que el escrito esté adaptado al destinatario**, personalizándolo y empleando expresiones que puedan ser comprendidas. Pueden ser usados términos técnicos pero aclarándolos mediante sinónimos o paréntesis.

Es conveniente **combinar frases largas con frases cortas**. Si la idea requiere gran desarrollo, use puntos o puntos y coma. Las frases cortas son más fáciles de leer.

Se deben **expresar las ideas con seguridad**; las expresiones dubitativas le restan significatividad al mensaje y perjudican la imagen de quien escribe. En tal caso, primero es preferible informarse

y luego escribir el informe a los docentes o a quien se desea informar.

Es conveniente usar los verbos en voz activa, ya que le otorgan a la frase más realismo y sencillez. Los adjetivos proveen la claridad necesaria si se enlazan con las palabras a las cuales se quiere significar, ubicándolos dentro de la frase y contextualmente.

- Si el escrito es muy extenso, resulta necesario **separar los párrafos con pequeños títulos** o con subtítulos cuidando que el texto no pierda continuidad y mantenga coherencia interna. Algunos **detalles que parecen superfluos** (pero a la hora de leer le dan mayor o menor comprensión al texto). Tenga presente el uso de:
 - **los signos de puntuación**, los signos de interrogación y admiración permiten dar énfasis, mayor sentido, pausas, continuidad o discontinuidad, interrupciones y llamados de atención. Entonces alerta a: puntos suspensivos, punto y seguido, comillas, dos puntos, coma y paréntesis;
 - **la cantidad de páginas** usadas para transmitir un mensaje: "Si bueno y breve, dos veces bueno";
 - **la composición del escrito**. La imagen, es bien sabido, puede captar o ahuyentar lectores; hay que tener en cuenta márgenes, tipo de letras, gráficos, números, asteriscos, viñetas, títulos, etcétera. Todo ello beneficiará la comprensión y el interés por la lectura.
- Una vez terminado, tómese unos minutos para releerlo. Sólo de ese modo estará seguro de que todo está en orden, de que el texto dice lo que usted quiere transmitir.

Escribiendo los escritos más escritos en la escuela

Elaboración de actas

- ▷ De uso muy corriente en las instituciones educativas, no siempre reflejan con claridad los temas y las decisiones tomadas en torno de ellas.
- ▷ Deberían dejar clara constancia de las decisiones tomadas y del modo que se arribó a ellas.
- ▷ Su objetivo es reflejar objetivamente los hechos abordados y ocurridos durante las reuniones.
- ▷ Deben ser documentos objetivos y esencialmente descriptivos, ordenados cronológicamente, por temas y sin suprimir hechos.
- ▷ Deben confeccionarse inmediatamente después de ocurrida la reunión o hecho, de modo de evitar las distorsiones u olvidos que pueden ocurrir por el transcurrir del tiempo.
- ▷ Debe indicarse lugar, fecha, hora y asistentes. Temas tratados y orden de intervención de los presentes, desarrollo de los temas abordados y conclusiones.

Elaboración de comunicados internos

- ▷ Son informaciones escritas que principalmente intentan hacer saber alguna noticia, recordar alguna circunstancia o convocar para alguna cuestión interna o externa.
- ▷ Se redactan de manera simple, breve y clara.
- ▷ La información debe ser precisa.
- ▷ Existen canales formales que deberían asegurar su circulación (pero hay que asegurarse de que funcionen).
- ▷ Consta de los elementos que ya hemos caracterizado sobre escritos, es decir, inicio, desarrollo y cierre.
- ▷ Es conveniente comunicar un solo asunto o tema por comunicado.

