Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia –DUAD-

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Modelos integrales de gestión escolar en el desarrollo de la comunicación oral y escrita.

Yury Tatiana Castillo Rodríguez

Bogotá, mayo de 2026

Modelos integrales de gestión escolar en el desarrollo de la comunicación oral y escrita

Yury Tatiana Castillo Rodríguez

Dr. Fernando Augusto Poveda Aguja

Tesis para optar al título de Doctor (a) en Educación

Bogotá, mayo de 2026

Tesis aprobada por:

Director de la tesis:

_____

Dr. Fernando Augusto Poveda Aguja

Jurados

Jurado Institucional

Dr. Luis Alfredo Bernal Hidalgo

_____

Jurado Nacional

Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez

_____

Jurado Internacional

Dr. Lucidio Nereu Barbosa

_____

Tabla de contenidos

Resumen **10**

Introducción **11**

Capítulo 1. Planteamiento y delimitación del problema **13**

1.1 Pregunta problema **21**

1.2 Hipótesis **21**

1.3 Objetivos **22**

1.3.1 Objetivo general *22*

1.3.2 Objetivos específicos *22*

1.4 Justificación **22**

Capítulo 2. Estado del arte **26**

Capítulo 3. Marco Teórico **35**

3.1 Habilidades comunicativas **35**

3.1.1 Enfoque comunicativo *38*

3.1.2 Escritura *40*

3.1.3 Lectura *41*

1.3.4 Escucha *43*

1.3.5 Oralidad *45*

2.1 Gestión Escolar **46**

2.1.1 Modelos Integrados de Gestión Escolar (MIGE) *50*

2.1.2 La gestión escolar en Colombia *53*

Capítulo 4. Marco metodológico **57**

4.1 Paradigma **57**

4.2 Enfoque mixto **59**

4.3 Método **62**

4.4 Población y Muestra **63**

4.5 Muestra **68**

4.5.1 Tipo de Muestra *69*

4.5.2 Participantes *71*

4.6 Técnicas e instrumentos **73**

4.6.1 Encuesta *74*

4.6.2 Entrevistas *75*

4.6.3 Materialización del modelo estructurante *76*

Capítulo 5. Resultados y Sistematización de la Información **78**

5.1 Primera fase: Identificación de elementos estructurantes de la relación entre la gestión escolar y las habilidades comunicativas. **78**

5.1.1 Análisis de fiabilidad *78*
5.1.2 Análisis factorial *82*
5.1.3 Análisis descriptivo *90*
5.1.4 Análisis inferencial *108*

5.2 Segunda fase: Comprensión de la aproximación conceptual en relación con la gestión escolar y las habilidades comunicativas en tres instituciones educativas de Bogotá **111**

5.2.1 Codificación Textual *113*
5.2.2 Codificación axial *133*
5.2.3 Inter-roles *140*

5.3 Tercera fase: Estructuración de un modelo integral de gestión escolar que favorezca las habilidades comunicativas **148**

5.3.1 Proceso de construcción del modelo estructurante *149*
5.3.2 Modelo Estructurante *153*
5.3.3 Del modelo estructurante a la valoración institucional: construcción del instrumento de seguimiento *159*
5.3.4 Niveles de valoración del instrumento de gestión escolar para la promoción de las habilidades comunicativas *163*
5.3.5 De la construcción teórico-empírica a la verificación en contexto: aplicación piloto del modelo e instrumentación *165*

Capítulo 6. Discusión de Resultados **175**

6.1 Implicaciones y alcance del estudio **175**

6.2 Esclarecimiento de la problemática y logro de los objetivos **179**

6.3 Integración del problema de investigación con el marco referencial y las concepciones emergentes **182**

6.3.1 Confirmaciones *182*
6.3.2 Ampliaciones *192*
6.3.3 Tensiones *192*
6.3.4 Categoría emergente: coherencia comunicativa institucional *194*

6.4 Valoración crítica de la metodología **195**

6.5.1 Coincidencias con investigaciones previas *197*
6.5.2 Diferencias y ampliaciones frente al estado del arte *198*

Conclusiones **200**

7.2 Conclusiones frente al problema y la hipótesis **201**

7.3 Conclusiones sobre los objetivos específicos **202**

7.4 Valor y calidad de las fuentes 203

7.5 Implicaciones teóricas 204

7.6 Implicaciones prácticas 206

7.6.1 Implicaciones para la política pública educativa 206

7.6.2 Implicaciones para la gestión institucional 207

7.6.3 Implicaciones para la formación docente 207

7.7 Limitaciones y vacíos 208

7.8 Aportes a la línea OGEC 209

7.9 Proyecciones investigativas 210

Lista de referencias bibliográficas 212

Anexos 227

Lista de Tablas

Tabla 1 Articulación metodológica de la investigación 60
Tabla 2 Comparación de Niveles de Lectura Crítica por Localidades en Bogotá 63
Tabla 3 Clasificación de las IED de la localidad Tunjuelito para el año 2024 64
Tabla 4 Cantidad de docentes participantes en la encuesta.....74
Tabla 5 Resumen de procesamiento de casos 79
Tabla 6 Estadísticos de fiabilidad 79
Tabla 7 Estadísticas de total de elemento 80
Tabla 8 Prueba de KMO y Bartlett 83
Tabla 9 Varianza total explicada 83
Tabla 10 Matriz de componente rotado 85
Tabla 11 Área de Gestión Pedagógica en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas 91
Tabla 12 Área de Gestión administrativa en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas 93
Tabla 13 Área de Gestión Directiva en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas 95
Tabla 14 Área de Gestión Comunitaria en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas 96
Tabla 15 Estadísticos de las cuatro áreas de gestión en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas.....97
Tabla 16 Valoración general de las áreas de gestión.....103
Tabla 17 Estadísticos de las áreas de gestión.....105
Tabla 18 Correlaciones de las áreas de gestión.....108
Tabla 19 Categorías a priori durante la codificación abierta IE1-R.....114
Tabla 20 Categorías a priori durante la codificación abierta IE1-C.....117
Tabla 21 Categorías a priori durante la codificación abierta IE2-R.....120
Tabla 22 Categorías a priori durante la codificación abierta IE2-C.....123
Tabla 23 Categorías a priori durante la codificación abierta IE3-R.....127
Tabla 24 Categorías a priori durante la codificación abierta IE3-C.....130
Tabla 25 Matriz de codificación axial con integración categorial. 133
Tabla 26 Matriz de categorización de elementos integradores 147
Tabla 27 Ecuaciones de regresión de las componentes del modelo.....156

Tabla 28 Matriz de Análisis y Selección de Factores Contextuales para la construcción del Instrumento 160

Tabla 29 Matriz de Análisis y Selección de Elementos facilitadores en la construcción del Instrumento 162

Tabla 30 Matriz de análisis para la mediación con las barreras identificadas en la construcción del Instrumento 163

Lista de Figuras

Figura 1 Gráfico de sedimentación para la determinación del número de factores 85
Figura 2 Gestión Pedagógica en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio 99
Figura 3 Gestión Administrativa en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio 100
Figura 4 Gestión Directiva en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio 101
Figura 5 Gestión Directiva en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio 102
Figura 6 Estadísticos de las áreas de gestión 107
Figura 7 Correlaciones de las áreas de gestión 109
Figura 8 Red semántica de las entrevistas a Rectores y Coordinadores 135
Figura 9 Diagrama de Sankey de las subcategorías de análisis de las entrevistas a rectores 141
Figura 10 Diagrama de Sankey de las subcategorías de análisis de las entrevistas a coordinadores 143
Figura 11 Diagrama de Sankey de las categorías de análisis de las entrevistas a rectores y coordinadores 145
Figura 12 Modelo de medida de ecuaciones estructurales.....154
Figura 13 Página inicial del Instrumento de Valoración 166
Figura 14 Primer componente de valoración: Gestión Pedagogico-Curricular y Condiciones Institucionales 167
Figura 15 Segundo componente de valoración: Liderazgo Directivo y Seguimiento Estratégico 168
Figura 16 Tercer componente de valoración: Soporte Administrativo y Articulación Interinstitucional 169
Figura 17 Cuarto componente de valoración: Gestión Comunitaria y Corresponsabilidad 169
Figura 18 Quinto componente de valoración: Soporte Administrativo y Articulación Interinstitucional 170
Figura 19 Sexto componente de valoración: Proyectos e innovación escuela-comunidad 171
Figura 20 Séptimo y Octavo componente de valoración: Planificación y evaluación de la oralidad y Recursos y formación para la lectura.....172
Figura 21 Resultados del proceso valorativo y de seguimiento.....173
Figura 22 Sugerencias para avanzar en la promoción de las habilidades comunicativas 174

Resumen

Esta tesis doctoral analiza la incidencia de los modelos de gestión escolar en las habilidades comunicativas de tres instituciones educativas distritales en Bogotá, Colombia. El estudio integra las dimensiones de gestión pedagógica, directiva, comunitaria y administrativa como pilares fundamentales para el desarrollo de competencias tanto productivas (oralidad y escritura) como receptivas (escucha y lectura). Bajo un paradigma de comprensión holística y desde la perspectiva de la complejidad, la investigación emplea un diseño correlacional y un estudio de caso para abordar el fenómeno de manera integral. Finalmente, esta producción científica aporta al campo educativo al visibilizar una carencia actual: mientras que las dinámicas sociales exigen atención a los procesos comunicativos en el aula, se ha relegado a un segundo plano la influencia crítica que ejerce la gestión institucional en estos resultados

Palabras clave: comunicación escrita, comunicación oral, gestión escolar, habilidades comunicativas, modelos de gestión.

Abstract

This doctoral dissertation focuses on determining the impact of school management models on communicative skills in three public educational institutions in Bogotá, Colombia. Accordingly, pedagogical, directive, community, and administrative management are identified as key dimensions to be considered in the development of communicative skills, both in productive processes**,** oral and written expression**,** and in receptive processes**,** listening and reading. The study is grounded in a paradigm that enables a holistic understanding of the phenomenon, namely the complexity approach, through which a correlational design and case study methodology allow for a comprehensive examination of the relationships under analysis. In this context, the scientific contribution of the research is significant for the educational field, as contemporary social dynamics have highlighted communicative challenges both inside and outside schools, often positioning classrooms as the primary locus of intervention while relegating institutional management processes to a secondary role.

Keywords: written communication, oral communication, school management, communicative skills, and management models.

Introducción

Las diferentes acciones que se presentan en las instituciones educativas en torno al fortalecimiento de habilidades comunicativas tienen un sustento político, pedagógico y teórico que las ubica, tal como menciona Freire, (1970) como un factor crucial para la transformación de la realidad educativa. Observar y dar lugar a dicho accionar, permite trascender y mejorar la calidad de la educación en Colombia, dado que se convierte en un elemento emancipador. Por ende, esta investigación centra su mirada en la forma en la que la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha se desarrollan desde los procesos que se organizan en cada una de las dimensiones que estructuran la gestión escolar. Esta propuesta de investigación doctoral denominada Modelos integrales de gestión escolar en el desarrollo de la comunicación oral y escrita se desarrolla en seis acápites específicos.

En primera instancia, se encuentra un apartado en donde se presentan de manera detallada los elementos que estructuran el problema, allí se enfatizan las dificultades en torno a la tensión entre los planteamientos teóricos que orientan la enseñanza de la lengua en relación con los documentos legales que guían las acciones sobre dichos procesos y con la gestión escolar, lo que consolida la pregunta de investigación, la hipótesis y los objetivos que estructuran la ruta de investigación, junto con los argumentos que se desarrollan a través de la justificación.

En el segundo capítulo se desarrolla el estado del arte en relación con dos categorías que sustentan la investigación, por un lado, el desarrollo de habilidades comunicativas en la escuela y, por el otro, la gestión escolar. El tercer apartado contiene los marcos de referencia que se vinculan con las teorías comunicativas que se han desarrollado alrededor de la enseñanza de la lengua y la con aquellas que han surgido en función de las acciones propias de la gestión escolar, al igual que la profundización de las categorías que giran en función de dicho marco teórico. En este espacio se encuentran para la categoría de habilidades comunicativas autores que ayudan a construir la noción desde el enfoque comunicativo de la lingüística, tales como Hymes, (1972) y (Canale, Swain 1980). Desde el marco conceptual de la gestión escolar se encuentran autores como Casassus, (2000) y Sander (2002), de igual manera desde los modelos integrales se encuentran las articulaciones teóricas que se dan entre Fullan, (1982) y Senge (2006).

En la cuarta sección se presenta la estrategia metodológica que se despliega a partir del paradigma de la complejidad, con un enfoque mixto Creswell, (2009) que lleva a un diseño

secuencial explicativo Pereira, (2011) y cuyo método está propuesto desde el diseño correlacional (Hernández, Fernández, 2014) y el estudio de caso Yin, (2015). Posteriormente, se encuentra el quinto capítulo de resultados, la sistematización y el análisis de los hallazgos que se dieron en torno a los tres objetivos específicos que fueron planteados en la investigación. De esta manera, se da paso al sexto capítulo en el que se desarrolla la discusión de los resultados en donde se relacionan de manera directa los resultados con los elementos teórico-conceptuales que fundamentan el proceso investigativo.

En este sentido, la investigación se enfoca en las dimensiones institucionales, organizacionales y de gestión escolar, orientando su interés hacia las estrategias implementadas en los colegios públicos de Bogotá para el desarrollo de la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad. Dichas estrategias se enmarcan en el sustento legal de las políticas públicas vigentes sobre la materia. Asimismo, el estudio se adscribe a la línea de investigación del Doctorado en Educación: Organizaciones, Gestión Escolar y del Conocimiento (OGEC), en tanto que analiza la organización institucional y las acciones orientadas a garantizar la promoción de las habilidades comunicativas mencionadas.

De esta manera, la investigación centra su interés en las dinámicas de gestión escolar que se llevan a cabo para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Por tanto, es posible señalar que esta investigación se enmarca en la forma en la que las instituciones educativas públicas a partir de las políticas y estamentos legales promueven la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad como competencias que se dinamizan a partir de lo pedagógico, lo directivo y lo administrativo.

Capítulo 1. Planteamiento y delimitación del problema

Los procesos comunicativos tienen gran relevancia en las dinámicas que se dan en las interacciones sociales cotidianas. Así, la competencia comunicativa como proceso en el cual se pone en uso la lengua se realiza a través de cuatro habilidades lingüísticas (Cassany et al., 2014), las cuales son hablar, escuchar, leer y escribir, por tanto, son ellas parte esencial en las acciones pedagógicas de las instituciones educativas ya que median las relaciones entre los sujetos de la comunidad educativa. Sin embargo, el tratamiento de la lectura, escritura, oralidad y escucha, (LEOE), ha sido traducido durante años, en algunas instituciones educativas, en un simple espacio académico, que no ha logrado articularse de manera eficiente y eficaz con las directrices de los documentos legales que las orientan, ni con las dinámicas de organización y gestión escolar, dejando de lado el rol de la comunidad educativa en su proyección desde lo directivo y lo administrativo.

Al abordar la necesidad social a la que responde la investigación es preciso mencionar que, durante años, muchas acciones a nivel político e investigativo se han centrado en el fortalecimiento de la lectura y la escritura, y en menor medida, la escucha y la oralidad, sin embargo, persisten las dificultades en la escuela en materia de habilidades comunicativas. Así se reconoce en los informes de resultados de pruebas nacionales e internacionales, por ejemplo, en Colombia la puntuación obtenida en lectura fue inferior al promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su último año de aplicación, es decir, en el 2022. Es importante destacar que, en esta prueba, la competencia lectora se mide en el nivel de comprensión, uso, evaluación, reflexión y compromiso con los textos para alcanzar las metas de cada sujeto en función de los conocimientos que le permiten participar en sociedad (Icfes, 2024). Es así como, en medio de una valoración del uso comunicativo de la lengua en un contexto global, la población colombiana muestra una falencia en el proceso de lectura.

Las dificultades en lo que respecta al fomento de habilidades comunicativas en la escuela se relacionan con las nuevas dinámicas sociales en las que se inscriben los sujetos actualmente. Los cambios sociales abruptos desencadenados por la hiperconectividad, que llevan a la consolidación de una sociedad que padece de cansancio neuronal Chul, (2012) y tal como lo expone Harari, (2018) esto se relaciona con la propagación de las tecnologías digitales durante

las últimas décadas. En este contexto caótico y cambiante Harari, (2018) algunos modelos emergentes proponen centrar los actos educativos en las habilidades del siglo XXI, de ahora en adelante HS21, dentro de las cuales se encuentra la comunicación, que responde a los constantes cambios a los que se ve enfrentada la sociedad por la cantidad de información a la que se accede y la interacción constante con la tecnología emergente, lo que requiere blindar a los sujetos ante un mercado laboral desafiante.

En las últimas dos décadas, diferentes organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), han propuesto el manejo de las habilidades comunicativas en la escuela desde la perspectiva de las HS21. En donde la comunicación es un factor presente y se conceptualiza desde el dominio de las habilidades escritas, orales y digitales con el fin de dar paso a la expresión fluida de ideas adaptándolas a diferentes contextos de uso público (Fullan et al., 2014). La problematización en este punto gira en torno a la forma en la cual se da la transición en el accionar educativo con un manejo de las habilidades comunicativas desde un enfoque tradicional hacía esta necesidad de fomentar la LEOE en contexto social tan retador como el actual.

Los sistemas educativos a nivel mundial reportan falencias en la materialización de acciones que promuevan las habilidades comunicativas en las escuelas. Esto se evidencia en investigaciones que se han realizado en diferentes partes del mundo, como Chile, Estados Unidos, Singapur, entre otros (Varas et al., 2023), ya que dichas competencias han estado en el centro de políticas públicas en los últimos años al ser consideradas parte esencial de las HS21, pero las dinámicas institucionales no han logrado establecer acciones de organización interna que se articulen con la propuesta.

En el caso de Singapur (Rusydiyah et al., 2022) se encuentra que la política pública está centrada en la alfabetización, se evidencian iniciativas implementadas con sectores de la sociedad para satisfacer las necesidades de las generaciones actuales, enfocándose en el uso adecuado del Internet para toda la población, lo cual ha desembocado en la necesidad de generar nexos entre el sistema educativo, el uso de herramientas tecnológicas y los procesos de lectura.

Para ejemplificar las dificultades de algunos países en la integración de habilidades comunicativas a los procesos educativos, se da lugar a investigaciones realizadas en los últimos años en relación con las HS21. En Singapur la articulación de las habilidades comunicativas con los procesos que se dan en las instituciones ha presentado algunas dificultades Kadir, (2019) especialmente por la poca relevancia que tiene la voz de los estudiantes en la instauración de políticas educativas, esto se registra a través del seguimiento en la implementación de la propuesta Escuelas que piensan, nación que aprende (TSLN, por sus siglas en inglés). Frente a la situación de Estados Unidos, según la investigación de Levitt, (2020) se evidencia que una de las problemáticas en relación con la adopción de las habilidades en el contexto educativo ha sido la lentitud con la que se han dado políticas frente al tema, lo cual se registra a partir de reformas parciales que denotan una tardanza en la incorporación de las habilidades comunicativas en los Estándares Estatales Básicos Comunes de 2010 Levitt, (2021).

En el caso de Latinoamérica, desde la investigación realizada por (Varas et al., 2023) se encuentra que los docentes que promueven las HS21 utilizan estrategias basadas en la oralidad y en la alfabetización en lectura y escritura, sin embargo, los maestros refieren dificultades en la falta de conocimientos frente a los marcos referenciales y estrategias para abordarlo, ausencia de dispositivos tecnológicos y su correcto uso, y la falta de relación de dichas habilidades con los contenidos curriculares. La situación problémica se detalla en el distanciamiento entre la intención de promover las habilidades y las dificultades de los docentes para hacerlo eficazmente y la poca exactitud en el reporte de integración de las habilidades comunicativas en el contexto escolar (Varas et al., 2023), ya que, en este contexto, la generalidad ha sido la incorporación de HS21 de manera amplia, sin detallar la forma en la que se da su articulación en el sector educativo. Por lo tanto, se evidencia un distanciamiento entre las políticas educativas y las prácticas docentes frente a la promoción de habilidades comunicativas en la escuela.

Algunas particularidades de los currículos en los países de habla hispana han ahondado en esfuerzos por ubicar las habilidades comunicativas desde el enfoque de las HS21, obteniendo pocos resultados, que llevan a cuestionarse sobre las estrategias utilizadas. Este es el caso de Chile, en donde según (Bellei, Morawietz 2016), a partir del 2009 se establece una reforma curricular general, con lo cual se dan cambios tales como la redefinición de la asignatura “español”, la cual pasa a denominarse Lengua y Comunicación. Sin embargo, este tipo de

acciones han sido insuficientes, ya que se reporta debilidad en la implementación de la reforma curricular, puesto que la traducción del mensaje pedagógico en las actividades prácticas de la cotidianidad en la escuela fue difícil de asumir para los docentes, lo cual llevó a fragmentar aún más el sistema en relación con habilidades básicas como la lectura según lo reportaron evaluaciones internacionales y nacionales como el SIMCE (Bellei, Morawietz, 2016).

Pese a los esfuerzos a nivel Latinoamericano de incluir las habilidades comunicativas en el sector educativo, se evidencia un vacío en el tratamiento de éstas, reflejado en la forma en la que las políticas públicas focalizan sus acciones en una sola habilidad. Es así como se da prioridad a la lectura como dispositivo que permite la inclusión social y el desarrollo de la cultura y la economía, ya que algunos organismos intergubernamentales como, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) han llamado a los gobiernos de América Latina y el Caribe para consensuar frente a la necesidad de fomentar sociedades lectoras a través de mecanismos como planes nacionales de lectura, leyes del libro de lectura y bibliotecas y programas de fomento de la lectura (Cerlalc, 2017). Por tanto, en esta región se presentan políticas públicas centradas, en su mayoría, en el desarrollo exclusivo de los procesos lectores, con lo que se evidencia un vacío frente a la forma en la que se dinamizan las demás habilidades comunicativas.

El problema de esta investigación se sitúa en el contexto escolar bogotano, lo que requiere distinguir inicialmente las directrices a nivel nacional que promueven las habilidades comunicativas. En este marco, la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE), proyectada para el periodo 2022-2030, tiene como objetivo general la promoción de la lectura, la escritura y la oralidad desde el uso de la biblioteca escolar con el fin de contribuir a la formación de los sujetos de manera integral (MEN, 2022). No obstante, aunque esta política articula tres de las cuatro habilidades fundamentales al posicionar la biblioteca como un espacio de interacción con el conocimiento, se evidencia una omisión crítica del papel de la escucha en los procesos comunicativos institucionales.

Desde esta Política Pública se establecen algunas acciones como proyectos que convocan al territorio nacional, pero ellas presentan algunas dificultades en su proceso de implementación. Por ejemplo, al revisar el proyecto nacional Palabras en Movimiento del Ministerio de Educación Nacional, de ahora en adelante (MEN), se reconoce una debilidad en lo que se refiere a la

vinculación de las instituciones educativas en éste, ya que la participación de éstas en la convocatoria es baja. Así, en el 2021, de los 41.177 centros educativos públicos nacionales, reportados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), solo se postularon 400 colegios a la iniciativa mencionada (MEN, s. f.), es decir, solo un 0,97%. Así se puede cuestionar cómo se divulgan las propuestas que están vinculadas al Plan Nacional de Lectura y Escritura, y cómo se articulan a la operatividad de las instituciones educativas.

En lo que concierne a la ciudad de Bogotá, la propuesta de trabajo en las habilidades mencionadas tiene avances desde políticas públicas que también presentan dificultades en la operatividad de acciones dentro de las instituciones educativas. La Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE) que está proyectada para que se ejecute entre el 2022 y el 2030 está alineada con el Plan Distrital de Lectura, Escritura y Oralidad Leer para la Vida 2020-2024, sin embargo, al revisar las acciones que se desarrollan desde allí en las instituciones educativas públicas, son pocos los mecanismos de integración entre las directrices legales y los modelos de gestión escolar. Esto, se sustenta en la medida que, se presentan puntos críticos en relación con las posibilidades de promoción de habilidades comunicativas en la sociedad, tal como se describe en el documento diagnóstico para la formulación de política pública de lectura, escritura y oralidad (SCRD, 2022).

La problemática en relación con el fomento de habilidades comunicativas en Bogotá, según el planteamiento de la política pública, se enmarcan en cuatro ejes. El primero está relacionado con la infraestructura, el segundo con la oferta de servicios para el acceso, el tercero con la articulación entre las distintas entidades y los sectores que giran en torno al acceso de las habilidades comunicativas, y el cuarto con el dominio de las competencias lectoras, escritas y orales. En este último elemento la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, de ahora en adelante SCRD, (2022) describe puntos críticos tales como las dificultades frente a la percepción sobre la cultura escrita, el bajo nivel de investigación y gestión del conocimiento en relación con la cultura escrita, los bajos niveles en alfabetización y mediación, la falta de vinculación a la escuela de los actores, la insuficiencia de los recursos en la biblioteca escolar y el bajo nivel de competencias de lectoescritura y oralidad en la ciudad (SCRD, 2022).

Es evidente que, a nivel distrital, el panorama es similar a lo que sucede en el plano nacional al poner en práctica acciones que promuevan las habilidades comunicativas, pues, la

desarticulación entre la gestión escolar y la institucional obstruye el objetivo. Así se encuentra que la Secretaría de Educación del Distrito, de ahora en adelante SED, presenta en el documento Medios educativos: una aproximación a las trayectorias comunicativas y sus usos en los colegios del Distrito (SED, 2021), un rastreo a proyectos innovadores que facilitan el uso y la apropiación de expresiones de la comunicación social, mediante habilidades comunicativas, donde identifican las dificultades y oportunidades de mejora de las Instituciones Educativas Distritales desde diferentes categorías, que pudieron ser analizadas para la presente investigación en los diferentes tipos de gestión, a nivel directivo, pedagógico y administrativo.

En las instituciones públicas de Bogotá, según la SED (2021) se aprecian diversas dificultades en cuanto a la promoción de habilidades comunicativas. Se encuentra que hay poco respaldo institucional a los proyectos de uso de medios educativos desarrollados en las Instituciones Educativas Distritales, en adelante IED, ya que es poca la participación de los directivos y esto resta sostenibilidad a las iniciativas, convirtiéndose en una actividad exclusiva del maestro. Otra deficiencia es la ausencia de aliados que puedan ofrecer el respaldo técnico necesario, por lo que es una insuficiencia frente a las alianzas y relaciones interinstitucionales y comunitarias. También se carece de procesos sólidos que permitan sistematizar, estructurar y proyectar las acciones en las IED y tampoco se cuenta con la suficiente disposición de condiciones adecuadas, como recursos tecnológicos, físicos y financieros, para el desarrollo de los proyectos que promueven las habilidades comunicativas a través de la función comunicativa del lenguaje (SED, 2021).

Los elementos hasta aquí descritos permiten reconocer que las estrategias nacionales y distritales develan aspectos esenciales para la reflexión que suscita la propuesta investigativa doctoral. Las intenciones de los documentos legales que orientan el desarrollo de las habilidades comunicativas no son coherentes con las acciones de las instituciones educativas en los estudios revisados. Se identifica que los proyectos de lenguaje que apuntan al desarrollo del nivel comunicativo de los estudiantes requieren de fortalecer la gestión escolar. Teniendo en cuenta esto, la problemática de investigación se enmarca en un accionar educativo, ya que trasciende las dinámicas del aula. En ese orden de ideas, el planteamiento del problema requiere la revisión especifica de la población con la que se desarrolla el proceso investigativo.

Es indispensable así, revisar elementos que permiten caracterizar la población en términos de sus procesos comunicativos en la escuela. En el plano distrital, los resultados de las pruebas Saber 11º de lectura crítica en el 2023 en los colegios oficiales se mantienen similares a los años anteriores, destacando un mayor porcentaje en el nivel dos y tres, de una prueba que tiene cuatro niveles en donde 1 es el nivel básico y el último es el superior. Así, el 2% de la población evaluada se encuentra en nivel 1, el 32% en el nivel dos, el 56% en el nivel tres y el 11% en el nivel 4 (SED, 2024), mostrando así que poca cantidad de la población se encuentra en el nivel superior de la prueba mencionada. Allí es evidente que la evaluación de los procesos comunicativos al terminar la formación escolar se limita a pruebas estandarizadas en una sola habilidad comunicativa.

De otra parte, según el informe del Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad Educativa (SMECE), los resultados de la prueba Saber 9º de competencias comunicativas en lenguaje del año 2022 en Bogotá para grados noveno muestran que se obtuvo un puntaje promedio de 430 en lectura y 415 en escritura sobre 700 puntos, lo cual expresa un bajo nivel en esta área en la población referenciada. Resaltando así, que en estas pruebas los colegios no oficiales superaron a los oficiales por 48 y 31 puntos respectivamente. Frente a esta prueba es necesario señalar que no es aplicada a todos los estudiantes del sector educativo público, solamente a algunas instituciones que son priorizadas desde nivel central de la SED.

Para puntualizar, se determina que la población con la que se desarrolla la investigación es la comunidad educativa que se relaciona directamente con los procesos de organización y gestión escolar. Entonces, se considera fundamental dentro de este planteamiento apuntar al trabajo con docentes y directivos de educación básica secundaria, que para el caso de Colombia comprende los grados 6º, 7º, 8º y 9º. El énfasis en este nivel educativo se da en tanto permite ahondar en un proceso importante para la consolidación de habilidades lingüísticas, ya que en primaria los procesos se centran en mayor medida en la adquisición formal del código, por lo que deja un campo importante para investigar en los años subsiguientes de dicha aprehensión.

Es necesario revisar algunos datos particulares, con el fin de reconocer el estado actual de los procesos en la localidad Tunjuelito en la cual se encuentran las tres instituciones en las que se centra la investigación, en relación con las habilidades comunicativas y su gestión escolar. Esta localidad de Bogotá, número 6, presenta una diversidad geográfica que permite encontrar una

variedad de condiciones en las dinámicas de las 12 Instituciones Educativas Distritales (IED) que pertenecen a ella. En el informe de resultados de evaluación de la localidad del 2022 se calcula un total de 11.811 estudiantes matriculados en este nivel educativo con edades promedio entre 11 y 14 años (SED, 2023). Los resultados en lectura critica para la prueba saber 11º en los colegios oficiales, en el año en mención, están por debajo de los puntajes obtenidos por las instituciones privadas, ya que los primeros obtuvieron 54,8 y el segundo grupo de instituciones un 60,6. Frente a los cuatro niveles de lectura critica que mide esta prueba, siendo el cuatro el más alto, los colegios oficiales de la localidad se encuentran con un 1,9% de la población en el nivel 1, un 28,5% en el nivel 2, un 58,6% en el nivel 3 y un 10,8% en el nivel cuatro.

Frente a los resultados de evaluación interna desde la que las instituciones pueden registrar sus resultados de evaluación en cada una de las asignaturas que se detallan en los planes de estudio se muestran resultados categorizados por niveles de desempeño Bajo, Básico, Alto y Superior. Frente al área de interés de la investigación, se encuentra que hay un reporte de los niveles que alcanzaron los estudiantes de la localidad Tunjuelito en el área de humanidades, lengua Castellana e idiomas extranjeros (SED, 2023). Para grado sexto, los porcentajes en cada nivel de manera ascendente se detallan con los siguientes porcentajes respectivamente, 16%, 61%, 21% y 3%. Para grado séptimo los porcentajes se encuentran divididos en 18%, 64%, 16% y 17% correspondientemente. En el grado octavo el 17% se encuentra en un desempeño bajo, el 69% en básico, el 13% en el alto y el 2 % en el superior. Los porcentajes en grado novenos se distribuyen en cada uno de los niveles así 18%, 66%, 14% y 3%.

La encuesta de percepción de la gestión escolar que está inscrita en la Ruta de Autoevaluación y el Plan Institucional de Mejoramiento Acordado (PIMA) es otro elemento que permite identificar las necesidades de la localidad Tunjuelito en una de las categorías en las que se centra la investigación. Los resultados que muestra el SMECE (SED, 2023) permiten determinar los niveles (muy favorable, favorable, desfavorable y muy desfavorable o sin percepción) en cada sector de la gestión en relación con la percepción que tienen los diferentes actores de la comunidad educativa: rectores, coordinadores, docentes, orientadores, administrativos, estudiantes, familias, egresados y a nivel institucional. Frente a los tipos de gestión, directiva, pedagógica y administrativa se tienen resultados óptimos que transitan entre los dos primeros niveles de percepción, en donde se encuentra que Rectores, Coordinadores,

orientadores y administrativos manejan un nivel de percepción muy favorable, y en general los docentes, estudiantes, las familias y los egresados lo evalúan como favorable.

En este mismo plano, se resalta la labor del sector educativo en la consolidación de informes por localidades en los que se tengan en cuentan los logros y desafíos educativos. Esto en términos de resultados de evaluaciones tanto de estudiantes, como de docentes y en general a nivel institucional, procesos de gestión y resultados de pruebas. Sin embargo, en los informes revisados estas acciones de evaluación que realizan las instituciones en Bogotá y en la localidad no se articulan con los resultados de las pruebas, se tratan en apartados diferentes dejando segmentaciones entre uno y otro elemento.

Para concretar, en el sector educativo el reconocimiento de las habilidades comunicativas en la escuela presenta una desarticulación con las acciones de la gestión escolar. Los elementos que se reconocen como problemáticos en la descripción realizada giran en dos vías. Por un lado, la falta de interconexión entre la visión de la política pública y las acciones o informes de resultados de los procesos escolares, dejando de lado la consolidación de acciones que prioricen las cuatro habilidades comunicativas. Y de otra parte se reconoce que, mientras a nivel global el espectro trabaja con la conceptualización de la habilidad comunicativa desde el enfoque que brindan las HS21, en el plano local, se da mayor relevancia a los resultados de pruebas estandarizadas que miden la lectura y/o la escritura y se generaliza en los resultados de las asignaturas del área de humanidades sin detallar el nivel de rendimiento en las cuatro habilidades comunicativas.

1.1 Pregunta problema

Teniendo en cuenta los elementos descritos frente a la problemática que aborda la investigación, se abre un espacio para reflexionar sobre ¿De qué manera la estructuración de un modelo de gestión escolar integral dinamiza la promoción de las habilidades comunicativas?

1.2 Hipótesis

La investigación plantea que las habilidades comunicativas se configuran en relación con las dinámicas de gestión escolar, a través de interacciones entre dimensiones pedagógicas, directivas, administrativas y comunitarias, cuya articulación genera condiciones institucionales diferenciadas para su desarrollo.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Estructurar un modelo de gestión escolar integral que permita comprender las configuraciones relacionales entre la gestión escolar y la promoción de las habilidades comunicativas en tres instituciones educativas distritales en Bogotá, Colombia.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar los elementos que estructuran relación entre la gestión escolar y las habilidades comunicativas en tres colegios públicos de Bogotá desde las consideraciones de los docentes de ciclo III.

2. Comprender la aproximación conceptual, de los directivos docentes de tres instituciones educativas de Bogotá, en relación con la gestión escolar y las habilidades comunicativas.

3. Determinar los elementos constitutivos de un modelo orientado a la integración entre la gestión escolar y la promoción de las habilidades comunicativas en tres instituciones educativas distritales en Bogotá.

1.4 Justificación

La investigación centra su atención en las diferentes acciones institucionales que se desarrollan para el favorecimiento de las competencias comunicativas. La importancia de este tema investigativo surge al considerar que “hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de la lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles” (Cassany, et ál., 1994, p. 89). Por ende, desde esta perspectiva se considera que son parte esencial en cualquier tipo de relación humana. Así, el presente apartado configura los argumentos desde los cuales este proceso doctoral aporta a la comunidad educativa y al campo científico.

Investigar sobre procesos comunicativos a nivel escolar es fundamental para configurar acciones pertinentes, eficaces y efectivas en las escuelas. Las diferentes áreas del conocimiento y las interacciones que se establecen dentro del ámbito educativo están mediadas por la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad. Son estas habilidades las que deben gestarse y favorecerse allí, ya que “es la escuela la que tiene la tarea histórica de transmisión de las lenguas para incorporar

a los seres humanos en sus propias culturas y, además, en otras culturas…" (Riestra, 2020, p. 22). Entonces, es imperativo que al ser la habilidad comunicativa una forma de acceder al conocimiento interdisciplinar se aproveche al máximo su potencial como punto de inicio y de tránsito en los espacios educativos.

Se evidencia que en esta acepción de los procesos comunicativos en la escuela sobresale una perspectiva sociocultural. Por tanto, (Navarro, Revel 2013, en Navarro et al., 2020) aseveran que la construcción del conocimiento se da en medio de la interacción social, a partir de una relación de dialogo con los demás sujetos, lo que conlleva a abrir espacios en la escuela en los que las disciplinas pueden tener intercambios a partir de lo que se hable, se lea, se escriba y se diga para el otro. Entonces, se asume que es allí, en esa dinámica cuando se logra puntualizar la relación entre las habilidades comunicativas y la necesidad de ellas para la construcción del saber disciplinar.

Ahora bien, es necesario reconocer que, estas habilidades lingüísticas se asumen con mayor precisión en la asignatura de lenguaje. Es allí en donde se ubican como eje de la acción pedagógica tal como se evidencia, para el caso de Colombia, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 2008), en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006) y, en los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje, (MEN, 2016). Esto impulsa al área de lenguaje o al campo de comunicación de las instituciones educativas a generar acciones desde las cuales se contribuya al fortalecimiento de dichas habilidades en relación con sus posibilidades de interacción con el mundo.

Por ende, los diferentes documentos de carácter nacional que orientan el proceso disciplinar del área de Castellano, le apuestan al trabajo de las cuatro habilidades lingüísticas, que son propias de la comprensión y la producción comunicativa. En este sentido, las acciones institucionales que con mayor frecuencia propenden el fortalecimiento de la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura se relacionan directamente con el área de humanidades y, podría especificarse allí, que con la asignatura de Castellano. Sin embargo, al ser la escuela un espacio que requiere de habilidades comunicativas, se busca la articulación entre las disciplinas del saber, para lograr consolidar relaciones de manera efectiva Cardona, (2019).

La presente investigación centra su atención en la importancia que tiene la gestión escolar para lograr articular las disposiciones legales con las acciones educativas que se generen

propiamente en cada institución educativa. Es posible afirmar que, cada institución educativa colombiana se encuentra sujeta a disposiciones que se consagran en la Constitución Política de Colombia y en la Ley General de Educación con relación al fortalecimiento de dichas habilidades. Por tanto, allí radica la necesidad de centrar la mirada en cada una de las instancias de la gestión escolar, desde la minucia de lo teórico y lo práctico que existe en este ejercicio de gestión educativa.

Por lo tanto, es indispensable considerar la forma en la que las instituciones articulan su accionar con las políticas distritales y/o nacionales desde su gestión interna. Se puede añadir que la gestión directiva, gestión administrativa, gestión de aula y gestión de la comunidad son elementos imprescindibles para dar lugar a los proyectos educativos que se integren con las dinámicas institucionales de manera coherente (Viveros, Sánchez, 2018). De esta forma, se tiene en cuenta la incidencia de las apuestas innovadoras en el campo del lenguaje.

Las instituciones educativas desde su gestión escolar llevan a cabo múltiples tareas fundamentales para que la comunidad educativa se empodere en pro de su rol social. En este sentido, “la elaboración de proyectos educativos evidencia una variedad de factores convergentes asociados a la gestión escolar, en la búsqueda de autonomía y de una mayor pertinencia social” (Salmasi, Sánchez, 2013, p. 257). Siguiendo a estos autores, la organización escolar en relación con la formulación de proyectos educativos garantiza la posibilidad de trabajar en función de las necesidades reales y contextuales de los estudiantes, conduciendo a la educación para la autonomía.

Entonces, se abre un espacio para reflexionar sobre la importancia que tiene consolidar rutas de acompañamiento desde la gestión escolar a las acciones que se dan en las instituciones alrededor de la enseñanza del lenguaje en medio de procesos comunicativos. En ese sentido, es indispensable reconocer lo mencionado por Condori, (2022) la gestión pedagógica, desde cada uno de sus participantes: equipo mediador, personal docente, padres de familia, y estudiantes, conlleva a la promoción de procesos que estructuran la calidad educativa en relación con las competencias escolares. Se puede afirmar que la gestión escolar y los procesos alrededor de la enseñanza del lenguaje se dinamizan a partir de una relación bidireccional entre ellas.

En los últimos años, el interés por mejorar la calidad educativa ha estado centrado en los procesos integrales. Se habla así de aprendizajes significativos fomentados en la escuela y de un

desarrollo de acciones educativas integrales que garanticen un servicio de calidad (Pacco, Dávila 2022). Según estos autores, es imprescindible darle a la gestión escolar el lugar que requiere en las relaciones institucionales, ya que los cuatro componentes que ellos proponen: liderazgo directivo, gestión pedagógica, gestión administrativa y gestión comunitaria, son fundamentales para consolidar caminos de cambio y mejoramiento. Entonces, allí se sustenta una de las razones por las cuales los proyectos que se den en la escuela en torno a las habilidades comunicativas se deben desarrollar desde la organización institucional, ya que permite que se marque una ruta de construcción social.

En síntesis, el desarrollo de modelos integrales de gestión escolar que centren su atención en el proceso de fortalecimiento que realizan los docentes y directivos de las habilidades comunicativas se justifica en términos del impacto a nivel social que ello conlleva. A nivel de normatividad se tienen rutas definidas en las que se sustenta la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas en el seno escolar. Se aborda la importancia de la gestión escolar para poner en marcha en las instituciones educativas todas aquellas disposiciones de orden normativo que existen desde los referentes nacionales y distritales. Allí se establece un nexo importante entre la organización institucional que se funda para llevar a cabo procesos de enseñanza en torno al lenguaje, con la tarea imperiosa de accionar desde los procesos educativos que la sociedad actual requiere.