Elaboración de informes

- ▷ Para su elaboración es imprescindible saber *quién los solicita o recibirá* y saber *para qué* se elaboran. Pueden ser:
 1. **Para informar, dar a conocer hechos o resultados de alguna acción**, por lo cual tendrán un carácter *expositivo* o descriptivo; generalmente como consecuencia de esta información, quien los recibe toma una posición.
 2. **Para dar a conocer un análisis realizado sobre cualquier aspecto** de las dimensiones del campo institucional, por lo cual será un informe *valorativo*; con él se podrá interpretar mejor un hecho y se tendrán argumentaciones para pensar alternativas de solución a problemas.
 3. **Para sostener mediante argumentaciones la validez de proyectos, acciones o investigaciones realizados**, por lo cual serán informes *demostrativos*; con él podrían advertirse, decidirse y hacer cuestiones significativas para la institución.
- ▷ Como todos los escritos guardarán un inicio, un desarrollo y un cierre, teniendo en cuenta el destinatario y la extensión.
- ▷ Sugerimos para los distintos tipos de informes consideraciones particulares.
 1. Informar, describir hechos y caracterizar acciones realizadas. Se lleva a cabo un método inductivo en la presentación.
 2. Describir los hechos, dar una interpretación personal (o institucional si es un informe que sale de la escuela), y caracterizar la conclusión a la que se arribó esperando el apoyo de quien recibe el informe. Se usa el método deductivo.
 3. Caracterizar los objetivos logrados, argumentar la cualidad de los mismos, caracterizar los beneficios que brindan esas acciones a la institución y concluir con la enunciación de lo positivo de apoyar las acciones. Se usa el método demostrativo.

Sugerencias para directivos

En una escuela, muchos mensajes son rutinarios, reproducidos cada mes, programados a lo largo de todos los meses y en fechas determinadas. La infraestructura administrativa ayudará a hacer de esta rutina algo eficaz. Esto implicará una política de comunicación, que pocas veces es conciente y técnicamente planteada. Esa política estará dada por el estilo del equipo de conducción y será acorde con la cultura institucional.

Si bien sabemos que cada jurisdicción define ciertas rutinas administrativas y asigna ciertas tareas administrativas a los secretarios docentes, podríamos destacar ciertos aspectos importantes en lo que a comunicación administrativa se refiere. Recuerde que la mejor comunicación es aquella que se realiza de manera rápida y con escaso esfuerzo.

ACTIVIDAD

Controlemos un poco la rutina

Responda Ud. estas preguntas para advertir la eficacia en las comunicaciones administrativas permitiendo un funcionamiento acorde a las necesidades de cada escuela.

1. ¿Quién supervisa y asume la responsabilidad de lo urgente, lo imprescindible y lo impostergable?
2. ¿Se dividieron las tareas en el interior del equipo de conducción para controlar y hacer el seguimiento de lo administrativo o, si no se puede delegar, se determinó quién lo asume?
3. ¿Existe un registro de las entradas de documentos y cartas?
 - ¿Quién registra y dónde las llamadas?
 - ¿Quién centraliza y arma la agenda del directivo?
 - ¿Quién recibe a los que “vienen de afuera”?
4. ¿Quién elabora, revisa los documentos que “salen” de la institución?
 - ¿Existe un archivo de documentos fácilmente identificable para volver a él y tener clara identificación de lo recibido y enviado, o elaborado y que permanece en la institución? Permiten recuperar esta información para usarla rápidamente?
5. ¿Cómo se registra y archiva lo existente en la institución?
 - ¿Las cartas, circulares, expedientes y legajos?
 - ¿Los teléfonos necesarios?
 - ¿Los documentos internos?
 - ¿Está el archivo organizado de modo que pueda ser rápida la identificación del material; y son criterios clasificatorios pertinentes con lo que se guarda?
6. ¿Cómo circula la información rutinaria, es decir, la que día a día se reitera?
 - ¿Y la disponible para enfrentar un conflicto o situación inesperada?
 - ¿Y aquella a la cual Ud. apelará para proponer alguna iniciativa o innovación, es decir, esa información que no siempre es usada pero que existe en la institución?

Hasta en la comunicación hay política

Lo precedente da algunas pistas para que el directivo pueda planificar la comunicación rutinaria haciendo uso de sus propios indicadores y recursos de modo que puedan ser interpretables por los usuarios y destinatarios.

De nada sirve usar códigos innovadores y puristas para el directivo si resultan oscuros o impenetrables para los demás actores institucionales; en tal caso dejan de tener eficacia pues, contrariamente a lo buscado, evitan la comunicación.

Ahora usted ya está en condiciones de caracterizar su propia política de comunicación rutinaria.

Aunque no lo hubiese advertido, en las acciones que hasta ahora estuvo realizando, esa política ya subyacía.

Explícita o implícitamente cada directivo responde a una política de comunicación. Lo mejor es hacerla consciente y experta. ¿Está conforme?

Si no lo está, debería reformular su política tratando de:

- procurar la circulación de la información ascendente, descendente y horizontal;
- escuchar y considerar el contenido de dichos mensajes;
- dar a conocer a toda la institución el mayor cúmulo de información posible, de modo tal que se fomente la participación y el sentido de pertenencia;
- encontrar nuevas estrategias o dispositivos que favorezcan la circulación de la información.

Cada vez que en la escuela se intente emitir un mensaje eficazmente se deberá pensar qué elementos harán que se interprete y llegue adecuadamente a los destinatarios.

Por eso aseguramos que el directivo deberá ser un hábil comunicador, teniendo en cuenta el destinatario, el medio a utilizar, y el recurso que le permitirá advertir la retroalimentación, es decir conocer la respuesta frente al mensaje.

Alcanzar la excelencia requiere ir modificando aquellas maneras de comunicar que “salen” medianamente bien para que funcionen definitivamente muy bien.

El *diseño de una política de comunicación en las escuelas* permitirá hacer que aquello que aparentemente funciona bien, pueda funcionar mejor sólo y únicamente si alguien descubre que puede hacerse mejor; por ello se debe pensar, planear y ejecutar una política de comunicación.

Sugerimos seguir ciertos pasos para lograr estos objetivos

- A. **Diagnosticar** la situación en que los procesos de comunicación se han desarrollado hasta la actualidad.
- B. **Planificar** medidas correctivas a través de recursos, actores y procedimientos que garanticen la efectividad de la comunicación, faciliten la superación de los obstáculos y eviten las comunicaciones inadecuadas.
- C. **Poner en marcha y en práctica** una política de comunicación resuelta por el equipo de conducción pero que implique a todos los actores institucionales.

Pasemos a caracterizar estos pasos con mayor profundidad

A. AQUÍ TENDREMOS EN CUENTA DOS CUESTIONES:

- El análisis de la información circulante.
- La idoneidad de dicha información, para lo cual se podrían utilizar instrumentos tales como:
 - La observación participativa, concurriendo a sectores claves de la escuela y experimentando el clima existente.
 - Las opiniones idóneas de actores relevantes y confiables de la escuela.
 - La observación de grupos y el grado de interpretación que tienen de la información que se les hace llegar.
 - Encuestas a grupos representativos útiles para abordar el grado de satisfacción de los actores institucionales, las ideas que ellos tienen para mejorar cuestiones de distinto tipo pero esencialmente para advertir la manera en que circula la información.
 - Análisis de documentos escritos que expresen modos y grados en que los actores interpretan decisiones y acuerdos.

A través de este diagnóstico tendremos respuestas, por ejemplo, a:

- ¿Cómo se efectúan los flujos ascendentes, descendentes y horizontales de los mensajes?
- ¿De dónde parten?
- ¿Quedan fuera de este circuito personas o sectores que deberían estar incluidos?
- ¿Se hace uso de procedimientos ágiles para que la información llegue rápida y adecuadamente a quien corresponde?
- ¿Se garantiza el respeto por los actores en los mensajes que circulan?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción que existe en la institución respecto de la información circulante?
- ¿Alguien tiene propuestas originales que no son tenidas en cuenta porque los canales que usan para que lleguen sus mensajes son inadecuados?
- ¿Existen sujetos que intencionalmente generan mensajes contradictorios, clandestinos u ocultan lo que deberían informar?