Capítulo 2. Estado del arte

Al analizar la producción investigativa reciente, tanto a nivel internacional como nacional, que articule gestión escolar y habilidades comunicativas, se evidencia una limitada convergencia entre ambas categorías. Por ello, la revisión se abordó examinándolas de manera independiente y recuperando los puntos de interrelación teórica. Con este propósito, se estudió la literatura publicada entre 2020 y 2024 en la base de datos Scopus, en las áreas de ciencias sociales, artes y humanidades, mediante la combinación de palabras clave y operadores booleanos que garantizaron la pertinencia temática. De una población inicial de 1.506 estudios sobre gestión escolar y 2.975 sobre habilidades lingüísticas, se seleccionaron 87 investigaciones centradas en educación básica y media, las cuales fueron analizadas según sus definiciones y enfoques epistemológicos. Este proceso permitió identificar tres perspectivas en gestión escolar y cuatro en habilidades comunicativas, apoyado en el análisis de redes temáticas para reconocer tendencias y debates en la literatura reciente.

Es pertinente señalar que únicamente se identificó un artículo que abordara de manera explícita la articulación entre gestión escolar y habilidades comunicativas. En dicho estudio, (Tobón et al., 2020) proponen la implementación de una rúbrica analítica orientada a la autoevaluación de las prácticas directivas, con el propósito de valorar el grado en que se desarrollan acciones colaborativas y sistemáticas que incidan en el fortalecimiento de competencias básicas como lectura, escritura, matemáticas y convivencia. Este trabajo constituye uno de los referentes más claros dentro de la revisión realizada, al evidenciar una relación directa y operativa entre la gestión institucional y el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes.

Sin embargo, la revisión de los documentos que pertenece a la categoría de Gestión Escolar arrojó que los principales estudios que se están dando se encuentran dentro del paradigma interaccionista del que habla Sander, (2002). Así, las definiciones se ubican mayoritariamente en la perspectiva interpretativa o dialógica de la administración escolar. Dejando en un último lugar las definiciones que se proyectan desde la administración estructuralista, como se verá en los próximos párrafos.

Desde la visión estructuralista, se identifica un estudio que aborda la concepción de la Nueva Gestión Pública (NGP). Este enfoque se define como una respuesta a las críticas al modelo burocrático tradicional (Wirzén & Hedegaard, 2020). Al respecto, la NGP busca optimizar la eficiencia, la eficacia y la rendición de cuentas en las instituciones públicas mediante la adopción de principios y prácticas del sector privado. En este sentido, en el artículo analizado predomina la mediación determinista de la dimensión institucional y objetiva del comportamiento organizacional.

No obstante, dentro del paradigma interpretativo, diversas acepciones consolidan la importancia del liderazgo en los procesos de gestión escolar. Se evidencia un interés creciente por configurar el quehacer del líder desde una perspectiva subjetiva (Alhuzaim et al., 2022; Álvarez et al., 2020; Beauchamp et al., 2021; Heikkilä, 2021; Kabesa & Berkovich, 2023; Panagopoulos et al., 2024). Esta tendencia resalta la mediación reflexiva en la producción científica actual, la cual prioriza las dimensiones individuales y subjetivas dentro de la gestión institucional.

De esta forma, (Beauchamp et. al., 2021) reconocen que el campo de la dirección y gestión de centros escolares está en constante evolución. Las investigaciones internacionales presentan las definiciones de los diversos enfoques, desde la gestión racional o científica hasta el liderazgo transformador y colaborativo. El debate se centra en la unidad de análisis, que puede ser individual o colectiva, y el enfoque de la actividad, que se da en términos de eficiencia, cambio o propósito. Se identifican diferentes modelos de liderazgo, desde el transaccional, que se basa en la autoridad, hasta el transformador que se centra en la visión y la cultura, pasando por el distribuido, que se caracteriza por una visión descentralizada y abierta (Álvarez et al., 2020; Alhuzaim, et al., 2022; Panagopoulos et al., 2024). Así, la tendencia actual apunta hacia el liderazgo y el profesionalismo colaborativo, con un enfoque híbrido que reconoce la importancia tanto del liderazgo individual como del colectivo.

En ese sentido, se destaca que los distintos estilos de liderazgo influyen de manera significativa en los contextos escolares y en las vivencias de los educadores. Entre los estilos más comunes se identifican el liderazgo transformacional, el personalizado, el transaccional y el pasivo. En lo que respecta al primer tipo de líder, se puede decir que tiene la capacidad de inspirar y motivar a la comunidad hacia un mayor rendimiento y éxito, procurando un ambiente

laboral positivo y productivo. Por otro lado, el liderazgo personalizado se centra en atender de manera individualizada las necesidades de cada educador, lo que contribuye a su bienestar y satisfacción laboral. En cuanto al liderazgo transaccional, se fundamenta en recompensas y reconocimientos por el desempeño, con elementos transformadores que potencian la eficacia del liderazgo. El liderazgo pasivo se caracteriza por una escasa implicación por parte del líder, lo que puede acarrear consecuencias negativas en la motivación, satisfacción y bienestar de los docentes (Álvarez et al., 2020; Panagopoulos et al., 2024).

La literatura sobre estilos de gestión también explora una perspectiva de género, estableciendo una asociación entre las mujeres y un enfoque relacional, mientras que los hombres se relacionan con un enfoque orientado a las tareas (Kabesa, Berkovich, 2023). El estilo de gestión femenino se caracteriza por su atención a las relaciones y el bienestar de los demás, fomentando un ambiente colaborativo y de apoyo, y priorizando la enseñanza y el empoderamiento, evitando los conflictos. El estilo de gestión masculino se centra en la eficiencia y el logro de objetivos, esperando un alto rendimiento y tomando decisiones de manera unilateral. Sin embargo, (Kabesa, Berkovich 2023) destacan que estas son generalizaciones y que no todos los individuos se ajustan a estos estereotipos, ya que existen mujeres con estilos más masculinos y hombres con estilos más femeninos. Además, los estilos de gestión pueden variar según la situación y el contexto.

De igual manera, en las diferentes concepciones de liderazgo que se encontraron, se destaca uno que se denomina liderazgo intermedio en la enseñanza. Entonces, éste se caracteriza por destacar la doble función de los docentes, quienes no solo enseñan, sino que también ejercen roles de liderazgo Ababneh, (2023). Esto permite cerrar la brecha entre las prácticas docentes y la gestión educativa. Los líderes intermedios, como los jefes de departamento o coordinadores, son pieza clave para el éxito de las instituciones educativas, ya que guían a los equipos de trabajo, fomentan la innovación y garantizan la alineación entre las prácticas docentes y la gestión educativa.

De esta manera, el liderazgo emerge como un pilar crucial en la gestión escolar, donde el compromiso docente y una dirección efectiva son elementos clave para mejorar la educación (Álvarez et al., 2020). Se encuentra que, los directores, como agentes de cambio, deben manejar tanto la implementación del cambio como la participación docente en dicho proceso. Sin

embargo, investigaciones revisadas sugieren que no siempre están preparados para liderar de manera efectiva, y pueden carecer de conciencia sobre el tipo de liderazgo necesario. El papel del director como líder educativo es vital en los cambios curriculares, influyendo en la participación docente y su sensación de inclusión. La organización y gestión del tiempo son factores esenciales para la participación docente. En resumen, la investigación subraya la importancia del director en el desarrollo de currículos locales y en fomentar la participación docente.

Ahora bien, desde la revisión se encuentra que varios procesos de investigación se alinean con el paradigma dialógico. Esto, ya que se centran en una mediación dialéctica entre las múltiples dimensiones del campo educativo y la forma en la que se relacionan con el contexto. En esas aproximaciones se evidencia la forma en la cual desde la gestión escolar se pretende conseguir la transformación social a través de la educación.

En esta categoría se encuentran artículos que proponen acciones determinantes, como un marco integral para el liderazgo en situaciones de crisis que fue propuesto por (McLeod, Dulsky 2021). Allí se evidencia que es fundamental identificar la crisis de manera temprana para tomar medidas oportunas y decisiones acertadas con información limitada y bajo presión. Se identifica en los textos de esta categoría que la coordinación efectiva dentro y fuera de la organización es necesaria, así como la comunicación clara y transparente para mantener informados a todos los involucrados. Adicionalmente, se propone que desde la gestión del líder se debe ayudar a los miembros a comprender la crisis, aprender de ella y rendir cuentas son pasos esenciales. En resumen, el liderazgo en crisis busca aumentar la resiliencia organizacional antes y después de ella.

Por otro lado, se ha encontrado evidencia sobre la importancia de fortalecer los sistemas de recolección y gestión de datos educativos, tales como el Sistema de Información de Gestión Educativa. Según (Inusah et al., 2023) esta acción imperativa surge en el contexto del análisis contextual del sistema educativo, en donde los métodos tradicionales de presentación de datos no son suficientes para ofrecer soluciones precisas, por lo que se propone un enfoque más sofisticado que pueda aprovechar el poder de los sistemas expertos. Estos sistemas, basados en reglas de creencia, han demostrado ser exitosos en la resolución de problemas complejos y son adecuados para la gestión educativa, especialmente en situaciones inciertas y en la gestión de

recursos en la educación básica. La investigación sugiere que la integración de redes neuronales con reglas en un sistema experto podría ser una solución prometedora para los desafíos de la gestión educativa, permitiendo una predicción precisa de las soluciones basadas en la disponibilidad de recursos, factor clave para una gestión educativa eficaz.

En este mismo sentido, se encuentra que la organización escolar es el escenario fundamental donde se llevan a cabo los procesos de cambio educativo (Ceballos, Saiz 2020). Esta perspectiva, implica reconocer la escuela como una unidad de mejora continua. En este sentido, los procesos de cambio educativo se caracterizan por su complejidad y requieren tiempo para su consolidación. El éxito de estas iniciativas depende en gran medida de los actores involucrados, el conocimiento que se genera y las condiciones organizativas que enmarcan la acción educativa. Por lo tanto, es fundamental considerar la organización escolar como un elemento clave para la implementación efectiva de cambios educativos duraderos y significativos.

Es así como se observa que la gestión escolar está evolucionando hacia el Nuevo Modelo de Gestión (NSGM), que propone un enfoque sistémico para la gestión y el liderazgo en las instituciones educativas. El modelo de (Müller et al., 2020) define seis categorías centrales relacionadas con las dimensiones internas de la gestión y sirve como un marco estructurante para la gestión y el liderazgo en el contexto educativo. Los principios rectores derivados del NSGM incluyen considerar la institución como un sistema complejo interconectado con su entorno, satisfacer las necesidades de todas las partes interesadas, fomentar la comunicación efectiva y la colaboración, reconocer las características internas de la organización para impulsar el cambio, y buscar continuamente la mejora y la innovación.

Adicionalmente, la literatura permite destacar que la gestión integral de la escuela se basa en ocho prácticas fundamentales que buscan asegurar el funcionamiento efectivo de la institución y el logro de sus objetivos educativos (Tobon et al., 2020). Estas prácticas incluyen la gestión de recursos y espacios, la implementación de acciones para garantizar que todos los estudiantes alcancen al menos el nivel suficiente en los aprendizajes esperados, acciones colaborativas para evaluar y desarrollar competencias básicas, la reducción del abandono escolar, el apoyo a los maestros en la mejora de sus prácticas pedagógicas, la seguridad escolar, la promoción de la

inclusión y la convivencia, y garantizar el funcionamiento normal y puntual de la escuela. Estas tareas están diseñadas para fortalecer la calidad educativa y el ambiente escolar en su totalidad.

Ahora bien, la revisión de los documentos de habilidades lingüísticas arrojó conceptualizaciones que se enmarcan en la corriente constructivista, la lingüística funcional, el enfoque sociocultural y algunos de corte cognitivo. En este sentido, la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha son concebidas como procesos activos de construcción y comprensión de significado por parte de los individuos (Karlsen et al., 2021; Romero et al., 2021; Sun et al., 2022; Wudthayagorn et al., 2022). Respecto a la habilidad de lectura, se resalta la importancia de que los lectores interactúen con los textos académicos para su comprensión, desglosándolos, relacionando ideas y estructurándolos. Además, se reconoce la influencia del contexto social y cultural en la comprensión lectora, especialmente en la conciencia del registro académico.

En lo que se refiere a la lectura, (Sun et al, 2022) mencionan que se adquiere en la infancia de manera variable, destacando que los niños construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con el lenguaje escrito. La experiencia juega un papel crucial en el aprendizaje de la lectura, ya que los niños necesitan leer textos para desarrollar sus habilidades. Asimismo, se subraya la interrelación entre las habilidades, ya que se basan en la interacción del estudiante con el contenido, los demás y el contexto. Estas habilidades deben adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes para brindar el apoyo necesario, dado que son procesos complejos.

Dentro de las definiciones encontradas en los artículos revisados, se evidencian elementos que se relacionan directamente con la lingüística funcional. Por ejemplo, la definición del constructo de Habilidades Clave del Lenguaje Académico (CALS) postula que las habilidades lingüísticas son fundamentales para realizar acciones específicas, como comprender textos académicos. (Romero et al., 2021) señalan que éstas se utilizan en contextos específicos, como el académico, y que deben adaptarse a esos contextos para ser efectivas. De igual manera, (Karlsen et al.,2021) plantean que la oralidad es una habilidad con proyección unidimensional, donde las habilidades lingüísticas a nivel del discurso se diferencian de las básicas, y reconocen que el lenguaje oral no se utiliza simplemente para transmitir información, sino que también se utiliza para realizar acciones, establecer relaciones sociales y expresar emociones.

Respecto al enfoque sociocultural, diversas investigaciones subrayan la relevancia de la interacción social en la adquisición del lenguaje académico. Desde esta perspectiva, las habilidades comunicativas se desarrollan mediante el intercambio mediado entre docentes y pares (Adams et al., 2021; Hjetland et al., 2020; Romero et al., 2021; Wudthayagorn, 2022). Bajo esta premisa, el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino que se construye en contextos sociales compartidos. En consecuencia, la lectura se define como la capacidad de extraer y construir significados a través de la interacción con el texto y el entorno; esta visión, propia de la psicología del aprendizaje sociocultural, enfatiza que la comprensión lectora es un proceso intersubjetivo y situado, más que una actividad puramente individual.

En su mayoría, los artículos hacen referencia explícita a elementos vinculados con la corriente cognitiva. Al destacar la lectura como una habilidad esencial adquirida en la infancia, con variaciones en el modo en que los niños aprenden a relacionar sonidos, significados y representaciones ortográficas, se resalta su enfoque en los procesos mentales subyacentes a la lectura (Sun et al., 2022). Además, se reconoce la relevancia de la memoria en el aprendizaje de la lectura de palabras, pues los niños necesitan almacenar y recuperar las asociaciones entre sonidos, significados y letras. Esto pone de manifiesto la atención requerida en la lectura de palabras, ya que los niños deben concentrarse en los aspectos fonológicos, semánticos y ortográficos de las palabras. De esta manera, se comprende que la lectura de palabras no es simplemente un proceso de decodificación mecánica, sino que implica la comprensión del significado de las palabras en el contexto de la oración y el discurso.

De otro lado, (Adams et al., 2021) establecen una relación directa entre las experiencias con el código y la decodificación de palabras, mientras que las experiencias con el significado se relacionan indirectamente con la comprensión lectora a través del lenguaje oral. Esta definición se enfoca en los procesos mentales subyacentes al aprendizaje de la lectura, como la decodificación de palabras y la comprensión lectora, destacando la importancia de la memoria en este proceso, ya que los niños necesitan almacenar y recuperar representaciones fonológicas y ortográficas de las palabras. Se subraya la relación entre el lenguaje y la cognición, resaltando que la lectura no es simplemente un proceso mecánico de decodificación, sino que implica comprender el significado de las palabras dentro del contexto de la oración y el discurso.

De la misma forma, al identificar el lenguaje oral como una habilidad relevante, se distingue entre habilidades lingüísticas básicas y las del discurso, lo que conecta con elementos de la corriente cognitiva. Esto reconoce que el lenguaje oral implica procesos mentales complejos como la planificación del discurso, la selección de palabras, la comprensión auditiva y la atención. (Puranik, et al., 2024) destacan que la escritura va más allá de la simple transcripción de palabras, involucrando procesos mentales complejos como la planificación, la traducción de ideas a texto, la revisión y la atención. Se enfatiza que la escritura implica comprender el significado de las palabras y frases, así como organizar las ideas de manera coherente.

En esta misma categoría, el ubicar la lectura temprana como un proceso basado en el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica y la interacción entre procesos léxicos y gramaticales, es dar lugar a elementos esenciales de la corriente cognitivista. (Collazos et al., 2020) reconocen que los procesos lectores son un proceso complejo que implica diferentes habilidades cognitivas, como la decodificación de palabras, la comprensión del significado y la memoria. En ese sentido, se requiere la comprensión del significado en el contexto del texto.

Ahora bien, al continuar con la presentación de los elementos encontrados en la revisión sistemática, con base en los mapas de coautorías por países de las dos categorías, ubicado desde la información encontrada en Scopus y realizado en Vosviewer, se encuentran algunos lugares que coinciden en la producción de investigación. En el caso de la gestión escolar, se tiene que la mayor producción de investigación se encuentra en Estados Unidos, China, España, Indonesia y Reino Unido, en dicho orden de relevancia. En lo que respecta a la categoría de habilidades comunicativas se encuentra que, al igual que en gestión escolar, prima la producción en Estados Unidos. Es así como se evidencia que la producción investigativa en lo que concierne a esta categoría también se presenta en el Reino Unido, China, España y Canadá.

Después de una exploración detallada de las categorías de gestión escolar y habilidades lingüísticas, se presentan las conclusiones organizadas en tres vertientes diferentes. Las primeras dos líneas enfocan su atención en cada categoría de manera independiente, mientras que la tercera línea se centra en las conclusiones que emergen al analizar la relación entre ambas categorías. Por lo tanto, se presentan las conclusiones de la revisión sistemática dando lugar, en primera instancia a los hallazgos de la gestión escolar y las habilidades comunicativas de manera independiente.

En cuanto a la gestión escolar, la revisión revela la identificación de nexos importantes que configuran esta disciplina. Se subraya el papel crítico del liderazgo en la gestión escolar, un hallazgo respaldado tanto por la red de conceptos como por los estudios revisados, donde se reconoce al líder como el elemento central para una gestión efectiva. La literatura en esta categoría indica que predominan los estudios de corte interaccionista, dando prioridad a la perspectiva interpretativa de la gestión escolar.

Por otro lado, la categoría de habilidades lingüísticas se muestra como un terreno fértil, abarcando aspectos como lectura, escritura, oralidad y escucha. Se concluye que la mayor producción investigativa se centra en las habilidades de lectura y escritura, consideradas como fundamentales en la estructuración de los procesos de pensamiento. En este sentido, se observa que las corrientes predominantes en este campo son el constructivismo y el cognitivismo, promoviendo un enfoque comunicativo en el desarrollo de habilidades lingüísticas. En este aspecto, se puede identificar que hay una carencia de investigaciones frente a los procesos evaluativos y de monitoreo de la promoción de las habilidades cognitivas en la escuela, ya que la totalidad de artículos revisados se enfocan en los procesos de fortalecimiento de ellas, pero no en el diseño de estrategias que permitan considerar estrategias de seguimiento en dichas acciones.

En relación con la intersección entre estas categorías, se destaca la ausencia de autores que coincidan en su producción investigativa, evidenciando un vacío teórico en la integración profunda de la gestión escolar y el fomento de habilidades lingüísticas. Por consiguiente, se plantean áreas de investigación futura, enfocándose en considerar el liderazgo y la sostenibilidad al abordar la gestión escolar. Desde la perspectiva de las habilidades lingüísticas, se sugiere concentrarse en modelos que promuevan un enfoque comunicativo, respaldados por los principios constructivistas y cognitivistas. Además, se resalta la importancia de reconocer las dinámicas propias de cada disciplina para desarrollar un modelo integral que se adapte a las características específicas de las instituciones educativas, promoviendo así una visión sistémica del problema.

Capítulo 3. Marco Teórico

La investigación ubica la relación entre los procesos de organización escolar y las dinámicas que se dan en las instituciones educativas en torno al desarrollo de las habilidades del lenguaje. Por lo tanto, es necesario revisar los elementos que estructuran las acciones pedagógicas en función del estudio del lenguaje. Posteriormente, se da paso a las consideraciones teóricas que permiten definir la gestión escolar.

3.1 Habilidades comunicativas

Es así como es necesario reflexionar sobre la multiplicidad de campos y enfoques que han intentado establecer teorías en función de la lingüística en el campo escolar. De esta manera, se logra divisar que, a partir de esas aproximaciones, la oralidad, la escucha, la escritura y la lectura han sido enmarcadas como destrezas o habilidades lingüísticas (Doncel, Leena, 2011; Mendoza, 2003; Pujato, 2009) que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que en palabras de Niño, (2012) se relaciona con poder concretar de manera acertada las habilidades previamente mencionadas.

Sin embargo, el acercamiento al desarrollo de la competencia comunicativa a partir de las habilidades lingüísticas puede variar según el enfoque desde el cual se propicie. Para comprender mejor esta afirmación, es imperativo reconocer que a lo largo de la historia se han abordado los procesos comunicativos en la escuela desde el campo sociolingüístico y desde el psicológico. Así, en lo que se refiere a los estudios del lenguaje, han primado tres corrientes lingüísticas, la generativa, la funcional y la cognitiva. Por su parte, la psicología la ha abordado desde tres principales perspectivas, la constructivista, la sociocultural y la cognitiva. Así se requiere observar las consideraciones generales de las teorías mencionadas ya que éstas marcan una diferencia sustancial en la concepción de prácticas pedagógicas en torno al lenguaje.

La lingüística generativa constituye la primera aproximación teórica por considerar. Liderada por Chomsky, (1965), esta corriente propone el concepto de competencia lingüística, definida como el conocimiento implícito que el hablante posee de su lengua. Dicha competencia refiere a la capacidad innata para comprender y utilizar el lenguaje de manera intuitiva. Su importancia radica en que permite la interacción con el sistema lingüístico a partir de reglas universales. Por tanto, esta conceptualización implica reconocer el lenguaje como un sistema

interno de reglas que faculta la generación y comprensión de un número infinito de oraciones a partir de medios finitos.

Siguiendo esta teoría, se encuentran conceptualizaciones importantes para la configuración lingüística desde la que se ha abordado la lengua en la escuela. Es así como Chomsky, (1965) enfatiza en la capacidad inherente del ser humano para adquirir y utilizar el lenguaje, y se centra en la ubicación de modelos formales que describen las reglas subyacentes que generan oraciones gramaticales. Así, esta perspectiva da paso al concepto de Actuación Lingüística, que se refiere al acto particular de producir o interpretar enunciados, es decir, utilizar el lenguaje de manera efectiva en situaciones específicas (Corredor, Nieto, 2007). Este elemento, permite considerar el uso real de la lengua y la forma en la que los hablantes de manera particular la utilizan, lo que en un espacio educativa toma importancia en la medida que se reconoce la distancia que existe entre el estado ideal de la lengua en relación con la manera en la que realmente se efectúa.

Una segunda propuesta que pertenece a la línea sociolingüística es la Teoría Funcional. Allí, el concepto fundamental es el de Competencia Comunicativa. Entonces, ésta se define como la capacidad de usar el sistema lingüístico de manera adecuada, pertinente y eficaz en contextos sociales específicos Hymes, (1972). En consecuencia, se traspasa lo gramatical, para dar lugar a la práctica de expresiones que se ajustan a las situaciones en las cuales es necesaria la interacción por medio de la lengua. Es así como esta propuesta, se centra en ubicar algunos vacíos de la teoría desarrollada por Chomsky, (1965). Por lo cual, señala la relevancia de configurar la relevancia dada a la significación sociocultural, que expresa la necesidad de comprender que las variaciones de la lengua se encuentran interconectadas con diversos factores sociales tales como edad, nivel de educación, sexo, etc.

Así, esta teoría expone la necesidad de concebir la competencia comunicativa como la capacidad del uso del lenguaje en contextos sociales específicos adecuada y eficazmente. Para ello, Hymes, (1972) plantea que se deben revisar algunos aspectos relacionados con la producción contextual tales como el cuándo, con quién, cómo y qué hablar. Adicionalmente, también resalta la idea del requerimiento esencial de interpretar significados implícitos que subyacen en los procesos comunicativos. El esquema de análisis propuesto desde este autor se

conoce como SPEAKING, en dónde cada letra ubica un elemento esencial para analizar los eventos comunicativos, éstos son: escenarios, participantes, propósitos, secuencia del acto, tono, canales y códigos, normas y género discursivo.

Para cerrar esta revisión desde la línea sociolingüística, se cuenta con la Teoría Cognitiva. Esta perspectiva propone el lenguaje como un fenómeno cognitivo integrado, ya que éste se encuentra vinculado con la cognición y los procesos de razonamiento, que a su vez se basan en la experiencia corporal del individuo. Por ende, lo corporal y experiencial afectan de manera directa en la formación de las categorías de significado de los sujetos Moreno, (2015). En términos generales, según (Cuenca, Hilferty 2013) esta propuesta ancla el lenguaje con sus funciones cognitivas y comunicativas, por lo que lo ubica desde la importancia que tienen en un contexto de uso, es decir, desde la interacción del pensamiento con la realidad.

De otro lado, se encuentran las teorías psicológicas desde las que, a lo largo de la historia, se han estudiado los procesos comunicativos en el ámbito escolar. Así que, a nivel general se identifican tres corrientes importantes que permiten comprender las dinámicas que se generan sobre el tema. Por un lado se tiene una propuesta desde la genética, por otro, desde lo sociocultural, y una desde lo cognitivo.

En primera instancia, se identifica la teoría genética desarrollada por (Piaget et al., 2009). Esta perspectiva concibe las fases del desarrollo del lenguaje oral y escrito a partir de etapas psicoevolutivas. Bajo este enfoque de corte constructivista, se plantea que las competencias surgen mediante el desarrollo de habilidades de comprensión, construcción, producción y transformación de los signos y códigos lingüísticos.

De otra parte, la teoría sociocultural se estructura a partir de los postulados de (Vigotsky, Goodman ,1995). Desde esta corriente se establece que el aprendizaje del lenguaje es un proceso que se construye a través de la interacción social y después se reconstruye internamente por el sujeto. Por lo tanto, las habilidades lingüísticas se desarrollan en medio de las relaciones socioculturales, desde lo inter e intrapsicológico. Se presenta una conformación de competencias comunicativas con un enfoque desde las zonas de desarrollo próximo de los sujetos. Por lo tanto, en esta perspectiva se reconoce la importancia de integrar la necesidad personal de comunicación con las normas que se establecen desde lo social.

Para finalizar con el acercamiento a las corrientes que han abordado el lenguaje en el plano escolar, se da paso a la propuesta Cognitiva. Ésta se fundamenta en los planteamientos de (Bruner, Gardner 1998). Allí se establece que las competencias comunicativas son un proceso de construcción en donde se integran conocimientos, actividades, valores y habilidades específicas. Entonces, bajo esta postura, la inteligencia lingüística es la potencialidad que tienen los seres humanos para ser capaces de adquirir la destreza de hablar, escuchar, leer y escribir.

3.1.1 Enfoque comunicativo

La presente investigación reconoce que, en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna, coexisten diversos enfoques, como ha sido posible detallar. Sin embargo, el marco teórico que orienta este estudio se inscribe en el nivel funcional del lenguaje, cuyo interés central es comprender el uso del lenguaje en contextos reales de interacción social, relacionado directamente con el marco sociocultural y cognitivo que se ha descrito con antelación. Así, el campo de estudio comunicativo puede definirse como la perspectiva que estudia el lenguaje en tanto acción contextualizada Mendoza, (2003), es decir, como práctica comunicativa condicionada por factores sociales, culturales, intencionales y situacionales.

Desde esta concepción, hablar, escribir, escuchar y leer no constituyen únicamente operaciones formales, sino actos sociales orientados a propósitos específicos. Esta noción se consolida con la teoría propuesta por Austin, (1962) quien sostiene que emitir un enunciado implica realizar acciones y no solo describir estados de cosas. Posteriormente, Searle, (1969) sistematiza la dimensión ilocutiva del discurso, enfatizando que el significado depende de convenciones compartidas y del reconocimiento de intenciones comunicativas. En este sentido, la pragmática introduce la dimensión performativa e interactiva del lenguaje, subrayando su carácter social.

No obstante, es en la sociolingüística donde el nivel pragmático adquiere una proyección decisiva hacia el campo educativo. Así, se retoma la importancia de Hymes ,(1972) frente al cuestionamiento a la noción de competencia lingüística formulada por Chomsky,(1965) desde la cual se argumenta que saber una lengua no se reduce al dominio de reglas gramaticales, sino que implica la capacidad de usarla de manera adecuada en contextos sociales concretos. De esta crítica surge el concepto de competencia comunicativa, entendido como la habilidad para

producir e interpretar mensajes considerando normas socioculturales, roles de los interlocutores, propósitos y géneros discursivos Hymes, (1972). Este planteamiento introduce una dimensión etnográfica del discurso que resulta fundamental para comprender la enseñanza de la lengua como apropiación de prácticas sociales específicas.

En el ámbito de la didáctica de lenguas, el modelo de competencia comunicativa es ampliado por (Canale, Swain 1980), quienes proponen una estructura integrada por competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Este modelo tiene especial relevancia en el campo educativo, ya que articula explícitamente las habilidades comunicativas de leer, escuchar, hablar y escribir como dimensiones interdependientes del desempeño lingüístico. Desde esta perspectiva, la formación lingüística trasciende la corrección normativa para orientarse hacia la producción e interpretación de textos adecuados a diversas situaciones comunicativas Canale, (1983). En ese sentido, la lectura se evalúa por comprensión e interpretación contextual, la escritura por coherencia, adecuación y propósito, la oralidad por efectividad comunicativa y la escucha por interpretación significativa.

En coherencia con estos postulados, la propuesta didáctica de Mendoza, (2003) rescata el paradigma comunicativo como eje de la enseñanza de la lengua y la literatura. Desde allí se enfatiza en el objetivo formativo que consiste en enseñar a utilizar la lengua en situaciones reales. Desde esta perspectiva, la didáctica no se limita a aplicar contenidos lingüísticos, sino que dialoga con la lingüística para apropiarse de sus conceptualizaciones y métodos de análisis, orientándolos hacia la formación integral de la competencia comunicativa.

En consecuencia, este enfoque reconoce dos grandes modalidades de comunicación: la oral, vinculada con la expresión y comprensión oral (hablar y escuchar), y la escrita, asociada con la expresión escrita y la comprensión lectora (escribir y leer). Ambas dimensiones se entienden como prácticas discursivas situadas que requieren el desarrollo articulado de habilidades cognitivas, socioculturales y estratégicas. Por ello, en los apartados siguientes se realizará una aproximación conceptual a cada una de estas habilidades, sustentada en el nivel pragmático del lenguaje y en el paradigma comunicativo que fundamenta la presente investigación.

3.1.2 Escritura

Desde la óptica del paradigma comunicativo, se asocia esta competencia a la práctica discursiva situada en el marco de un objetivo práctico determinado. Por eso resulta imprescindible incluir la propuesta de Casasa, (2023), quien presenta una revisión de las teorías de la producción escrita clasificándolas en textuales, cognitivas y contextuales. Esta clasificación ofrece la oportunidad de profundizar en el estudio de la escritura por cuanto va más allá de los elementos gramaticales, contextualiza la construcción del sentido, la dimensión contextual y exalta la subjetividad del sujeto que escribe. En este contexto, se considera que son fundamentales las prácticas didácticas de escritura que engloban la planificación, la revisión y la reescritura como parte del proceso de formación. Este enfoque procesual ha sido defendido por autores como Cassany (1990) y Camps (2003), quienes sostienen que la producción escrita no es un acto espontáneo, sino un desarrollo recursivo.

La escritura como proceso cognitivo y sociocultural significa que el estudiantado debe dotarse de una serie de herramientas críticas, reflexivas y metalingüísticas, de acuerdo con Casasa, (2023), quien establece relaciones entre los modelos ecológicos o contextuales con diferentes formas de entender la escritura como práctica social. Por otra parte, este enfoque se puede complementar con los postulados de Lerner, (2001) que la considera como práctica de posicionamiento ante el mundo, ya que permite establecer un vínculo real con las dinámicas sociales. En este sentido, la autora plantea una perspectiva en donde la escritura supera lo mecanicista y promueve auténticas oportunidades de producción desde lo comunicativo. Por tanto, procesos sociales en su complejidad permiten dar lugar a actividades alrededor de la producción escrita en donde se establezca un propósito que ponga en interacción al sujeto con el texto y el contexto.

Específicamente en el ámbito de la educación básica, la enseñanza de la escritura tiene que iniciarse a partir de situaciones reales de comunicación en la que el estudiante pueda llegar a experimentar el valor social de sus textos. En este sentido, Mostacero, (2017) propone la integración de los enfoques lingüísticos, cognitivos y socioculturales en programas de enseñanza que propicien la autonomía, la creatividad, la capacidad de argumentar. En esta propuesta, la escritura se transforma en un medio al servicio del pensamiento crítico, la participación ciudadana, la transformación social que va en la línea de los principios que marcan los

planteamientos del enfoque comunicativo. Desde este autor se postula el Modelo Pedagógico Multinivel (MPM) el cual propone organizar y orientar los procesos escriturales a partir de niveles de complejidad que tienen en cuenta los procesos cognitivos y discursivos en el marco de la progresión pedagógica.

En este orden de ideas, el Modelo Pedagógico Multinivel (MPM), tiene unas características que lo ubican como un referente indispensable en las dinámicas escolares que giran en torno a la escritura. Así, en éste se tiene en cuenta la necesidad de dar lugar a bases normativas de la escritura en términos de corrección formal y estructura textual. Además, integra la planificación, revisión y dinamización del proceso escritor en torno a una escritura activa y reflexiva. Y, se caracteriza también por comprender el posicionamiento del escribir como una práctica social que se sitúa en comunidades discursivas con géneros, propósitos y normas específicas. Por lo tanto, hablar de un MPM es una posibilidad para enfatizar en las dinámicas escriturales a partir de la articulación de las aristas más interesantes de los diferentes modelos que han surgido en la historia.

En síntesis, la comprensión de la escritura en el marco del enfoque comunicativo requiere asumir una mirada crítica de ella, en donde se situé como una práctica situada, significativa y enfocada en propósitos reales. Los autores mencionados, demuestran que el acto de escribir en el contexto escolar requiere articular dimensiones textuales, cognitivas y contextuales en situaciones comunicativas concretas. Así, se aprecia la necesidad a nivel mundial de superar modelos tradicionales que se centran únicamente en la corrección, dando lugar a experiencias reales escriturales en los que se construyan significados dentro de la comunidad discursiva.

3.1.3 Lectura

En el modelo comunicativo que fundamenta esta investigación, la lectura se considera un acto de análisis crítico mediante el cual el lector crea significados, juzga argumentos y adopta una postura frente a los textos. Esta habilidad se constituye desde constructos teóricos vinculados al constructivismo, el pragmatismo y la pedagogía crítica. Por tanto, resulta indispensable reconocer los aportes de Dewey (1933), Giroux (1988) y Rosenblatt (1978), en los cuales se evidencian elementos fundamentales para una conceptualización integradora del término. Así, la

visión de esta categoría como una construcción basada en el pensamiento reflexivo y el análisis ideológico y cultural constituye el eje de este desarrollo teórico.

El método de lectura crítica es sugerido por autores como Brito, (2020) y éste se encuentra en pro de la formación de competencias que lleven al entendimiento de textos. Esta metodología tiene como objetivo que los estudiantes no solamente entiendan lo que leen, sino también que tengan la habilidad de examinar, cuestionar y reflexionar sobre el contenido, fomentando de esta manera la reflexión independiente y la formación en ciudadanía, de allí la relación interactiva que se plantea entre el texto, el sujeto y el contexto. Por ende, considerarla como una práctica social que se ancla a la pedagogía critica, a la literacidad crítica y a los estudios socioculturales del lenguaje son indispensables para transitar de enfoques que recurren a prácticas mecánicas que impiden la promoción del pensamiento reflexivo.

En función de esta comprensión de lectura en un nivel integrador, es necesario agregar que la lectura crítica implica una relación activa entre el lector y el texto, en la que se consideran los contextos históricos, culturales e ideológicos que lo atraviesan. Por ende, es indispensable considerar las afirmaciones de (Cassany, Castellà 2010) en tanto mencionan que el significado de los textos es inseparable de las circunstancias en que se producen, lo que exige una enseñanza que promueva la interpretación profunda y la evaluación argumentativa. En este sentido, (Valero et al., 2015) subrayan que la lectura crítica es una de las modalidades más demandantes de lectura ya que necesita destrezas cognitivas avanzadas y un sólido bagaje previo de conocimientos. Es así como se puede evidenciar dos elementos fundamentales de la conceptualización que se está abordando, el primero relacionado con la articulación del lector con su entorno y el segundo, consigo mismo.

Para profundizar en esta conceptualización, es fundamental definir los componentes propios del entorno educativo. Por lo tanto, se entiende la lectura como una actividad social que posibilita acceder al saber, participar en la cultura escrita y fomentar habilidades de comunicación. En esta línea, Brito, (2020) indica que los profesores tienen la posibilidad de diversificar sus métodos pedagógicos con el objetivo de promover una lectura crítica, convirtiendo al salón de clases en un lugar de diálogo, investigación y reflexión. Así, la

propuesta orienta a que la lectura se transforme en un instrumento para la emancipación intelectual y, sobre todo, para el desarrollo de una ciudadanía crítica.

Adicionalmente, hay elementos fundamentales para comprender el nivel de importancia de la lectura critica a nivel social. Según (Brown, Alford 2023), ésta puede emplearse en el fomento de la competencia simbólica, que se refiere a la habilidad de entender los significados emocionales, ideológicos y culturales de los textos. Esta visión se fundamenta en modelos de alfabetización crítica que fomentan la reflexión acerca del poder, la ideología y la construcción del saber, al mismo tiempo que ven al lector como un sujeto activo en el proceso de interpretación. La participación del lector bajo esta modalidad le permite entonces, profundizar en los procesos de aprendizaje cultural, lo que invita a pensar en una dinámica en la que el sujeto se relaciona desde los principios de la complejidad.

Para complementar esta noción desde lo comunicativo, se debe realizar un acercamiento a la relación de la lectura critica con la diversidad cultural. Entonces, la primera supone el desarrollo de la competencia intercultural, esto, según autores como Dervin, (2016), Kramsch (2011) se refiere a la habilidad para entender y negociar significados en diferentes contextos. Esta perspectiva sostiene que la lectura debe ser enseñada como una práctica dialógica, situada y social. Dentro de esta mirada, los textos no se leen únicamente con el objetivo de adquirir información, sino que también se utilizan para construir significados, establecer conexiones con otros discursos y ser parte de comunidades interpretativas.

1.3.4 Escucha

Para empezar, hablar de escucha requiere precisar que, aunque tradicionalmente ha sido relegada a aspectos meramente didácticos, desde el enfoque comunicativo se posiciona como una de las habilidades significativas que estructuran dicho paradigma. Aquí, se hace indispensable reconocer la metodología de Aprendizaje Activo y Significativo para el desarrollo de la Comprensión oral a partir de la escucha, resaltando que esta última como acto, según Rodríguez, (2023) implica procesos cognitivos complejos tales como identificación, interpretación, evaluación y creación. Esta propuesta plantea la escucha como una práctica transversal e interdisciplinaria que permite en cualquier contexto la interacción comunicativa y la construcción de nuevos discursos.

En este contexto, el concepto de escucha activa se relaciona directamente con un asertivo acompañamiento pedagógico, ya que no se trata solo de oír. Para que realmente se produzca el acto de escuchar, es necesario llegar a niveles más profundos, como entender el significado de lo que se dice, identificar las intenciones detrás de la comunicación y responder de manera adecuada. En este sentido, Fonseca, (2007) destaca que la escucha ha sido subestimada en los planes de estudio, lo que ha llevado a deficiencias en la comprensión oral, dado que hay una relación directa entre ambas habilidades. En este sentido, es crucial tener en cuenta la distinción que hacen (Desinano, Avendaño 2009) entre entender y comprender, siendo esta última una acción que implica construir sentido e interpretar críticamente el discurso. Por lo tanto, la complejidad de la escucha invita a considerar lo didáctico para lograr un proceso más asertivo.

En cuanto a la conexión entre la escucha y la educación, es fundamental tener en cuenta el rol del aula en el proceso que se ha mencionado. Así, se hace evidente que la escucha debe ser fomentada como una herramienta para resolver problemas, argumentar de manera oral y tomar decisiones en los procesos educativos que se llevan a cabo en las escuelas. En este sentido, (Ames et al., 2012) subrayan que la escucha activa promueve el aprendizaje colaborativo, la autonomía en la expresión y la interacción significativa entre los estudiantes. De esta manera, la escucha se transforma en una habilidad esencial para desarrollar la competencia comunicativa, alineándose con los principios del enfoque comunicativo y la formación integral del individuo.

Es así como se da paso a analizar elementos más puntales en cuanto a la forma en la que se trabaja la escucha en el aula. Cabe aclarar que, aunque menospreciada en la instrucción de la lengua materna, para autores como (Burns, Siegel 2018) la escucha amerita ser enseñada como una destreza activa, reflexiva, y además estratégica, esto implica que sea visibilizada de manera puntual en el currículo oficial de las instituciones educativas. En el trabajo de estos autores, se evidencian investigaciones que ejemplifican el desarrollo de la escucha a través de tareas verdaderas, empleando material auténtico, junto con estrategias metacognitivas. Desde esta perspectiva, la escucha trasciende la mera recepción pasiva del mensaje, incursionando en la interpretación crítica, evaluación de argumentos y la generación de respuestas apropiadas.