B. UNA VEZ REALIZADO EL DIAGNÓSTICO, SE PUEDE CONFORMAR LA POLÍTICA DE COMUNICACIÓN, CUYAS IDEAS CENTRALES SERÍAN:

- aprovechar lo que se está haciendo bien y mejorarlo con poco esfuerzo;
- determinar con claridad cuáles con los mensajes importantes que quiere garantizar sean conocidos inicialmente por su relevancia, definir prioritariamente en qué orden irá dando esa información, y con qué procedimientos lo hará. Asegúrese de contar con los recursos necesarios para hacerlo;
- priorizar aquello que garantice resultados;
- seleccionar los dispositivos más adecuados que irá usando según sus objetivos de comunicación. Recuerde que cada información, según su contenido, requiere procedimientos especiales. No todo sirve para todo. Un instrumento adecuado y exitoso para un mensaje puede ser desastroso para otro cuyo contenido es totalmente diferente.

C. UNA VEZ RESUELTO EL PLAN DE COMUNICACIÓN, SEA CONSECUENTE CON ÉL. EVALÚE PERIÓDICAMENTE LA EFECTIVIDAD DE LO IMPLEMENTADO. ENCUENTRE NUEVAS ALTERNATIVAS, Y RECUERDE QUE LOS INSTRUMENTOS O RECURSOS QUE USE PARA DIAGNOSTICAR TAMBIÉN LE PODRÁN SER ÚTILES PARA IR EVALUANDO SU PLAN O POLÍTICA DE COMUNICACIÓN.

Aquí podríamos mencionar algunos mitos circulantes en torno de la calidad y efectividad de la comunicación:

- **Mito 1:** comunicar o informar es motivar. No existe la "varita mágica" que facilite el compromiso, la participación y la responsabilidad de los actores. Naturalmente, sostenemos que comunicar bien mejora el clima institucional, pero no sostenemos que con ello se logre total calidad.
- **Mito 2:** una vez detectados los obstáculos existentes, la iniciativa de algunos para mejorarla generará una modificación sustancial de la escuela.
- **Mito 3:** reunir a los protagonistas de los obstáculos detectados hará que entre ellos superen sus conflictos y oposiciones mejorando la escuela en general. Las negociaciones son largas y una reunión no es por sí misma más que una estrategia y no un resultado garantido.
- **Mito 4:** una política de comunicación es garantía de circulación de la información "para siempre". Una buena política es aquella que es revisada constantemente y modificada estratégicamente según la evaluación permanente.

En consecuencia

El directivo debe tomar ciertas decisiones: definir claramente **qué, cuándo, cómo, dónde y a quién** desea informar o comunicar algo.

1. **A quién desea informar:** si es a docentes, padres, alumnos, personal no docente, autoridades educativas, grupos mixtos, fuerzas o grupos comunitarios, centros de apoyo, etcétera.
2. **Cuál es su intención y respuesta deseada:** para ello deberá identificar claramente en qué situación de conocimiento del objeto de la comunicación que se desea transmitir se encuentra el destinatario. Esto determinará la profundidad, extensión y forma del mensaje.
3. **Cómo será el mensaje:** deberá cuidar el contenido, la estructura y el formato del mensaje. En lo que al contenido se refiere, conocer el tema sobre el que se ha de informar es esencial; ser preciso, claro, breve y puntual logra mayor efecto. La estructura se vincula con la determinación del comienzo, desarrollo y cierre. Y el formato se vincula con encabezados, textos, ilustraciones, color, tamaño y posición si el mensaje es escrito.
4. **La elección del canal de comunicación:** Cuando se selecciona un canal formal se pueden seleccionar canales impresos como revistas o periódicos escolares, escritos no impresos como comunicados, actas, notas, informes, señalamientos o asesoramientos en productos del docente tales como planificaciones, carpetas didácticas o devoluciones sobre observaciones áulicas.
5. **Obtención de retroalimentación:** es muy importante que el directivo investigue si el mensaje llegó a los interesados y cuál fue su efecto. Muchas veces la falta de seguimiento del mismo impide el éxito en una tarea o en un propósito institucional.

Seguimos aprendiendo; esta vez a comunicarnos

Todo el escrito apunta a la necesidad continua de "aprender para comunicar". La formación para la comunicación comprende tres niveles:

1. **Saber**, es decir tener conocimientos relativos a los procesos de comunicación.
2. **Saber hacer**, es decir, poder aplicar los conocimientos que se posean sobre comunicación e información.
3. **Saber estar en comunicación**, que significa desarrollar rasgos de personalidad propicios para evitar obstáculos en la comunicación.

Por supuesto que esto no sólo se aprende en cursos, seminarios o capacitaciones, sino que requiere un esfuerzo de las instituciones educativas para poner en marcha acciones en el quehacer diario.

Esto implicaría un esfuerzo compartido para indagar en la institución cómo circula la información y cuáles son las necesidades institucionales sobre información y comunicación.

También sería interesante capacitarse en el uso de los distintos dispositivos que facilitan la circulación de la información y la claridad en la comunicación; por ejemplo redacción de informes, cuestionarios y formularios, conducción de conversaciones y diálogos, la discusión en grupo, etcétera.

Por otra parte, nada de esto resultará exitoso si no se cambian las estructuras autoritarias, rígidas o formales de las escuelas en pro de favorecer el intercambio, el diálogo y la reciprocidad en la información al constituir un equipo de conducción que basa su autoridad en el saber, el conocimiento, la coordinación eficaz, el asesoramiento y la confianza en los actores institucionales.

Para finalizar: la escuela debe enfatizar su función educativa cuestionando la calidad de las diversas influencias recibidas por cada sujeto en cada escenario social particular.

Es esencial la creación de un clima de intercambios entre los distintos actores que facilite la reflexión, el contraste y la reconstrucción personal relativamente autónoma.

La escuela necesita crear oportunidades para el contraste de ideas, de esquemas de pensamiento, de alternativas que son expresadas por los actores provenientes de procesos de socialización diferentes, de culturas y contextos diversos.

Tanto padres como directivos, docentes y alumnos, en tanto actores del escenario escolar, son los portadores de dicha diversidad; habrá que aprender a "leer" los diversos puntos de partida, las múltiples y diferentes expectativas que se depositan en la escuela.

Será necesario crear alternativas y proyectos diferenciados que atiendan a la diversidad, pero sin ceder un pequeño espacio a la tarea sustantiva de la escuela: **enseñar y aprender.**

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I., *El planeamiento educativo como herramienta de cambio*, Buenos Aires, Troquel, 1994.
- Aguerrondo, I., *El planeamiento educativo*, Buenos Aires, Troquel, 1991.
- Alforja, "Técnicas participativas para la educación popular", *Publicaciones de Educación Popular*, Humanitas, CEDEPO, 1988.
- Álvarez Fernández, Manuel, *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*, Madrid, Popular, 1988.
- Alliaud, Andrea y otros, "El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar en la enseñanza", en *Ensayos y Experiencias*, t. 23, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, mayo/junio 1998.
- Ander-Egg, E., Aguilar, M. J., *Cómo elaborar un Proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*, Buenos Aires, Humanitas, 1992.
- Ander-Egg, E., *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1993.
- Angulo Rasco, J. F., Contreras, D., Santos Guerra, M. A., "Evaluación educativa y participación democrática", *Cuadernos de Pedagogía*, N° 195, Barcelona, 1991.
- Angulo, J. F., *Ámbitos de la gestión y calidad docente*, España, Universidad de Málaga, 1993.
- Antelo, E. (comp.), *La escuela más allá del bien y el mal*, Santa Fe, Amsafe, 2001.
- Antúnez, S., *El proyecto educativo de centro*, Barcelona, Graó, 1993.
- Antúnez, Serafín y Gairín, Joaquín, *La organización escolar. Práctica y fundamentos*, Barcelona, Graó, 1996.
- Azzerboni, D., Harf, R., Pasqualetto, G., *Asesoramiento: un puente para la transferencia y la transformación*, Buenos Aires, Dirección de Área de Nivel Inicial, 1996.
- Ball, S. J., *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Batiston, Virginia, Ferreyra, Horacio, *El plan educativo institucional. Cómo diseñar, ejecutar y evaluar*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas,
- Bayley, T., *Técnicas de gestión para profesionales*, España, Granica, 1992.
- Beltrán, Angel, San Martín, Francisco, "La organización escolar. Evaluación o devaluación", *Cuadernos de pedagogía*, N° 219.
- Berlo David, *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*, Buenos Aires, El Ateneo, 1979.
- Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita, Teobaldo, Marta, *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- Blejmar, B., "De la gestión de resistencia a la gestión requerida", en Duschatsky, S., Birgin, A. (comp.), "¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia", Buenos Aires, Flacso Manantial, 2001.
- Blejmar, B., "El proyecto institucional y la organización escolar", revista *Novedades Educativas* N° 70, Buenos Aires, 1997.