Desde una perspectiva pedagógica, la escucha activa se convierte en una herramienta para el aprendizaje colaborativo, la resolución de conflictos y la construcción de conocimiento

compartido. En este sentido, (Burns, Siegel 2018) proponen que la enseñanza de la escucha debe integrar actividades como entrevistas, debates, análisis de discursos y tareas de interpretación crítica. Así, la escucha se transforma en una habilidad clave para el desarrollo de la competencia comunicativa, la ciudadanía crítica y la inclusión educativa.

1.3.5 Oralidad

En los procesos actuales de investigación, la oralidad, como capacidad comunicativa, ha sido un foco de atención particular en el ámbito educativo de la lengua materna, aunque mucho más en el de la lengua extranjera. Antes de abordarla desde lo pedagógico, es esencial puntualizar que el acto de comunicación oral es la forma fundamental de comunicación humana. Así como lo menciona Ong, (1982) su impacto se mantiene incluso en sociedades alfabetizadas, dando lugar a las relacionales del hombre entre el pensar y aprender. Desde este punto de vista, la oralidad en el entorno escolar no se limita a una práctica meramente instrumental, sino que se transforma en un ámbito para la interacción social, el desarrollo cognitivo y la creación de sentido.

De esta manera, es indispensable considerar la necesidad de promover procesos que potencien los actos comunicativos orales. Tal como lo plantea (Ochoa, Sierra 2022) la oralidad atraviesa todas las esferas de la vida humana, desde lo personal, hasta lo social. Por lo tanto, según lo que plantea esta autora, la enseñanza debe desarrollarse de manera progresiva y con niveles crecientes de complejidad, dejando atrás la predominancia del género expositivo que tradicionalmente ha caracterizado las prácticas en el aula. En su revisión de ciento veintitrés propuestas pedagógicas, se evidencia la necesidad de una didáctica basada en géneros discursivos y en la interacción comunicativa real. Una de las grandes apuestas en esta perspectiva se da al ampliar el espectro con el que se revisa la oralidad, pues se enfoca en el reconocimiento de la capacidad de negociar significados y participar activamente en la construcción del discurso.

En consonancia, la instrucción de la oralidad requiere un enfoque metodológico sistemático que considere su diversidad y complejidad. Autores como (Cisternas et al., 2017) y (Casanova, Roldán 2016) enfatizan en la necesidad de incluir una variedad de géneros y registros orales en los procesos educativos, lo que significa ir más allá de las perspectivas reduccionistas

de la oralidad. Así, se evidencia una conexión con la propuesta de Bajtín, (1982), que considera la oralidad como un acontecimiento ideológico y dialógico, en el cual los contextos y las voces interactúan de manera continua. En general, estas visiones confirman que la enseñanza de la oralidad necesita una planificación meticulosa, que considere tanto la diversidad de los discursos como las circunstancias de interacción específicas de cada contexto educativo.

Desde una perspectiva global, se destaca un avance importante en el lugar que tiene la oralidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Autores como (Burns, Siegel 2018) han reunido investigaciones de más de 16 países que muestran cómo la oralidad puede ser desarrollada mediante estrategias como el diálogo investigativo, el trabajo en parejas y el uso de géneros discursivos específicos. Los autores destacan que enseñar a hablar implica enseñar a pensar, argumentar y posicionarse frente al mundo, lo cual requiere una pedagogía centrada en el estudiante y en la interacción significativa. De esta manera, se evidencia la importancia del procesamiento cognitivo y la metacognición dentro del proceso oral.

Al observar los procesos investigativos en el contexto latinoamericano, se encuentra una constante en tanto se percibe la oralidad como una competencia que necesita ser desarrollada de manera deliberada. Es decir, se reitera que los actos comunicativos orales no deben ser abordados como una capacidad incipiente. Así, Ochoa, (2008) señala que los registros cultos y formales exigen preparación y elaboración, lo cual conlleva un proceso de aprendizaje constante. En esta línea, el método comunicativo sugiere ejercicios como exposiciones, dramatizaciones y debates que posibilitan que los alumnos generen significados, negocien interpretaciones y se involucren de manera activa en la vida social y académica. De esta manera, la oralidad se transforma en un instrumento para una ciudadanía crítica y para la inclusión educativa.

2.1 Gestión Escolar

Ahora bien, pasando a la siguiente categoría de análisis, la gestión escolar es un término que requiere de un acercamiento profundo para determinar los elementos que éste implica. Así, desde la postura de (Navarro, Lladó 2014) el concepto gestión se encuentra inmerso en el campo directivo, en donde cobran relevancia las tareas que realiza un líder a favor de alcanzar ciertos objetivos que tiene la organización. Así, los autores señalan que es necesario tener en cuenta elementos etimológicos que hacen que, definirlo sea confuso.

Así, es indispensable identificar algunas dimensiones que llevan a conceptualizar el término gestión y desde allí se puede ubicar una estrategia para comprenderlo. Por ende, desde la propuesta de Brandstadter, (2007), se estructura la gestión como un proceso que implica varios aspectos. Así, se postula el diseño de escenarios que promuevan los procesos organizacionales, la generación de condiciones para dialogar desde lo productivo, la construcción de un futuro, la construcción de vínculos, la instalación de una cultura del liderazgo, la identificación, estimulación y encausamiento de la energía organizacional, la creación de condiciones para buscar o inventar alternativas de construcción, la construcción de un equilibrio entre el deseo de conquista y el amparo que caracterizan a las organizaciones, y, la aplicación de un trabajo fuerte y subjetivo de quien tiene a cargo esa tarea.

La gestión escolar desde la postura de (Navarro, Lladó 2014) se plantea como el conjunto de dinámicas organizacionales que articulan los distintos actores y factores que intervienen en la realidad de la escuela. Es así como se puede afirmar que el objeto de estudio de la gestión escolar es el interior de la escuela como organización social. Por ende, los factores gestionados al interior de las instituciones educativas inciden directamente en el logro académico de ellas. En general, los autores plantean que la gestión escolar está directamente vinculada con la eficacia educativa.

En este campo, juega un papel importante el rol del líder, ya que desde allí surgen decisiones estratégicas en la organización institucional que sustenta el trabajo pedagógico. Entonces, el liderazgo del director en las instituciones educativas se compone de dos elementos, el primero está relacionado con la esencia de ser maestro y el otro con la necesidad de ejercer como un administrador. En esta función es indispensable emplear metodologías y técnicas que permitan dirigir, organizar, coordinar y promover acciones de organización educativa para que se cumpla de manera efectiva la misión educadora. La gestión escolar, desde allí se reconoce como “el conjunto de actividades que, con diferentes dimensiones, son parte de los procesos escolares y como tales, tienen implicaciones en el desempeño académico de los alumnos” (Navarro, Lladó, 2014). Según los autores, la gestión escolar se ha entendido como el cúmulo de acciones, que realizan cada uno de los actores de la comunidad educativa, que conllevan al cumplimiento de la tarea fundamental que tiene la escuela en relación con los procesos de aprendizaje.

Por su parte Sander, (2002) propone dos corrientes teóricas para clasificar los tipos de gestión. La primera corriente es la funcionalista que está relacionada con lo burocrático, lo idiosincrático y lo integrador. De otro lado, el autor presenta un paradigma interaccionista que se da desde lo estructuralista, lo interpretativo y lo dialógico.

Entonces, la perspectiva burocrática obedece a teorías sociológicas de la escuela clásica de administración. Tiene un énfasis en la dimensión institucional del sistema educativo, con orientación hacia las expectativas, normas y reglamentos burocráticos. Allí se identifica una concepción de la organización educativa como un sistema cerrado de funciones o roles. Por lo tanto, desde esta corriente se busca un comportamiento organizacional que enfatice la regulación, el orden jerárquico y el progreso racional. La mediación allí es normativa en la dimensión institucional, promoviendo la eficacia institucional como criterio de desempeño administrativo predominante ante la eficiencia individual.

Desde la perspectiva idiosincrática se tienen en cuenta las teorías psicológicas de administración asociadas al movimiento de las relaciones humanas. Esta tiene un énfasis en la dimensión individual del sistema educativo, con una fuerte orientación hacia las necesidades y disposiciones personales de los participantes. Allí se considera la organización educativa como un sistema parcialmente abierto. Por ende, la búsqueda de un comportamiento organizacional debe enfatizar en la subjetividad y las relaciones humanas. Allí la mediación es personalista entre las dimensiones institucionales e individuales.

Finalizando las perspectivas del paradigma funcionalista, se encuentra la visión Integradora. Ésta se basa en teorías psicosociológicas de administración, como una alternativa a los modelos burocráticos e idiosincráticos. Se ocupa simultánea o alternativamente de los aspectos sociológicos y psicológicos del sistema educativo. Allí se enfatiza la interacción entre la institución y el individuo, entre el rol y la personalidad, entre las expectativas burocráticas y las necesidades personales. Por ende, se concibe la institución educativa como un sistema abierto. Desde esta propuesta se plantea la mediación ambivalente entre las dimensiones institucionales e individuales.

Ahora bien, desde el paradigma interaccionista se cuenta con la perspectiva estructuralista. Ésta se basa en la epistemología materialista de la obra de Marx y otras

interpretaciones deterministas radicales. Por ende, el énfasis se da en el determinismo económico y la reproducción social, de tal manera que busca la comprensión de las relaciones de poder y la reproducción social en la educación. Allí se presenta una mediación determinista, en donde el administrador está limitado por las imposiciones infraestructurales de naturaleza económica.

Por parte de la perspectiva interpretativa se identifica que sus bases están en la epistemología humanista del existencialismo, la fenomenología, el anarquismo y la interpretación antropológica del marxismo. El énfasis aquí se da en la conciencia individual, el significado subjetivo, la intencionalidad y la libertad. Sus principales características son la fijación en la acción humana y la creación social del significado, dando relevancia a la interpretación crítica de las relaciones en el sistema educativo. Por ende, es evidente que esta visión propugna la autogestión y la autonomía en la educación. Por tanto, la mediación se da con un matiz reflexivo de la dimensión individual y con una fuerte carga subjetiva.

Ahora bien, la perspectiva dialógica se presenta como una perspectiva que busca superar el determinismo económico de la administración estructuralista y el determinismo antropológico de la administración interpretativa. Por ende, se centra en los fenómenos del poder, el cambio, las desigualdades sociales y la emancipación humana. Allí la mediación es dialéctica, intentando intervenir entre las diferentes partes del sistema educativo y entre la teoría y la práctica desde la visión de la totalidad en donde se tienen en cuenta las estructuras institucionales objetivas y las acciones individuales subjetivas para lograr la transformación social a través de la educación.

En este contexto, diversos enfoques han sido desarrollados para explicar cómo debe gestionarse una institución educativa. Desde la teoría de Casassus, (1999) existen siete perspectivas desde las que se han desarrollado prácticas de gestión escolar. Se cuenta entonces con la normativa, la prospectiva, la estratégica, la estratégico-situacional, la de calidad total, la de reingeniería y la comunicacional. Cada una ofrece un enfoque distinto para abordar los desafíos de la gestión educativa, desde la planificación y la racionalización de recursos hasta el cambio de estructuras y prácticas, pasando por la evaluación sistemática y el análisis de las redes comunicacionales.

Además, desde la teoría sociocrítica de Ball, (1989) plantea que la gestión escolar debe propiciar la comunicación, el liderazgo participativo y la construcción de confianza entre los

miembros de la comunidad educativa. Este enfoque reconoce que el director escolar no solo administra, sino que lidera procesos de transformación institucional. En consecuencia, los modelos de gestión escolar deben integrar dimensiones humanas, culturales y políticas, además de las técnicas y administrativas.

2.1.1 Modelos Integrados de Gestión Escolar (MIGE)

Los modelos de gestión en el sector educativo cumplen un papel esencial en las dinámicas de interacción entre los actores de la comunidad. Estos son marcos teóricos que guían la organización, dirección y evaluación de los procesos dentro de una institución. En este sentido, se puede afirmar que ellos posibilitan la creación de estructuras funcionales que organizan los recursos humanos, materiales y simbólicos en relación con el aprendizaje. Para dar paso la perspectiva teórica que guía el proceso investigativo es crucial definir la génesis y evolución histórica de diferentes conceptos que permiten hablar de la noción de Modelos Integrado de Gestión Escolar (MIGE). Por consiguiente, se realiza a continuación un acercamiento a la evolución de la gestión, a las perspectivas conceptuales globales que existen sobre el tema y a la adopción especifica que se le ha dado en el campo educativo.

Para iniciar, es necesario resaltar que la noción de gestión integral surge en el campo de las ciencias administrativas y empresariales y posteriormente se traslapó al ámbito educativo. Las dinámicas organizacionales de las empresas dieron paso a la necesidad de establecer un plan de acción que se estableciera desde un marco conceptual y operativo que integrase principios, procesos y herramientas desde la cual se administrase la organización en función de los elementos que la estructuran. Sin embargo, en el sector educativo, según Casassus, (2000), es posible ver la evolución de este concepto en la segunda mitad del siglo XX a partir de siete momentos específicos. Por tanto, a continuación, se detallan las características generales de cada uno de ellos.

Los siete modelos de gestión tienen características que los determinan en función de las dinámicas sociales que transcurrieron entre 1950 y principios del siglo XXI. El Normativo prioriza la cobertura educativa, es centralizado y su estructura es vertical. El Prospectivo, propone una construcción de escenarios a futuro haciendo análisis de costo-beneficio con estrategias flexibles que puedan adaptarse a cambios sociales. El Estratégico, articula recursos en

un contexto globalizado a partir del análisis del entorno y la formulación de planes a largo plazo. El Estratégico Situacional, prioriza las acciones con análisis de viabilidad en contextos de crisis. El de Calidad Total, da lugar a la participación de los actores de la comunidad en función de una mejora continua y desde el seguimiento de los estándares de calidad. El de Reingeniería es radical ya que se ubica en procesos de descentralización. Y finalmente, el Comunicacional evidencia la gestión en términos de desarrollo de compromisos y redes comunicativas.

Adicionalmente, se traen a colación otras dos perspectivas propias de lo que ha transcurrido del siglo XXI. Uno de los modelos de este nuevo centenario, está marcado por la gestión estratégica basada en Conocimiento y Redes, dado que la creación y la circulación del conocimiento se ha presentado como recurso estratégico, en dónde la estructura es de un estilo horizontal y participativa, lo que promueve las redes de colaboración y a su vez se fortalece la capacidad adaptativa y la sostenibilidad institucional tal como lo mencionan (Duit, Galaz 2008). El modelo más reciente, es el que se ha posicionado en la última década, que se ha enmarcado entre la perspectiva de la Complejidad y la Interculturalidad. Desde este panorama, los sistemas se gestionan de manera dinámica adaptativa, ya que, desde los fundamentos teóricos de Morín, (2001) las instituciones educativas hacen parte de un sistema complejo, inter sectorial y situado en el que la diversidad hace parte esencial de las dinámicas educativas.

En esta aproximación a la gestión integral, es imprescindible evidenciar cómo ha sido abordada a nivel global. Las diversas denominaciones que existen en el campo educativo a nivel internacional permiten considerar su carácter holístico. En el Reino Unido, por ejemplo, se reconoce como Whole School (Zhou et al., 2025) y está basado en teorías ecológicas y consideraciones sobre el bienestar educativo desde el aprendizaje social. El término Comprehensive School Management promovido en Estados Unidos para referirse a la organización escolar se enfatiza en ambientes seguros y participativos (Jones et al., 2024) con una integración de los principios de la gestión escolar. En el caso de Canadá, se enfatiza en el liderazgo colaborativo, la gobernanza inclusiva y la sostenibilidad institucional a través de marcos y herramientas integradas difundidas como Collaborative Leadership and Governance (Weaver, 2024).

Por tanto, es importante detenerse a revisar los avances que se han dado en este último país mencionado en términos de modelos integrales de gestión escolar desde la perspectiva de autores como Fullan, (1982), quién los ubica como procesos de transformación sistémicos que se orientan a la mejora continua de la relación que se da en la escuela con el aprendizaje, desde una visión multidimensional. En este sentido, el autor plantea la relevancia de involucrar dentro de los procesos de gestión las modificaciones que se hagan necesarias en las prácticas y en las creencias institucionales, de tal forma que se atienda de manera articulada la cultura, la organización y la pedagogía. De esta manera, hablar de MIGE desde esta perspectiva implica reconocer la coherencia organizacional Fullan, (2001) dentro de las relaciones que se establecen en las instituciones educativas dentro de las dinámicas educativas que se definen bajo una lógica de cambio sistémico sostenido.

Para ahondar en esta comprensión de los modelos integrales de gestión escolar, se hace imprescindible ubicar los postulados de Senge, (2006) quien expone la necesidad de avanzar en enfoques fragmentados en la organización del sistema educativo. Desde este requerimiento, se da paso a la lectura sistémica del funcionamiento institucional en el que preceda el pensamiento asociativo desde la concepción de la escuela como una organización que aprende. Por ende, en esta dinámica de aprendizaje, las acciones internas que subyacen en la articulación de liderazgo, cultura, administración y prácticas pedagógicas se dan como elementos interdependientes de un mismo sistema. El aporte de este autor se estructura desde la comprensión de las dinámicas organizativas escolar desde la base del pensamiento sistémico y el aprendizaje en equipo.

Ahora bien, en el caso colombiano, los Modelos Integrado de Gestión Escolar (MIGE) se articulan con políticas como el Sistema de Gestión de la Calidad Educativa (SGCE) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que orientan la planeación estratégica y la evaluación institucional. El SGCE, mediante el aplicativo SIGCE, permite consolidar información sobre procesos de calidad, autoevaluación institucional y planes de mejoramiento, facilitando la toma de decisiones informadas. Por su parte, el PEI establece principios, fines, estrategias pedagógicas y mecanismos de gestión construidos con participación de la comunidad educativa, según lo estipulado en el Decreto 1860 de 1994 (MEN, 1994). Además, el modelo de gestión educativa promovido por el Ministerio de Educación Nacional busca fortalecer la autonomía institucional y la eficiencia en el uso de recursos humanos, físicos y financieros. Por tanto, los Modelos

Integrado de Gestión Escolar (MIGE) ofrecen una base estructural que permite responder a las necesidades locales y a los desafíos del sistema educativo colombiano.

En resumen, los Modelos Integrado de Gestión Escolar (MIGE) permiten vincular la gestión institucional con el desarrollo de habilidades comunicativas, aspecto central en esta propuesta de investigación. La articulación entre gestión escolar y comunicación favorece la construcción de ambientes escolares inclusivos, participativos y orientados al aprendizaje. En este sentido, los modelos integrados no solo organizan los procesos internos de la escuela, sino que promueven relaciones armónicas entre los actores que se conectan en el ecosistema educativo.

2.1.2 La gestión escolar en Colombia

Es indispensable señalar que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) organiza la gestión escolar en cuatro áreas, directiva, pedagógica y académica, de la comunidad y administrativa y financiera. Esto, con el propósito de operativizar, en las instituciones educativas, un marco de mejoramiento continuo que articula autoevaluación, planeación y seguimiento. Esta estructuración, plasmada de manera práctica en la Guía 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento (2008), se adscribe a un enfoque de calidad y gestión por procesos de raíz sistémica y estratégica, operacionalizado mediante ciclos PHVA, que se enfocan en planear, hacer, verificar y actuar, propios de la mejora continua, y reforzado por la lógica de liderazgo institucional y gobernanza escolar (MEN, 2022).

2.1.2.1 Gestión directiva. En primer lugar, la gestión directiva se orienta al direccionamiento estratégico, al gobierno escolar y a la cultura institucional, elementos que, en su conjunto, alinean el horizonte del PEI con las decisiones cotidianas. Teóricamente, esta dimensión dialoga con la planeación estratégica Ansoff, (1984) y el enfoque sistémico Bertalanffy, (1976) al concebir la escuela como organización abierta y compleja. Así mismo, se evidencia una vinculación conceptual con el liderazgo pedagógico y distribuido (Leithwood et al., 2009) como condición del cambio escolar. En esa dirección, la evidencia sectorial colombiana subraya que el liderazgo que pasa de la supervisión al acompañamiento pedagógico potencia el aprendizaje y el desarrollo profesional docente (Herrera, Pérez et al., 2024).

Específicamente, la gestión directiva se estructura en procesos interrelacionados que orientan de manera integral la vida institucional. En este sentido, el direccionamiento estratégico define la identidad y el horizonte de sentido mediante la misión, la visión, los principios y las metas. Por su parte, la gestión estratégica convierte este horizonte en acciones planificadas y evaluables a través de la autoevaluación y los planes de mejoramiento. Al ubicar la revisión del gobierno escolar y la cultura institucional se garantiza el fortalecimiento de la participación democrática y los valores que sustentan la identidad escolar. De igual manera, la revisión de procesos relacionados con el clima escolar y las relaciones con el entorno garantizan condiciones favorables para el aprendizaje y la pertinencia del proyecto educativo.

2.1.2.2 Gestión pedagógica y académica. En segundo término, la gestión pedagógica y académica se centra en el currículo, la evaluación, las prácticas de aula y el acompañamiento a los docentes, lo que traduce la teoría en aprendizaje efectivo. Conceptualmente, esta área converge con el paradigma de calidad educativa y la mejora instruccional, incorporando principios de inclusión (Ainscow, Booth 2011) y marcos como el Índice de Inclusión que la Guía 34 promueve como instrumento para garantizar la equidad MEN, (2022). De igual modo, investigaciones recientes sobre evaluación y calidad en Colombia muestran que los esfuerzos de gestión académica articulados a programas de fortalecimiento docente y al seguimiento de resultados Saber sostienen la mejora, aunque exigen continuidad y desarrollo profesional sistemático Herrera, (2020).

En este orden de ideas, la gestión académica se estructura en un conjunto de procesos articulados que integran el currículo, la enseñanza y el seguimiento de los aprendizajes como ejes centrales de la acción escolar. El diseño pedagógico curricular define la coherencia del currículo institucional mediante la delimitación de enfoques, contenidos, secuencias y criterios de evaluación, en consonancia con el PEI y los referentes nacionales. A su vez, las prácticas pedagógicas concretan este diseño a través de estrategias didácticas y metodológicas orientadas al desarrollo de competencias y aprendizajes significativos. La gestión de aula focaliza la planificación, la mediación pedagógica y la organización de las interacciones escolares, garantizando condiciones de participación, inclusión y aprendizaje efectivo. Finalmente, el seguimiento académico posibilita la valoración sistemática de los avances y dificultades de los

estudiantes mediante la evaluación, el análisis de resultados y la implementación de acciones de apoyo y mejoramiento continuo.

2.1.2.3 Gestión comunitaria. En tercer lugar, la gestión de la comunidad estructura la participación y la corresponsabilidad de familias, estudiantes y actores del entorno, con miras a consolidar culturas inclusivas, convivencia y trayectorias educativas completas. Esta dimensión conecta con enfoques socio-críticos (Habermas 1987; Freire, 1970, 1997), en la medida en que impulsa procesos dialógicos, de razón comunicativa y emancipación de los sujetos. Es así como se puede afirmar que, en Colombia, dicha lectura ha servido para interpretar y aplicar la Guía 34 como motor de transformación situada de la escuela (Álvarez et al., 2022). A la vez, los lineamientos del MEN sobre inclusión educativa operacionalizan este horizonte en políticas, culturas y prácticas inclusivas, entre las cuales se encuentra el diseño curricular, la valoración pedagógica, loas apoyos y la formación docente, reforzando la articulación entre gestión escolar y educación inclusiva de calidad (MEN, 2020).

De esta manera, la gestión de la comunidad, conforme a la Guía 34 (MEN, 2008), se orienta a fortalecer la articulación entre la institución educativa y su contexto social para garantizar condiciones de inclusión, participación y protección integral. En primer lugar, el proceso de accesibilidad se enfoca en la eliminación de barreras físicas, pedagógicas, culturales y sociales que afectan el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, la proyección a la comunidad posiciona a la institución como actor social del territorio mediante la articulación con familias, organizaciones y entidades locales, fortaleciendo la pertinencia del proyecto educativo. De igual manera, la participación y convivencia promueve relaciones democráticas, dialógicas y pacíficas que favorecen la corresponsabilidad y la formación ciudadana. Finalmente, la prevención de riesgos se orienta a la identificación y mitigación de factores físicos, psicosociales y ambientales, garantizando entornos educativos seguros y protectores para toda la comunidad escolar.

2.1.2.4 Gestión administrativa y financiera. La gestión administrativa y financiera asegura los recursos, procesos y soportes operativos que habilitan el PEI y los planes de mejoramiento. En términos teóricos, esta área se alinea con la gestión de calidad, propuesta por Deming, (1986) y la gestión por procesos, elaborada por Juran, (1988), pues la Guía 34 organiza

la mejora mediante autoevaluación, planeación y seguimiento sustentados en evidencia y en el uso de información para la toma de decisiones (MEN, 2008/2022). De forma complementaria, análisis sectoriales subrayan que, para que esta gestión contribuya a la calidad, debe sostener eficiencia y equidad en la asignación de recursos, articulándose con metas de aprendizaje y con políticas de formación docente y modernización de la gestión (García el al., 2014).

En continuidad con lo anterior, la gestión administrativa y financiera se organiza en procesos que aseguran las condiciones materiales, humanas y económicas requeridas para el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. En primer lugar, el apoyo a la gestión académica garantiza la provisión oportuna de recursos, información y servicios logísticos que viabilizan el currículo y las prácticas pedagógicas. Asimismo, la administración de la planta física y de los recursos optimiza el uso y mantenimiento de la infraestructura y los materiales para disponer de ambientes de aprendizaje seguros y funcionales. De igual modo, la administración de los servicios complementarios articula programas de bienestar que favorecen la permanencia y el desempeño estudiantil. A su vez, la gestión del talento humano reconoce la vinculación, el desarrollo y el bienestar del personal como factores estratégicos de la calidad. Finalmente, el apoyo financiero y contable asegura una administración transparente y eficiente, alineada con la planeación institucional y la rendición de cuentas.

Capítulo 4. Marco metodológico

Dadas las condiciones de la problemática de la investigación en donde se especifica la necesidad de centrar la atención en dinámicas institucionales, organizacionales y de gestión que apunten al desarrollo de habilidades comunicativas, se presenta el diseño metodológico que busca marcar la ruta de acción para conseguir los objetivos de la propuesta investigativa. De esta manera, es necesario ahondar en algunos elementos que dan cuenta del proceso que se seguirá para lograr determinar la incidencia de la gestión escolar en relación con las habilidades comunicativas en las instituciones educativas distritales, en adelante IED, de Bogotá.

4.1 Paradigma

La propuesta de investigación está orientada desde el paradigma de la complejidad (Miranda et al., 2020), pues desde esta óptica la comprensión de la interconexión de los múltiples factores que componen la problemática pueden ser abordados de manera holística. En este sentido, se determina la importancia de reconocer la complejidad de las dinámicas de organización institucional como sistema en donde cada una de las partes actúa de una manera interdependiente, por lo que se requiere una relación dinámica, evolutiva y contextual entre el investigador y el objeto de estudio.

4.1.1 Alcance epistemológico del paradigma de la complejidad

El paradigma de la complejidad constituye el marco epistemológico desde el cual se interpreta el fenómeno objeto de estudio, en tanto permite comprender la gestión escolar y el desarrollo de las habilidades comunicativas como un entramado de relaciones dinámicas, no lineales y contextualmente situadas. Asumir esta perspectiva implica reconocer que las prácticas institucionales, los procesos pedagógicos, las decisiones directivas, las condiciones administrativas y las mediaciones comunitarias configuran sistemas de interdependencia cuyos resultados emergen de la interacción entre múltiples dimensiones, pues no se limitan a operar de manera aislada o a producir efectos directos y/o unívocos. En coherencia con los planteamientos de Morin (2001), la complejidad se comprende en esta investigación como una lógica de comprensión orientada a dar cuenta de la articulación entre orden, desorden y organización en los sistemas educativos.

Desde esta perspectiva, la escuela es concebida como un sistema abierto, adaptativo y situado, cuya dinámica comunicativa no puede explicarse a partir de relaciones causales lineales ni generalizarse más allá de las condiciones específicas que le dan forma. En este sentido, el uso de las técnicas que corresponden al enfoque cuantitativo, que serán descritas en los apartados subsiguientes, responden a la necesidad de identificar patrones relacionales, configuraciones estructurales y asociaciones significativas que permitan interpretar cómo ciertas condiciones institucionales median el desarrollo de dichas habilidades, dando lugar a estrategias descriptivo-relacionales que ofrecen una lectura estructural del fenómeno, sin pretender reducir su complejidad a relaciones de dependencia directa.

De manera articulada, el lugar que ocupa el enfoque cualitativo dentro del estudio permite profundizar en la significación que los actores institucionales atribuyen a estas relaciones, así como en las prácticas, tensiones y condiciones contextuales que no son plenamente identificables mediante indicadores numéricos. La integración de ambas aproximaciones se inscribe en una lógica de complementariedad epistemológica, en la cual los datos cuantitativos aportan una visión estructural del sistema y los datos cualitativos permiten comprender los procesos, mediaciones y sentidos que subyacen a dicha estructura.

Desde esta perspectiva, las habilidades comunicativas no se entienden como productos directos derivados de un modelo de gestión escolar específico, sino como configuraciones emergentes que se construyen en la interacción entre múltiples dimensiones institucionales, pedagógicas, contextuales y socioemocionales. En consecuencia, el análisis de relaciones entre gestión escolar y habilidades comunicativas no busca establecer vínculos causales unívocos, sino identificar asociaciones y patrones relacionales que permitan comprender cómo determinadas configuraciones institucionales favorecen o limitan la emergencia de prácticas comunicativas en contextos educativos específicos.

En síntesis, desde esta posición epistemológica, el alcance del estudio es de carácter analítico-interpretativo, orientado a comprender cómo se configuran las relaciones entre la gestión escolar y la promoción de las habilidades comunicativas en contextos educativos públicos específicos. Por ende, es importante mencionar que el valor explicativo del modelo que se propone y se describe en los siguientes apartados, reside así en su capacidad para ofrecer una

lectura integrada y contextualizada del fenómeno, reconociendo su carácter emergente, situado y dinámico. De esta manera no se pretende llegar a generalizaciones o predicciones causales.

4.2 Enfoque mixto

El trabajo investigativo se realiza bajo un enfoque mixto Creswell, (2009), el cual permite abordar la complejidad del problema mediante elementos cualitativos y cuantitativos para comprender las dinámicas de gestión frente al desarrollo de habilidades comunicativas de manera holística. Por ende, el estudio considera que el problema se relaciona con las tensiones entre las corrientes tradicionales del lenguaje en la escuela y las nuevas relaciones de los procesos comunicativos con la organización escolar. Estas dinámicas surgen en una sociedad en constante cambio, marcada por las interconexiones complejas derivadas de la exposición permanente a las tecnologías Harari, (2018).

La explicación del fenómeno se aborda mediante un diseño secuencial explicativo Pereira, (2011). En este, la recolección de datos se realiza por etapas: inicia con una fase cuantitativa seguida de una cualitativa, para culminar con la integración de ambos resultados en la estructuración del modelo. Esta determinación metodológica responde a los objetivos específicos de la investigación. En un primer momento, se requiere identificar los elementos que estructuran la relación entre la gestión escolar y las habilidades comunicativas en colegios públicos de Bogotá; posteriormente, se busca comprender la aproximación conceptual de la comunidad educativa respecto a dichas variables.

De esta manera, se dará paso a la integración de los datos cuantitativos y cualitativos para conseguir la estructuración del modelo integral de gestión escolar en donde se tengan en cuenta los factores determinantes para alcanzar una relación armónica entre el desarrollo de las habilidades comunicativas en el proceso de gestión escolar. La relación entre los objetivos y cada una de las fases se realizará de tal manera que se articulen los procesos cuantitativos con los cualitativos, tal como se evidencia en la Tabla 1. En este sentido, se posibilita una lectura holística del fenómeno estudiado, coherente con el carácter dinámico, situado y relacional de la gestión escolar y de las prácticas comunicativas. Así, el componente cualitativo se concibe como un dispositivo interpretativo-explicativo orientado a profundizar en los procesos, mediaciones y condiciones institucionales que subyacen a las asociaciones identificadas en el análisis cuantitativo.

Tabla 1

Articulación metodológica de la investigación

Objetivos específicos	Fases del diseño mixto	Instrumentos	Propósitos	Resultado esperado
Identificar los elementos que estructuran la relación entre la gestión escolar y las habilidades comunicativas.	Fase cuantitativa	Encuesta a docentes sobre la percepción de las 4 habilidades comunicativas en relación con las 4 áreas de gestión (administrativa, pedagógica, directiva y comunitaria).	Medir y analizar estadísticamente la relación entre las dimensiones de gestión escolar y las habilidades comunicativas.	Identificación de patrones de relación y variables significativas para el modelo
Comprender la aproximación conceptual de la comunidad educativa en relación con la gestión escolar y las habilidades comunicativas.	Fase cualitativa	Entrevistas semiestructuradas a rectores y coordinadores académicos.	Profundizar en las percepciones, significados y prácticas institucionales sobre la relación entre gestión y comunicación.	Categorización de factores contextuales, facilitadores y barreras.
Determinar los elementos constitutivos de un modelo integral orientado a la integración entre la gestión escolar y la promoción de las habilidades comunicativas.	Fase integradora	Resultados de encuesta y entrevistas (análisis estadístico y análisis temático).	Integrar los hallazgos de ambas fases para construir un modelo contextualizado y validado.	Modelo integral de gestión escolar con enfoque comunicativo, adaptable a contextos institucionales. Instrumento de valoración y seguimiento a la promoción de habilidades comunicativas desde la gestión escolar.

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa la articulación metodológica de la investigación.

Desde esta lógica, el componente cuantitativo del estudio se orienta a identificar y analizar patrones relacionales, asociaciones estructurales y configuraciones latentes entre las dimensiones de la gestión escolar y las habilidades comunicativas. En este sentido, el análisis cuantitativo cumple una función estructurante, en tanto aporta evidencia empírica sobre la forma en que se articulan las dimensiones pedagógica, directiva, administrativa y comunitaria con la promoción de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha, mediante técnicas estadísticas como el análisis correlacional, el análisis factorial exploratorio y el modelamiento de ecuaciones estructurales. Este abordaje no persigue establecer relaciones causales lineales, sino ofrecer una lectura estructural del sistema institucional que permita reconocer regularidades, asociaciones significativas y tensiones internas que caracterizan el contexto educativo analizado.

Por su parte, el componente cualitativo del enfoque mixto se concibe como un recurso fundamental para interpretar, profundizar y explicar el fenómeno, a partir de la comprensión de las experiencias, significados y prácticas de los actores institucionales. En consonancia con Creswell (2009), el enfoque cualitativo permite explorar la forma en la que los sujetos atribuyen significado a problemáticas sociales, lo cual resulta esencial para comprender cómo las orientaciones de la gestión escolar se traducen en prácticas comunicativas concretas en la vida institucional. En este sentido, el análisis cualitativo posibilita examinar los procesos de mediación, las decisiones de liderazgo, las condiciones organizacionales y las dinámicas culturales que inciden en la promoción de las habilidades comunicativas, aportando una lectura contextualizada y situada del fenómeno.

En conjunto, la articulación de ambos componentes se inscribe en una lógica de integración metodológica, en la cual los resultados cuantitativos y cualitativos dialogan entre sí para construir una comprensión holística del objeto de estudio. Tal como lo plantea Creswell (2009), la fortaleza de los enfoques mixtos radica en su capacidad para integrar distintos tipos de datos en un proceso analítico coherente, permitiendo que los hallazgos de un enfoque informen, complementen y profundicen los del otro. Desde esta perspectiva, el enfoque mixto adoptado en la investigación responde a una estrategia epistemológica orientada a comprender la complejidad de las relaciones entre gestión escolar y habilidades comunicativas en contextos educativos públicos específicos.

En síntesis, la metodología reconoce que las relaciones entre gestión escolar y habilidades comunicativas se encuentran mediadas por múltiples variables y dinámicas institucionales que impiden establecer explicaciones deterministas. Aunque el estudio incorpora análisis correlacionales, estos no se orientan a la comprobación de relaciones causales lineales, sino a la identificación de asociaciones significativas que permitan aproximarse a la comprensión de un fenómeno educativo complejo. Por tanto, los resultados cuantitativos se interpretan en articulación con los hallazgos cualitativos, favoreciendo una comprensión más amplia de las mediaciones que intervienen en la configuración de las prácticas comunicativas escolares.

4.3 Método

Desde el enfoque mixto se da paso a la propuesta de acercamiento a dos métodos investigativos que permiten consolidar el objetivo general de la investigación, desde el cual se busca determinar la incidencia de los modelos integrales de gestión escolar en las habilidades comunicativas de las instituciones educativas distritales. Desde esta afirmación, es necesario resaltar que la propuesta investigativa utiliza un diseño correlacional (Hernández, et al., 2014) y un estudio de caso múltiple Yin, (2015).

El diseño correlacional, como lo menciona (Hernández, et al., 2014) permite identificar y analizar la relación entre las variables establecidas en la problemática de investigación sin manipularlas directamente. De esta manera, se identifica la forma en la que la gestión escolar, como variable independiente, se relaciona con las habilidades comunicativas, que actúa como variable dependiente.

Así pues, las variables cuantificables se operativizan a partir de una encuesta estructurada dirigida a los docentes en la cual se medirá en escala Likert la percepción sobre la presencia o fomento de cada habilidad comunicativa en relación con cada dimensión de la gestión escolar. La variable independiente incluye cuatro dimensiones, tales como administrativa, pedagógica, directiva y comunitaria. Por su parte, la variable dependiente tiene en cuenta las competencias comunicativas de lectura, escritura, oralidad y escucha.

Desde el estudio de caso múltiple Yin, (2015) se podrán enfocar algunos elementos que se encuentren en los primeros acercamientos a la problemática y también en los resultados que se obtengan de la primera fase de la investigación. Por ende, es preciso acudir al estudio de caso guiado por la teoría Levy, (2008) ya que éste permite ilustrar y reflejar las teorías existentes

sobre gestión escolar y habilidades comunicativas, de tal manera que estas categorías puedan ser analizadas desde el contexto específico sobre el cuál se estructura la investigación. Al ubicar la forma en la que dichas dinámicas se desarrollan en la práctica, se puede confirmar, refutar o ampliar las aproximaciones existentes. El carácter explicativo de este método permitirá ahondar en el fenómeno desde su complejidad, articulando las relaciones entre las dinámicas de gestión escolar y las habilidades comunicativas que se direccionan desde las IED en cabeza de los directivos y los docentes.

4.4 Población y Muestra

Dadas las condiciones de la investigación, es necesario un acercamiento a diversas instituciones educativas que permita identificar cómo se materializan las acciones organizativas en la promoción de las habilidades comunicativas. Por ende, se seleccionó la localidad de Tunjuelito (Bogotá) debido a que, según el informe del Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad (SMECE), fue la única en experimentar una disminución en los niveles de lectura crítica entre 2022 y 2023 (ver Tabla 2). Dado que este último año marca el inicio de la investigación, dicho hallazgo justifica la necesidad de intervenir en esta población específica.

Tabla 2

Comparación de Niveles de Lectura Crítica por Localidades en Bogotá (2022 vs 2023)

Localidad	2022	2023
Usaquén	71%	72%
Chapinero	69%	70%
Santa Fe	67%	68%
San Cristóbal	64%	65%
Usme	63%	64%
Tunjuelito	68%	67%
Bosa	65%	66%
Kennedy	68%	69%
Fontibón	70%	71%
Engativá	69%	70%
Suba	72%	73%
Barrios Unidos	67%	68%
Teusaquillo	71%	72%
Los Mártires	66%	67%

Antonio Nariño	65%	66%
Puente Aranda	67%	68%
La Candelaria	68%	69%
Rafael Uribe Uribe	64%	65%
Ciudad Bolívar	63%	64%
Sumapaz	62%	63%

Nota: Tabla e*laborada por el autor (a) a partir de los datos del informe del Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad (SMECE) 2023.*

Ahora bien, se resalta que, en esta localidad, según la información que se encuentra en el SMECE, existen 42 colegios privados, 12 distritales y 2 privados con régimen especial. Al detallar los resultados de las pruebas de lectura crítica entre los colegios privados y públicos se identifica una brecha significativa entre los resultados obtenidos por instituciones distritales y privadas, ya que las primeras para el 2022 obtuvieron un promedio de 54,8 y, las segundas, un porcentaje de 60,6. De esta manera, se centra el foco de la investigación en las instituciones educativas públicas. Entre ellas, se identifican que los resultados de las pruebas Saber 11º que obtuvieron se encuentran en tres de los cinco niveles de categorización que existe dentro de la organización del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), tal como se evidencia en la tabla 3.