- Braslavsky, C. y Tiramonti, G., *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1990.
- Braslavsky-Birgin (comps.), *Formación de profesores*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
- Burbules, N., *Una teoría del poder en educación*, Flacso.
- Carli, S., Lezcano, A., Karol, M., Amuchastegui, M., *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Carr, W. y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, 1988.
- Chaves, F., "Gestión para instituciones educativas: un enfoque estratégico para el desarrollo de proyectos educativos", mimeo, Buenos Aires, 1996.
- Chaves, P., *Gestión para instituciones educativas: un enfoque estratégico para el desarrollo de proyectos educativos*, mimeo, 1996.
- Claus y Cigliutti, *La docencia: un trabajo de riesgo*, Tesis Norma, 1992.
- Cullen, C., *Discurso inaugural*, Buenos Aires, DCPAD, MCBA, 1989.
- Cumbre Iberoamericana, *Programa evaluación de la Calidad de la Educación*, Documentos, Vol. I.
- Duschatsky, S., "Todo lo sólido se desvanece", en Duschatsky, S., Birgin, A. (comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, ob. citada.
- Duschatsky, S., "¿La gestión de la escuela o gestionar la escuela?", mimeo, Buenos Aires, 2002.
- Duschatsky, S., *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Etkin, J., Schvarstein, L., *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Fasce, Jorge y Martiñá, Rolando, *Nosotros educadores*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.
- Fernández, Estela, *Gestión institucional. La construcción colectiva del proyecto educativo*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas,
- Fernández, L., *El análisis de lo institucional en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Fernández, L., *Instituciones educativas. Dinámica institucional en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Ferreira, Horacio, Batiston, Virginia, *El currículum como desafío institucional. Aportes teórico-prácticos para construir el microcurrículum*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 1996.
- Filmus Daniel (comp.), *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, Troquel-OEA, 1998.
- Filmus, D. (comp.), *¿Para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Tesis Norma, 1993.
- Filmus, D., *Estado, sociedad y educación en la argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires, Troquel, 1996.
- Filmus, Daniel (comp.), *Los condicionantes de la calidad educativa*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas,
- Frigerio, G. y otros, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel, 1992.
- Frigerio, G. y Poggi, M., *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Santillana, 1996.
- Frigerio, G., "Educar... Ofrecer a las nuevas generaciones un futuro", en *Ensayos y experiencias* N° 22, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 1998.
- Frigerio, Graciela (comp.), *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz, 1997.
- Frigerio, Graciela y otros, "La escuela en contextos turbulentos. Aprendizajes y enseñanzas", en *Ensayos y experiencias*, t. 22, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, marzo/abril 1998.
- Fullan, M., Hargreaves, A., *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996.
- Fundación para la Calidad y la Participación, *La gestión de calidad en educación*, Documento presentación, 1992.
- Gairín, J., *La organización escolar*, España, Grao, 1996.
- Gimeno Sacristán, I. y Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
- Gloton, R., *Comunicación y diálogo entre educadores*, Narcea. 1971.
- Jackson, P. W., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.
- Jares, X, "Los conflictos en la organización escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, octubre 1993.
- Kaës, R. y otros, *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Kamii, C., "Evaluación, todo depende de la teoría", ficha, Universidad de Alabama, Birmingham.
- Kaminsky Gregorio, *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Buenos Aires, Lugar, 1990.
- Kotler, Philip, *Mercadotecnia*, México, Prentice Hall, Hispanoamericana, 1993.
- Labourdette, S. D., *Reflexiones sobre la concepción autoritaria*, Subsecretaría de Conducción Educativa.
- Lafourcade, Pedro D., *La autoevaluación institucional*, Buenos Aires, Kapelusz, 1993.
- Lapassade, G., *Grupos, organizaciones e instituciones*, Granica, 1977.
- Larrosa, J., "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión", en Larrosa, J., Skliar, C. (comps.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 2002.
- M.C.B.A., Secretaría de Educación, "El equipo directivo como impulsor de procesos de evaluación permanente. La evaluación en el plano institucional", Buenos Aires, 1992.
- Maisonneuve, J., *La dinámica de los grupos*, Nueva Visión, 1977.
- Marc, D. y Picard, D., *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Marolla, J., "La intervención psicológica diagnóstica en las organizaciones formales", ficha de la Cátedra de Psicología Institucional, 1989.
- Maroto, José Luis, "Gobierno escolar y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales", en *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, Universidad de Oviedo.
- Martiñá, R., *Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado*, Buenos Aires, Tesis Norma, 1992.
- Marucco, M., participación en el panel sobre: "El docente y la vida cotidiana en la institución escolar. Comunicación, participación, conflictos, *Encuentro Internacional de Educación*, Buenos Aires, 1991.

- Meirieu, P., *Frankenstein educador*, España, Alertes, 1998.
- Meirieu, P., *La opción de educar. Ética y pedagogía*, España, Octaedro, 2001.
- Minicelli, Mercedes y otros, "Instituciones educativas. proyectos e intervenciones", en *Ensayos y experiencias*, t. 27, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, marzo/abril 1999.
- Morán Oviedo, "Perspectiva grupal", en *Revista Perfiles Educativos*, México, UNAM, 1985.
- Morin, E., *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Nicastro, S., *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- O.C.D.E., *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe internacional, Paidós, 1991.
- Ollivier, Bruno, *Comunicar para enseñar*, Buenos Aires, Edicial, 1997.
- Pérez Gómez, A. I., Parlett, M., Hamilton, D., Macdonald, B., "La evaluación: su teoría y su práctica", *Cuadernos de Educación*, Venezuela, Cooperativa Laboratorio Educativo, 1985.
- Petit, F., *Psicosociología de las organizaciones*, Herder, 1984.
- Pichardo Muñoz, Arlette, *Evaluación del impacto social. El valor de los humanos ante la crisis y el ajuste*, Buenos Aires, Humanitas, 1993.
- Poggi, M. (comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelus, 1995.
- Pogré, P. (comp.), *La trama de la escuela nueva*, Paidós, 1994.
- Pozner, P., *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Aique, 1995.
- Román Pérez, M. y Díez López, E., *Aprendizaje y curriculum. Diseños curriculares aplicados*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 2000.
- Román Pérez, M. y Díez López, E., *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje enseñanza*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas,
- Sancho Gil, J., "De la evaluación a las evaluaciones", *Cuadernos de Pedagogía*, España, 1991.
- Sancho, J. M. y Hernández, F., Entrevista a D. Schon "La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 222, 1994.
- Santos Guerra, M. A., *La luz del prisma. Para comprender las instituciones educativas*, Málaga, Aljibe, 1997.
- Santos Guerra, Miguel Angel, "Cultura y poder en la organización escolar", en *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, Universidad de Málaga.
- Santos Guerra, Miguel Angel, *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal, 1990.
- Sarlo, B., *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.
- Schlemenson, A., *Análisis organizacional. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*, Paidós, 1988.
- Schvarstein, L., *Psicología social de las organizaciones, Nuevos aportes*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Selvini Palazzoli y otros, *El mago sin magia*, Paidós, 1987.
- Sennett, R., *La autoridad*, Madrid, Alianza, 1990.
- Shlemenson A. y otros, *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Shlemenson, A., *Análisis organizacional. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Sirvent, M. T., "Estilos participativos: ¿sueños o realidades?", *Revista Argentina de Educación* N° 4.
- Tenti Fanfani, E., *La escuela vacía. Deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*, Losada, 1993.
- Terigi, F., *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Thomson, Peter, *Los secretos de la comunicación. Cómo ser escuchado y obtener beneficios*, Buenos Aires, Granica, 1999.
- Tiramonti, G., *Modernización educativa de los 90. El fin de la ilusión emancipadora*, Buenos Aires, Flacso, 2001.
- Tyler, W., *Organización escolar*, Madrid, Morata, 1991.
- Ulloa, Fernando, "Papel de las articulaciones y "fracturas" articulares en la dinámica institucional", ficha de la Cátedra de Psicología Institucional, UBA, 1989.
- Weiss Carol, *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*, México, Trillas, 1997.