Tabla 3

Clasificación de las IED de la localidad Tunjuelito para el año 2024

Sector	Localidad	Nombre Del Colegio	Clasificación
Distrital	Tunjuelito	Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto (IED)	A
Distrital	Tunjuelito	Colegio Rafael Uribe (IED)	A
Distrital	Tunjuelito	Colegio Centro Integral José María Córdoba (IED)	B
Distrital	Tunjuelito	Colegio Venecia (IED)	B
Distrital	Tunjuelito	Colegio Marco Fidel Suarez (IED)	B
Distrital	Tunjuelito	Colegio Ciudad De Bogotá (IED)	B
Distrital	Tunjuelito	Colegio Rufino José Cuervo (IED)	B
Distrital	Tunjuelito	Colegio INEM Santiago Pérez (IED)	B
Distrital	Tunjuelito	Colegio Bernardo Jaramillo (IED)	B
Distrital	Tunjuelito	Colegio Isla Del Sol (IED)	B
Distrital	Tunjuelito	Colegio San Benedicto Abad (IED)	B
Distrital	Tunjuelito	Colegio San Carlos (IED)	C

Nota. *Tabla elaborada por el autor (a) a partir de la base de datos del Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad (SMECE) del año 2025.*

Teniendo en cuenta el panorama presentado por la Secretaría de Educación Distrital, a través del Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Calidad Educativa (SMECE), se seleccionaron como muestra de estudio tres instituciones educativas oficiales ubicadas en el mismo rango de desempeño en las pruebas SABER 11, específicamente en la categoría B: el Colegio Marco Fidel Suárez (IED), el Colegio Rufino José Cuervo (IED) y el Colegio INEM Santiago Pérez (IED). La elección de estas instituciones responde a criterios de comparabilidad contextual y proximidad en sus niveles de desempeño académico, lo que permite identificar dinámicas institucionales compartidas y, al mismo tiempo, reconocer las particularidades relacionales que emergen en cada contexto escolar.

Desde el paradigma de la complejidad, esta decisión metodológica busca generar condiciones de análisis que permitan comprender cómo distintas configuraciones institucionales producen formas diversas de interacción, comunicación y organización pedagógica, aun cuando las instituciones compartan niveles similares de rendimiento académico. En este sentido, la homogeneidad relativa en los resultados de las pruebas externas funciona como un punto de referencia contextual que posibilita explorar las mediaciones pedagógicas y organizativas presentes en cada institución, reconociendo que los procesos educativos responden a dinámicas complejas y emergentes construidas en la interacción entre múltiples factores. Así, la selección de los casos se orienta hacia la comprensión de configuraciones institucionales particulares más que hacia la búsqueda de generalizaciones universales, en coherencia con el enfoque mixto y el paradigma de complejidad que sustentan la investigación.

4.4.1 Caracterización de las Instituciones Educativas Distritales (IED) participantes

La caracterización de las instituciones educativas en el marco de esta investigación se sustenta en el análisis de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), entendidos como construcciones que no solo describen la organización escolar, sino que condensan su identidad, sus apuestas pedagógicas y su relación con el contexto. En este sentido, el PEI permite comprender de manera articulada la trayectoria histórica de cada institución, su enfoque formativo, sus principios orientadores y las formas en que estos se concretan en la organización curricular. Por tanto, el análisis de los PEI del Colegio INEM Santiago Pérez, el Colegio Marco Fidel Suárez IED y el

Colegio Rufino José Cuervo IED posibilita una lectura situada de sus particularidades institucionales, constituyéndose en un insumo fundamental para la posterior articulación con los modelos de gestión escolar.

En primer lugar, el Colegio INEM Santiago Pérez IED se configura como una institución de gran escala cuya identidad está profundamente vinculada al modelo de educación media diversificada, surgido en Colombia a finales de la década de 1960 como parte de políticas orientadas a modernizar el sistema educativo. En efecto, su creación responde a la necesidad de articular la formación académica con dimensiones técnicas y sociales, lo cual se evidencia en la estructura misma del PEI, cuyo horizonte se sintetiza en la integración del humanismo, la ciencia y la tecnología para la formación integral del ciudadano del siglo XXI.

Sin embargo, esta caracterización se amplía significativamente a partir del Manual de Convivencia 2025-2026, el cual permite evidenciar la evolución del PEI hacia una perspectiva contemporánea de la formación. En particular, el INEM incorpora enfoques transversales que orientan la vida institucional, tales como el enfoque formativo, el enfoque de derechos, el enfoque de género, el enfoque inclusivo, el enfoque restaurativo, el enfoque territorial y el reconocimiento de la diversidad. En consecuencia, la institución no solo mantiene su estructura histórica, sino que la resignifica en clave de inclusión, convivencia y equidad.

De igual manera, esta actualización se refleja en la consolidación de principios institucionales relacionados con la participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad y la integralidad, los cuales orientan tanto la gestión como las prácticas educativas. Así, el currículo diversificado se articula con una formación ciudadana orientada al ejercicio de derechos, la convivencia pacífica y la construcción de una cultura democrática. A su vez, se evidencia una ampliación del perfil del estudiante, quien es concebido no solo como sujeto de aprendizaje técnico-académico, sino también como actor social capaz de desempeñarse en contextos diversos, con competencias ciudadanas y éticas claramente definidas. En consecuencia, el INEM puede caracterizarse como una institución que ha transitado de un modelo técnico-estructurado hacia una propuesta integral que articula diversidad curricular con enfoques inclusivos y formativos.

Por otra parte, el Colegio Marco Fidel Suárez IED presenta una caracterización institucional orientada hacia la formación integral desde una perspectiva social, ética y participativa. En este

sentido, el PEI evidencia una fuerte apuesta por la formación en valores, el fortalecimiento de los vínculos sociales y la construcción de ciudadanía, reconociendo que el proceso educativo debe incidir activamente en el desarrollo humano y social de los estudiantes. Esta orientación se consolida con los aportes del Manual de Convivencia actualizado (2026), el cual permite comprender cómo estos principios se operacionalizan en la vida cotidiana de la institución.

En efecto, el Manual de Convivencia se configura como un instrumento que articula el PEI con la práctica institucional, al establecer normas, acuerdos y procedimientos sustentados en enfoques de participación, convivencia democrática y respeto por los derechos humanos. En este marco, la convivencia se concibe como un proceso formativo basado en la construcción colectiva, el diálogo y la resolución de conflictos, en coherencia con las disposiciones del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. De igual forma, se evidencia una fuerte articulación con la normatividad vigente y con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, lo que refuerza el carácter democrático del proyecto institucional.

Asimismo, el Manual enfatiza la importancia de la corresponsabilidad entre los actores educativos, docentes, estudiantes, familias y directivos, lo que fortalece la dimensión comunitaria del PEI. Esta perspectiva se complementa con la promoción de ambientes escolares inclusivos, respetuosos de la diversidad y orientados a la formación en valores como el respeto, la responsabilidad y la convivencia pacífica. En consecuencia, el Colegio Marco Fidel Suárez puede caracterizarse como una institución en la que el PEI trasciende el plano discursivo y se materializa en prácticas concretas de convivencia, participación y formación ciudadana.

Finalmente, el Colegio Rufino José Cuervo IED se distingue por una propuesta institucional centrada en la formación técnica articulada con un enfoque integrador, tal como lo expresa su PEI denominado “Educación técnica en una institución integradora”. Esta institución ofrece educación desde el nivel preescolar hasta la media técnica, con énfasis en diversas áreas del conocimiento asociadas al contexto productivo, lo que evidencia su orientación hacia el desarrollo de competencias específicas.

No obstante, esta orientación técnica se encuentra profundamente articulada con un enfoque pedagógico interestructurante que redefine el proceso formativo. En este sentido, el aprendizaje se concibe como una construcción activa del sujeto en interacción con su contexto, integrando dimensiones cognitivas, socioafectivas y praxeológicas. Asimismo, el conocimiento es entendido

como un proceso reflexivo que se fortalece mediante el diálogo, la interacción y la construcción colectiva, promoviendo una cultura dialógica y dialéctica en el aula.

En coherencia con este enfoque, el docente es concebido como mediador del conocimiento, mientras que el estudiante asume un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, desarrollando capacidades críticas, reflexivas y propositivas. De igual forma, la evaluación se plantea como un proceso continuo, participativo y formativo, orientado al mejoramiento integral del estudiante y a la transformación de su realidad. En consecuencia, el Colegio Rufino José Cuervo puede caracterizarse como una institución que articula de manera coherente la formación técnica, el enfoque por competencias y un modelo pedagógico centrado en el desarrollo integral.

En términos comparativos, es posible identificar que las tres instituciones presentan configuraciones diferenciadas que responden tanto a su trayectoria histórica como a sus apuestas formativas. En efecto, mientras el Colegio INEM Santiago Pérez articula la diversificación curricular con enfoques inclusivos y de convivencia, el Colegio Marco Fidel Suárez consolida una propuesta centrada en la formación en valores y la participación comunitaria, y el Colegio Rufino José Cuervo integra la formación técnica con un enfoque pedagógico centrado en la construcción del conocimiento. De esta manera, el currículo y la convivencia emergen como ejes diferenciadores clave, en tanto reflejan distintas formas de entender la educación y su función social.

En consecuencia, la caracterización de estas instituciones no solo permite describir sus particularidades, sino también comprender que cada una configura una manera específica de concebir la formación integral. Esta comprensión resulta fundamental, puesto que establece las bases para analizar cómo cada institución adopta y materializa determinados modelos de gestión escolar, relación que será abordada en el siguiente apartado de la investigación.

4.5 Muestra

Para la selección de los participantes en esta investigación se establecieron criterios de inclusión que garantizan la pertinencia y representatividad de las voces recogidas. Las encuestas fueron aplicadas a más del 60% de los docentes que imparten clase en el ciclo III, es decir quinto, sexto y séptimo, en los tres colegios distritales seleccionados. Así mismo, la entrevista al rector o rectora y al coordinador académico de cada institución recoge el balance general de los

avances de su institución educativa, en relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas desde la mirada de los líderes educativos.

4.5.1 Tipo de Muestra

La selección de participantes en este estudio responde a un muestreo no probabilístico de carácter intencional, coherente tanto con los supuestos epistemológicos del enfoque interpretativo descritos por (Denzin, Lincoln 2018) como con la lógica estratégica de los métodos mixtos presentada por Creswell, (2014). La selección de las tres instituciones educativas se fundamentó en un muestreo intencional por criterios, dado que cumplen condiciones contextuales relevantes para el análisis del fenómeno. En la fase cuantitativa, la participación docente se enmarca en un muestreo por conveniencia, sustentado en la disponibilidad y voluntariedad, tal como es habitual en diseños mixtos con estructuras de campo reales Creswell, (2014). En la fase cualitativa, la elección de directivos corresponde a un muestreo de informantes clave, estrategia recomendada para acceder a perspectivas estructurales dentro de organizaciones educativas (Denzin, Lincoln 2018).

En relación con la participación docente en la fase cuantitativa, se obtuvo una representación significativa en las tres instituciones educativas seleccionadas. En el Colegio Rufino José Cuervo (IED), los 19 docentes participantes corresponden al 63 % de la planta docente del ciclo III. En el Colegio INEM Santiago Pérez (IED), los 18 docentes encuestados representan aproximadamente el 64 % del total de maestros asignados a los grados quinto, sexto y séptimo. Finalmente, en el Colegio Marco Fidel Suárez (IED), los 12 docentes participantes equivalen al 60 % de la planta docente del ciclo para el año 2025. Estos porcentajes reflejan un nivel de participación adecuado y pertinente para la fase descriptiva y relacional del análisis, ya que son IE en dónde en promedio se manejan 6 cursos por grado.

La focalización de la investigación en el Ciclo III de la educación básica tiene como propósito revalorizar una etapa escolar que ha sido históricamente menos abordada en la investigación sobre habilidades comunicativas. Mientras una parte considerable de los estudios se ha concentrado en la primera infancia, con énfasis en los procesos de alfabetización inicial, y en los últimos ciclos de la escolaridad, a partir de los resultados de evaluaciones estandarizadas, el Ciclo III ha ocupado un lugar intermedio con menor visibilidad investigativa, pese a constituir un momento clave para la consolidación, ampliación y uso transversal de la lectura, la escritura,

la oralidad y la escucha. Asimismo, esta decisión se articula con la organización administrativa y pedagógica de las instituciones participantes, en las que éste se configura como una unidad claramente delimitada en términos de asignación de recursos, horarios, espacios y responsabilidades docentes.

En la fase cualitativa de la investigación se contó con la participación total de los directivos docentes de las tres instituciones seleccionadas. La totalidad de los seis directivos invitados aceptó participar voluntariamente, lo que permitió acceder a una visión integral y estratégica sobre las dinámicas de gestión escolar y su articulación con el desarrollo de las habilidades comunicativas. Este nivel de participación plena constituye un insumo de alto valor para la fase cualitativa, ya que garantiza la incorporación de las perspectivas institucionales que orientan la toma de decisiones, la planificación académica y la organización escolar. Asimismo, su participación se realizó bajo los principios éticos de consentimiento informado, respeto a la autonomía y confidencialidad, asegurando un proceso de recolección de datos riguroso y respetuoso de las normativas vigentes para investigaciones en contextos educativos.

De esta manera, es necesario señalar que la mirada de los rectores y coordinadores académicos en esta etapa de la investigación es imprescindible dado su rol dentro de la estructura organizacional de las instituciones educativas. Estos actores concentran la responsabilidad de articular los proyectos pedagógicos, las decisiones curriculares, la asignación de recursos, la gestión del talento humano y la implementación de las orientaciones normativas y políticas que inciden directamente en las prácticas comunicativas escolares. Desde esta perspectiva, su inclusión como informantes clave permite acceder a una comprensión estructural de la gestión escolar, sin pretender sustituir ni superponer otras voces, sino esclarecer los marcos institucionales que condicionan y orientan la acción pedagógica.

En conjunto, la articulación entre la percepción de los docentes del Ciclo III, recogida en la fase cuantitativa, y la voz estratégica de los directivos docentes (rectores y coordinadores), recuperada en la fase cualitativa, fortale de manera decisiva la consecución del objetivo específico 3, orientado a determinar los elementos constitutivos de un modelo estructural que integra gestión escolar y habilidades comunicativas, así como del objetivo general de la investigación. Esta combinación metodológica permite integrar miradas situadas sobre la práctica pedagógica con lecturas institucionales de carácter organizacional, ofreciendo un

fundamento epistemológico y metodológico sólido para la construcción del modelo estructurante, en coherencia con el paradigma de la complejidad y el enfoque mixto que orientan el estudio.

4.5.2 Participantes

La selección de los participantes respondió a criterios de pertinencia epistemológica y metodológica acordes con el enfoque mixto y el paradigma de la complejidad que orientan la investigación. En este sentido, la intención del estudio no fue alcanzar generalizaciones universales a partir de grandes volúmenes poblacionales, sino comprender dinámicas institucionales y comunicativas presentes en contextos educativos específicos. Desde la perspectiva del pensamiento complejo, descrita ampliamente por (Morin, 2005), los fenómenos educativos deben analizarse desde la articulación de múltiples actores, dimensiones y relaciones, evitando aproximaciones fragmentadas o lineales. En coherencia con ello, la inclusión de docentes y directivos permitió aproximarse al fenómeno desde distintos niveles de interacción institucional, integrando tanto las prácticas pedagógicas como las dinámicas organizativas y de gestión escolar.

En el presente estudio participaron un total de 55 sujetos, conformados por 49 docentes de todas las áreas del conocimiento pertenecientes a tres instituciones educativas distritales, (Colegio Rufino José Cuervo IED, Colegio INEM Santiago Pérez IED y Colegio Marco Fidel Suarez IED), quienes orientan su práctica pedagógica en el ciclo III, correspondiente a los grados quinto, sexto y séptimo. Asimismo, hicieron parte de la investigación los equipos directivos de dichas instituciones, integrados por los rectores y los coordinadores académicos, para un total de seis directivos. Esta composición permitió contar con una visión integral del fenómeno investigado, al articular las perspectivas del cuerpo docente y de la gestión académica y administrativa de los establecimientos educativos participantes.

Es necesario señalar que, los planteamientos sobre estudio de caso desarrollados por (Yin, 2018) destacan que la relevancia metodológica de este tipo de investigaciones no depende exclusivamente del número de participantes o instituciones, sino de la posibilidad de comprender en profundidad fenómenos complejos en escenarios reales y contextualizados. De igual manera, el enfoque mixto presentado por (Creswell y Plano Clark, 2018) reconoce que la fortaleza analítica de este tipo de diseños radica en la integración significativa de datos cuantitativos y

cualitativos, más que en la amplitud estadística de la muestra. En esta misma línea, (Denzin y Lincoln, 2011) señalan que la triangulación de perspectivas y actores favorece una comprensión más amplia y profunda de los fenómenos sociales, razón por la cual la participación de docentes y directivos posibilitó identificar mediaciones pedagógicas, organizativas y socioemocionales presentes en las dinámicas institucionales estudiadas.

4.5.2.1 Tratamiento de la información institucional y criterios de identificación de las instituciones participantes

En el marco de la presente investigación, uno de los aspectos metodológicos relevantes corresponde al tratamiento de la información institucional y a la identificación de las instituciones educativas objeto de estudio. En primer lugar, es necesario señalar que el estudio se desarrolla a partir del análisis de fuentes documentales de carácter público, principalmente los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los manuales de convivencia de las instituciones participantes. Estos documentos, al estar disponibles en repositorios oficiales y plataformas institucionales, constituyen insumos de acceso abierto, lo que permite su utilización con fines investigativos sin que se comprometa la confidencialidad de los actores educativos ni la integridad institucional.

En este sentido, en el apartado de caracterización institucional se emplean los nombres reales de las instituciones con el propósito de garantizar la precisión del análisis, la contextualización histórica y la verificabilidad de la información. La utilización de los nombres propios en esta fase responde a la necesidad de reconocer las particularidades de cada institución en relación con su trayectoria, su enfoque educativo y su configuración curricular, elementos que son esenciales para comprender la naturaleza del fenómeno estudiado.

No obstante, y atendiendo a los principios éticos de la investigación educativa, particularmente aquellos relacionados con la prudencia en la interpretación y presentación de los resultados, se establece una diferenciación metodológica entre los niveles descriptivo y analítico del estudio. En consecuencia, en los apartados correspondientes al análisis de resultados y la discusión, las instituciones son codificadas como IE1, IE2 e IE3, con el fin de favorecer la claridad analítica, facilitar el contraste entre casos y evitar una exposición directa de las dinámicas institucionales en escenarios interpretativos.

Esta decisión metodológica permite, por una parte, mantener el rigor académico en la descripción contextual inicial, y por otra, garantizar un tratamiento equilibrado de la información en la fase interpretativa, donde se abordan aspectos relacionados con la implementación de modelos de gestión escolar, sus tensiones y sus impactos en las prácticas pedagógicas. De este modo, la codificación no responde a la necesidad de proteger información confidencial en sentido estricto, sino a una estrategia analítica orientada a fortalecer la objetividad, la comparabilidad y la estructura argumentativa del estudio.

Adicionalmente, este enfoque se alinea con prácticas reconocidas en la investigación educativa, en las que la identificación nominal de las instituciones se mantiene en la caracterización basada en fuentes públicas, mientras que la anonimización parcial se introduce en la fase analítica como recurso metodológico para organizar la información y centrar la atención en las categorías de análisis más que en las instituciones como entidades individuales.

En consecuencia, el manejo de la identificación institucional en la presente investigación se establece a partir de un criterio mixto, nominal en el nivel descriptivo y codificado en el nivel analítico. Esta decisión contribuye tanto al fortalecimiento del rigor metodológico como a la coherencia interna del estudio, en la medida en que articula adecuadamente las exigencias de precisión contextual, análisis comparativo y responsabilidad ética en la producción de conocimiento educativo.

4.6 Técnicas e instrumentos

Siguiendo el enfoque metodológico mixto que se adaptó en esta investigación, y teniendo en cuenta el desarrollo del diseño secuencial explicativo presentado con antelación, es indispensable reconocer los instrumentos que hicieron parte de cada una de las fases que permitieron la comprensión del fenómeno estudiando. Dicho diseño, descrito con amplitud por (Creswell, Clark 2017) y por (Hernández et al. (2014), da lugar a una fase inicial en la que la recolección de datos se realiza por medio de una encuesta con escala Likert para, entre otras cosas, conocer la percepción de los docentes y posteriormente, se implementa una entrevista a los directivos de las instituciones educativas con la que se contextualizan y se interpretan de manera profunda los hallazgos numéricos.

4.6.1 Encuesta

En consonancia con la fase cuantitativa del estudio, correspondiente al primer objetivo específico, se aplicó la encuesta previamente descrita mediante la plataforma Google Forms, con el propósito de recolectar información sobre las prácticas de gestión escolar y las acciones propuestas en relación con las habilidades comunicativas, desde la perspectiva de directivos y docentes de las instituciones educativas distritales participantes. La población encuestada estuvo conformada por 49 docentes cuya carga académica se concentra en los grados quinto, sexto y séptimo del ciclo III. La distribución de los participantes se realizó de manera proporcional entre las tres instituciones educativas, tal como se presenta en la (ver Tabla 4), lo que permitió garantizar una representación equilibrada de los contextos institucionales involucrados en la investigación.

Tabla 4

Cantidad de docentes participantes en la encuesta

Colegio	Docentes participantes
Colegio Rufino José Cuervo IED	19
Colegio Marco Fidel Suárez IED	12
INÉM Santiago Pérez IED	18

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa la cantidad de docentes participantes en la encuesta por institución.

Es así como se plantea un cuestionario que se encuentra dividido en las cuatro áreas de gestión desde las que se organizan las instituciones educativas en Colombia (MEN, 2008), ellas son directiva, académica, administrativa y de la comunidad. La estructura de esta encuesta incorpora cuatro subescalas que evalúan las habilidades comunicativas de lectura, escritura, oralidad y escucha. A partir de estas categorías se construyeron ítems tipo Likert que estuvieron orientados a valorar las percepciones asociadas a cada dimensión de la gestión de las instituciones educativas. Cada una de las cuatro secciones del instrumento fue elaborada con base en definiciones operativas claras, como se evidencia en el anexo 1, asegurando coherencia entre los constructos teóricos y los indicadores observables por medio de una validación del instrumento por parte de expertos tal como se evidencia en el anexo 2.

El análisis estadístico por medio del software SPSS se realiza con el fin de identificar patrones y relaciones entre las variables a partir de cuatro instancias. La primera, relacionada con

el análisis descriptivo de frecuencias, medias y desviación estándar. De igual manera, se valida la consistencia interna del instrumento con el alfa de Cronbach. La siguiente, se direcciona hacia lo inferencial, en tanto se considera la correlación de Pearson para determinar las relaciones entre las dimensiones de la gestión escolar y cada una de las habilidades comunicativas. Y, la última, articulada con la regresión lineal múltiple para determinar el grado de incidencia de cada tipo de gestión en el desarrollo de las habilidades comunicativas. En ese sentido, se identificarán patrones generales, relaciones significativas y posibles tendencias entre variables, generando un mapa de comprensión en la fase cualitativa.

4.6.2 Entrevistas

Para el objetivo de tipo cualitativo, se plantea la realización de entrevistas semiestructuradas a directivos, con el fin de obtener información detallada sobre las percepciones de la comunidad educativa. De esta manera, se propone desarrollar el trabajo con los rectores y coordinadores de las instituciones con el fin de explorar la forma en la que se proyectan las propuestas institucionales frente a la gestión escolar y su articulación con las habilidades comunicativas. En el anexo 3 se evidencia el formato utilizado para el desarrollo de los encuentros con los directivos docentes de cada una de las instituciones, en dónde se ubican preguntas que se encuentran orientadas a cada una de las áreas de gestión sobre las cuales operan las instituciones educativas en Colombia, y el cual fue sometido a un proceso de validación por parte de jueces expertos en educación y gestión educativa, tal como se evidencia en el anexo 4.

En esta fase se hace uso del software Atlas.ti, para identificar las relaciones que se dan entre las categorías en la práctica educativa de las instituciones. El análisis de las entrevistas permitió profundizar en las dinámicas institucionales desde la perspectiva de los líderes educativos, dicha fase se realiza a partir de cuatro momentos específicos. El primero es la codificación de datos textuales, en dónde se busca identificar las percepciones sobre cada tipo de gestión, las valoraciones sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas y los factores facilitadores u obstaculizadores. Desde estos códigos se agrupan las categorías temáticas con sus correspondientes subcategorías. Para continuar el análisis cualitativo se realiza la construcción de redes semánticas o conceptuales, los cuales permiten visualizar la complejidad del fenómeno. También se identifica la frecuencia y densidad de códigos para lograr identificar patrones, tensiones o contradicciones en los discursos. Adicionalmente, se obtiene evidencia empírica a

partir de la extracción de fragmentos textuales que sustenten las interpretaciones, lo que integra el análisis narrativo. La comparación entre los tres casos se dará en esta instancia de la investigación para contrastar los enfoques y dar paso a la construcción de modelos contextualizados.

El proceso de análisis cualitativo se desarrolló mediante codificación textual, en coherencia con los objetivos comprensivos del estudio y con el diseño de caso múltiple. La integración analítica se llevó a cabo mediante el uso de memos integradores, redes semánticas y análisis intra e intercasos, lo cual permitió articular las categorías emergentes sin forzar una categoría nuclear única.

4.6.3 Materialización del modelo estructurante

En cuanto al tercer objetivo específico se ubica la integración del proceso cualitativo y cuantitativo desde las relaciones que se puedan identificar en cada una de las etapas anteriores, y con la codificación, ubicar tendencias y patrones emergentes. La triangulación permite una perspectiva completa y robusta del fenómeno con el fin de fundamentar el modelo de gestión escolar a partir de ecuaciones estructurantes. De esta manera, con la herramienta de análisis software SPSS se establecerán las relaciones de múltiples variables con el fin de dar paso al modelo estructurante de gestión escolar enfocado al desarrollo de habilidades comunicativas. El uso del modelamiento de ecuaciones estructurales no responde a una pretensión de establecer relaciones causales lineales, sino a la posibilidad de representar y analizar configuraciones estructurales entre variables que, desde el enfoque de la complejidad, se comprenden como interdependientes y dinámicas.

Así, el desarrollo del modelo de ecuaciones estructurales Byrne, (2010), modelo de Ecuaciones Estructurales SEM, por sus siglas en inglés, es un proceso que permite analizar la complejidad de las relaciones entre variables. De esta forma, se integra el análisis confirmatorio y predictivo, ya que se modelan relaciones causales entre variables observadas, determinadas por los ítems del cuestionario y las variables latentes independientes (gestión: pedagógica, administrativa, directiva y comunitaria) y las dependientes (habilidades comunicativas: lectura, escritura, oralidad y escucha). Este proceso preliminar incluye el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para validar la estructura de los constructos y el de confiabilidad (alfa de Cronbach) para cada dimensión.

El modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) se construyó a partir de un diagrama de ruta que representa las relaciones entre variables latentes, las cargas factoriales de los ítems y los errores de medición. En la estimación del modelo se utiliza el software SPSS con el complemento AMOS y se aplican métodos de estimación como Máxima Verosimilitud (ML). La evaluación del ajuste del modelo se analiza a partir del índice de ajuste global Chi-cuadrado (χ^2). La interpretación y la adaptación contextual se da con la identificación de las relaciones significativas entre tipos de gestión y habilidades comunicativas, ajustando el modelo a los contextos específicos de cada institución educativa y permite la construcción de un modelo integral de gestión escolar, sensible a las particularidades institucionales.

Capítulo 5. Resultados y Sistematización de la Información

En este capítulo se exponen de manera sistemática los resultados derivados del diseño secuencial mixto explicativo que fue implementado en este proceso investigativo. En consonancia, la presentación se organiza en tres fases articuladas entre sí por medio de la coherencia que denotan los objetivos específicos. Con el propósito general de comprender la incidencia de la gestión escolar sobre el desarrollo de habilidades comunicativas en instituciones educativas distritales, la presentación se organiza en tres fases. La primera de ellas obedece a un objetivo cuantitativo, que busca identificar patrones de relación entre dimensiones de gestión y habilidades comunicativas. La segunda, la etapa cualitativa, fue destinada a profundizar en las significaciones, prácticas y condiciones contextuales desde la perspectiva de líderes educativos, y la última, se comprende como un proceso de integración, en el que se articulan los hallazgos previos para la estimación de un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) de carácter confirmatorio–predictivo.

5.1 Primera fase: Identificación de elementos estructurantes de la relación entre la gestión escolar y las habilidades comunicativas.

Esta sección expone la evidencia empírica derivada de la encuesta aplicada a los docentes del ciclo III pertenecientes a las tres instituciones distritales previamente mencionadas. El propósito de este instrumento fue medir y analizar estadísticamente la relación entre las cuatro dimensiones de la gestión escolar y las habilidades comunicativas. Cabe destacar que se procesaron 49 cuestionarios válidos, sin registrarse exclusiones, lo que garantiza la integridad y consistencia del conjunto de datos utilizado en los análisis. En consecuencia, los resultados se presentan a partir de los análisis de fiabilidad, así como de las estadísticas descriptivas e inferenciales, con el fin de identificar los elementos que configuran la relación entre la gestión escolar y el desarrollo de habilidades comunicativas.

5.1.1 Análisis de fiabilidad

El análisis de confiabilidad del Cuestionario se realizó con el fin de determinar el grado de consistencia interna de los ítems que lo componen y garantizar la fiabilidad de las mediciones obtenidas en el estudio. En primer lugar, la Tabla 5 evidencia que el total de los cuestionarios aplicados fue incluido en el análisis estadístico, registrándose 49 casos válidos, equivalentes al 100 % de la muestra, sin exclusión de datos. Este resultado confirma la integridad de la base de

datos y asegura que el análisis de confiabilidad se realizó sobre la totalidad de la información recolectada, lo cual fortalece la validez de los resultados obtenidos.

Tabla 5

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	49	100,0
	Excluido[a]	0	,0
	Total	49	100,0

Nota: Tabla elaborada por el autor (a), la tabla presenta el resumen de procesamiento de casos.

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

De esta manera, la Tabla 6 presenta el coeficiente alfa de Cronbach global del instrumento, el cual alcanza un valor de $\alpha = 0{,}975$ para un total de 71 ítems. Este coeficiente evidencia un nivel de confiabilidad excelente, según los criterios de George y Mallery (2003), quienes establecen que valores superiores a 0,90 reflejan una consistencia interna muy alta.

Tabla 6

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,975	71

Nota. Tabla elaborada por el autor (a), en SPSS v.22.0. La tabla presenta datos estadísticos de fiabilidad.

En consecuencia, este resultado permite afirmar que el instrumento evalúa de manera coherente y estable el constructo teórico de las habilidades comunicativas asociadas a las áreas de gestión escolar, demostrando una correlación alta entre los ítems que integran la escala. Esto, dado que el análisis de fiabilidad realizado en SPSS para el “Cuestionario de Habilidades Comunicativas” confirma dicha consistencia, arrojando una confiabilidad del 97,5 %, lo cual respalda que el cuestionario mide adecuadamente tanto el constructo general como las dimensiones teóricas que conforman sus 71 preguntas. Además, se examinó el efecto de suprimir cada ítem, evidenciando que ninguno de ellos incrementa de manera significativa el valor del

alfa, por lo que se considera que todos los elementos contribuyen de forma adecuada al instrumento.

De manera complementaria, la tabla 7 permite examinar el comportamiento individual de cada ítem en relación con la escala total, específicamente a través de la media de la escala si el elemento se suprime, la varianza asociada, la correlación total corregida y el valor del alfa de Cronbach si el ítem es eliminado. El análisis de esta tabla muestra que las correlaciones total-elemento corregidas se mantienen, en su mayoría, en valores adecuados y positivos, lo que indica que cada ítem contribuye de forma consistente a la medición del constructo. Asimismo, se observa que la eliminación de ninguno de los ítems incrementa de manera significativa el valor del alfa de Cronbach, el cual se mantiene prácticamente constante, lo que confirma que todos los ítems son pertinentes y necesarios dentro de la estructura del instrumento.

Tabla 7

Estadísticas de total de elemento

Elemento (pregunta)	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.1.1	223,90	1369,969	,267	,975
1.1.2	223,73	1358,116	,491	,975
1.1.3	223,90	1357,594	,477	,975
1.1.4	224,14	1362,375	,462	,975
1.1.5	224,31	1345,134	,623	,975
1.2.1	224,41	1341,038	,692	,975
1.2.2	224,20	1344,916	,611	,975
1.2.3	224,20	1353,416	,501	,975
1.2.4	224,41	1351,080	,607	,975
1.2.5	224,51	1341,255	,673	,975
1.3.1	224,12	1362,943	,472	,975
1.3.2	224,00	1361,125	,558	,975
1.3.3	224,02	1364,895	,474	,975
1.3.4	224,35	1358,148	,517	,975
1.3.5	224,27	1358,616	,524	,975
1.4.1	223,94	1358,309	,485	,975
1.4.2	223,78	1362,803	,428	,975
1.4.3	223,88	1366,943	,435	,975
1.4.4	223,94	1365,975	,415	,975

1.4.5	223,94	1368,600	,352	,975
2.1.1	224,63	1360,779	,476	,975
2.1.2	225,31	1343,259	,635	,975
2.1.3	224,88	1353,776	,421	,975
2.1.4	224,27	1366,907	,329	,975
2.1.5	224,14	1359,042	,383	,975
2.2.1	225,02	1354,020	,508	,975
2.2.2	225,29	1344,958	,625	,975
2.2.3	225,29	1344,583	,703	,975
2.2.4	224,98	1339,479	,721	,975
2.2.5	224,92	1342,910	,668	,975
2.3.1	224,80	1340,082	,737	,974
2.3.2	225,14	1353,208	,495	,975
2.3.3	225,18	1350,445	,545	,975
2.3.4	224,73	1336,532	,781	,974
2.3.5	224,69	1342,717	,670	,975
2.4.1	224,69	1349,300	,684	,975
2.4.2	225,08	1357,535	,437	,975
2.4.3	225,00	1346,042	,588	,975
2.4.4	224,49	1334,505	,750	,974
2.4.5	224,61	1332,367	,760	,974
3.1.1	224,20	1350,082	,655	,975
3.1.2	224,27	1342,324	,718	,975
3.1.3	224,20	1347,832	,719	,975
3.1.4	224,47	1335,754	,763	,974
3.2.1	224,67	1344,808	,728	,975
3.2.2	224,71	1344,333	,733	,975
3.2.3	224,57	1348,292	,672	,975
3.2.4	224,65	1346,981	,704	,975
3.3.1	224,57	1352,833	,558	,975
3.3.2	224,67	1344,808	,705	,975
3.3.3	224,57	1343,125	,760	,974
3.3.4	224,76	1334,855	,841	,974
3.4.1	224,41	1343,580	,710	,975
3.4.2	224,51	1344,297	,720	,975
3.4.3	224,43	1340,417	,843	,974
3.4.4	224,51	1337,797	,741	,974
4.1.1	224,51	1362,713	,461	,975
4.1.2	224,96	1353,998	,460	,975
4.1.3	224,61	1346,076	,569	,975
4.1.4	224,78	1347,678	,609	,975
4.2.1	224,71	1347,375	,641	,975
4.2.2	225,02	1356,645	,528	,975

4.2.3	224,27	1360,991	,422	,975
4.3.1	224,80	1354,916	,554	,975
4.3.2	224,86	1363,875	,375	,975
4.3.3	224,39	1349,159	,569	,975
4.3.4	224,94	1350,684	,653	,975
4.4.1	224,71	1348,042	,613	,975
4.4.2	225,10	1353,635	,532	,975
4.4.3	224,96	1333,915	,755	,974
4.4.4	224,98	1344,270	,666	,975

Nota. Tabla elaborada por el autor (a) con el software SPSS. La tabla representa la estadística total de elementos.

En conjunto, los resultados presentados en las tablas de confiabilidad evidencian que el Cuestionario Habilidades Comunicativas posee una consistencia interna altamente satisfactoria, lo que garantiza la fiabilidad de los datos recolectados para el análisis posterior. Este nivel de confiabilidad permite sustentar con rigor metodológico los análisis descriptivos, correlacionales y predictivos desarrollados en la investigación, asegurando que las interpretaciones realizadas se basan en mediciones estables, coherentes y alineadas con el marco teórico que orienta el estudio.

5.1.2 Análisis factorial

Con el propósito de identificar los elementos estructurales que configuran la relación entre la gestión escolar y el desarrollo de las habilidades comunicativas, se realizó un análisis factorial exploratorio a los datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de tres instituciones educativas distritales de Bogotá. El instrumento, fundamentado en la guía de evaluación de la gestión escolar del Ministerio de Educación Nacional, evalúa las áreas de gestión pedagógica, administrativa, directiva y comunitaria en relación con las habilidades de lectura, escucha, oralidad y escritura. El procesamiento estadístico se llevó a cabo mediante el software IBM SPSS Statistics versión 23.0.

Previo a la extracción de factores, se verificó la adecuación de los datos para la aplicación del análisis factorial. Como se observa en la Tabla 8, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) alcanzó un valor de 0,938, lo cual evidencia una excelente intercorrelación entre los ítems del instrumento. Este resultado indica que las

correlaciones parciales son bajas y que los patrones de relación entre las variables son suficientemente consistentes para identificar factores latentes. De manera complementaria, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa (χ^2 = 12.743,063; gl = 2.485; p < 0,001), lo que permite rechazar la hipótesis nula de matriz de identidad y confirma la pertinencia de proceder con el análisis factorial.

Tabla 8

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,938
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	12743,063
	gl	2485
	Sig.	,000

Nota: Tabla elaborada por el autor (a) con el software SPSS V. 23.0. La tabla representa la prueba KMO y Bartlett.

Una vez comprobada la idoneidad de los datos, se procedió a la extracción de factores mediante el método de Análisis de Componentes Principales. Los resultados de la varianza total explicada, presentados en la Tabla 9, evidencian que los diez primeros componentes presentan valores propios iguales o superiores a uno, explicando conjuntamente el 72,2 % de la varianza total del constructo analizado. Este porcentaje supera el umbral del 60 % comúnmente aceptado en investigaciones en ciencias sociales, lo que indica una representación robusta y suficiente del fenómeno estudiado. El primer componente concentra por sí solo el 46,4 % de la varianza, lo que sugiere la existencia de una dimensión central fuertemente asociada a las prácticas de gestión escolar orientadas al desarrollo de las habilidades comunicativas.

Tabla 9

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado

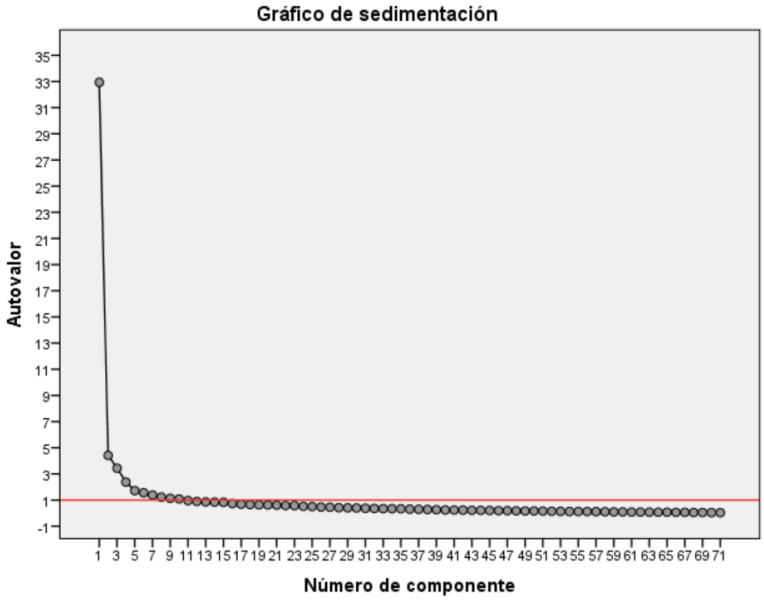
1	32,935	46,387	46,387	32,93	46,387	46,387	12,736	17,939	17,939
2	4,415	6,219	52,606	4,415	6,219	52,606	10,765	15,162	33,101
3	3,441	4,847	57,453	3,441	4,847	57,453	7,589	10,689	43,790
4	2,379	3,351	60,804	2,379	3,351	60,804	5,569	7,844	51,634
5	1,722	2,426	63,229	1,722	2,426	63,229	4,158	5,856	57,490
6	1,559	2,196	65,425	1,559	2,196	65,425	3,181	4,480	61,970
7	1,382	1,947	67,372	1,382	1,947	67,372	2,099	2,957	64,927
8	1,225	1,726	69,098	1,225	1,726	69,098	1,973	2,779	67,706
9	1,133	1,596	70,694	1,133	1,596	70,694	1,817	2,560	70,266
10	1,087	1,530	72,225	1,087	1,530	72,225	1,391	1,959	72,225
11	,961	1,354	73,579						
12	,899	1,266	74,844						
…	…	…	…						
71	,038	,053	100,000						

Nota: Tabla elaborada por el autor (a) con IBM SPSS Statistics (versión 23.0). La tabla representa la variación total explicada.

De esta manera, el análisis se complementa con el gráfico de sedimentación, presentado en la Figura 1. En éste se muestra un punto de inflexión claro a partir del décimo componente. Este comportamiento gráfico vislumbra la decisión estadística de retener diez factores iniciales, en concordancia con el criterio de Kaiser, y respalda la estabilidad del modelo factorial obtenido

Figura 1

Gráfico de sedimentación para la determinación del número de factores



Nota. Tabla elaborada por el autor (a) con IBM SPSS Statistics (versión 23.0).

Posteriormente, con el fin de facilitar la interpretación de los factores, se aplicó una rotación Varimax con normalización Kaiser. Los resultados de este procedimiento se presentan en la Tabla 10, correspondiente a la matriz de componentes rotados. A partir de esta matriz, se identificó una estructura factorial depurada compuesta finalmente por ocho componentes con cargas factoriales significativas, dado que dos de los factores iniciales no alcanzaron coeficientes superiores a 0,40 y, por tanto, no aportaron consistencia interpretativa al modelo.

Tabla 10

Matriz de componente rotado

Pregunta	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.1.3	,753									
1.1.2	,737									
1.4.3	,710									
1.4.4	,709	,307								
1.2.3	,700									
1.4.5	,682									

1.1.5	,679		,367							
1.4.2	,676						,436			
1.1.1	,648									
1.2.2	,648	,320	,316							
1.3.2	,644	,374								
1.2.1	,638	,325	,379							
1.4.1	,636						,468			
1.1.4	,616									,358
1.3.1	,614		,391							
1.2.4	,590	,311	,336							
1.3.3	,587							,406		
2.1.4	,564	,381								
2.1.5	,545				,454					
2.4.4	,490	,324	,353							
3.4.1		,762								
3.1.2	,404	,757								
3.3.1		,735								
3.2.4		,725								
3.1.3	,440	,707								
3.1.4	,339	,694								
3.2.3	,302	,679								
3.2.2		,665		,348						
3.2.1		,662								
3.3.2		,646	,370							,330
3.1.1	,383	,641								
3.3.3		,584	,337							,400
3.4.3	,361	,537	,408				,356			
3.4.4		,536	,342				,445			
2.4.5	,341	,503	,402							
3.4.2	,396	,478		,378		,302				
4.1.1		,465	,404				,457			
2.3.3			,763							
2.3.2			,733							
2.4.2		,301	,705							
2.4.3	,323	,405	,625							
4.4.4		,328	,616							
2.2.3		,508	,580							
1.2.5	,440		,549					,311		
2.3.4	,346		,523		,363					
2.1.3	,330	,310	,454						,377	

2.2.1	,302		,419							
4.2.1				,712						
4.2.2				,690						
4.3.1				,679	,353	,333				
4.2.3	,368			,629					-,312	
4.1.3				,563						
4.3.2			,382	,524						
4.1.4		,385	,340	,513						
4.1.2		,369	,321	,499						
4.4.1				,455		,380		,322		
2.3.5					,663					
2.2.5	,311	,331	,310		,605					
2.4.1					,603					
2.3.1	,420		,346		,592					
2.2.4	,362				,514					
4.3.3				,308	,471		,329			-,303
2.2.2			,322		,428	,330				
4.4.2						,852				
4.3.4						,776				
4.4.3				,493		,504				
3.3.4	,332					,474				,385
1.3.4	,437							,649		
1.3.5	,480							,506		
2.1.1	,472				,308				,547	
2.1.2			,487						,517	

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

Nota: Tabla elaborada por el autor (a) con IBM SPSS Statistics (versión 23.0). La tabla representa la matriz de componente rotado.

En la matriz de componente rotado, el Componente 1 quedó conformado por veinte (20) ítems, los cuales son 1.1.3, 1.1.2, 1.4.3, 1.4.4, 1.2.3, 1.4.5, 1.1.5, 1.4.2, 1.1.1, 1.2.2, 1.3.2, 1.2.1, 1.4.1, 1.1.4, 1.3.1, 1.2.4, 1.3.3, 2.1.4, 2.1.5 y 2.4.4. Allí predominan preguntas que provienen de la categoría Gestión Pedagógica y abarcan, de manera transversal, las cuatro habilidades comunicativas. En conjunto, describen prácticas institucionales que incluyen incorporación

curricular explícita de las habilidades, integración transversal en todas las áreas, estrategias didácticas para su promoción, acciones en el PEI alineadas con dichas habilidades, y la sistematicidad de procesos de evaluación en los avances del estudiantado. A estos se suman tres ítems de Gestión Administrativa que enfatizan condiciones institucionales habilitantes, en particular, espacios físicos y gestión de tiempos dedicados a la escucha, y espacios para la escritura, consolidando la idea de que la práctica pedagógica efectiva se sostiene en recursos y organización escolar adecuados. EN este sentido el componente se denomina Gestión pedagógica y condiciones institucionales para las habilidades comunicativas.

El segundo componente agrupa 17 ítems con los siguientes numerales 3.4.1, 3.1.2, 3.3.1, 3.2.4, 3.1.3, 3.1.4, 3.2.3, 3.2.2, 3.2.1, 3.3.2, 3.1.1, 3.3.3, 3.4.3, 3.4.4, 2.4.5, 3.4.2 y 4.1.1. En esta agrupación se evidencian señales consistentes de la Gestión Directiva, en tanto refleja cuestionamientos que apuntaron al liderazgo que impulsa iniciativas, seguimiento desde rectoría o coordinación, incorporación de criterios de decisión orientados a fortalecer lectura, escucha, oralidad y escritura, e impulso de innovación pedagógica. Se complementa con un ítem administrativo de escritura relacionado con gestión de tiempos y con un ítem comunitario desde el involucramiento familiar a los procesos de lectura, lo que sugiere un liderazgo escolar articulador que conecta decisiones estratégicas con tiempos institucionales y acciones con familias para consolidar las habilidades comunicativas. Por ende, este componente se asume con el rotulo de Liderazgo directivo y seguimiento estratégico de las habilidades comunicativas.

Continuando, los 10 ítems que componen el componente 3 son 2.3.3, 2.3.2, 2.4.2, 2.4.3, 4.4.4, 2.2.3, 1.2.5, 2.3.4, 2.1.3 y 2.2.1. Allí predominan Preguntas relacionadas con la Gestión Administrativa. En esta agrupación se evidencia esta área de la gestión vinculada a la oralidad y a la escritura, en términos de condiciones, inversiones/recursos y espacios. También se identifican elementos administrativos de escucha y lectura desde el plano personal, incluyendo la relación con los espacios que se requieren para llevarlas a cabo, un ítem de evaluación pedagógica de la escucha y la articulación comunitaria de escritura con programas externos. El patrón sugiere un soporte administrativo robusto que habilita prácticas didácticas especialmente en oralidad y escritura, reforzado por evaluación pedagógica y redes externas. Por tanto, el nombre de este se define como Soporte administrativo para oralidad y escritura con articulación interinstitucional.

Ahora bien, los 9 ítems que estructuran el componente 4 son 4.2.1, 4.2.2, 4.3.1, 4.2.3, 4.1.3, 4.3.2, 4.1.4, 4.1.2 y 4.4.1. Allí se reúnen preguntas relacionadas directamente con la Gestión Comunitaria. En ellas se enfatiza en el involucramiento familiar, eventos comunitarios, participación del estudiantado en medios escolares y articulación de proyectos en lectura, escucha, oralidad y escritura. El hilo conductor es la participación familia-escuela-comunidad como catalizador de prácticas comunicativas, extendiendo el aprendizaje más allá del aula. En este sentido, se propone el rotulo de Gestión comunitaria y corresponsabilidad familia-escuela en el desarrollo del lenguaje.

Para el componente 5 se evidencia que los 7 ítems que lo estructuran son 2.3.5, 2.2.5, 2.4.1, 2.3.1, 2.2.4, 4.3.3 y 2.2.2. Éste concentra aspectos operativos de la gestión. Es decir, se relaciona con gestión del tiempo escolar, asignación de recursos y personal de apoyo para oralidad, escucha y escritura, junto con la participación comunitaria en oralidad, específicamente en medios escolares. En conjunto, perfila la infraestructura organizacional, en términos de recursos, tiempos y humano, lo cual posibilita la ejecución sostenida de actividades comunicativas en la escuela. En este sentido, se denomina Recursos, tiempos y personal para la promoción institucional del lenguaje.

Los 4 ítems que estructuran el componente 6 son 4.4.2, 4.3.4, 4.4.3 y 3.3.4. Agrupa una línea de proyectos y articulaciones: concursos/creación y medios de escritura con familias, articulación comunitaria en oralidad con programas externos, e innovación directiva en oralidad. La pauta es un enfoque de proyectos e innovación que vincula liderazgo directivo y comunidad para potenciar oralidad y escritura. Por ende, su denominación es Proyectos e innovación articulada en oralidad y escritura (escuela-comunidad).

En lo que concierne al componente 7 se afirma que no cuenta con preguntas exclusivas asignadas. Por ende, al no contar con ítems con cargas salientes ($\geq 0{,}40$), no se realiza interpretación. En términos prácticos, puede considerarse no retenido para la discusión sustantiva tras la rotación Varimax.

Frente al componente 8 se puede aseverar que sus 2 ítems, 1.3.4 y 1.3.5, pertenecen a la Gestión Pedagógica. Específicamente se articulan con la Oralidad y remiten, respectivamente, a acciones en el PEI y evaluación sistemática de la oralidad. Se trata de un subdominio coherente

de planificación y evaluación de la oralidad dentro del currículo institucional. De esta manera, su rotulo es Planificación curricular y evaluación de la oralidad.

En lo que respecta al componente 9, compuesto por 2 ítems los cuales son 2.1.1 y 2.1.2, se puede ubicar que pertenecen a la Gestión Administrativa. De esta manera, hay una relación directa con la lectura, en términos de la asignación de recursos e inversión en formación docente para lectura. En síntesis, representan el apoyo institucional básico, desde los recursos y la capacitación, lo que habilita el fortalecimiento de la lectura en la escuela. En ese orden de ideas la rotulación para éste es Recursos y formación docente para la lectura.

Para terminar con este análisis, es imprescindible mencionar que el componente 10 no cuenta con preguntas asignadas ya que las cargas son ≤ 0,40. En este sentido, no se interpreta al no cumplir el umbral de carga, por lo que, al igual que el Componente 7, no se retiene en la síntesis final.

5.1.3 Análisis descriptivo

En una primera aproximación a los datos recolectados, la evidencia se examinó mediante estadísticos descriptivos con el fin de caracterizar la tendencia central y la dispersión de las percepciones docentes respecto de la relación entre las dimensiones de gestión y las habilidades comunicativas. La frecuencia descrita se enmarca en la forma en la que los docentes perciben el desarrollo, la articulación o la limitación de las habilidades comunicativas desde cada una de las áreas de gestión desde las que se desenvuelven las instituciones educativas en Colombia. Por ende, cada pregunta estaba enfocada a reconocer las dimensiones específicas del quehacer institucional y su impacto en las prácticas comunicativas del estudiantado, permitiendo identificar acciones, recursos, decisiones y vínculos que estructuran la relación entre las dos variables.

5.1.3.1 Gestión Pedagógica.

Es así como se buscó reconocer desde la gestión pedagógica la forma en la que se integran las habilidades comunicativas en el currículo, las prácticas de aula y los procesos evaluativos, por ende, allí foco fue eminentemente didáctico y disciplinar. Así, es posible afirmar que, en términos de frecuencias, la gestión pedagógica exhibe un patrón claramente favorable, ya que, como se evidencia en la Tabla 11 el mayor porcentaje de la valoración se encuentra ubicada

entre la posición neutra (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y una percepción en la que se está de acuerdo con las afirmaciones que la resaltan como habilidad desarrollada en las IE del proceso investigativo.

Tabla 11

Área de Gestión Pedagógica en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas

		No.	%
Lectura	Totalmente en desacuerdo	0	0,0
	En desacuerdo	2	4,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	24,5
	De acuerdo	29	59,2
	Totalmente de acuerdo	6	12,2
	Total	49	100,0
Escucha	Totalmente en desacuerdo	2	4,1
	En desacuerdo	4	8,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	32,7
	De acuerdo	25	51,0
	Totalmente de acuerdo	2	4,1
	Total	49	100,0
Oralidad	Totalmente en desacuerdo	1	2,0
	En desacuerdo	2	4,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	30,6
	De acuerdo	30	61,2
	Totalmente de acuerdo	1	2,0
	Total	49	100,0
Escritura	Totalmente en desacuerdo	0	0,0
	En desacuerdo	2	4,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	10,2
	De acuerdo	36	73,5
	Totalmente de acuerdo	6	12,2
	Total	49	100,0

Nota. Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa el área de gestión pedagógica de cada una de las habilidades comunicativas.

Así, se destaca la escritura, donde el 73,5% de los encuestados manifiesta estar de

acuerdo y el 12,2% totalmente de acuerdo, frente a solo un 10,2% de neutralidad y un 4,1% de desacuerdo; de manera similar, la oralidad presenta una tendencia positiva, con un 61,2% de acuerdo y un 2,0% de totalmente de acuerdo, aunque persiste un 30,6 % de respuestas neutrales; en lectura, el 59,2% está de acuerdo y el 12,2% totalmente de acuerdo, mientras que el 24,5% se mantiene neutral y solo el 4,1% en desacuerdo; por su parte, la escucha, aunque conserva una valoración mayoritariamente positiva con un 51,0% de acuerdo y un 4,1 % totalmente de acuerdo, presenta el mayor nivel de neutralidad (32,7%) y desacuerdo (12,3% sumando desacuerdo y totalmente en desacuerdo), lo que indica que, si bien la gestión pedagógica favorece de manera significativa el desarrollo de las habilidades comunicativas, la escucha constituye un aspecto susceptible de fortalecimiento.

En términos generales, los resultados permitieron concluir que, si bien las instituciones cuentan con una base favorable para el fortalecimiento de la escucha, esta habilidad emerge como una dimensión susceptible de mayor atención pedagógica. Esto, especialmente en lo concerniente a su transversalidad, su incorporación explícita en el currículo y el desarrollo de prácticas intencionadas que promuevan la escucha activa en todas las áreas del conocimiento. En contraste, la percepción docente muestra que la gestión pedagógica ha logrado consolidar un andamiaje curricular y didáctico robusto que favorece el desarrollo de la lectura y la escritura. No obstante, los datos sugieren la necesidad de profundizar el trabajo pedagógico en oralidad y, de manera más marcada, en escucha, con el fin de alcanzar un equilibrio formativo que asegure el fortalecimiento integral de todas las dimensiones del lenguaje en el ciclo III.

5.1.3.2 Gestión Administrativa. La gestión administrativa, fue analizada en el cuestionario mediante un conjunto de ítems orientados a identificar el grado de soporte que ofrece la institución al desarrollo de las habilidades comunicativas. En esta área se indagó por la asignación de recursos financieros, materiales y tecnológicos, la existencia de personal de apoyo, la disponibilidad de espacios físicos adecuados y la gestión del tiempo escolar, entendidos como factores clave para garantizar el fortalecimiento de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha en el ciclo III de las instituciones. Asimismo, se evaluó la inversión en formación docente en didácticas específicas para cada habilidad, con el fin de comprender hasta qué punto la administración escolar contribuye a crear condiciones institucionales que potencien las prácticas pedagógicas.

De este modo, la gestión administrativa fue examinada como un eje estructural que posibilita o limita la implementación de estrategias curriculares, didácticas y evaluativas relacionadas con el desarrollo integral de las habilidades comunicativas en las tres instituciones objeto de estudio. Así, como se observa en la Tabla 12 las distribuciones para esta categoría se concentran en neutralidad. Esto, se evidencia en tanto la respuesta de "ni de acuerdo ni en desacuerdo es la que mayor porcentaje tiene en las cuatro habilidades, así en escritura se observa un 55,1 %, en lectura un 53,1 %, en oralidad un 51,0 %; y en escucha un 44,9 %. Adicionalmente se evidencian proporciones relevantes de la respuesta "desacuerdo", por ejemplo, un 34,7 % en escucha y escaso "totalmente de acuerdo", ya que obtuvo 0 % en varias habilidades, lo que perfila una valoración menos favorable del soporte administrativo a las habilidades.

Tabla 12

Área de Gestión administrativa en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas

		No.	%
Lectura	Totalmente en desacuerdo	0	0,0
	En desacuerdo	8	16,3
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26	53,1
	De acuerdo	15	30,6
	Totalmente de acuerdo	0	0,0
	Total	49	100,0
Escucha	Totalmente en desacuerdo	4	8,2
	En desacuerdo	17	34,7
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22	44,9
	De acuerdo	6	12,2
	Totalmente de acuerdo	0	0,0
	Total	49	100,0
Oralidad	Totalmente en desacuerdo	3	6,1
	En desacuerdo	11	22,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25	51,0
	De acuerdo	10	20,4
	Totalmente de acuerdo	0	0,0
	Total	49	100,0
Escritura	Totalmente en desacuerdo	2	4,1
	En desacuerdo	8	16,3
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	55,1

	De acuerdo	12	24,5
	Totalmente de acuerdo	0	0,0
	Total	49	100,0

Nota: *Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa el área de Gestión administrativa en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas.*

En el conjunto de las tres instituciones, la gestión directiva muestra un perfil intermedio. Así, de las cuatro habilidades, la mejor posicionada es la lectura, la sigue la escritura, y la oralidad y la escucha se encentra más cercanos a la neutralidad. Esto significa que el liderazgo escolar, aun cuando impulsa iniciativas y realiza cierto seguimiento, no traduce sistemáticamente sus orientaciones en condiciones administrativas estables tales como presupuesto, personal, espacios y tiempos, que garanticen continuidad. La lectura parece capitalizar mejor los esfuerzos directivos, mientras que la escritura progresa sin alcanzar una institucionalización plena. En oralidad y, especialmente, en escucha, el liderazgo requiere hacer más visible su apuesta. En síntesis, los datos reflejan una convergencia, la dirección marca rumbo, pero la mediación administrativa aún no densifica lo suficiente ese rumbo para que lectura, escritura, oralidad y escucha se desarrollen con equilibrio y sostenibilidad. El desafío estratégico es cerrar la brecha entre orientación directiva y capacidad administrativa, especialmente para oralidad y escucha.

5.1.3.3 Gestión Directiva. La sección del cuestionario correspondiente a la gestión directiva se diseñó para identificar el grado en que el liderazgo escolar incide en la promoción de las habilidades comunicativas del estudiantado. Para ello, el instrumento indagó sobre cuatro aspectos centrales. El primero, la capacidad de la dirección para impulsar iniciativas orientadas al fortalecimiento de cada habilidad. El segundo, el seguimiento realizado a los proyectos pedagógicos vinculados con lectura, escucha, oralidad y escritura. El tercero, la inclusión de criterios comunicativos en las decisiones institucionales. Y el cuarto, la promoción de procesos de innovación educativa. Estos elementos permiten comprender el papel estratégico de la gestión directiva en la orientación, consolidación y visibilidad de prácticas comunicativas dentro de las tres instituciones participantes.

Ahora bien, los resultados que se ubican en la Tabla 13 permiten evidenciar que la gestión directiva es percibida como un eje con presencia parcial y visibilidad limitada en la promoción de las habilidades comunicativas. La lectura destaca como la habilidad mejor posicionada dentro

de esta área, evidenciando un impacto más claro del liderazgo institucional. No obstante, en escucha, oralidad y escritura prevalecen percepciones neutras y niveles importantes de desacuerdo, lo que indica que las acciones directivas no siempre logran consolidarse o comunicarse de manera efectiva.

Tabla 13

Área de Gestión Directiva en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas

		No.	%
Lectura	Totalmente en desacuerdo	1	2,0
	En desacuerdo	4	8,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	40,8
	De acuerdo	21	42,9
	Totalmente de acuerdo	3	6,1
	Total	49	100,0
Escucha	Totalmente en desacuerdo	0	0,0
	En desacuerdo	11	22,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	55,1
	De acuerdo	9	18,4
	Totalmente de acuerdo	2	4,1
	Total	49	100,0
Oralidad	Totalmente en desacuerdo	0	0,0
	En desacuerdo	13	26,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22	44,9
	De acuerdo	12	24,5
	Totalmente de acuerdo	2	4,1
	Total	49	100,0
Escritura	Totalmente en desacuerdo	1	2,0
	En desacuerdo	7	14,3
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23	46,9
	De acuerdo	16	32,7
	Totalmente de acuerdo	2	4,1
	Total	49	100,0

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa el área de Gestión administrativa en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas.

De manera global, en las instituciones estudiadas, la comunidad docente reconoce algunos esfuerzos y orientaciones desde el liderazgo escolar, pero estas iniciativas resultan insuficientes para generar una percepción coherente y sostenida sobre el papel de la dirección en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. Esto señala la necesidad de fortalecer la visibilidad, la coherencia y la sistematicidad de las acciones directivas, de modo que la lectura, la escucha, la oralidad y la escritura puedan ser gestionadas como prioridades estratégicas que articulen de manera más clara los procesos pedagógicos y organizativos de la escuela.

5.1.3.4 Gestión Comunitaria. La gestión comunitaria, fue evaluada mediante un bloque de ítems del cuestionario dirigidos a identificar el grado en que las instituciones integran a los hogares, los programas externos y los entornos comunitarios en la promoción de las habilidades comunicativas. La sección indagó sobre aspectos como la participación familiar en prácticas de lectura, escucha, oralidad y escritura. También se ahondó en la forma en la que las instituciones se articulan con medios escolares y sobre la vinculación de ellas con programas distritales o nacionales. En conjunto, estos elementos buscaban establecer si la comunidad educativa constituye un aliado activo, visible y estructural en el fortalecimiento de las competencias comunicativas del estudiantado, cuyos resultados pueden observarse en la Tabla 14.

Tabla 14

Área de Gestión Comunitaria en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas

		No.	%
Lectura	Totalmente en desacuerdo	0	0,0
	En desacuerdo	17	34,7
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	32,7
	De acuerdo	16	32,7
	Totalmente de acuerdo	0	0,0
	Total	49	100,0
Escucha	Totalmente en desacuerdo	1	2,0
	En desacuerdo	5	10,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31	63,3
	De acuerdo	12	24,5
	Totalmente de acuerdo	0	0,0
	Total	49	100,0
Oralidad	Totalmente en desacuerdo	1	2,0

	En desacuerdo	10	20,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30	61,2
	De acuerdo	8	16,3
	Totalmente de acuerdo	0	0,0
	Total	49	100,0
Escritura	Totalmente en desacuerdo	3	6,1
	En desacuerdo	20	40,8
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	38,8
	De acuerdo	7	14,3
	Totalmente de acuerdo	0	0,0
	Total	49	100,0

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa el área de Gestión administrativa en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas.

En conjunto, los resultados revelan que la gestión comunitaria es percibida como el área más débil en la promoción de las habilidades comunicativas, caracterizada por una predominancia de neutralidad y una presencia significativa de desacuerdo. Ninguna de las cuatro habilidades logra consolidarse como un eje comunitario fuerte, y en el caso de la escritura se observa una percepción predominantemente negativa. Estas tendencias indican que en las IE la relación con las familias y la comunidad no se articula de manera estratégica para potenciar las competencias comunicativas, lo que limita la posibilidad de construir entornos socioculturales que apoyen el trabajo pedagógico realizado en el aula. En consecuencia, la gestión comunitaria aparece como un campo prioritario de mejora, donde la creación de alianzas, la formalización de programas y la visibilización de acciones resultan esenciales para fortalecer la cultura comunicativa institucional.

5.1.3.5 Relación áreas de gestión con habilidades comunicativas.

El análisis descriptivo de los resultados, presentado en la Tabla 15, permite identificar tendencias diferenciadas en las percepciones de los participantes respecto a la promoción de las habilidades comunicativas en las cuatro áreas de gestión institucional.

Tabla 15

Estadísticos de las cuatro áreas de gestión en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas

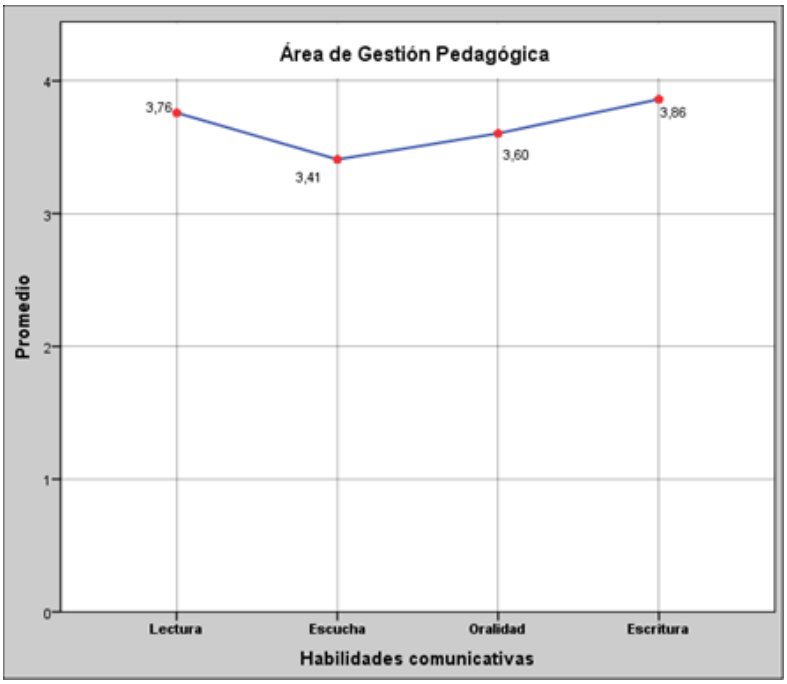
		Media	Desviación estándar
Gestión Pedagógica	Lectura	3,7592	,59439
	Escucha	3,4082	,75604
	Oralidad	3,6041	,58237
	Escritura	3,8612	,63404
Gestión administrativa	Lectura	3,1102	,62057
	Escucha	2,6571	,73598
	Oralidad	2,8449	,73174
	Escritura	2,9796	,73058
Gestión Directiva	Lectura	3,4694	,74413
	Escucha	3,1020	,71973
	Oralidad	3,1122	,75530
	Escritura	3,2908	,77786
Gestión Comunitaria	Lectura	3,0408	,69475
	Escucha	3,0884	,63747
	Oralidad	3,0102	,61652
	Escritura	2,8163	,77017

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa datos estadísticos de las cuatro áreas de gestión en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas.

En términos generales, la gestión pedagógica emerge como el eje con mayor reconocimiento y valoración por parte de los participantes, al registrar medias superiores a 3,5 en todas las habilidades evaluadas. Para evidenciar esta información de manera gráfica se presenta la figura 2. Destacan especialmente la escritura ($M \approx 3,86$) y la lectura ($M \approx 3,76$), lo que evidencia una percepción ampliamente favorable sobre el trabajo pedagógico que se realiza en estas dimensiones. La oralidad ($M \approx 3,60$) también presenta una valoración positiva, aunque con menor fuerza, mientras que la escucha ($M \approx 3,41$) se acerca con mayor frecuencia a posiciones intermedias, mostrando una mayor dispersión en las respuestas. Este comportamiento sugiere que, si bien la gestión pedagógica es sólida, la habilidad de escucha presenta mayores retos en su implementación transversal.

Figura 2

Gestión Pedagógica en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio



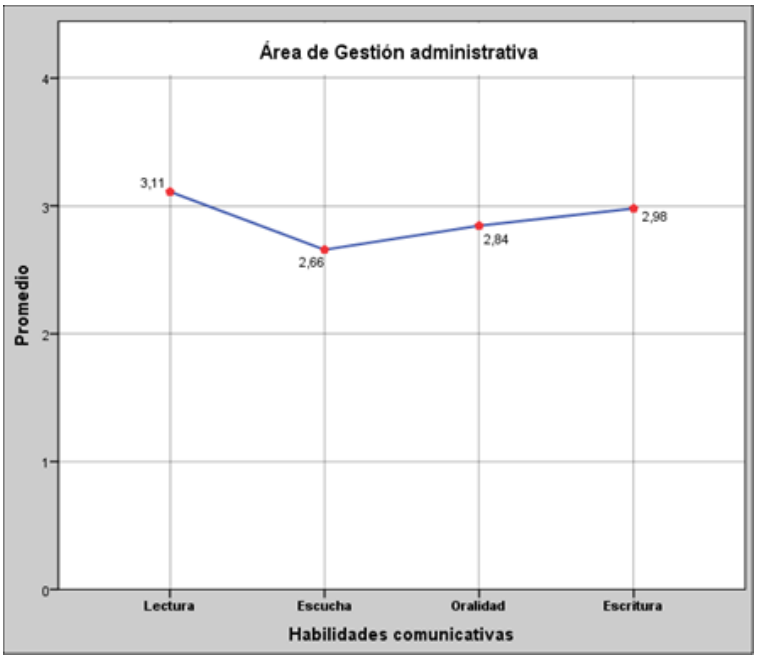
Nota: Tabla elaborada por el autor (a). con IBM SPSS Statistics (versión 23.0). La figura representa la Gestión Pedagógica en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio.

En contraste con este panorama favorable, la gestión administrativa evidencia las valoraciones más bajas entre las cuatro áreas analizadas, como se detalla en la figura 3. Con medias cercanas o inferiores a 3, esta dimensión se sitúa entre la neutralidad y el desacuerdo, especialmente en escucha ($M \approx 2{,}66$) y oralidad ($M \approx 2{,}84$). Estos resultados indican que los docentes perciben un apoyo administrativo insuficiente para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, probablemente relacionado con limitaciones en recursos, personal de apoyo, espacios físicos o asignación de tiempos institucionales. El comportamiento de la escritura y la

lectura en esta área, aunque ligeramente mejor posicionado, no alcanza niveles que permitan inferir un respaldo institucional sistemático desde la administración.

Figura 3

Gestión Administrativa en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio



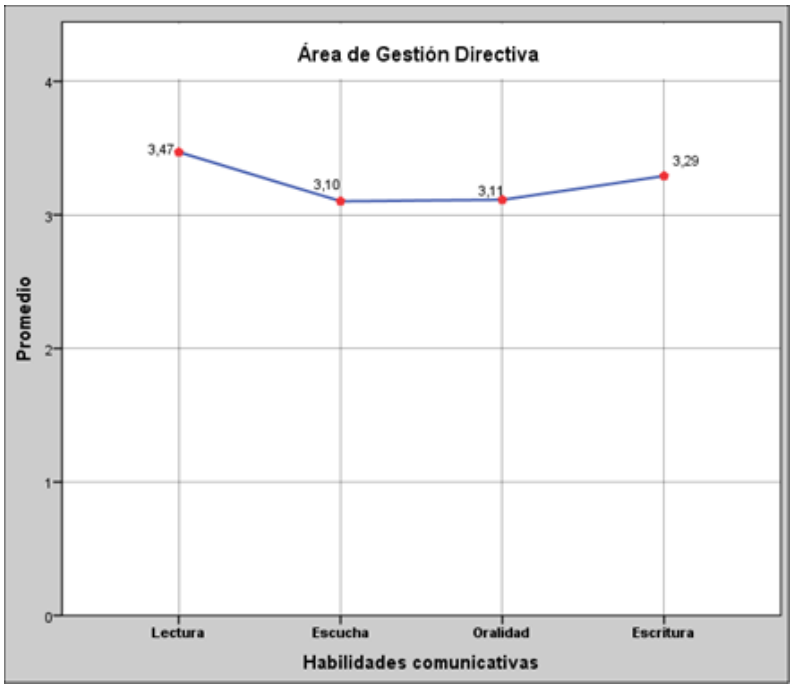
Nota: Tabla elaborada por el autor(a), con IBM SPSS Statistics (versión 23.0). La figura representa la Gestión Pedagógica en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio.

Por su parte, la gestión directiva presenta un patrón intermedio entre las áreas pedagógica y administrativa, ubicándose entre la neutralidad y el acuerdo, así como se ubica en la figura 4. Las medias son más favorables en lectura (M≈3,47) y escritura (M≈3,29), lo que sugiere que las decisiones y orientaciones de rectoría y coordinación académica tienen cierto grado de incidencia en estas habilidades. Sin embargo, la directiva no alcanza los niveles de consolidación presentes en la gestión pedagógica, en especial en oralidad y escucha, donde la percepción docente es más moderada. Esta tendencia permite inferir que, aunque existe liderazgo institucional en torno a las

habilidades comunicativas, este no logra traducirse plenamente en acciones visibles o sistemáticas para todas las dimensiones del lenguaje.

Figura 4

Gestión Directiva en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio

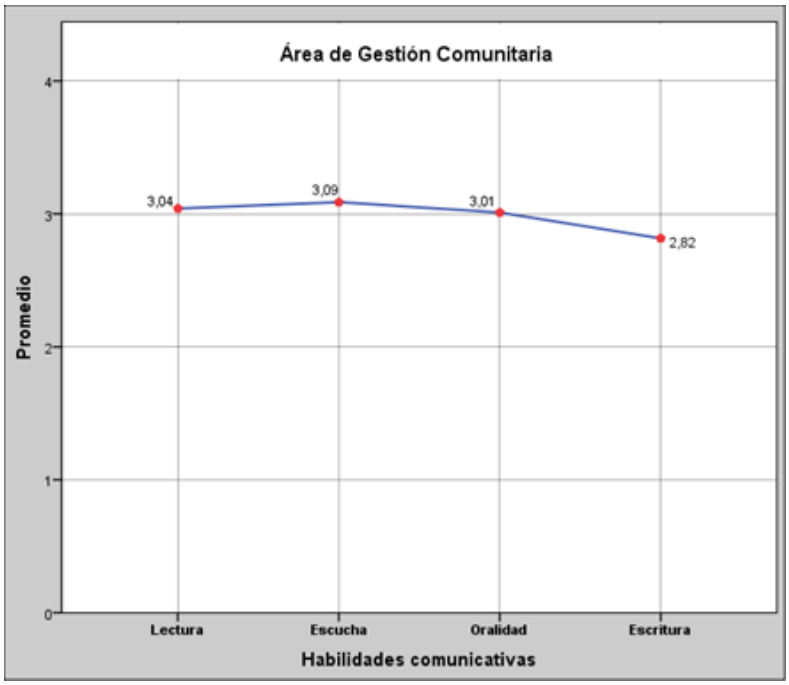


Nota: Tabla elaborada por el autor (a) con IBM SPSS Statistics (versión 23.0). *La figura representa la Gestión Pedagógica en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio.*

Finalmente, la gestión comunitaria se ubica alrededor del punto medio de la escala, mostrando una percepción globalmente neutral en lectura, escucha y oralidad, con medias cercanas a 3, tal como se detalla en la figura 5. Este comportamiento indica que los docentes no identifican con claridad prácticas comunitarias consistentes que fortalezcan estas habilidades. La situación es aún más crítica en escritura (M≈2,82), donde se observa la valoración más baja entre todas las áreas de gestión. Estos resultados sugieren que la relación con las familias y la comunidad educativa no está cumpliendo un papel estratégico en el fortalecimiento comunicativo, y que se requiere mayor articulación entre escuela, entorno y programas externos.

Figura 5

Gestión Directiva en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio



Nota: Tabla elaborada por el autor (a), con IBM SPSS Statistics (versión 23.0). *La figura representa la Gestión Pedagógica en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas en promedio.*

En conjunto, las desviaciones estándar evidencian que existe un mayor grado de consenso en las percepciones cuando se trata de la gestión pedagógica, mientras que, en las áreas administrativa, directiva y comunitaria las respuestas muestran mayor variabilidad. Esta dispersión reafirma que la comprensión docente acerca del aporte de estas áreas a las habilidades comunicativas es más heterogénea y, en algunos casos, limitada. En síntesis, estos datos revelan que el fortalecimiento de las habilidades comunicativas depende, en mayor medida, del trabajo pedagógico directo, mientras que las demás áreas de gestión presentan desafíos significativos de articulación, visibilidad y sostenibilidad institucional.

En general, los resultados presentados en la Tabla 16 muestran diferencias sustantivas en las percepciones de los docentes respecto al aporte que realizan las distintas áreas de gestión escolar en la promoción de las habilidades comunicativas. Entre las cuatro áreas evaluadas se

observan patrones claramente diferenciados que permiten comprender la medida en que cada una de ellas contribuye, desde la perspectiva docente, al fortalecimiento de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha en el contexto educativo.

Tabla 16

Valoración general de las áreas de gestión

		No.	%
Gestión Pedagógica	Totalmente en desacuerdo	0	0,0
	En desacuerdo	2	4,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	28,6
	De acuerdo	32	65,3
	Totalmente de acuerdo	1	2,0
	Total	49	100,0
Gestión administrativa	Totalmente en desacuerdo	2	4,1
	En desacuerdo	9	18,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	29	59,2
	De acuerdo	9	18,4
	Totalmente de acuerdo	0	0,0
	Total	49	100,0
Gestión Directiva	Totalmente en desacuerdo	0	0,0
	En desacuerdo	6	12,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	55,1
	De acuerdo	14	28,6
	Totalmente de acuerdo	2	4,1
	Total	49	100,0
Gestión Comunitaria	Totalmente en desacuerdo	0	0,0
	En desacuerdo	13	26,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	28	57,1
	De acuerdo	8	16,3
	Totalmente de acuerdo	0	0,0
	Total	49	100,0

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa la valoración general de áreas de gestión.

En primer lugar, la gestión pedagógica se posiciona como el eje mejor valorado por los participantes. Los resultados evidencian que un 65,3 % de los docentes manifiesta estar de

acuerdo con su desempeño, y un 2,0 % adicional se ubica en totalmente de acuerdo. Estos porcentajes indican una percepción amplia y sostenida de que las acciones pedagógicas orientadas por los docentes y los equipos de aula cumplen un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades comunicativas. En contraste, solo un 4,1 % expresa desacuerdo y un 28,6 % se mantiene en la neutralidad, lo que sugiere un alto consenso respecto al rol sólido que desempeña esta área. Estos datos reafirman que la gestión pedagógica, al estar directamente vinculada con la práctica docente, emerge como el componente más consistente y visible en el proceso de formación comunicativa del estudiantado.

Por otro lado, la gestión administrativa presenta la percepción menos favorable entre las áreas analizadas. Los resultados muestran que el 59,2 % de los docentes se ubica en la categoría ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 18,4 % manifiesta estar en desacuerdo con su aporte a la promoción de las habilidades comunicativas. Solo otro 18,4 % declara estar de acuerdo, y no se registran respuestas de totalmente de acuerdo. Esta configuración revela que las acciones administrativas, no son percibidas de manera clara, constante o suficiente para contribuir de manera significativa al fortalecimiento de las habilidades. La prevalencia de neutralidad y la presencia notable de desacuerdo señalan un vacío de reconocimiento institucional en esta dimensión.

En cuanto a la gestión directiva, los resultados evidencian una tendencia intermedia entre la alta valoración pedagógica y la baja evaluación administrativa. Aunque el 55,1 % de los docentes expresa neutralidad respecto a esta área, se identifican niveles más equilibrados de percepción positiva y negativa: un 28,6 % manifiesta estar de acuerdo y un 4,1 % totalmente de acuerdo, mientras que un 12,2 % expresa alguna forma de desacuerdo. Esto indica que, si bien existe un reconocimiento parcial del liderazgo institucional, especialmente en lectura y escritura, las acciones directivas relativas al fortalecimiento de las habilidades comunicativas no alcanzan una visibilidad suficiente en toda la comunidad docente. La gestión directiva, por tanto, parece cumplir un papel complementario, pero aún no plenamente articulado ni consistente para generar una percepción robusta de impacto institucional.

Finalmente, la gestión comunitaria obtiene la valoración más baja entre las cuatro áreas evaluadas. Un 57,1 % de las respuestas se ubica en la neutralidad, mientras que un 26,5 % expresa desacuerdo con su aporte a la promoción de las habilidades comunicativas. Solo un 16,3

% se reconoce de acuerdo. Este patrón evidencia que la interacción entre la institución, las familias y la comunidad no se percibe como un motor activo del desarrollo comunicativo. La baja incidencia de la gestión comunitaria sugiere poca participación de las familias en actividades relacionadas con las habilidades comunicativas, escasa articulación con programas externos o insuficiente integración de las comunidades de aprendizaje, lo que refleja un débil vínculo entre escuela y entorno en esta dimensión.

En síntesis, los datos evidencian que la gestión pedagógica es percibida como el pilar más sólido y determinante en la promoción de las habilidades comunicativas, gracias a su cercanía con las prácticas de aula y la intervención directa sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En contraste, las otras tres gestiones, administrativa, directiva y comunitaria requieren fortalecimiento para mejorar su contribución a estas competencias fundamentales. La prevalencia de respuestas neutrales en estas tres áreas, junto con porcentajes significativos de desacuerdo, sugiere la necesidad de avanzar hacia una gestión escolar más articulada, visible y coherente, que respalde de forma integral los esfuerzos pedagógicos y potencie el desarrollo comunicativo desde una perspectiva institucional amplia y sistémica.

Ahora bien, para continuar con el análisis descriptivo de los datos se ubican las variables mediante medidas de tendencia central y dispersión (media y desviación estándar), tal como se refleja en la Tabla 17. Estos resultados permiten establecer un panorama comparativo claro sobre la percepción que tienen los docentes respecto al aporte de las distintas áreas de gestión escolar en la promoción de las habilidades comunicativas. Las medias y desviaciones estándar reportadas constituyen indicadores clave para comprender no solo la valoración general de cada área, sino también el grado de consenso entre los participantes.

Tabla 17

Estadísticos de las áreas de gestión

	Media	Desviación estándar
Gestión Pedagógica	3,6582	,53913
Gestión administrativa	2,8980	,61787
Gestión Directiva	3,2436	,68836
Gestión Comunitaria	2,9823	,60900

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa la estadística del área de gestión.

En primer lugar, la gestión pedagógica destaca como el eje mejor valorado y más consistente del conjunto de áreas analizadas. Con una media de 3,66 y la desviación estándar más baja (DE = 0,54), esta dimensión refleja una percepción cercana al acuerdo generalizado y, al mismo tiempo, un alto nivel de homogeneidad en las respuestas. Este comportamiento confirma que las acciones pedagógicas, directamente relacionadas con las prácticas de aula, la implementación curricular y las estrategias didácticas, son ampliamente reconocidas por los docentes como el pilar central en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. La baja dispersión sugiere que existe un consenso sólido y sostenido acerca del impacto positivo que tiene esta área en la formación comunicativa de los estudiantes.

En contraste, la gestión administrativa obtiene la evaluación más baja entre las cuatro áreas, con una media de 2,90, ubicada entre la neutralidad y el desacuerdo. La desviación estándar moderada (DE = 0,62) indica una mayor variabilidad en las percepciones docentes, lo que refleja experiencias y observaciones divergentes respecto al aporte administrativo en la promoción de las habilidades comunicativas. Este patrón sugiere que, aunque la administración constituye un soporte estructural importante, sus acciones no se perciben con claridad ni de manera uniforme en aspectos como la distribución de recursos, la disponibilidad de espacios, la logística institucional o la asignación de tiempos para actividades comunicativas. La valoración global indica un apoyo administrativo insuficiente o poco visible, que requiere fortalecimiento para alinearse con las demandas del desarrollo comunicativo.