APRENDIZAJE Y CURRÍCULUM

Diseños curriculares aplicados

Martiniano Román Pérez - Eloísa Díez López

El discurso profundo de la reforma no es más que uno, desarrollar capacidades y valores por medio de contenidos y métodos-procedimientos en el marco de la educación entendida como intervención en procesos cognitivos y afectivos. Pero intervenir ¿para qué?. Y aquí también el discurso es homogéneo para desarrollar personas capaces de vivir y convivir como personas, ciudadanos y profesionales. Y ello supone desarrollar un número amplio de capacidades/destrezas y de valores/actitudes potenciando herramientas mentales con tonalidades afectivas. El ordenador (computadora) mental de los aprendices, en la sociedad de la informática, está cargado de óxido en la escuela pero no en la vida. Es la escuela la que debe cambiar para adaptarse a la vida y por ello hablamos de aprendizajes funcionales constructivos, significativos y por descubrimiento.

En las reformas actuales los aciertos y los errores curriculares conviven amablemente. Esta es normal porque estamos en el marco de un nuevo paradigma emergente, en el cual afloran prácticas e ideas nuevas, a menudo mezcladas con prácticas e ideas de ayer que no resultan fáciles de entender y mucho menos de aplicar. La teoría curricular y los modelos de aprendizaje-enseñanza nos demandan un nuevo tipo de profesional, pero sus perfiles aún no están demasiado definidos.

Este libro asienta las bases para producir el cambio necesario para una nueva educación.

- Los paradigmas educativos y su influencia en el aprendizaje
- Potencial de aprendizaje y aprender a aprender"
- Aprendizaje constructivo y significativo
- El currículum como selección cultural: teorías y modelos
- De la teoría curricular a los diseños curriculares aplicados

Ediciones
**NOVEDADES
EDUCATIVAS**

DISEÑOS CURRICULARES DE AULA

Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza

Martiniano Román Pérez - Eloísa Díez López

Fundamentalmente práctico, este libro aporta ideas para el aula, que es donde verdaderamente tiene sentido la refundación de la escuela. Sin la reforma del aula y sus modelos de aprendizaje y enseñanza no hay reforma oficial posible.

Su estructura consiste en una breve introducción justificativa, en su primera parte entendida como fundamentación, partiendo del supuesto del desaprender para aprender y posteriormente definiendo un modelo teórico práctico de aprender a aprender en el marco del nuevo paradigma socio - cognitivo como modelo de aprendizaje - enseñanza.

En la segunda parte desarrolla la instrumentación necesaria para la elaboración de Diseños Curriculares de Aula y concreta estos tres apartados: conceptos básicos, capacidades - destrezas y procedimientos - métodos por asignaturas.

La tercera y la cuarta parte es de aplicación. Presenta, en forma de ejemplos concretos, Diseños Curriculares de Aula, elaborados con la colaboración de profesores.

Este libro está dirigido a maestros - profesores de todos los niveles educativos, alumnos de facultades de Educación y escuelas de Magisterio como un instrumento útil para generar nuevos modelos de aprendizaje en el marco de una nueva cultura y un nuevo profesor.

- PRIMERA PARTE. Fundamentación. Criterios teórico - prácticos para la elaboración de diseños curriculares de aula como modelos de aprendizaje - enseñanza.
- SEGUNDA PARTE. Instrumentación. Herramientas para la elaboración de diseños curriculares de aula.
- TERCERA PARTE. Aplicación. Diseños curriculares aplicados de educación básica.
- CUARTA PARTE. Aplicación. Diseños curriculares aplicados en educación media.

Ediciones
**NOVEDADES
EDUCATIVAS**