Por su parte, la gestión directiva se ubica en un punto intermedio dentro del espectro de valoración, con una media de 3,24, cercana a la neutralidad con una ligera tendencia al acuerdo. La desviación estándar más alta entre las áreas (DE = 0,69) sugiere una heterogeneidad importante en la percepción de los docentes, lo cual puede deberse a diferencias en los estilos de liderazgo, la comunicación institucional, la visibilidad de iniciativas o el nivel de seguimiento a proyectos pedagógicos relacionados con el lenguaje. Mientras algunos docentes reconocen esfuerzos en el liderazgo orientado a la lectura y la escritura, otros no logran identificar una presencia clara o sistemática del equipo directivo en la promoción de las habilidades comunicativas.

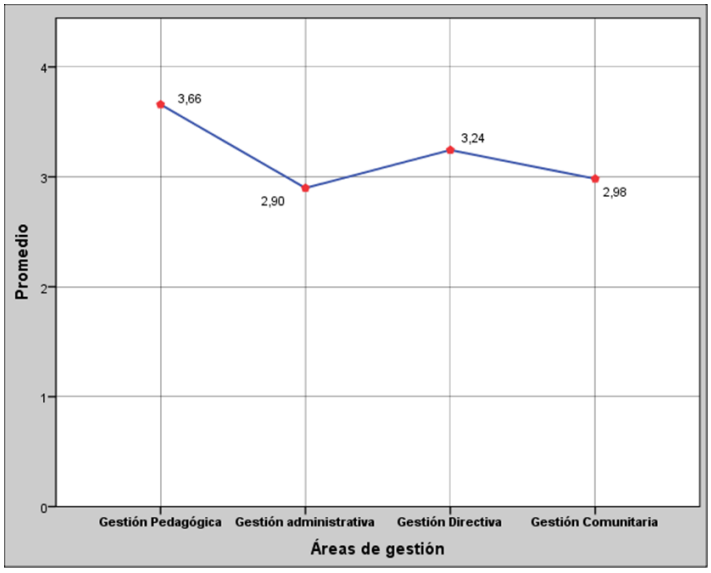
La gestión comunitaria presenta una media cercana al punto medio (M = 2,98) y una desviación estándar moderada (DE = 0,61), lo que evidencia una percepción predominantemente

neutral y con un grado de consistencia también limitado. Este comportamiento indica que las acciones orientadas a involucrar a las familias, la comunidad educativa y los programas externos en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas no logran consolidarse como prácticas recurrentes o altamente visibles. La neutralidad predominante sugiere que, si existen iniciativas comunitarias, estas no alcanzan un impacto institucional significativo ni son suficientemente reconocidas por el profesorado.

En conjunto, los resultados de esta fase de análisis muestran con claridad que la gestión pedagógica es percibida como la más sólida, coherente y eficaz en la promoción de las habilidades comunicativas, mientras que las otras gestiones (administrativa, directiva y comunitaria) presentan evaluaciones más moderadas o débiles, acompañadas de mayor variabilidad en las respuestas. Este patrón, que se visualiza de manera gráfica en la Figura 6, sugiere la necesidad de fortalecer la articulación institucional más allá del ámbito exclusivamente pedagógico, de manera que las cuatro áreas de gestión trabajen de forma integrada y contribuyan a generar condiciones equitativas, visibles y sostenidas para el desarrollo integral de las habilidades comunicativas en las instituciones educativas.

Figura 6

Estadísticos de las áreas de gestión



Nota: Tabla elaborada por el autor (a), con IBM SPSS Statistics (versión 23.0). *La figura representa estadísticas de las áreas de gestión.*

5.1.4 Análisis inferencial

Desde el enfoque inferencial, el análisis de los datos se orientó a establecer las relaciones existentes entre las dimensiones de la gestión escolar, mediante la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson, con el fin de determinar el grado y sentido de asociación entre las áreas de gestión pedagógica, administrativa, directiva y comunitaria. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 18 en dónde se evidencian las correlaciones de las áreas de gestión, la cual evidencia la existencia de relaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las dimensiones analizadas ($p < 0,01$), lo que indica que dichas áreas no operan de manera aislada, sino que mantienen una interdependencia estructural dentro del funcionamiento institucional.

Tabla 18

Correlaciones de las áreas de gestión

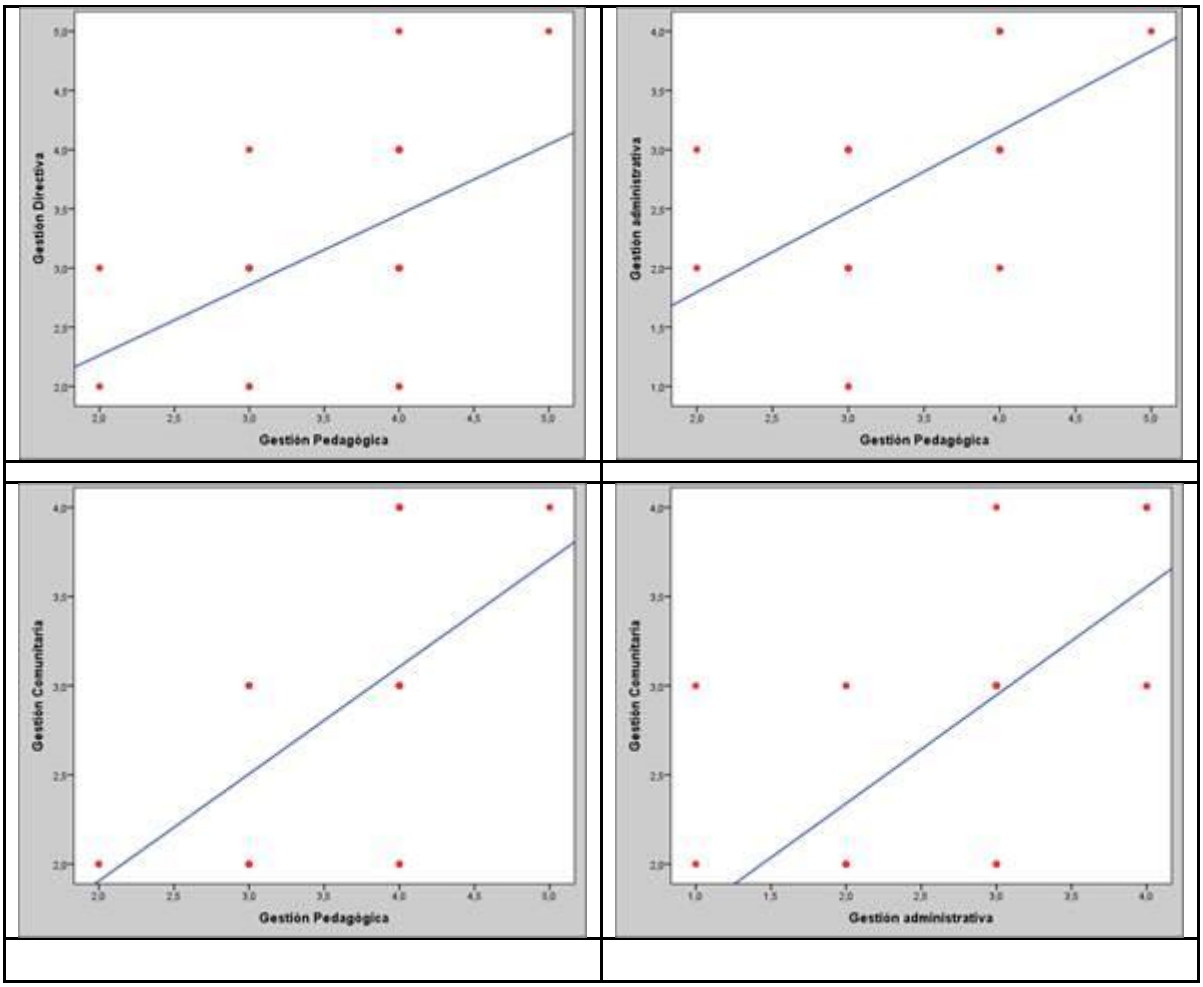
		Gestión Pedagógica	Gestión administrativa	Gestión Directiva	Gestión Comunitaria
Gestión Pedagógica	Correlación de Pearson	1	,618	,628	,457
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,001
	N	49	49	49	49
Gestión administrativa	Correlación de Pearson	,618	1	,727	,766
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	49	49	49	49
Gestión Directiva	Correlación de Pearson	,628	,727	1	,697
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	49	49	49	49
Gestión Comunitaria	Correlación de Pearson	,457	,766	,697	1
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	
	N	49	49	49	49

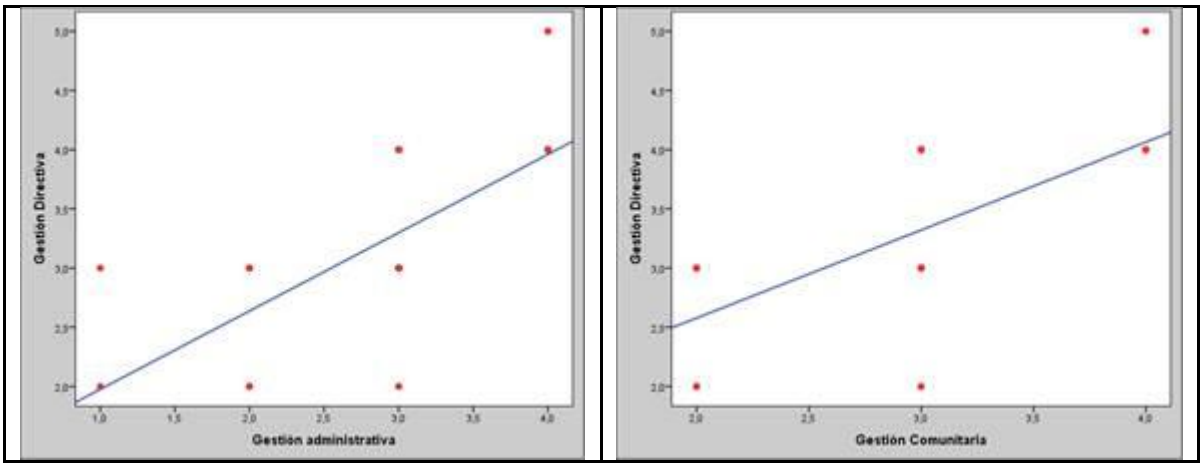
Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa correlaciones de las áreas de gestión.

De manera específica, estos datos muestran una correlación alta entre la gestión administrativa y la gestión comunitaria (r = 0,766), así como entre la gestión administrativa y la gestión directiva (r = 0,727), lo que sugiere que los procesos administrativos se articulan de forma estrecha tanto con las dinámicas de liderazgo institucional como con las acciones de proyección hacia la comunidad educativa. Esta relación se visualiza de manera clara en la Figura 7 en donde se observa una tendencia lineal positiva que refuerza la consistencia de los resultados estadísticos y permite identificar gráficamente la fortaleza de dichas asociaciones.

Figura 7

Correlaciones de las áreas de gestión





Nota: Tabla elaborada por el autor (a), con IBM SPSS Statistics (versión 23.0). La figura representa Correlaciones de las áreas de gestión.

En primer lugar, la relación de la gestión directiva con las demás áreas se analiza a partir de las gráficas, en la cual se observa una asociación positiva y significativa con la gestión pedagógica (r = 0,628), lo que indica que las acciones de liderazgo, direccionamiento y toma de decisiones inciden directamente en el desarrollo de los procesos pedagógicos. Asimismo, la gestión directiva mantiene una correlación alta con la gestión administrativa (r = 0,727), lo que evidencia una estrecha articulación entre la planificación estratégica, la gestión de recursos y la conducción institucional. De igual forma, se identifica una relación elevada entre la gestión directiva y la gestión comunitaria (r = 0,697), lo que sugiere que el liderazgo institucional cumple un papel central en la articulación entre la escuela y su entorno social, favoreciendo la coherencia entre las decisiones directivas y las dinámicas de participación comunitaria.

En segundo lugar, la relación de la gestión pedagógica con las demás dimensiones se representa de manera específica en las gráficas, donde se evidencia una correlación positiva con la gestión administrativa (r = 0,618), lo que indica que los procesos pedagógicos se ven fortalecidos cuando existe soporte organizativo y administrativo adecuado. De igual forma, la gestión pedagógica se relaciona de manera significativa con la gestión directiva (r = 0,628), reafirmando la incidencia del liderazgo en la orientación de las prácticas educativas. Finalmente, se observa una correlación moderada entre la gestión pedagógica y la gestión comunitaria (r = 0,457), lo que sugiere que, aunque existe articulación entre ambas, esta relación es menos intensa, evidenciando oportunidades de fortalecimiento en la vinculación de la comunidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tercer lugar, la gestión administrativa presenta relaciones particularmente fuertes con otras áreas, tal como se visualiza en las gráficas. Destaca la correlación alta con la gestión comunitaria (r = 0,766), la más elevada del modelo, lo que indica que los procesos administrativos tienen una incidencia significativa en la proyección institucional hacia la comunidad. Asimismo, se confirma una relación sólida con la gestión directiva (r = 0,727), reflejando la necesidad de coherencia entre la toma de decisiones estratégicas y la gestión de los recursos. Finalmente, la correlación con la gestión pedagógica (r = 0,618) evidencia que los aspectos administrativos constituyen un soporte fundamental para el desarrollo de los procesos académicos.

Por último, la gestión comunitaria mantiene relaciones positivas y significativas con las demás áreas, como se aprecia en las gráficas. Su asociación con la gestión administrativa (r = 0,766) pone de manifiesto que la proyección comunitaria de la institución depende en gran medida de la organización y disponibilidad de recursos. De igual forma, la relación con la gestión directiva (r = 0,697) evidencia el papel del liderazgo en la promoción de la participación y el vínculo con el entorno. Finalmente, la correlación con la gestión pedagógica (r = 0,457), aunque moderada, indica que la integración de la comunidad en los procesos pedagógicos aún puede fortalecerse para generar expresiones de configuraciones relacionales al interior del sistema institucional.

En conjunto, los hallazgos inferenciales presentados en esta sección permiten afirmar que las áreas de gestión escolar mantienen relaciones positivas, significativas y coherentes entre sí, lo cual respalda la pertinencia de avanzar hacia análisis de tipo predictivo. Estas correlaciones constituyen un soporte estadístico sólido para la posterior aplicación del modelo de regresión lineal múltiple, en tanto evidencian que las dimensiones de la gestión escolar interactúan de manera conjunta en la promoción de las habilidades comunicativas dentro de las instituciones educativas objeto de estudio.

5.2 Segunda fase: Comprensión de la aproximación conceptual en relación con la gestión escolar y las habilidades comunicativas en tres instituciones educativas de Bogotá.

El presente apartado desarrolla los resultados correspondientes al segundo objetivo de investigación, ubicado en la fase cualitativa del diseño mixto que orienta el estudio, y en un primer momento del proceso analítico se dedica a la codificación de los datos textuales obtenidos

a partir de las entrevistas realizadas a las rectorías y coordinaciones académicas de las tres instituciones que conforman el estudio de caso múltiple. Por tanto, este proceso se realiza mediante el uso del software ATLAS.ti, detallando las categorías que surgen al realizar el acercamiento a cada uno de los casos de manera independiente, y ahondando en la percepción diferenciada en los roles directivos. Posteriormente, se realiza una categorización generalizada que da paso a subcategorías y es analizada a partir de los patrones relacionales entre los roles, es decir, primero los rectores, luego los coordinadores, luego entre los dos roles. Para finalizar, se da lugar a la identificación de los factores contextuales, los facilitadores y las barreras.

Desde esta perspectiva, el análisis cualitativo de los resultados se orienta a interpretar y profundizar los hallazgos derivados del componente cuantitativo, con el propósito de comprender los procesos institucionales que median la relación entre la gestión escolar y la promoción de las habilidades comunicativas. En coherencia con el enfoque mixto adoptado, este análisis busca identificar patrones de significado, tensiones y lógicas organizacionales que explican las asociaciones estructurales previamente identificadas. Por ende, la codificación y el análisis intra e intercasos de las entrevistas a directivos, se examinan las formas en que las dimensiones de la gestión escolar se articulan, se fragmentan o se reconfiguran en la práctica institucional, incidiendo de manera diferenciada en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En este sentido, el análisis cualitativo adquiere un carácter explicativo-interpretativo, al permitir comprender cómo las decisiones de liderazgo, la cultura institucional, la asignación de recursos y las dinámicas de participación comunitaria configuran condiciones de posibilidad para la oralidad, la lectura, la escritura y la escucha. Este abordaje posibilita, además, reconocer la emergencia de categorías analíticas que no se desprenden directamente de los indicadores cuantitativos, pero que resultan fundamentales para comprender la lógica interna de las instituciones educativas estudiadas, aportando una lectura contextualizada y situada del fenómeno.

Ahora bien, en el presente estudio, el contexto institucional se concibe como una condición de mediación que incide directamente en la forma en que se configuran las relaciones entre la gestión escolar y la promoción de las habilidades comunicativas. Desde esta perspectiva, las prácticas comunicativas, así como los dispositivos de gestión que las sustentan, adquieren sentido en relación con las condiciones organizacionales, culturales y materiales propias de cada

institución educativa. Por ende, el análisis cualitativo pretende indagar el lugar que tienen las dinámicas institucionales, tales como la asignación de recursos, la disponibilidad de tiempos institucionales, las condiciones de infraestructura, la trayectoria organizacional y la cultura de liderazgo dentro del fenómeno estudiado. De esta manera, se identifica el potencial valor de estos procesos como elementos que modulan, facilitan o limitan la incidencia de las distintas dimensiones de la gestión escolar sobre la oralidad, la lectura, la escritura y la escucha.

5.2.1 Codificación Textual

Es importante precisar que desde el enfoque metodológico que sostiene el proceso investigativo, este momento analítico se corresponde con la fase de codificación abierta, entendida como un proceso de fragmentación y conceptualización inicial de los datos, orientado a identificar unidades de significado relevantes directamente ancladas en el discurso de los participantes (Strauss y Corbin, 2002). En coherencia con este enfoque, el análisis privilegió la emergencia conceptual mediante un proceso de comparación constante, evitando la imposición prematura de esquemas interpretativos cerrados. No obstante, se incorporaron categorías a priori tales como gestión escolar, habilidades comunicativas, relación gestión–comunicación y componentes del modelo integral. De esta manera se precisan como conceptos sensibilizadores, en el sentido propuesto por Charmaz, (2014), que permiten orientar la mirada analítica sin restringir la generación inductiva de códigos.

En este orden de ideas, el proceso de codificación fue desarrollado con el apoyo del software ATLAS.ti, el cual facilitó la organización sistemática del corpus, la vinculación entre citas, códigos y memos, y la visualización de relaciones analíticas emergentes. En línea con lo planteado por Friese, (2019), el uso de software de análisis cualitativo asistido por computadora no sustituye la labor interpretativa del investigador, sino que contribuye a fortalecer la rigurosidad metodológica, la transparencia del proceso analítico y la trazabilidad de las decisiones interpretativas. Así, la elaboración constante de memos analíticos y decisionales permitió registrar reflexiones teóricas incipientes, comparaciones entre casos y justificaciones metodológicas, en concordancia con los criterios de calidad cualitativa propuestos por Lincoln y Guba (1985). Así mismo, la explicitación del procedimiento analítico contribuye a la auditabilidad del estudio, al posibilitar la reconstrucción del proceso seguido desde los datos brutos hasta las primeras conceptualizaciones.

En el marco del diseño mixto, esta fase cualitativa aporta una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos estudiados, que posteriormente será articulada con los resultados de la fase cuantitativa, en consonancia con lo planteado por Creswell, (2014) respecto a la complementariedad e integración de enfoques en la investigación mixta. En concordancia, se implementó un sistema de anonimización alfanumérico que identifica a cada informante en función de la institución educativa a la que pertenece (IE1, IE2, IE3) y de su rol institucional (R: rectoría; C: coordinación académica). Este procedimiento permitió resguardar la confidencialidad de los participantes, al tiempo que garantizó la trazabilidad analítica de las citas, códigos y categorías, facilitando la coherencia interpretativa y la sistematicidad del análisis cualitativo.

En esta primera etapa se identificaron percepciones sobre los distintos tipos de gestión escolar, valoraciones sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas y factores facilitadores u obstaculizadores que inciden en su articulación. Así, se ampliaron categorías a priori, dando apertura a códigos emergentes. La unidad de significado fue el fragmento frase–párrafo, y se emplearon memos analíticos para garantizar trazabilidad y reflexividad.

5.2.1.1 Caso 1: IE1-Rectoría. Desde la rectoría de la IE1, la comunicación es concebida como un proceso dialógico de carácter transversal, cuya relevancia trasciende el ámbito estrictamente académico y se proyecta hacia dimensiones clave de la vida escolar, tales como la convivencia, la autoestima y la participación. Esta comprensión amplía la categoría a priori de habilidades comunicativas, al situarlas como ejes relacionales y formativos que inciden en el clima institucional y en la constitución del sujeto escolar, tal como se evidencia en la Tabla 19 que articula las categorías, las subcategorías, los códigos emergentes, la definición operativa de cada una de ellas y algunas citas anonimizadas.

Tabla 19

Categorías a priori durante la codificación abierta IE1-R

Categoría a priori	Subcategoría a priori	Código emergente	Definición operativa	Ejemplo de evidencia (cita anónima)
Gestión pedagógica	Estrategias pedagógicas	Portafolio multimodal	Conjunto articulado de prácticas que integran lectura, escritura,	"…integra lectura crítica, escritura

			oralidad y lenguajes artísticos/digitales con intencionalidad formativa.	argumentativa, oralidad y proyectos con entregas orales y escritas."
Gestión directiva	Liderazgo institucional	Liderazgo colectivo PEI	Ejercicio directivo colegiado anclado en el PEI y orientado a la toma de decisiones pedagógicas.	"…definimos la comunicación como competencia transversal; promovemos foros internos…"
Gestión administrativa	Recursos e infraestructura	Conectividad desigual	Limitaciones tecnológicas que afectan la implementación y profundidad de prácticas comunicativas.	"…conectividad desigual y tiempos curriculares ajustados…"
Gestión comunitaria	Participación	Reorganización consejo padres	Acciones institucionales para legitimar y fortalecer la participación de familias.	"…se adelanta la reorganización del Consejo de Padres…"

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa categorías a priori durante la decodificación.

En el plano de la gestión pedagógica, el discurso rectoral da cuenta de un portafolio diversificado y multimodal de estrategias, que integra lectura crítica, escritura argumentativa, prácticas de oralidad, teatro y expresión corporal, producción de contenidos digitales y proyectos integradores por ciclos con entregas orales y escritas. Estas prácticas consolidan la subcategoría de estrategias pedagógicas efectivas y permiten ampliar la noción de transversalidad curricular, al evidenciar que las habilidades comunicativas se desarrollan mediante dispositivos pedagógicos intencionales, articulados a distintas áreas y niveles educativos.

Desde la gestión administrativa, si bien se reconoce la existencia de recursos básicos para el desarrollo de dichas prácticas, emergen con fuerza factores obstaculizadores asociados a la renovación limitada de materiales, la conectividad desigual entre espacios escolares y la restricción de tiempos curriculares, lo cual condiciona la profundidad y sostenibilidad de las estrategias comunicativas. Este hallazgo amplía la categoría a priori de gestión administrativa, al

mostrar su relación directa con la viabilidad pedagógica y no únicamente con aspectos operativos.

En cuanto a la gestión directiva, la rectoría enfatiza un liderazgo de carácter colectivo, anclado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y materializado en espacios de intercambio profesional como foros internos y jornadas de reflexión pedagógica. Asimismo, se destaca el uso sistemático de resultados de evaluaciones externas, particularmente las Pruebas Saber y la estrategia institucional “Aprobar”, como insumo para ajustar el currículo y focalizar procesos de refuerzo. Estas prácticas amplían la subcategoría de liderazgo institucional, al integrar componentes de toma de decisiones basada en datos y orientación pedagógica estratégica.

En lo que respecta a la gestión comunitaria, se evidencia un proceso de reorganización del Consejo de Padres y el fortalecimiento de canales de comunicación con acudientes, acciones que buscan legitimar la participación familiar y mejorar la corresponsabilidad en los procesos educativos. Aunque esta dimensión aparece con menor densidad que las anteriores, su presencia permite ampliar la categoría a priori de gestión comunitaria, al reconocer su función como soporte indirecto del desarrollo de las habilidades comunicativas en el estudiantado.

En general, la codificación textual de la IE1 denota que la rectoría de la IE1 articula de manera consistente los cuatro tipos de gestión escolar con el desarrollo de las habilidades comunicativas, aunque esta articulación se ve tensionada por limitaciones administrativas y de tiempo, lo que introduce una lectura compleja y no lineal del fenómeno.

5.2.1.2 Caso 1: IE1 — Coordinación académica. Desde la coordinación académica de la IE1, la comunicación es valorada principalmente como un recurso pedagógico transversal, cuyo desarrollo se potencia cuando las prácticas escolares se articulan a temáticas de interés del estudiantado y a escenarios de socialización pública del aprendizaje, tales como exposiciones, ferias y muestras académicas. Esta perspectiva amplía la categoría a priori de habilidades comunicativas, al resaltar el papel de la motivación y la relevancia contextual como condiciones que favorecen la activación de la lectura, la escritura y la oralidad en el aula, tal como se detalla en la Tabla 20.

Tabla 20

Categorías a priori durante la codificación abierta IE1-C

Categoría a priori	Subcategoría	Código emergente	Definición operativa	Ejemplo de cita (anónima)
Gestión pedagógica	Estrategias pedagógicas	Motivación-temas interés	Activación de habilidades comunicativas mediante temáticas significativas para el estudiantado, que incrementan la participación y el compromiso.	"Abordando temáticas de interés de los estudiantes… eso facilita todo el proceso."
Gestión pedagógica	Prácticas públicas	Exposición pública-aprendizajes	Uso de exposiciones, ferias y muestras como dispositivos pedagógicos para fortalecer la oralidad y la confianza comunicativa.	"…mediante prácticas públicas como exposiciones, ferias y muestras."
Gestión administrativa	Recursos y logística	Limitaciones presupuestales-logísticas	Restricciones económicas y operativas que dificultan la implementación de actividades comunicativas de alto impacto.	"En algunas ocasiones… traer actividades tiene costo… y las salidas pedagógicas son un impedimento."
Relación gestión–comunicación	Formación docente	formación docente externa SED	Dependencia de ofertas externas de capacitación para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas docentes.	"La formación docente depende principalmente de las ofertas de la Secretaría de Educación."
Gestión directiva	Liderazgo institucional	Liderazgo habilitador condicionado	Percepción del liderazgo como facilitador pedagógico, condicionado por la disponibilidad de recursos y tiempos.	"El liderazgo facilita, pero depende mucho de los recursos disponibles."
Gestión comunitaria	Vínculo con familias	Confianza por resultados	Relación con las familias basada en la confianza construida a	"El vínculo con las familias se da cuando los resultados

			partir de evidencias de desempeño estudiantil.	respaldan el proceso."

Nota: Tabla elaborada por el autor(a). La tabla representa las Categorías a priori durante la codificación abierta IE1-C

En el marco de la gestión pedagógica, la coordinación confirma la transversalidad curricular del componente comunicativo y destaca su implementación mediante estrategias didácticas orientadas por intereses estudiantiles, lo que permite dinamizar la participación y mejorar los procesos expresivos. Asimismo, se reconoce el valor de las prácticas públicas como dispositivos pedagógicos que fortalecen la oralidad argumentativa y la confianza comunicativa del estudiantado. Estas afirmaciones permitieron ampliar la subcategoría de estrategias pedagógicas efectivas, incorporando el código emergente asociado a la motivación por temáticas de interés y a la exposición pública del aprendizaje como elementos estructurantes del desarrollo comunicativo.

Desde la gestión administrativa, el discurso de la coordinación enfatiza de manera reiterada la presencia de factores obstaculizadores, particularmente aquellos relacionados con limitaciones presupuestales y logísticas. Se señala que actividades con alto potencial comunicativo, como la asistencia a obras de teatro o la realización de salidas pedagógicas, se ven restringidas por los costos asociados y por las dificultades operativas que implican. Esta información amplía la categoría a priori de gestión administrativa, evidenciando cómo las condiciones materiales y financieras inciden directamente en la posibilidad de diversificar y profundizar las prácticas comunicativas, más allá de la intención pedagógica.

En relación con la formación docente, la coordinación reconoce la existencia de ofertas externas de capacitación, principalmente provenientes de la Secretaría de Educación (SED), las cuales se constituyen como facilitadores parciales del desarrollo de las habilidades comunicativas. No obstante, el discurso no da cuenta de procesos sistemáticos de formación interna liderados desde la institución, lo que permitió identificar una dependencia de instancias externas para el fortalecimiento profesional. Esta situación amplía la subcategoría de facilitadores, pero al mismo tiempo introduce una tensión con la sostenibilidad de las prácticas, dado que la formación no siempre se encuentra alineada con las necesidades específicas del contexto institucional.

En cuanto a la gestión directiva, la coordinación percibe el liderazgo institucional como un factor habilitador, aunque claramente condicionado por la disponibilidad de recursos y tiempos. A diferencia del discurso rectoral, no se evidencian referencias explícitas a mecanismos formales de toma de decisiones estratégicas, uso de evaluaciones externas o espacios colegiados de orientación pedagógica. Esta menor densidad discursiva permitió reconocer una presencia limitada de la gestión directiva en el relato de la coordinación, lo cual no implica su inexistencia, sino una menor visibilidad desde este rol específico durante la codificación abierta.

Ahora bien, en lo correspondiente a la gestión comunitaria, la coordinación señala que el vínculo con las familias se gestiona principalmente a partir de la confianza construida mediante evidencias de desempeño estudiantil, especialmente cuando los resultados académicos son positivos. No se identifican, sin embargo, descripciones detalladas de estrategias institucionales sostenidas para promover la participación familiar en procesos comunicativos o culturales. Esta situación permitió ampliar la categoría a priori de gestión comunitaria reconociendo su carácter incipiente y reactivo, más asociado a la validación de resultados que a la construcción de procesos participativos sistemáticos.

En conclusión, desde esta codificación se consigna que, desde la coordinación académica de la IE1, la articulación entre gestión y habilidades comunicativas se presenta como pedagógicamente potente pero estructuralmente tensionada. En particular, se identificó una brecha entre la intencionalidad pedagógica y las condiciones administrativas y directivas que sostienen, o limitan, su implementación.

5.2.1.3 Caso 1: IE1- Contextualización general. En la primera institución educativa analizada, el contexto institucional se configura como una mediación ambivalente que, si bien reconoce la centralidad de las habilidades comunicativas dentro del discurso pedagógico, impone restricciones significativas para su desarrollo sostenible en la práctica. El análisis cualitativo evidencia que la gestión pedagógica es valorada positivamente, particularmente en lo concerniente a la lectura y la escritura, a través de estrategias curriculares y prácticas multimodales impulsadas desde los equipos docentes. Sin embargo, este potencial pedagógico encuentra límites claros en la asignación de recursos, la disponibilidad de tiempos institucionales y las condiciones desiguales de infraestructura, factores que inciden de manera directa en el

desarrollo de habilidades que requieren mayor inversión organizacional, como la oralidad y la escucha.

La cultura de liderazgo institucional, aunque orientada discursivamente hacia el trabajo colaborativo y el fortalecimiento del PEI, se ve condicionada por restricciones administrativas y presupuestales que reducen su capacidad de impacto. En este escenario, la promoción de prácticas comunicativas orales se desarrolla de manera fragmentada y dependiente de iniciativas individuales, más que como resultado de una apuesta institucional integrada. De este modo, el contexto actúa como un modulador restrictivo, que limita la incidencia efectiva de la gestión escolar sobre aquellas habilidades comunicativas que demandan mayores condiciones estructurales, revelando una brecha entre la intencionalidad pedagógica y la posibilidad organizacional de materializarla.

5.2.1.4 Caso 2: IE2 — Rectoría. Desde la rectoría de la IE2, las habilidades comunicativas son valoradas de manera explícita como componentes formativos fundamentales para la estructuración del pensamiento, la argumentación y el posicionamiento ciudadano del estudiantado. Esta concepción amplía la categoría a priori de habilidades comunicativas, al situarlas no solo como destrezas académicas, sino como herramientas para la participación social y la construcción de criterio, especialmente a través de la lectura y la escritura, tal como se detalla en la Tabla 21.

Tabla 21

Categorías a priori durante la codificación abierta IE2-R

Categoría a priori	Subcategoría	Código emergente	Definición operativa	Ejemplo de cita (anónima)
Habilidades comunicativas	Sentido formativo	Lectura-escritura-pensamiento critico	Valoración de la lectura y la escritura como ejes para estructurar pensamiento, argumentación y posicionamiento ciudadano.	"La lectura y la escritura permiten organizar el pensamiento y tomar postura como ciudadanos."
Gestión pedagógica	Transversalidad y prácticas	Practicas multimodales orientadas	Implementación de concursos, izadas, ferias, podcasts, debates y	"Hay concursos en el Día del Idioma, izadas y feria de

			exposiciones como prácticas multimodales para el desarrollo comunicativo.	emprendimiento; cuando se orientan, funcionan mucho."
Gestión administrativa	Intensidad horaria	Horas humanidades suficientes	Asignación de seis horas de clase en el área de Humanidades, considerada suficiente para el desarrollo de las habilidades comunicativas.	"Se tiene una intensidad de 6 horas de clase en el área de Humanidades…"
Gestión administrativa	Capital humano	preparación docente prioritaria	Priorización de la preparación pedagógica del profesorado por encima de los recursos materiales.	"…más importante que los recursos es la preparación docente."
Relación gestión–comunicación	Formación docente	Baja motivación contra jornada	Desmotivación frente a procesos de formación ofrecidos en contra jornada, que limita el fortalecimiento continuo.	"Los docentes no siempre se motivan cuando la formación es en contra jornada."
Gestión directiva	Prioridad institucional	Baja priorización comunicación	Reconocimiento explícito de una baja priorización del componente comunicativo en la agenda estratégica institucional.	"No se ha dado la relevancia institucional necesaria al desarrollo comunicativo."
Gestión comunitaria	Vínculo y proyección	débil vinculo comunitario	Ausencia de articulación con familias y de experiencias en medios escolares para proyectar las prácticas comunicativas.	"No se percibe un vínculo con la comunidad y las familias… no tenemos experiencias en medios escolares."

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa Categorías a priori durante la codificación abierta IE2-R

En el ámbito de la gestión pedagógica, la rectoría reporta una transversalidad curricular contextualizada, acompañada de prácticas multimodales que incluyen concursos académicos, izadas, ferias, podcasts, debates y exposiciones. Estas estrategias son valoradas positivamente cuando cuentan con orientación pedagógica explícita, lo que permitió ampliar la subcategoría de estrategias pedagógicas efectivas, incorporando códigos asociados a la multimodalidad, la oralidad argumentativa y la socialización pública del aprendizaje como dispositivos que fortalecen el desarrollo comunicativo.

En relación con la gestión administrativa, la rectoría considera que la intensidad horaria asignada al área (seis horas semanales) resulta suficiente para el desarrollo de las habilidades comunicativas, lo que contrasta con los discursos de otras instituciones donde el tiempo aparece como una barrera. En este sentido, emerge un desplazamiento analítico relevante: el énfasis no se sitúa en los recursos materiales, sino en el capital humano, particularmente en la preparación docente. Esta perspectiva amplía la categoría a priori de gestión administrativa, al resignificarla como una dimensión que prioriza la calidad del recurso humano sobre la dotación física.

No obstante, desde esta misma dimensión, la rectoría identifica un factor obstaculizador asociado a la baja motivación del profesorado frente a los procesos de formación que se desarrollan en contra jornada, lo cual introduce una tensión entre la valoración del capital humano y las condiciones organizativas que dificultan su fortalecimiento continuo. Esta tensión permitió ampliar la subcategoría de barreras, incorporando elementos relacionados con la organización del trabajo docente y la gestión del tiempo institucional.

En cuanto a la gestión directiva, la rectoría reconoce de manera explícita una baja priorización institucional del componente comunicativo dentro de la agenda estratégica de la institución. A diferencia de otros casos donde el liderazgo se articula a planes, evaluaciones externas o lineamientos claros, en la IE2 esta dimensión aparece débilmente estructurada en relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas. Esta explicitación permitió ampliar la categoría a priori de gestión directiva, no solo desde la presencia de acciones, sino también desde la identificación de su ausencia o fragilidad como hallazgo analítico relevante.

Para continuar, en lo correspondiente a la gestión comunitaria, la rectoría señala un bajo vínculo con las familias y la comunidad, así como la ausencia de experiencias en medios escolares que permitan proyectar las prácticas comunicativas más allá del aula. Esta falta de

articulación comunitaria amplía la categoría a priori de gestión comunitaria al incorporar códigos vinculados a la desconexión institucional con los entornos familiares y sociales, evidenciando un componente estructural que limita la sostenibilidad y visibilidad de los procesos comunicativos.

En conclusión, el proceso de codificación textual de esta institución en lo que refiere el rol R1 registra que, en la IE2, existe una fortaleza pedagógica en términos de prácticas multimodales y una valoración clara del capital humano, pero éstas se ven tensionadas por una débil gestión directiva y comunitaria, lo que genera una articulación fragmentada entre gestión escolar y desarrollo de habilidades comunicativas.

5.2.1.5 Caso 2: IE2 — Coordinación académica. Desde la coordinación académica de la IE2, el desarrollo de las habilidades comunicativas se entiende como un proceso que requiere actualización curricular permanente y estrategias pedagógicas pertinentes a los lenguajes contemporáneos. En este sentido, la coordinación enfatiza la necesidad de incorporar competencias emergentes asociadas a Internet y la inteligencia artificial (IA), lo cual amplía la categoría a priori de gestión pedagógica, incorporando una perspectiva de adaptabilidad curricular orientada a los cambios tecnológicos y comunicativos del contexto actual, tal como se evidencia en la Tabla 22.

Tabla 22

Categorías a priori durante la codificación abierta IE2-C

Categoría a priori	Subcategoría	Código emergente	Definición operativa	Ejemplo de cita (anónima)
Gestión pedagógica	Actualización curricular	Actualización curricular competencias emergentes	Revisión anual del currículo para integrar competencias emergentes asociadas a Internet y a la inteligencia artificial.	"Organizar cada año el currículo… teniendo en cuenta nuevas habilidades que trae el internet y la inteligencia artificial."
Gestión pedagógica	Prácticas públicas	Ferias muestras como dispositivos	Uso de ferias y muestras públicas como dispositivos didácticos para desarrollar oralidad, escritura y	"Las ferias y las muestras permiten que los estudiantes expongan y

			socialización del aprendizaje.	comuniquen lo aprendido."
Gestión administrativa	Infraestructura	Biblioteca insuficiente-ludoteca ocupada	Limitaciones de infraestructura (biblioteca insuficiente y ludoteca ocupada) que restringen el uso pedagógico de los espacios.	"La biblioteca es insuficiente y la ludoteca acumula objetos… entorpece el uso del espacio."
Gestión administrativa	Recursos y tiempos	Tiempos adicionales organización	Necesidad de tiempos adicionales para la organización logística de eventos y prácticas comunicativas.	"Estas actividades requieren tiempo adicional de organización."
Relación gestión–comunicación	Facilitadores externos	Aporte SED	Reconocimiento del acompañamiento y la oferta formativa de la SED como facilitador institucional.	"La Secretaría de Educación apoya con orientaciones y capacitaciones."
Gestión comunitaria	Participación	Participación familiar eventos	Vinculación de familias a través de la participación en ferias y eventos institucionales.	"Las familias participan cuando hay eventos y muestras."

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa las Categorías a priori durante la codificación abierta IE2-C

En el plano de la gestión pedagógica, el discurso de la coordinación destaca, además, la potencia de las ferias y muestras públicas como dispositivos didácticos que favorecen la movilización integrada de lectura, escritura y oralidad, así como la socialización del aprendizaje. Estas prácticas permiten observar una ampliación de la subcategoría de estrategias pedagógicas efectivas, al enfatizar no solo la transversalidad curricular, sino también la exposición pública del conocimiento como mecanismo para fortalecer la argumentación, la expresión oral y la confianza comunicativa del estudiantado.

Desde la gestión administrativa, la coordinación identifica de manera clara factores obstaculizadores relacionados con recursos e infraestructura, particularmente la insuficiencia de la biblioteca y el uso inadecuado de la ludoteca como espacio de almacenamiento, lo cual limita su aprovechamiento pedagógico. Estas condiciones amplían la categoría a priori de gestión

administrativa al evidenciar cómo las deficiencias en la gestión de espacios escolares inciden directamente en la implementación de prácticas comunicativas diversificadas y sostenidas.

Asimismo, la coordinación señala la necesidad de tiempos adicionales de organización para la puesta en marcha de ferias, muestras y eventos comunicativos, lo que introduce una dimensión de sobrecarga organizativa que actúa como barrera práctica para la sostenibilidad de estas iniciativas. Esta observación amplía la subcategoría de barreras, incorporando no solo la escasez de recursos, sino también las demandas temporales y logísticas asociadas a la gestión de eventos pedagógicos.

En cuanto a la relación gestión–comunicación, la coordinación reconoce el aporte de la Secretaría de Educación (SED) como un facilitador externo, especialmente a través de orientaciones y ofertas formativas que apoyan la actualización docente. Este reconocimiento amplía la categoría a priori de facilitadores, aunque se evidencia que dicho apoyo opera principalmente como complemento externo, más que como parte de un sistema institucionalizado de formación interna.

Desde la gestión comunitaria, la coordinación identifica la participación de las familias principalmente en el marco de eventos institucionales como ferias y muestras. Si bien esta participación resulta significativa para legitimar las prácticas comunicativas, no se describen estrategias sistemáticas de vinculación familiar a procesos pedagógicos continuos. Esta situación amplía la categoría a priori de gestión comunitaria, reconociendo un vínculo puntual y sujeto al evento, más que estructural.

En relación con la gestión directiva, el discurso de la coordinación no aporta referencias explícitas sobre lineamientos estratégicos, priorización institucional o mecanismos de liderazgo asociados al desarrollo de las habilidades comunicativas. Esta ausencia de densidad discursiva se registra como un hallazgo analítico relevante durante la codificación abierta, dado que contrasta con la centralidad de las dimensiones pedagógica y administrativa en este rol.

Para cerrar, el proceso de codificación textual permite evidenciar que, en la IE2, la coordinación académica construye una narrativa centrada en la innovación curricular y en la gestión operativa de prácticas comunicativas, pero tensionada por barreras de infraestructura y tiempo y por una limitada visibilidad del liderazgo directivo.

5.2.1.6 Caso 2: IE2 - Contextualización general. En la segunda institución educativa, los resultados cualitativos muestran un contexto institucional que potencia de manera selectiva la relación entre gestión escolar y habilidades comunicativas, a partir de una trayectoria organizacional que ha otorgado un lugar central al lenguaje como eje formativo. Las entrevistas a directivos evidencian una cultura institucional que concibe la lectura, la escritura y la argumentación como herramientas fundamentales para el pensamiento crítico y la formación ciudadana, lo cual se traduce en una mayor coherencia entre liderazgo pedagógico, currículo y prácticas docentes.

No obstante, esta priorización pedagógica convive con limitaciones administrativas e infraestructura les que condicionan la amplitud y sostenibilidad de ciertas estrategias, especialmente aquellas relacionadas con la oralidad y la escucha en escenarios no tradicionales. La disponibilidad de tiempos escolares y recursos materiales, si bien más favorables que en otras instituciones, sigue siendo insuficiente para consolidar prácticas comunicativas de carácter transversal y comunitario. En este caso, el contexto institucional opera como un mediador facilitador parcial, en el que la fortaleza pedagógica atenúa, pero no elimina, las restricciones derivadas de las condiciones administrativas, evidenciando que el impacto de la gestión escolar sobre las habilidades comunicativas depende de la articulación efectiva —y no solo discursiva— entre sus distintas dimensiones.

5.2.1.7 Caso 3: IE3 - Rectoría. Desde la rectoría de la IE3, las habilidades comunicativas son concebidas desde una visión integral y transversal, con un énfasis particular en la argumentación como eje articulador del desarrollo del pensamiento crítico, la expresión y la participación estudiantil. Esta perspectiva amplía la categoría a priori de habilidades comunicativas, al situarlas como un componente estructural del proyecto formativo institucional, más allá de su adscripción a áreas específicas, tal como se detalla en la tabla 23.

Tabla 23

Categorías a priori durante la codificación abierta IE3-R

Categoría a priori	Subcategoría ampliada	Código emergente	Definición operativa	Ejemplo de evidencia (cita anónima)
Habilidades comunicativas	Transversalidad y argumentación	Argumentación como eje transversal	Concepción integral de las habilidades comunicativas con énfasis en la argumentación como articuladora del pensamiento crítico y la participación.	"Las habilidades comunicativas atraviesan el currículo y fortalecen la argumentación."
Gestión pedagógica	Rutinas pedagógicas	Plan lector-lectura-reflexión-producción	Implementación institucional de lectura diaria con reflexión y producción escrita sistemática en todos los grados.	"Plan Lector: lectura diaria al iniciar la jornada y posterior reflexión; con producción de textos en todos los grados."
Gestión pedagógica	Medios escolares	Emisora escolar-dispositivo pedagógico	Uso de la emisora escolar como entorno pedagógico para el desarrollo de la expresión oral, escrita y el trabajo colaborativo.	"La emisora escolar funciona como medio de expresión oral y escrita."
Gestión administrativa	Recursos e infraestructura	Brechas infraestructura tecnología	Insuficiencia presupuestal y brechas de infraestructura y tecnología que condicionan la sostenibilidad de las prácticas comunicativas.	"Tenemos limitaciones presupuestales y diferencias de acceso a infraestructura y tecnología."
Gestión directiva	Gobernanza pedagógica	Consejo académico-planes de mejora-Saber	Articulación de lineamientos institucionales y planes de mejora a partir del análisis de resultados de Pruebas Saber.	"El Consejo Académico orienta y articula las mejoras."

Gestión directiva	Autonomía profesional	Autonomía docente-confiada	Promoción de la autonomía docente para la implementación contextualizada de estrategias comunicativas.	"Se promueve la autonomía del docente para desarrollar las habilidades comunicativas."
Gestión comunitaria	Proyección cultural	Agenda cultural comunicativa	Existencia de una agenda cultural robusta que integra prácticas comunicativas en escenarios institucionales y comunitarios.	"Contamos con una agenda cultural amplia que fortalece la expresión y la argumentación."
Gestión comunitaria	Aprendizajes en medios	Aprendizajes medios escolares	Aprendizajes asociados a la participación estudiantil en medios escolares, vinculados a trabajo en equipo, análisis y argumentación.	"A través de los medios escolares se desarrollan el análisis, el trabajo en equipo y la argumentación."

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa las Categorías a priori durante la codificación abierta IE3-R.

En el marco de la gestión pedagógica, la rectoría describe dos dispositivos centrales para el desarrollo comunicativo: el Plan Lector y la emisora escolar. El elemento que refiere al proceso de lectura se caracteriza por un ejercicio de acercamiento lector diario al inicio de la jornada, acompañada de procesos sistemáticos de reflexión y producción de textos en todos los grados, lo que evidencia una práctica sostenida e institucionalizada. Esta información permitió ampliar la subcategoría de estrategias pedagógicas efectivas, incorporando códigos vinculados a la rutina pedagógica estructurada, la lectura como práctica transversal y la producción escrita continua.

De manera complementaria, la emisora escolar es reconocida como un medio pedagógico y comunicativo que favorece tanto la expresión oral como la escritura, al tiempo que promueve el trabajo colaborativo y la socialización de contenidos. La emisora se consolida así como un espacio de aprendizaje situado, lo que amplía la subcategoría de prácticas comunicativas hacia la noción de medios escolares como entornos de formación.

Desde la gestión administrativa, la rectoría identifica limitaciones presupuestales y brechas de infraestructura y tecnología que afectan el desarrollo pleno de las iniciativas comunicativas. Estas restricciones se expresan en desigualdades entre sedes y en la insuficiencia de recursos tecnológicos para potenciar las prácticas pedagógicas existentes. Este reconocimiento amplía la categoría a priori de gestión administrativa, al evidenciar cómo las condiciones materiales operan como factores moduladores del alcance y la sostenibilidad de las estrategias comunicativas, incluso cuando existe una alta intencionalidad pedagógica.

En cuanto a la gestión directiva, la rectoría destaca el papel del Consejo Académico como instancia clave para la articulación de lineamientos institucionales y la formulación de planes de mejora basados en los resultados de las Pruebas Saber. A diferencia de otros casos, aquí se observa una gobernanza pedagógica activa, que combina el uso de datos externos con la promoción de la autonomía docente para la implementación de ajustes curriculares. Esta información permitió ampliar la subcategoría de liderazgo institucional, integrando códigos asociados a la toma de decisiones colegiada, la gestión por evidencias y la confianza profesional en el cuerpo docente.

En lo referente a la gestión comunitaria, la rectoría describe la existencia de una agenda cultural robusta, así como aprendizajes asociados a la participación estudiantil en medios escolares, tales como la emisora. Estos espacios favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas vinculadas a la expresión, el trabajo en equipo, el análisis y la argumentación, lo que amplía la categoría a priori de gestión comunitaria hacia una concepción de la comunidad como escenario formativo activo, más allá de la mera participación ocasional.

Para resumir, la codificación consigna que la IE3 presenta una alta coherencia interna entre gestión pedagógica, directiva y comunitaria en torno al desarrollo de las habilidades comunicativas, aunque dicha coherencia se ve tensionada por limitaciones administrativas y de infraestructura. Esta configuración posiciona a la IE3 como un caso donde la gobernanza pedagógica y la proyección comunitaria operan como fuertes facilitadores, mientras que los recursos materiales actúan como condicionantes del ritmo y la escala de implementación.

5.2.1.8 Caso 3: IE3 — Coordinación académica. Desde la coordinación académica de la IE3, el desarrollo de las habilidades comunicativas se aborda a partir de un marco conceptual explícito, en el que el diálogo es comprendido como una práctica deliberativa orientada al

reconocimiento y la validez del mensaje del otro, en consonancia con la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Esta conceptualización, citada por el docente que ejerce el cargo de coordinador, amplía la categoría a priori de habilidades comunicativas, al incorporar una dimensión ética y relacional que trasciende el dominio instrumental del lenguaje. Los detalles de las categorías que surgen en este discurso se evidencian en la Tabla 24.

Tabla 24

Categorías a priori durante la codificación abierta IE3-C

Categoría a priori	Subcategoría ampliada	Código emergente	Definición operativa	Ejemplo de evidencia (cita anónima)
Habilidades comunicativas	Marco conceptual del diálogo	Dialogo-validez del otro	Concepción del diálogo como práctica comunicativa orientada al reconocimiento y validez del mensaje del otro, desde un enfoque deliberativo.	"El diálogo, desde Habermas, pretende dar validez al mensaje del otro."
Habilidades comunicativas	Nuevos alfabetismos	Nuevos lenguajes-TIC-IA	Necesidad de avanzar en alfabetismos digitales y en el uso pedagógico de TIC e IA como lenguajes contemporáneos.	"Es necesario avanzar en torno a los nuevos lenguajes promovidos por las TIC y la IA."
Gestión administrativa	Inversión pública	Insuficiencia inversión publica	Reconocimiento de limitaciones en la inversión pública que afectan la dotación, sostenibilidad y ampliación de prácticas comunicativas.	"La inversión pública no siempre es suficiente para fortalecer estos procesos."
Gestión directiva	Planeación y mejora continua	POA-ciclo-mejora-Saber	Ciclo anual de planeación (POA) articulado al análisis de resultados de Pruebas Saber para orientar mejoras pedagógicas.	"El POA se construye a partir del análisis de los resultados de las Pruebas Saber."
Gestión comunitaria	Eventos institucionales	Eventos-divulgación-productos	Organización de eventos institucionales para	"En los eventos institucionales se socializan los

			divulgar productos académicos y comunicativos a las familias.	productos académicos con las familias."
Gestión comunitaria	Comunicación con familias	Divulgación académica con familias	Estrategias de comunicación escolar orientadas a visibilizar aprendizajes y fortalecer el vínculo con las familias.	"La divulgación de los productos académicos fortalece la relación con las familias."

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa las Categorías a priori durante la codificación abierta IE3-C.

De esta manera, se evidencia que la coordinación enfatiza la necesidad de avanzar en nuevos lenguajes, particularmente aquellos asociados a las TIC y la inteligencia artificial, lo cual amplía la noción tradicional de alfabetización hacia alfabetismos digitales y multimodales. Esta ampliación permite comprender las habilidades comunicativas como capacidades dinámicas, vinculadas a los cambios tecnológicos y culturales del contexto educativo contemporáneo.

Desde la gestión administrativa, la coordinación problematiza la insuficiencia de la inversión pública, señalando cómo esta limita la dotación, actualización tecnológica y expansión de prácticas comunicativas. Esta perspectiva amplía la categoría a priori de gestión administrativa, al evidenciar su incidencia directa en la viabilidad y sostenibilidad de los procesos pedagógicos, incluso en contextos con alta claridad conceptual y planeación estratégica.

En cuanto a la gestión directiva, la coordinación describe con detalle el ciclo del Plan Operativo Anual (POA), el cual se articula de manera sistemática al análisis de los resultados de las Pruebas Saber. Esta práctica amplía la subcategoría de liderazgo institucional, al integrar la gestión por evidencias como mecanismo de orientación pedagógica y mejora continua.

Así pues, desde la gestión comunitaria, se enfatiza la organización de eventos institucionales y la divulgación de productos académicos como estrategias para fortalecer el vínculo con las familias. Si bien estas acciones favorecen la visibilidad del trabajo escolar, la participación comunitaria aparece principalmente asociada a escenarios eventuales, más que a procesos de corresponsabilidad sostenidos.

5.2.1.9 Caso 3: IE3 – Contextualización general. En la tercera institución educativa, el análisis cualitativo permite identificar un contexto institucional caracterizado por un liderazgo directivo de orientación estratégica, que reconoce explícitamente la importancia de las habilidades comunicativas como eje articulador del proyecto educativo. Este liderazgo se manifiesta en iniciativas institucionales como planes lectores, medios escolares y actividades culturales, que buscan ampliar los escenarios de desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura. Sin embargo, los resultados revelan que dichas apuestas se enfrentan a una fragmentación estructural derivada de limitaciones en la infraestructura, la asignación de recursos y la articulación interinstitucional.

En este contexto, la gestión administrativa emerge como un factor crítico que condiciona la eficacia de las decisiones pedagógicas y directivas. Si bien existe una clara intencionalidad formativa y una cultura discursiva favorable a la comunicación, la falta de condiciones estructurales suficientes restringe la posibilidad de consolidar prácticas comunicativas sostenidas, particularmente en lo relativo a la escucha y a la oralidad como habilidades colectivas y transversales. Así, el contexto institucional actúa simultáneamente como potenciador simbólico y limitador material, evidenciando cómo las brechas entre visión institucional y condiciones operativas inciden directamente en la concreción de los objetivos comunicativos.

5.2.1.10 Análisis de casos. El análisis diferenciado de las tres instituciones educativas pone de manifiesto que las relaciones entre gestión escolar y habilidades comunicativas no son homogéneas ni replicables de manera mecánica, aun cuando las instituciones comparten una misma localidad y marcos normativos similares. Por el contrario, dichas relaciones se configuran de manera situada, en función de combinaciones específicas entre trayectoria organizacional, cultura de liderazgo, condiciones administrativas, disponibilidad de recursos y dinámicas comunitarias. Esta lectura contextualizada permite comprender por qué una gestión pedagógica valorada positivamente puede ver restringido su impacto cuando no se articula con condiciones administrativas favorables o con dinámicas de participación comunitaria sólidas, particularmente en habilidades como la oralidad y la escucha, que requieren mayor inversión institucional y organizacional.

Desde esta perspectiva, los resultados refuerzan la necesidad de interpretar los hallazgos desde una lógica no generalizante, coherente con el paradigma de la complejidad, en la que el

contexto institucional se reconoce como una mediación explicativa central. Esta comprensión situada constituye un insumo fundamental para la construcción del modelo estructurante propuesto, en tanto permite reconocer que la coherencia comunicativa institucional no depende únicamente de la fortaleza de una dimensión específica de la gestión escolar, sino de la articulación sistémica entre sus múltiples componentes en contextos concretos.

5.2.2 Codificación axial

En la codificación textual de la integración de la información que brindaron todos los directivos de las tres IE se identificaron códigos que emergen de cada categoría y que se establecen como subcategorías. En este sentido, se resaltan las palabras clave que ayudan a describirlas o que dan luces de un enfoque emergente tal como se condensa en la tabla 25.

Tabla 25

Matriz de codificación axial con integración categorial.

Categoría	Subcategorías	Palabras clave extraídas del texto	Descripción o enfoque emergente
Gestión pedagógica	Importancia de las habilidades comunicativas en la formación	comunicación, diálogo, convivencia, autoestima, expresión, oralidad, lectura crítica, escritura argumentativa, comprensión	Se destaca la comunicación como proceso formativo que trasciende la simple expresión verbal y promueve la convivencia, la participación y la formación integral.
	Integración curricular de las habilidades comunicativas	currículo, transversalidad, proyectos de lectura, escritura, teatro, emisora, contenidos digitales, argumentación	Se evidencia la incorporación transversal de la comunicación en el currículo, mediante proyectos institucionales, estrategias por áreas y actividades interdisciplinares.
	Estrategias pedagógicas efectivas	lectura guiada, plan lector, escritura creativa, debates, talleres, oralidad, clubes de lectura, dramatizaciones, concursos literarios	Las estrategias más efectivas son las que vinculan la lectura, escritura y oralidad con la práctica cotidiana y la participación de los estudiantes.
	Prácticas transversales en otras áreas	ciencias naturales, informes de laboratorio, ciencias sociales, debates, ética y valores,	Las áreas no lingüísticas integran la comunicación mediante actividades de reflexión, redacción y

		tecnología, diarios de aprendizaje	exposición oral, fortaleciendo competencias comunicativas más amplias.
Gestión administrativa	Asignación de recursos para el desarrollo comunicativo	biblioteca, materiales, libros, recursos digitales, tiempo, dotación, presupuesto, conectividad	Los recursos son limitados: existen bibliotecas y equipos, pero con restricciones presupuestales y carencias de actualización o cobertura tecnológica.
	Formación continua del profesorado	capacitaciones, Secretaría de Educación, formación docente, posgrados, acompañamiento técnico, actualización pedagógica	Se menciona formación ocasional o parcial. La continuidad y pertinencia de la capacitación docente es irregular, dependiendo de la Secretaría o de la autogestión.
	Limitaciones logísticas y presupuestales	infraestructura, espacios, internet, equipos, carga laboral, materiales, biblioteca	Las limitaciones más comunes son la falta de espacios adecuados, conectividad desigual y restricciones presupuestales que afectan la sostenibilidad de proyectos comunicativos.
Gestión directiva	Liderazgo institucional y orientación pedagógica	rectoría, liderazgo colectivo, PEI, Consejo Académico, proyectos pedagógicos, visión institucional, acompañamiento	El liderazgo rectoral se refleja en la orientación estratégica del PEI, la articulación de proyectos comunicativos y la promoción de espacios para el intercambio docente.
	Articulación con evaluaciones externas	pruebas Saber, resultados, análisis, planes de mejora, refuerzos, evaluación institucional	Las decisiones institucionales se ajustan a los resultados de pruebas externas, generando planes de mejora y estrategias de fortalecimiento académico.
	Fomento de innovación comunicativa en el aula	innovación, autonomía docente, metodologías, proyectos digitales, creatividad	Se fomenta la innovación otorgando autonomía docente y promoviendo metodologías activas, aunque con limitaciones de infraestructura y tiempo.
Gestión comunitaria	Vínculo con las familias y la comunidad	familias, Consejo de Padres, boletines digitales, participación, corresponsabilidad educativa, comunicación directa	Se reconoce la necesidad de fortalecer la comunicación escuela-familia, promoviendo la corresponsabilidad y canales de interacción constante.

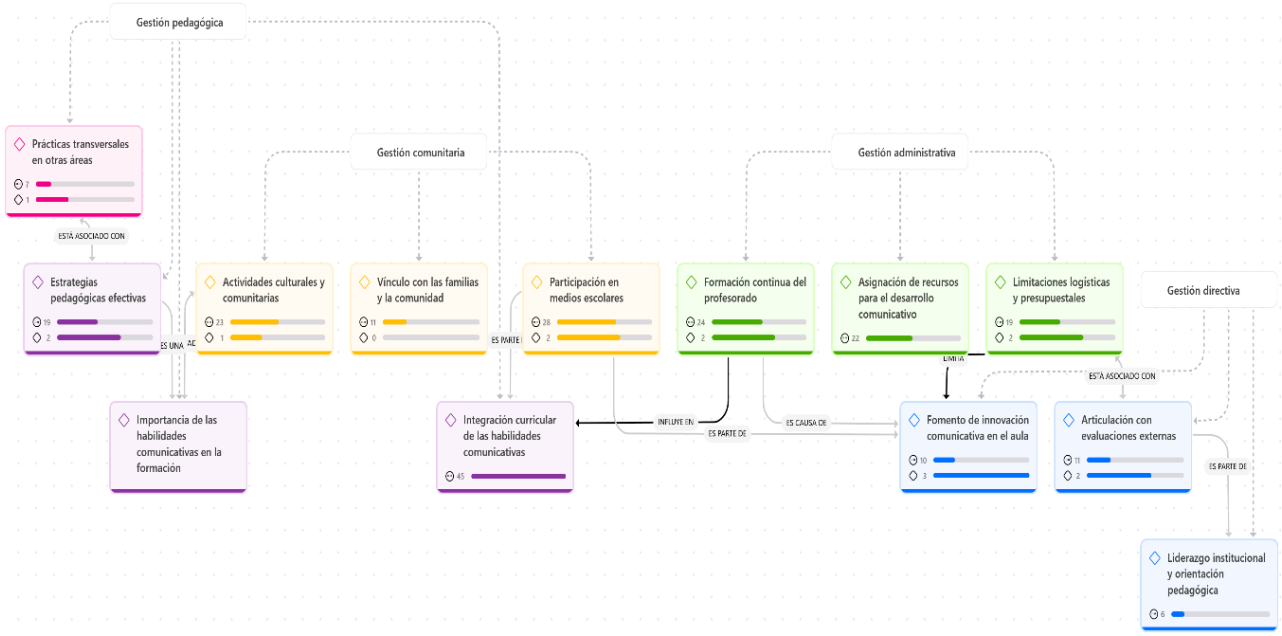
	Actividades culturales y comunitarias	feria de lectura, concursos, teatro, festival artístico, día del idioma, izadas de bandera	Las actividades extracurriculares son herramientas de impacto comunicativo que fortalecen la oralidad, escritura y expresión artística.
	Participación en medios escolares	emisora, periódico, redes, expresión oral, escritura, trabajo en equipo, herramientas digitales	La participación en medios fortalece la expresión oral y escrita, la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla represente matriz de codificación axial con integración categorial.

Al tener claridad de las categorías y subcategorías que orientan la codificación textual, se da paso a la identificación de las relaciones que se establecen entre ellas, a partir de la red semántica que se muestra en la Figura 8. Con ella se identifica de manera general, como al revisar la relación entre los casos, surgen patrones relacionales entre ellos que abren paso a la consideración de elementos transversales para analizar el fenómeno.

Figura 8

Red semántica de las entrevistas a Rectores y Coordinadores



Nota: Figura elaborada por el autor (a), con ayuda del software Atlas.ti. La figura representa la red semántica de las entrevistas a Rectores y Coordinadores

En primer lugar, al identificar la frecuencia (f) de los códigos, las subcategorías que se destacan son: Integración curricular (45) y Participación en medios escolares (28), seguidos por Formación continua (24), Actividades culturales (23) y Asignación de recursos (22). Este patrón indica que, el discurso se concentra tanto en la arquitectura curricular como en espacios auténticos de desempeño comunicativo y en condiciones de desarrollo profesional y recursos.

En segundo lugar, al revisar la densidad (d), resalta Fomento de innovación comunicativa en el aula (d = 3) como nodo relativamente más conectivo, mientras que un conjunto consistente presenta d = 2, éstas son: Estrategias pedagógicas, Formación continua, Limitaciones, Articulación con evaluaciones externas, Participación en medios escolares. Esto sugiere que la innovación opera como un puente entre liderazgo, currículo y práctica, y que las categorías con d = 2 cumplen funciones de bisagra entre las cuatro categorías de gestión escolar predeterminadas que inicialmente estructuran la investigación, pedagógica, administrativa, directiva y comunitaria.

Desde el análisis relacional que se configura a partir de la alta frecuencia con la baja densidad se identifican algunas categorías que permiten realizar la descripción del fenómeno desde la visión integradora de los casos y los roles. En este sentido, observamos alta frecuencia con densidad baja en Integración curricular y Asignación de recursos. La gestión comunitaria, de igual forma, muestra frecuencias relevantes, en especial Participación en medios escolares, con f = 28 y Actividades culturales, con f = 23, con densidades moderadas/bajas, 2 y 1, respectivamente.

De otro lado, en gestión directiva, aunque Liderazgo presenta baja frecuencia (6), Innovación (d = 3) y Articulación con evaluaciones externas (d = 2) matizan su papel, ubicando a la dirección como disparador de procesos más que como foco temático reiterado. Este desplazamiento es coherente con el corpus donde el relato de aula y currículo ocupa mayor espacio textual que la conducción estratégica, aun cuando ésta organiza las conexiones relevantes.

La red semántica organiza las subcategorías en los cuatro campos de gestión que oriente teóricamente el proceso investigativo, es decir, pedagógica, administrativa, directiva y comunitaria, y desde allí muestra relaciones orientadas que permiten reconstruir la dinámica relacional entre los códigos. En su conjunto, la estructura de la red evidencia que el desarrollo de

las habilidades comunicativas se configura como un proceso sistémico, articulado por decisiones estratégicas, mediaciones pedagógicas y condiciones contextuales.

Entonces, la lectura integrada de la red semántica permite reorganizar las subcategorías en un conjunto de categorías analíticas emergentes que trascienden la clasificación tradicional por tipos de gestión y ofrecen una comprensión más estructural del fenómeno estudiado. En primer lugar, se configura una categoría de direccionalidad formativa institucional, que agrupa subcategorías como liderazgo institucional y orientación pedagógica, articulación con evaluaciones externas e integración curricular de las habilidades comunicativas, las cuales definen el horizonte pedagógico y el marco normativo desde el cual se legitima el desarrollo comunicativo.

En segundo lugar, emerge una categoría de mediaciones pedagógicas y profesionales, integrada por estrategias pedagógicas efectivas, prácticas transversales en otras áreas, formación continua del profesorado y fomento de la innovación comunicativa en el aula, que da cuenta de los procesos mediante los cuales la intencionalidad institucional se traduce en prácticas de aula. De manera complementaria, se identifica una categoría de condiciones estructurales de posibilidad, conformada por asignación de recursos para el desarrollo comunicativo y limitaciones logísticas y presupuestales, que actúa como un conjunto de factores moduladores que habilitan o restringen la sostenibilidad de las acciones pedagógicas.

Finalmente, se consolida una categoría de escenarios de proyección y legitimación social de la comunicación, en la que se articulan actividades culturales y comunitarias, vínculo con las familias y la comunidad y participación en medios escolares, entendidas como espacios donde las habilidades comunicativas se ejercen, visibilizan y resignifican más allá del aula. Esta reorganización evidencia que el desarrollo de las habilidades comunicativas se comprende como un proceso sistémico en el que se articulan direccionalidad institucional, mediación pedagógica, condiciones estructurales y proyección socio comunitaria.

5.2.2.1 Modelos de gestión e impacto curricular en las IED

El análisis desarrollado en la presente investigación permite establecer que los modelos de gestión escolar se configuran como estructuras que inciden de manera directa en la dimensión curricular, las prácticas pedagógicas y las dinámicas institucionales. En este sentido, la relación

entre gestión, PEI y práctica educativa se evidencia en los modos particulares en que cada institución, organiza sus procesos formativos, define sus prioridades pedagógicas y materializa sus principios institucionales.

En primer lugar, en la institución IE1 se identifica una predominancia del modelo de gestión estratégico–organizacional, el cual se articula con una estructura institucional compleja derivada de su carácter histórico de educación media diversificada. Este modelo se manifiesta en la importancia otorgada a la planeación institucional, la definición de metas, la estructuración por áreas y la organización del currículo en diferentes modalidades. No obstante, dicho enfoque ha evolucionado hacia una perspectiva más integradora, en la que se incorporan elementos relacionados con la formación integral, la convivencia y los enfoques de derechos, inclusión y diversidad.

Ahora bien, esta configuración de la gestión tiene un impacto directo en el currículo. Por una parte, se evidencia una alta organización y estructuración de las áreas del conocimiento, lo que favorece la claridad en los procesos formativos y el seguimiento de resultados. Sin embargo, por otra parte, esta misma organización tiende a generar fragmentación curricular, en tanto las áreas operan de manera relativamente autónoma, limitando en algunos casos la interdisciplinariedad. En consecuencia, el modelo de gestión estratégico en IE1 fortalece la eficiencia institucional y la cobertura formativa, pero presenta tensiones en relación con la integración del conocimiento y la innovación pedagógica.

En segundo lugar, la institución IE2 evidencia un modelo de gestión predominantemente participativo, en el cual la formación en valores, la construcción de ciudadanía y la participación de la comunidad educativa constituyen ejes centrales. Este modelo se articula con el PEI en la medida en que promueve la corresponsabilidad de los actores educativos, el fortalecimiento de los vínculos sociales y la construcción de ambientes escolares democráticos.

En este contexto, el impacto curricular del modelo participativo se hace evidente en la manera en que las áreas del conocimiento se orientan hacia la contextualización y la formación ciudadana. En efecto, se observa una mayor integración de proyectos pedagógicos transversales, así como una tendencia a vincular los contenidos curriculares con las problemáticas del entorno social. De igual forma, las prácticas pedagógicas tienden a favorecer el trabajo colaborativo, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. No obstante, esta orientación también presenta

limitaciones, especialmente en lo relacionado con la sistematización de procesos, la evaluación de resultados y la articulación técnica del currículo. En consecuencia, el modelo participativo en IE2 fortalece la formación integral y el sentido de comunidad, pero enfrenta desafíos en términos de estructuración y seguimiento académico.

Por su parte, la institución IE3 presenta un modelo de gestión centrado en el liderazgo pedagógico, el cual se articula con un enfoque pedagógico interestructurante que sitúa el aprendizaje como eje central del proceso educativo. En este caso, la gestión no se limita a la organización institucional, sino que se orienta directamente hacia la transformación de las prácticas de aula, el acompañamiento docente y la innovación pedagógica.

En coherencia con este modelo, el impacto curricular en IE3 es particularmente significativo, en tanto se evidencia una mayor integración entre las áreas del conocimiento, el uso de metodologías activas y la orientación hacia el desarrollo de competencias. El currículo, en este caso, se organiza no solo en función de contenidos, sino de procesos de aprendizaje, lo que permite una mayor articulación entre teoría y práctica. Asimismo, la evaluación se concibe como un proceso formativo y continuo, en el que se valoran no solo los resultados, sino también los procesos y el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, este modelo también presenta tensiones, especialmente en lo relacionado con la articulación administrativa y la sostenibilidad institucional, dado que su efectividad depende en gran medida del liderazgo.

A partir del análisis comparativo de las tres instituciones, es posible identificar que los modelos de gestión escolar inciden de manera diferenciada en el currículo, configurando distintas formas de organizar el conocimiento, orientar la enseñanza y evaluar el aprendizaje. En efecto, mientras el modelo estratégico de IE1 privilegia la organización y el control de procesos, el modelo participativo de IE2 enfatiza la dimensión social y comunitaria del currículo, y el modelo pedagógico de IE3 centra su atención en la transformación de la práctica educativa.

No obstante, uno de los hallazgos más relevantes del estudio radica en la identificación de una brecha entre el modelo declarado en los PEI y su implementación real en la práctica. Esta brecha se manifiesta en distintos niveles. Por ejemplo, en la IE1 en la dificultad para integrar curricularmente las distintas áreas, en la IE2, en la falta de sistematización de los procesos participativos, y en la IE3, en la dependencia del liderazgo pedagógico para sostener las transformaciones.

En consecuencia, se puede afirmar que la efectividad de los modelos de gestión no depende exclusivamente de su formulación teórica o de su inclusión en el PEI, sino de su capacidad para materializarse en prácticas concretas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este sentido, el currículo emerge como el espacio privilegiado en el que los modelos de gestión adquieren significado, en tanto es allí donde se hacen visibles las decisiones institucionales, las estrategias pedagógicas y las interacciones educativas.

En síntesis, los resultados de la investigación evidencian que los modelos de gestión escolar operan como mediadores entre el discurso institucional y la práctica educativa, configurando distintas formas de entender y desarrollar la formación integral. Esta relación permite concluir que la gestión escolar no puede ser analizada de manera aislada del currículo, sino como un componente estructural que incide directamente en la calidad y sentido de la experiencia educativa.

5.2.3 Inter-roles

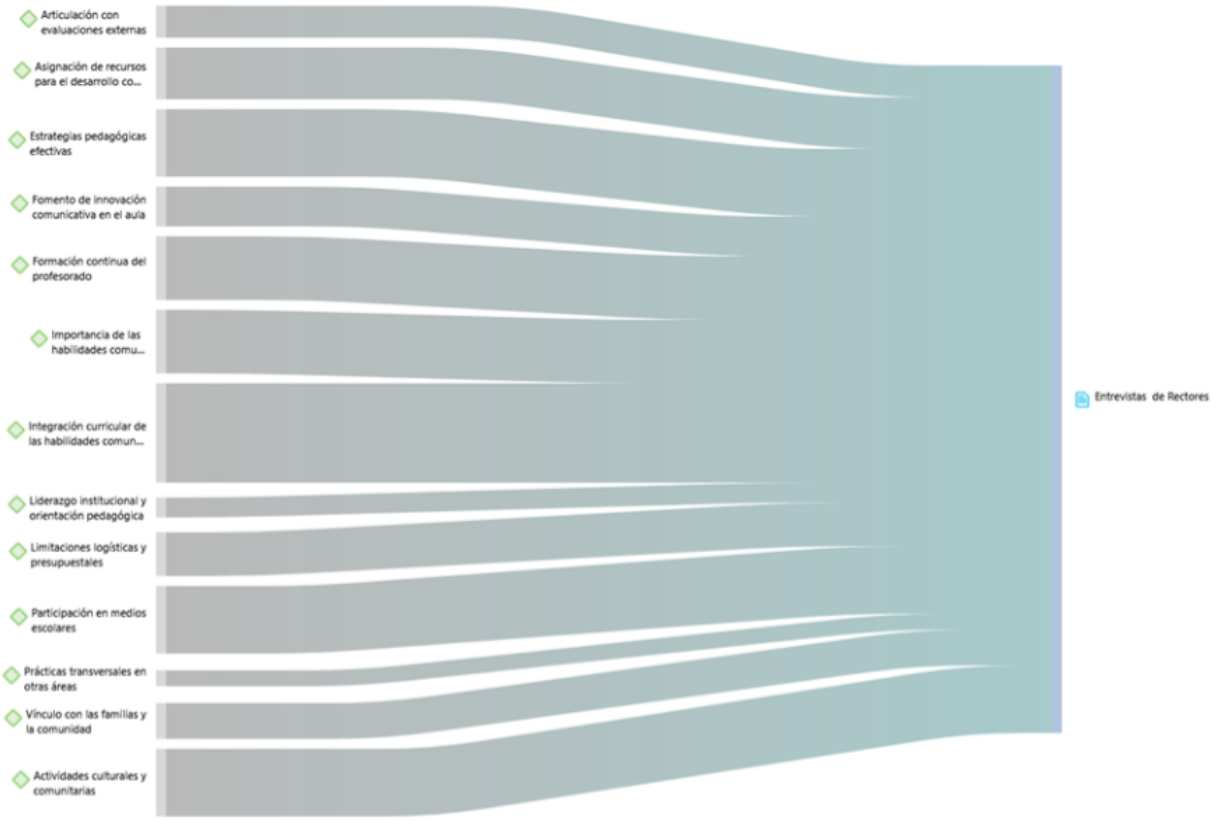
En coherencia con el estudio de caso múltiple, la codificación axial se desarrolla a nivel de inter-roles, facilitando la comprensión del fenómeno desde la consolidación de la visión de los líderes educativos de las IE, ya que en el un primer momento de codificación se ahondó en un nivel intracasos.

5.2.3.1 Patrones relaciones en la voz de los rectores de las IE.

Para conocer la percepción de la rectoría frente al desarrollo de habilidades comunicativas desde la gestión escolar se ahonda en la densidad de las subcategorías dentro de su discurso. Así, el diagrama de Sankey, Figura 9, permite visualizar con claridad la arquitectura conceptual que este actor directivo configura en torno a la gestión escolar y el desarrollo de las habilidades comunicativas. En esta representación gráfica, el grosor diferencial de las vías no solo denota una mayor recurrencia temática, sino que revela prioridades discursivas, jerarquías conceptuales y formas de articulación entre las dimensiones de la gestión educativa. Así, la distribución y densidad de estos flujos revelan matices específicos asociados a la posición estratégica que ocupa la rectoría en la gestión escolar.

Figura 9

Diagrama de Sankey de las subcategorías de análisis de las entrevistas a rectores



Nota: Figura elaborada por el autor (a) con el uso del software ATLAS.ti. La figura representa Diagrama de Sankey de las subcategorías de análisis de las entrevistas a rectores.

El análisis del diagrama de Sankey correspondiente a las entrevistas con los rectores de las tres instituciones permite identificar patrones claros en la forma como se comprende el desarrollo de las habilidades comunicativas desde el nivel directivo. Al igual que en el análisis realizado con los coordinadores académicos, el grosor de los flujos entrantes hacia el nodo central funciona como un indicador visual de la importancia relativa otorgada a cada subcategoría. Sin embargo, la distribución de estos flujos evidencia una lógica propia del rol rectoral, asociada a su función estratégica dentro de la gestión escolar.

De esta manera, las vías que surgen de las subcategorías de gestión pedagógica, tales como importancia de las habilidades comunicativas en la formación, integración curricular de las habilidades comunicativas, estrategias pedagógicas efectivas, prácticas transversales en otras

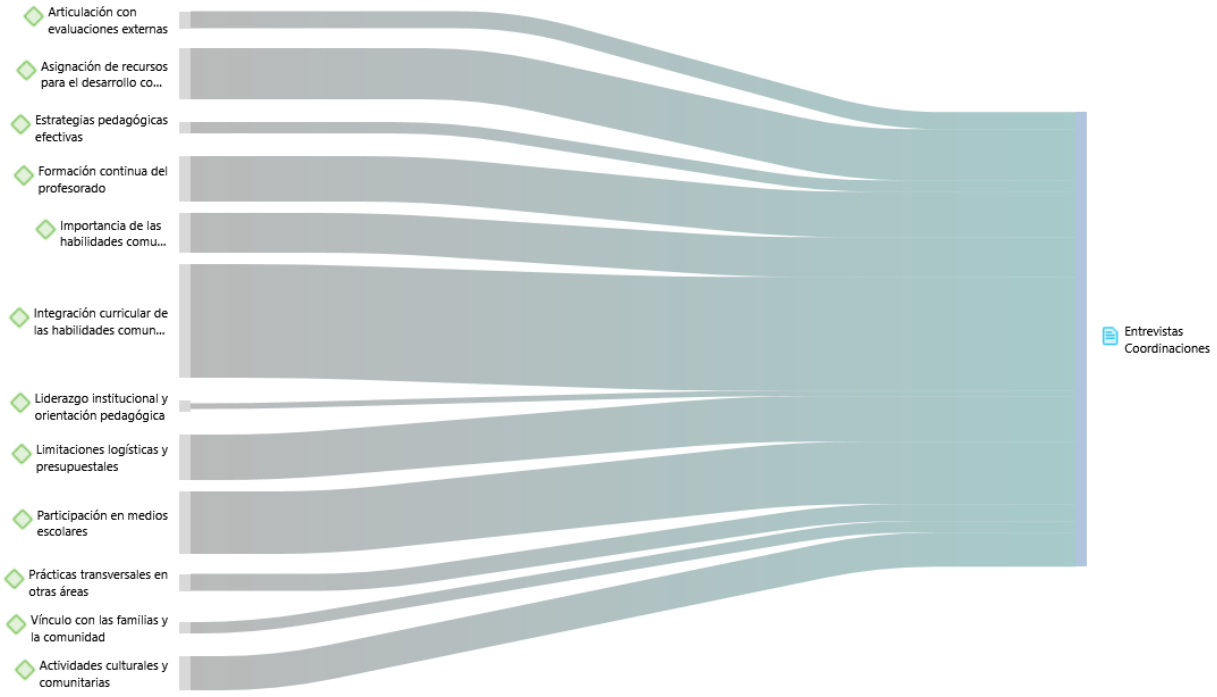
áreas, son visualmente más sustanciales, lo que demuestra su preeminencia. Específicamente, las vías relacionadas con las estrategias pedagógicas efectivas y la integración curricular tienden a mostrar mayor protagonismo a medida que aumentan su grosor. En el ámbito de la gestión administrativa, las categorías son asignación de recursos para el desarrollo de la comunicación, formación continua del profesorado, y, limitaciones logísticas y presupuestarias, cuyas vías tienen un nivel intermedio de grosor. Así, la vía relativa a la asignación de recursos destaca relativamente más, mientras que las relacionadas con la educación continua y las limitaciones logísticas parecen menos pronunciadas y muestran una representación moderada.

En el ámbito de la gestión gerencial, desde las categorías de liderazgo institucional y orientación pedagógica, articulación con las evaluaciones externas, promoción de la innovación comunicativa en el aula, son notoriamente escasas, lo que significa que estos temas tienen una presencia marcadamente limitada en las entrevistas. Por último, en la gestión comunitaria, dentro de la cual se encuentra vínculo con las familias y la comunidad, actividades culturales y comunitarias, participación en entornos escolares, es posible mencionar que las vías asociadas a las actividades culturales y comunitarias y a la participación en los entornos escolares muestran una intensidad moderada, por ejemplo, debido a eventos o iniciativas de comunicación notables, mientras que la vía relativa al vínculo con las familias y la comunidad es significativamente más delgada o diminuta.

5.2.3.2 Patrones relaciones en la voz de los Coordinadores académicos. La Figura 10 presenta el diagrama de Sankey correspondiente a las entrevistas realizadas a los coordinadores académicos de las tres instituciones. El grosor de los flujos asociados a cada subcategoría permite identificar su importancia relativa dentro del discurso de este actor y orienta la lectura de los énfasis conceptuales en torno al desarrollo de las habilidades comunicativas desde la gestión escolar.

Figura 10

Diagrama de Sankey de las subcategorías de análisis de las entrevistas a coordinadores



Nota: Figura elaborada por el autor (a) con el software ATLAS.ti. La figura representa el diagrama de Sankey de las subcategorías de análisis de las entrevistas a coordinadores.

En esta representación, el ámbito de la gestión pedagógica, el mayor peso se concentra en la subcategoría integración curricular de las habilidades comunicativas, seguida de la importancia de las habilidades comunicativas. Estos flujos evidencian que los coordinadores conciben la comunicación como un componente central de la formación y como un principio que debe incorporarse de manera transversal en el currículo. En contraste, las subcategorías asociadas a la implementación directa, como las estrategias pedagógicas efectivas y las prácticas transversales en otras áreas, presentan flujos significativamente más reducidos, lo que indica una menor presencia de referencias a procedimientos didácticos concretos en su discurso.

En cuanto a la gestión administrativa, los flujos más densos corresponden a la asignación de recursos para el desarrollo comunicativo y a las limitaciones logísticas y presupuestales, lo que sugiere que los coordinadores perciben el fortalecimiento de las habilidades comunicativas como un proceso condicionado por factores estructurales. Por el contrario, la formación continua

del profesorado se representa mediante un flujo más estrecho, lo que indica que, aunque es reconocida, no ocupa un lugar central frente a las restricciones organizativas y materiales.

En el plano de la gestión directiva, el liderazgo institucional y la orientación pedagógica se posiciona como el eje menos relevante. En una medida un poco más alta se evidencia el flujo de evaluaciones externas. Este resultado sugiere una valoración del liderazgo, visto desde lo directivo como condición dinamizadora, más que un énfasis en mecanismos externos de regulación o en procesos de innovación pedagógica.

Finalmente, en el ámbito de la gestión comunitaria, las actividades culturales y comunitarias y el vínculo con las familias y la comunidad presentan una relevancia intermedia, mientras que la participación en entornos escolares se ubica como la subcategoría más destacada. Esto indica que, el contexto comunitario es reconocido y se consolida como un eje prioritario en la concepción del desarrollo comunicativo desde la coordinación académica.

En síntesis, se puede afirmar que, en las tres instituciones, la percepción de los coordinadores académicos se estructura principalmente en torno al reconocimiento conceptual de la centralidad formativa de las habilidades comunicativas y a su integración curricular, mientras que los componentes vinculados a la innovación en el aula, los vínculos con la familia y la comunidad, el liderazgo institucional y la orientación pedagógica, tienen una presencia discursiva limitada.

5.2.3.3 Patrones relacionales entre rectores y coordinadores. El análisis relacional derivado del diagrama de Sankey, Figura 11, que integra las entrevistas de rectores y coordinadores académicos permite identificar patrones consistentes en la manera como ambos actores configuran discursivamente la relación entre la gestión escolar y el desarrollo de las habilidades comunicativas. De forma transversal, el patrón visual muestra que las entrevistas con los rectores presentan una mayor densidad y amplitud de flujos en todas las dimensiones analizadas, lo que da cuenta de un discurso más extendido y articulado en torno a estas categorías. En contraste, el discurso de los coordinadores se presenta de manera más focalizada, con énfasis selectivos según su campo de acción.

Figura 11

Diagrama de Sankey de las categorías de análisis de las entrevistas a rectores y coordinadores

Nota: Figura elaborada por el autor (a) con el software ATLAS.ti. La figura representa el diagrama de Sankey de las categorías de análisis de las entrevistas a rectores y coordinadores

En el plano de la gestión pedagógica, ambos actores coinciden en reconocer la centralidad de las habilidades comunicativas dentro del proceso formativo; sin embargo, el patrón relacional evidencia que esta dimensión se encuentra más sólidamente desarrollada en el discurso rectoral. Mientras los rectores articulan con mayor amplitud aspectos relacionados con la integración curricular y la proyección institucional de las prácticas comunicativas, los coordinadores tienden a concentrarse en el reconocimiento conceptual de su importancia, con una menor densidad de referencias a su implementación sostenida o transversal.

En cuanto a la gestión administrativa, el diagrama muestra una relación más estrecha entre esta dimensión y el discurso de los rectores, quienes enfatizan de forma reiterada la asignación de recursos, las condiciones materiales y las limitaciones logísticas y presupuestales como factores que inciden directamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas. En el caso de los coordinadores, aunque estas condiciones son reconocidas, su presencia discursiva es menos marcada, lo que sugiere una aproximación más operativa y menos estructural a este ámbito de la gestión.

Respecto a la gestión directiva, el patrón relacional es aún más claro. Los rectores concentran la mayor densidad discursiva en torno al liderazgo institucional, la orientación pedagógica y la toma de decisiones estratégicas, posicionándose como los principales articuladores de esta dimensión. Los coordinadores, por su parte, se vinculan de manera más secundaria con este eje, lo que refleja una distribución diferenciada de responsabilidades y niveles de incidencia en la conducción estratégica de la institución.

Finalmente, en la gestión comunitaria, el análisis relacional evidencia que esta dimensión adquiere mayor relevancia en el discurso de los rectores, particularmente en lo relacionado con el vínculo con las familias, las actividades culturales y comunitarias y, en menor medida, la participación en entornos escolares. En contraste, los coordinadores académicos presentan una vinculación más limitada con esta dimensión, lo que sugiere que la proyección comunitaria del desarrollo comunicativo se configura principalmente desde el nivel directivo.

En conjunto, los patrones relacionales identificados muestran que las diferencias entre rectores y coordinadores no responden a concepciones opuestas sobre las habilidades comunicativas, sino a posicionamientos institucionales diferenciados. Mientras los rectores construyen un discurso más integral y estratégico, que articula todas las dimensiones de la gestión escolar, los coordinadores desarrollan un discurso más acotado y situado en el ámbito pedagógico-curricular. Este entramado relacional permite comprender cómo la gestión de las habilidades comunicativas se configura a partir de la interacción entre roles, responsabilidades y niveles de decisión dentro de las instituciones educativas.

5.2.3.4 Factores contextuales, facilitadores y barreras.

Partiendo de los elementos encontrados en la fase de codificación se reconocen elementos sustanciales que se configuran la Tabla 26 dentro de los cuales se dinamizan las habilidades comunicativas en relación con la gestión escolar. Inicialmente se reconocen los factores contextuales que ubican el lugar de LEOE, posteriormente los facilitadores que estabilizan la relación entre las categorías y finalmente las barreras para generar la articulación, que se presentan en el discurso de los directivos de las IE.

Tabla 26

Matriz de categorización de elementos integradores

Elementos integradores	Categorías	Subcategorías
Factores contextuales	Direccionalidad formativa institucional	liderazgo institucional
		orientación pedagógica
		articulación con evaluaciones externas
		integración curricular de las habilidades comunicativas
	Escenarios de proyección y legitimación social	actividades culturales y comunitarias
		vínculo con las familias y la comunidad
		participación en medios escolares
Facilitadores	mediaciones pedagógicas y profesionales	estrategias pedagógicas efectivas
		prácticas transversales en otras áreas del conocimiento
		formación continua del profesorado
		fomento de la innovación comunicativa en el aula
Superación de Barreras	condiciones estructurales de posibilidad	Condiciones logísticas y presupuestales
		asignación de recursos

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa la matriz de categorización de elementos integradores.

En primer lugar, los factores contextuales del fenómeno están constituidos por la direccionalidad formativa institucional y los escenarios de proyección y legitimación social de la comunicación en relación con la gestión escolar. La primera categoría integra subcategorías como el liderazgo institucional, la orientación pedagógica, la articulación con evaluaciones externas y la integración curricular de las habilidades comunicativas. Estos elementos configuran el horizonte pedagógico y el marco normativo desde el cual se orienta y legitima el desarrollo comunicativo en la institución. De manera complementaria, la segunda categoría agrupa las

actividades culturales y comunitarias, el vínculo con las familias y la comunidad y la participación en medios escolares, los cuales amplían el sentido de las habilidades comunicativas al situarlas en espacios sociales donde se ejercen, visibilizan y resignifican más allá del aula.

En segundo lugar, los facilitadores identificados en el proceso, se concentran en la categoría de mediaciones pedagógicas y profesionales, que da cuenta de los mecanismos a través de los cuales la intencionalidad institucional se concreta en prácticas educativas. En esta dimensión se incluyen las estrategias pedagógicas efectivas, las prácticas transversales en otras áreas del conocimiento, la formación continua del profesorado y el fomento de la innovación comunicativa en el aula. Estos elementos actúan como dinamizadores del desarrollo comunicativo, al favorecer la coherencia entre los lineamientos institucionales y las experiencias de aprendizaje, así como la apropiación didáctica de las habilidades comunicativas por parte de los docentes y estudiantes.

Finalmente, las barreras se identifican principalmente en la categoría de condiciones estructurales de posibilidad. Esto, de una referencia en cuanto a limitaciones logísticas y presupuestales que inciden en la implementación y sostenibilidad de las acciones pedagógicas. Si bien esta categoría también contempla la asignación de recursos para el desarrollo comunicativo, la insuficiencia o inestabilidad de dichos recursos emerge como un factor restrictivo que puede debilitar el alcance de las estrategias institucionales y pedagógicas, afectando su continuidad y profundidad.4

5.3 Tercera fase: Estructuración de un modelo integral de gestión escolar que favorezca las habilidades comunicativas

En esta fase, se presentan los resultados derivados del proceso de síntesis analítica y propositiva de la investigación. Dicho proceso se fundamenta en la articulación de los hallazgos empíricos obtenidos en los dos primeros objetivos específicos, así como en la triangulación entre los datos cuantitativos, cualitativos y el marco conceptual que orientó el estudio. El modelo estructurante propuesto se construyó a partir del análisis estadístico realizado mediante el software SPSS, el cual permitió identificar y organizar los factores con mayor peso explicativo en la relación entre la gestión escolar y la promoción de las habilidades comunicativas en las tres instituciones educativas distritales de Bogotá que son parte de la investigación.

Complementariamente, se diseñó un artefacto de seguimiento, orientado a la articulación descriptiva y operativa de los factores identificados.

5.3.1 Proceso de construcción del modelo estructurante

El modelo estructurante que se presenta en esta investigación emerge de un proceso analítico progresivo, sustentado, por una parte, en la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos, así como en la lectura situada de los contextos institucionales analizados. Su construcción responde al reconocimiento de patrones relacionales, ejes conceptuales y mediaciones institucionales identificadas a lo largo del estudio, desde la consideración y formulación de los instrumentos de investigación que guiaron los objetivos uno y dos, éstos son cuestionario y entrevista.

En un primer momento, el análisis cuantitativo permitió identificar asociaciones significativas entre las dimensiones de la gestión escolar y las habilidades comunicativas, por medio de la estructuración guiada de marcos conceptuales. A través del análisis factorial exploratorio y del modelamiento de ecuaciones estructurales, se reconocieron configuraciones latentes que evidencian cómo dichas dimensiones se articulan estructuralmente, así como las tensiones y desequilibrios existentes entre ellas. Estos resultados aportaron una visión estructural del sistema institucional y constituyeron la base empírica para el reconocimiento de relaciones consistentes entre gestión escolar y prácticas comunicativas.

En un segundo momento, el análisis cualitativo profundizó en la comprensión de estas configuraciones estructurales, a partir de la interpretación de las narrativas de los actores institucionales y del análisis intra e intercasos de las tres instituciones educativas. Este ejercicio permitió identificar cómo las asociaciones cuantitativas se expresan de manera diferenciada en contextos concretos, mediadas por la trayectoria organizacional, la cultura de liderazgo, las condiciones administrativas y las dinámicas de participación comunitaria. A partir de este análisis emergieron categorías interpretativas que dotan de sentido a los patrones estructurales identificados, entre las cuales cobra especial relevancia la noción de coherencia comunicativa institucional.

En un tercer momento, la integración de ambos niveles de análisis posibilitó la identificación de ejes estructurantes que articulan la gestión escolar con la promoción de las habilidades comunicativas. Estos ejes se configuran como nodos relacionales que expresan la

interacción entre decisiones pedagógicas, orientaciones directivas, condiciones administrativas y prácticas comunitarias. Así, el modelo se construye como una representación sistémica de dichas interacciones, reconociendo el carácter dinámico, situado y relacional del fenómeno estudiado.

Desde esta lógica, el modelo estructurante pretende ofrecer una lectura analítica integrada que permite comprender cómo determinadas configuraciones institucionales facilitan o restringen el desarrollo de las habilidades comunicativas en contextos educativos públicos específicos. Su valor radica, por tanto, en la capacidad explicativa e interpretativa que ofrece para analizar la coherencia o fragmentación entre las distintas dimensiones de la gestión escolar y sus efectos en las prácticas comunicativas.

5.3.1.1 Primer momento: sustento desde lo cuantitativo. Esta fase estuvo articulada con el diseño, la validación y la aplicación del instrumento cuantitativo dirigido a los docentes de las instituciones educativas participantes. Es imprescindible destacar que para la construcción del modelo estructurante se tuvo como punto de partida la encuesta que fue construida por la investigadora como una herramienta analítica orientada a valorar la relación entre la gestión escolar y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Esto, a partir de un marco conceptual que concibe la gestión escolar como un sistema interrelacionado y las habilidades comunicativas como procesos sociales, culturales y cognitivos orientados al desarrollo del pensamiento y la participación.

La construcción tanto del instrumento de la fase cuantitativa como del propio modelo estructurante se sustentó en aportes teóricos que posicionan la gestión escolar como un proceso sistémico, dinámico y organizacionalmente situado (Casassus, 1999; Navarro & Lladó, 2014; Pacco & Dávila, 2022; Condori, 2022), en diálogo con perspectivas sociocognitivas del aprendizaje y del desarrollo institucional (Bruner, 1998). Desde esta mirada, las dimensiones pedagógica, directiva, administrativa y comunitaria fueron operacionalizadas como componentes interdependientes que inciden de manera articulada en las condiciones de posibilidad para el desarrollo de prácticas comunicativas escolares en cada una de ellas de manera explícita.

De manera complementaria, las habilidades comunicativas fueron abordadas desde una perspectiva funcional y sociocrítica del lenguaje, en la que leer, escribir, hablar y escuchar se entienden como prácticas intencionales, situadas y socialmente mediadas (Cassany et al., 1994; Mendoza, 2003; Niño, 2012). Esta concepción permitió formular ítems orientados a la valoración

de las condiciones institucionales que favorecen o restringen el desarrollo comunicativo en la escuela, en coherencia con los estándares, DBA y orientaciones curriculares vigentes.

En este orden de ideas, es preciso señalar que el instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido por jueces expertos, doctores nacionales e internacionales con trayectoria en procesos de comunicación y educación en contextos de educación básica y universitaria. Los juicios de validación, consignados en el anexo 2, permitieron ajustar la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems, fortaleciendo la validez teórica y metodológica del instrumento. Este proceso constituye un valor agregado del estudio, en tanto garantiza que el análisis cuantitativo se derive de un dispositivo metodológico sólido, anclado en referentes conceptuales y normativos ampliamente reconocidos. Por ende, es imprescindible mencionar que, el análisis de los datos cuantitativos, permitió identificar asociaciones significativas y configuraciones estructurales entre las dimensiones de la gestión escolar y las habilidades comunicativas, sentando las bases empíricas para la construcción del modelo.

5.3.1.2 Segundo momento: sustentos desde lo cualitativo. En esta fase de construcción se tuvo en cuenta el análisis cualitativo a partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a directivos docentes, concebidas como un recurso para profundizar en la comprensión de los sentidos, decisiones y mediaciones institucionales que subyacen a los patrones identificados en la fase cuantitativa. Estas entrevistas fueron diseñadas con el mismo marco teórico que orientó la construcción del instrumento cuantitativo, lo cual permitió mantener una estructura analítica coherente entre ambas fases del estudio.

En esta etapa, cada institución educativa fue analizada como un caso particular, reconociendo su trayectoria organizacional, su cultura de liderazgo, sus condiciones administrativas y sus dinámicas comunitarias. El análisis por casos permitió comprender cómo las dimensiones de la gestión escolar se articulan o se fragmentan en contextos específicos, incidiendo de manera diferenciada en el desarrollo de la oralidad, la lectura, la escritura y la escucha.

Los resultados cualitativos evidenciaron que, aunque las instituciones comparten marcos normativos y orientaciones de política educativa, la forma en que estos se traducen en prácticas comunicativas depende de decisiones institucionales concretas, de la disponibilidad de recursos, de la priorización del lenguaje en el proyecto educativo y de las formas de liderazgo y

participación. Estos hallazgos aportaron elementos clave para el diseño del modelo, al poner de relieve las mediaciones contextuales que explican las diferencias observadas entre las instituciones. Posteriormente, el análisis avanzó hacia una lectura relacional entre los casos, identificando convergencias y divergencias en las configuraciones institucionales, lo cual permitió trascender la descripción particular para avanzar hacia una comprensión comparada de los procesos de gestión y comunicación escolar.

5.3.1.3 Tercer momento: Integración de resultados y modelamiento mediante SEM.

El tercer momento correspondió a la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos mediante el modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM), concebido como una estrategia analítica para representar de manera sistémica las relaciones identificadas en las fases anteriores. Este proceso no implicó la sobreposición de un tipo de resultados sobre otro, sino su articulación coherente, sustentada en el hecho de que ambos instrumentos fueron diseñados desde un mismo marco teórico y con una estructura conceptual compartida.

El SEM permitió contrastar empíricamente las configuraciones relacionales identificadas, integrando las dimensiones de la gestión escolar y las habilidades comunicativas como variables latentes, cuya interacción refleja procesos institucionales complejos. La modelación tuvo en cuenta los aportes del análisis cualitativo, particularmente en la interpretación de las relaciones estructurales y en la identificación de ejes mediadores relacionados con liderazgo, recursos, coherencia institucional y participación comunitaria.

Este momento integrador otorgó al modelo estructurante un carácter analítico robusto, en tanto articula evidencia empírica, interpretación situada y referentes conceptuales y normativos. Asimismo, permitió poner en diálogo los desarrollos actuales en materia de políticas educativas, estándares y orientaciones curriculares con la manera en que las instituciones educativas concretan dichas orientaciones en sus prácticas de fortalecimiento de las habilidades comunicativas, convirtiéndose en un aporte que vincula lo normativo, lo organizacional y lo pedagógico desde una perspectiva sistémica.

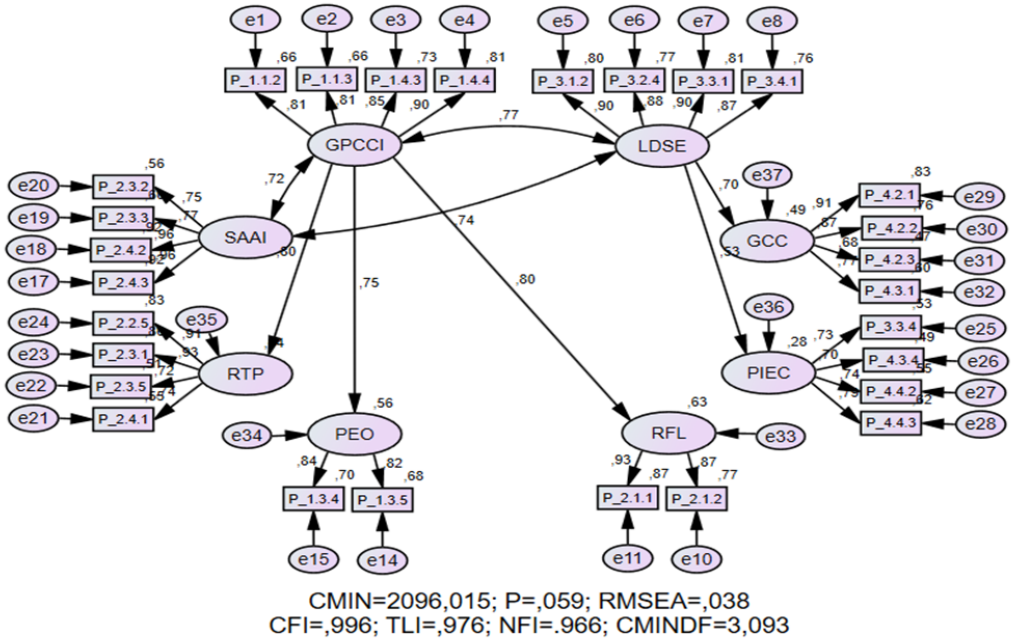
5.3.2 Modelo Estructurante

A partir del proceso analítico descrito, el modelo estructurante se presenta como una síntesis interpretativa de las relaciones identificadas entre gestión escolar y habilidades comunicativas. Este se concibe, en el desarrollo de la investigación, como una representación analítica de las relaciones identificadas, en la que las variables no se interpretan bajo una lógica de causalidad lineal, sino como componentes interdependientes de un sistema educativo complejo cuyas dinámicas se configuran de manera emergente. De esta manera, se expone su estructura general, los componentes que lo integran y las relaciones que configuran su funcionamiento, con el propósito de ofrecer una herramienta analítica que permita comprender, desde una perspectiva sistémica y situada, la dinámica comunicativa institucional en el contexto escolar.

5.3.2.2 Modelo de medida de ecuaciones estructurantes. Al ser definidos los elementos constitutivos de cada una de las componentes del modelo y tras la identificación y exclusión de posibles valores atípicos (outliers) que podrían distorsionar la estimación de los parámetros estadísticos, se procedió a la implementación del modelo de ecuaciones estructurales. Asimismo, este proceso de depuración de los datos permitió garantizar la estabilidad del modelo, así como la fiabilidad de las relaciones estimadas entre las variables latentes. De este modo, el modelo resultante se configuró a partir de los constructos teóricos previamente delimitados, asegurando coherencia entre el marco conceptual y la estructura empírica analizada, tal como se evidencia en la Figura 12.

Figura 12

Modelo de medida de ecuaciones estructurales



Nota: Figura elaborada por el autor (a) con el software SPSS AMOS. La figura representa el modelo de medida de ecuaciones estructurales.

En este contexto, se presenta el modelo de medida de ecuaciones estructurales correspondiente a las habilidades comunicativas, en el cual se integran las variables latentes exógenas y endógenas que conforman el sistema explicativo propuesto. Las primeras corresponden a Gestión pedagógico-curricular y condiciones institucionales (GPCCI), Liderazgo directivo y seguimiento estratégico (LDSE) y Soporte administrativo y articulación interinstitucional (SAAI), las cuales actúan como factores independientes que explican las dinámicas de las habilidades comunicativas evaluadas. Asimismo, las segundas que se consideran en el modelo incluyen Recursos y formación para la lectura (RFL), Planificación y evaluación de la oralidad (PEO), Recursos, tiempos y personal (RTP), Gestión comunitaria y corresponsabilidad (GCC) y Proyectos e innovación escuela–comunidad (PIEC), que representan los constructos cuya variación es explicada directa o indirectamente por las variables exógenas.

Igualmente, una vez refinado el modelo mediante la exclusión de los valores atípicos identificados, se procedió a la estimación de los índices de ajuste global, los cuales evidencian un comportamiento estadísticamente satisfactorio. Desde una perspectiva estadística, el valor del estadístico Chi-cuadrado del modelo (CMIN = 2096,015) se asocia a un nivel de significancia de

p = 0,059, superior al umbral convencional de 0,05, lo que indica la ausencia de discrepancias estadísticamente significativas entre la matriz de covarianzas observada y la matriz estimada por el modelo.

Asimismo, el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA = 0,038) se sitúa por debajo del criterio de referencia de 0,05, lo que sugiere un error de aproximación reducido y, en consecuencia, un ajuste adecuado del modelo a los datos empíricos. De manera complementaria, los índices de ajuste incremental muestran valores elevados, específicamente el Índice de Ajuste Comparativo (CFI = 0,996), el Índice de Tucker-Lewis o de Ajuste No Normado (TLI = 0,976) y el Índice de Ajuste Normado (NFI = 0,966), los cuales superan ampliamente el valor de referencia de 0,90, evidenciando que el modelo propuesto representa una mejora sustancial frente al modelo nulo. Adicionalmente, el índice de Chi-cuadrado normalizado (CMIN/DF = 3,093) se ubica dentro de los rangos aceptables para modelos de complejidad moderada, lo que respalda un equilibrio adecuado entre el nivel de ajuste y la eficiencia estructural del modelo.

Desde el punto de vista estructural, los resultados revelan asociaciones sustanciales y estadísticamente significativas entre las variables latentes consideradas. En particular, las variables exógenas gestión pedagógico-curricular y condiciones institucionales (GPCCI), liderazgo directivo y seguimiento estratégico (LDSE) y soporte administrativo y articulación interinstitucional (SAAI) presentan correlaciones elevadas entre sí, con valores superiores a 0,70, lo que evidencia una interdependencia significativa entre los procesos de gestión institucional.

Por otra parte, la gestión pedagógico-curricular y las condiciones institucionales (GPCCI) se consolidan como un eje central del modelo, al ejercer un impacto directo, fuerte y estadísticamente significativo sobre las variables endógenas recursos y formación para la lectura (RFL; $\beta = 0,80$), planificación y evaluación de la oralidad (PEO; $\beta = 0,75$) y recursos, tiempos y personal (RTP; $\beta = 0,80$). De manera complementaria, el liderazgo directivo y el seguimiento estratégico (LDSE) ejercen un impacto directo y significativo sobre la gestión comunitaria y la corresponsabilidad (GCC; $\beta = 0,70$), así como sobre los proyectos e innovación entre escuelas y comunidades (PIEC; $\beta = 0,53$).

De otro lado, la Tabla 27 presenta las ecuaciones de regresión correspondientes a cada una de las componentes de las habilidades comunicativas, las cuales permiten operacionalizar la valoración de dichas habilidades en las instituciones educativas.

Tabla 27

Ecuaciones de regresión de las componentes del modelo

Componentes	Ecuación
Gestión pedagógico-curricular y condiciones institucionales (GPCCI)	$Y = \sum_{i=1}^{35} X_i + 0.75 \sum_{i=1}^{35} X_j + 0.5 \sum_{i=1}^{35} X_k + 0.25 \sum_{i=1}^{35} X_l + \varepsilon$
Liderazgo directivo y seguimiento estratégico (LDSE)	$Y = \sum_{i=1}^{14} X_i + 0.75 \sum_{i=1}^{14} X_j + 0.5 \sum_{i=1}^{14} X_k + 0.25 \sum_{i=1}^{14} X_l + \varepsilon$
Soporte administrativo y articulación interinstitucional (SAAI)	$Y = \sum_{i=1}^{12} X_i + 0.75 \sum_{i=1}^{12} X_j + 0.5 \sum_{i=1}^{12} X_k + 0.25 \sum_{i=1}^{12} X_l + \varepsilon$
Gestión comunitaria y corresponsabilidad (GCC)	$Y = \sum_{i=1}^{9} X_i + 0.75 \sum_{i=1}^{9} X_j + 0.5 \sum_{i=1}^{9} X_k + 0.25 \sum_{i=1}^{9} X_l + \varepsilon$
Recursos, tiempos y personal (RTP)	$Y = \sum_{i=1}^{9} X_i + 0.75 \sum_{i=1}^{9} X_j + 0.5 \sum_{i=1}^{9} X_k + 0.25 \sum_{i=1}^{9} X_l + \varepsilon$
Proyectos e innovación escuela-comunidad (PIEC)	$Y = \sum_{i=1}^{9} X_i + 0.75 \sum_{i=1}^{9} X_j + 0.5 \sum_{i=1}^{9} X_k + 0.25 \sum_{i=1}^{9} X_l + \varepsilon$
Planificación y evaluación de la oralidad (PEO)	$Y = \sum_{i=1}^{9} X_i + 0.75 \sum_{i=1}^{9} X_j + 0.5 \sum_{i=1}^{9} X_k + 0.25 \sum_{i=1}^{9} X_l + \varepsilon$
Recursos y formación para la lectura (RFL)	$Y = \sum_{i=1}^{70} X_i + 0.75 \sum_{i=1}^{70} X_j + 0.5 \sum_{i=1}^{70} X_k + 0.25 \sum_{i=1}^{40} X_l + \varepsilon$
Siendo, Y: valoración de la habilidad comunicativa, X_i: valores de calificación de la categoría de Consolidación y mejora continua, X_j: valores de calificación de la categoría de Integración institucional, X_k: valores de calificación de la categoría de Intencionalidad Contextual, X_l: valores de calificación de la categoría de Presencia Incipiente y ε: error	

Nota: Tabla elaboración por el autor (a). La tabla representa ecuaciones de regresión de las componentes de las habilidades comunicativas.

En este sentido, la estimación de la variable dependiente Y, correspondiente a la valoración de la habilidad comunicativa, se realiza a partir de la suma ponderada de los valores de respuesta asociados a cuatro categorías. Éstas son: Consolidación y mejora continua (X_i), Integración institucional (X_j), Intencionalidad contextual (X_k) y Presencia incipiente (X_l),

incorporando un término de error (ε). De este modo, los resultados obtenidos permiten clasificar el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas en cuatro rangos: Nivel 4 (75 % – 100 %), Nivel 3 (50 % – 74,9 %), Nivel 2 (25 % – 49,9 %) y Nivel 1 (0 % – 24,9 %), proporcionando así un criterio cuantitativo y estandarizado para la interpretación de los hallazgos que se corresponde directamente con las categorizaciones previamente mencionadas.

5.3.2.1 Identificación de los principales ejes estructurantes. Al analizar de manera integrada los resultados cuantitativos y cualitativos y darle lugar a la lectura comparada de los contextos institucionales estudiados se realiza una definición específica de cuatro ejes estructurantes del modelo. En este sentido, éstos emergen como núcleos de articulación que concentran patrones recurrentes identificados en los análisis estadísticos, desde la prelación de las variables exógenas, y adquieren significado específico en los relatos y experiencias de los actores institucionales. Estos ejes expresan la forma en que las distintas dimensiones de la gestión escolar convergen o se fragmentan en la construcción de escenarios comunicativos institucionales, articulando con las trayectorias institucionales, las culturas de liderazgo, las condiciones administrativas y las dinámicas comunitarias propias de cada contexto educativo que fueron descritas desde las voces de los directivos de cada institución.

Un primer eje, visto desde la modelación, se configura en torno a la articulación pedagógica-curricular de las habilidades comunicativas, en el cual la integración transversal del lenguaje en las áreas de conocimiento, las estrategias didácticas y los procesos de evaluación adquiere un papel central. Este eje se dinamiza con los hallazgos cualitativos que evidencian cómo, en las instituciones analizadas, la gestión pedagógica constituye el principal soporte para el desarrollo de la lectura y la escritura, particularmente cuando estas habilidades son asumidas como responsabilidades compartidas desde el currículo y no como prácticas restringidas al área de lenguaje. Las diferencias observadas entre las instituciones ponen de relieve que la fortaleza de este eje depende de la existencia de marcos curriculares coherentes, de acuerdos pedagógicos sostenidos y de una intencionalidad institucional explícita en torno al lenguaje como eje formativo.

Un segundo eje refiere, como variable exógena, al liderazgo directivo y su capacidad de orientación estratégica, entendido como una mediación clave en la coherencia institucional de las prácticas comunicativas. El análisis cualitativo mostró que las decisiones de liderazgo influyen

de manera significativa en la priorización del lenguaje dentro del proyecto educativo, en el acompañamiento pedagógico a los docentes y en la articulación de iniciativas institucionales orientadas al desarrollo comunicativo. Este eje adquiere especial relevancia en habilidades como la oralidad y la escucha, cuyo fortalecimiento requiere condiciones organizacionales, espacios colectivos y respaldo institucional que trascienden la acción individual del docente. Las variaciones entre los casos analizados evidencian que el liderazgo actúa como un factor que puede potenciar o limitar la consolidación de una apuesta comunicativa institucional integrada.

Un tercer eje se relaciona con las condiciones administrativas y organizacionales de posibilidad, que incluyen la asignación de recursos, la disponibilidad de tiempos institucionales, la infraestructura y las oportunidades de formación docente. Los resultados cualitativos permitieron identificar que, aun cuando existen intenciones pedagógicas claras y liderazgos comprometidos, la sostenibilidad y el alcance de las prácticas comunicativas dependen en gran medida de la articulación con estas condiciones estructurales. Este eje emerge con fuerza del análisis por institución, al evidenciar que la efectividad de las apuestas pedagógicas se ve reforzada o restringida según la capacidad organizacional para sostenerlas en el tiempo, particularmente en aquellas habilidades que demandan mayor inversión institucional.

Finalmente, el cuarto eje, que emerge de la modelación, se vincula con la dimensión comunitaria y cultural de la gestión escolar, en la cual la participación de las familias, los vínculos con el entorno y la construcción de escenarios comunicativos ampliados configuran oportunidades adicionales para el desarrollo de las habilidades comunicativas. El análisis cualitativo mostró que, aunque esta dimensión presenta menor consolidación en las instituciones estudiadas, su presencia resulta clave para comprender las posibilidades de proyección y sostenibilidad de las prácticas comunicativas más allá del aula. Las diferencias entre los casos evidencian que la apertura de la escuela a su contexto social amplía los escenarios de oralidad, lectura y escritura, fortaleciendo el sentido social del lenguaje y su función formativa.

En conjunto, estos ejes estructurantes constituyen el andamiaje conceptual del modelo propuesto, en tanto sintetizan las relaciones identificadas entre gestión escolar y habilidades comunicativas desde una lectura situada, dinámica y relacional. Su comprensión se apoya directamente en el análisis cualitativo por instituciones y permite profundizar en cómo las prácticas comunicativas escolares se configuran a partir de la interacción entre dimensiones de

gestión que operan de manera interdependiente en contextos organizacionales específicos, ofreciendo una base analítica sólida para la integración del modelo estructural.

5.3.3 Del modelo estructurante a la valoración institucional: construcción del instrumento de seguimiento

Ahora bien, el proceso investigativo evidenció la necesidad de configurar un dispositivo que posibilitara la valoración de la gestión escolar en relación con la promoción de las habilidades comunicativas, integrando los factores determinantes y contextuales identificados tanto en el análisis estadístico como en los hallazgos cualitativos del estudio. En este sentido, se construyó un instrumento orientado a la operacionalización del modelo estructurante en los contextos institucionales, lo que permitió transitar de una representación analítica del fenómeno a una herramienta aplicada. Dicho instrumento, del cual se presenta la estructura desde la Figura 13 hasta la Figura 21, posibilita a las instituciones educativas distritales visualizar, organizar y monitorear de manera sistemática sus prácticas de gestión escolar, atendiendo a sus particularidades, a los elementos facilitadores y a la mediación con las barreras identificadas, esto con el propósito de favorecer un seguimiento reflexivo y situado de los procesos asociados a la promoción de las habilidades comunicativas.

La integración del modelo estructurante se construye a partir del reconocimiento de los ejes identificados como expresiones interdependientes de un sistema institucional complejo. En este sentido, el modelo no se organiza como una suma de componentes discretos ni como una secuencia jerárquica de acciones, sino como una configuración sistémica en la que las decisiones pedagógicas, directivas, administrativas y comunitarias se influyen mutuamente en la promoción de las habilidades comunicativas.

Desde esta lógica, el modelo propone una lectura integradora de la gestión escolar en la que la comunicación se posiciona como eje transversal de sentido institucional. Las habilidades comunicativas no se conciben únicamente como resultados de prácticas de aula, sino como procesos que se construyen en la intersección entre orientaciones curriculares, condiciones organizacionales, estilos de liderazgo y dinámicas de participación. Esta integración permite comprender por qué la fortaleza de una dimensión específica de la gestión escolar no garantiza, por sí sola, el desarrollo equilibrado de todas las habilidades comunicativas.

Los resultados cualitativos del estudio cumplieron un papel fundamental en la formulación del instrumento de valoración de la gestión escolar para la promoción de las habilidades comunicativas, al aportar una comprensión situada del fenómeno desde las voces, percepciones y experiencias de los actores de la comunidad educativa. A partir del análisis cualitativo se identificaron factores contextuales, facilitadores y barreras, los cuales permitieron comprender no solo la presencia de determinadas acciones institucionales, sino las condiciones bajo las cuales éstas se desarrollan o se ven limitadas en el marco de la gestión escolar. A continuación, se describe la articulación entre los hallazgos cualitativos y cuantitativos dentro del proceso de construcción del instrumento.

5.3.2.1 Factores contextuales para la promoción de habilidades comunicativas desde la gestión escolar. En relación con los factores contextuales, los hallazgos cualitativos evidenciaron la importancia de la direccionalidad formativa institucional, particularmente desde la necesidad de dar lugar a aspectos como el liderazgo directivo y la orientación pedagógica, ya que su baja densidad en el discurso la ubica como un elemento esencial para enfocar las acciones de dinamización. Por ejemplo, directivos y docentes señalaron que la promoción de habilidades comunicativas adquiere mayor legitimidad cuando se encuentra explícitamente incorporada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y cuando el liderazgo institucional realiza seguimiento a las acciones pedagógicas asociadas a la LEOE. Este hallazgo se tradujo en la formulación de indicadores orientados a valorar la inclusión de dichas habilidades en el currículo, el PEI y los procesos de planeación y seguimiento institucional, tal como se evidencia en la Tabla 28.

Tabla 28

Matriz de Análisis y Selección de Factores Contextuales para la construcción del Instrumento

Descripción del factor	Categoría cualitativa	Dimensión del modelo	Indicador del instrumento
La promoción de las habilidades comunicativas se legitima cuando está explícita en el PEI y cuenta con seguimiento directivo.	Direccionalidad formativa institucional	Liderazgo directivo y seguimiento estratégico (LDSE)	Se realiza seguimiento desde la rectoría o coordinación a los proyectos pedagógicos relacionados con lectura, escritura, oralidad y escucha.

La orientación pedagógica institucional favorece la integración sistemática de las habilidades comunicativas en la escuela.	Direccionalidad formativa institucional	Gestión pedagógico-curricular y condiciones institucionales (GPCCI)	El currículo institucional incluye explícitamente actividades para desarrollar habilidades comunicativas.
Los escenarios culturales y comunitarios amplían el sentido social de las habilidades comunicativas.	Escenarios de proyección y legitimación social	Gestión comunitaria y corresponsabilidad (GCC)	Se realizan eventos comunitarios para promover la lectura, la oralidad, la escritura y la escucha.

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa la matriz de Análisis y Selección de Factores Contextuales para la construcción del Instrumento.

Asimismo, el análisis cualitativo permitió identificar escenarios de proyección y legitimación social de la comunicación, tales como actividades culturales, participación en medios escolares y vinculación de las familias. Por ejemplo, los líderes de la comunidad educativa destacaron que ferias del libro, emisoras escolares o proyectos comunicativos con participación familiar fortalecen el sentido social de las habilidades comunicativas más allá del aula. Estos elementos se operacionalizaron en el instrumento mediante indicadores asociados a la gestión comunitaria y a la corresponsabilidad institucional en la promoción de prácticas comunicativas.

5.3.2.2 Facilitadores de gestión escolar para la promoción de habilidades comunicativas. En cuanto a los facilitadores, los resultados cualitativos resaltaron el papel de las mediaciones pedagógicas y profesionales como dinamizadoras de la promoción de las habilidades comunicativas. Entre los hallazgos más relevantes se encontraron referencias a estrategias pedagógicas efectivas, prácticas transversales en áreas distintas a lengua castellana y procesos de formación docente continua, como es descrito en la Tabla 29. Por ejemplo, los directivos docentes señalaron que la integración de la lectura y la oralidad en áreas como ciencias sociales o ciencias naturales favorece una apropiación más significativa de estas habilidades. Estos hallazgos orientaron la formulación de indicadores que valoran la transversalización curricular, la innovación pedagógica y la formación docente como componentes centrales del instrumento.

Tabla 29

Matriz de Análisis y Selección de Elementos facilitadores en la construcción del Instrumento

Descripción del elemento facilitador	Categoría cualitativa	Dimensión del modelo	Indicador del instrumento
Las estrategias pedagógicas intencionadas favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas.	Mediaciones pedagógicas y profesionales	Gestión pedagógico-curricular y condiciones institucionales (GPCCI)	Se promueven estrategias didácticas para fortalecer las habilidades comunicativas en todas las áreas.
La transversalización de las habilidades comunicativas en otras áreas del conocimiento fortalece su apropiación.	Mediaciones pedagógicas y profesionales	Gestión pedagógico-curricular y condiciones institucionales (GPCCI)	Los docentes integran las habilidades comunicativas en áreas distintas a lengua castellana.
La formación docente continua incide positivamente en la calidad de las prácticas comunicativas.	Mediaciones pedagógicas y profesionales	Soporte administrativo y articulación interinstitucional (SAAI) / Recursos, tiempos y personal (RTP)	Se realizan inversiones directas en formación docente relacionada con la didáctica de la comunicación.

Nota: Tabla elaborada por el autor(a). La tabla representa la matriz de análisis y Selección de Elementos facilitadores en la construcción del Instrumento.

5.3.2.3 Identificación de barreras y limitantes. Por otro lado, el análisis cualitativo permitió identificar barreras asociadas a las condiciones estructurales de posibilidad, especialmente relacionadas con limitaciones logísticas y presupuestales. Los directivos docentes señalaron, por ejemplo, que la falta de recursos, la insuficiencia de espacios físicos adecuados o la ausencia de tiempos institucionales específicos dificultan la sostenibilidad de las acciones comunicativas. Estos hallazgos se incorporaron en el instrumento a través de indicadores que permiten mediar entre la asignación de recursos, la gestión de tiempos escolares y la disponibilidad de apoyos institucionales para la promoción de las habilidades comunicativas, tal como se evidencia en la Tabla 30.

Tabla 30

Matriz de análisis para la mediación con las barreras identificadas en la construcción del Instrumento

Descripción de las barreras	Categoría cualitativa	Dimensión del modelo	Indicador del instrumento
Las limitaciones logísticas y presupuestales afectan la sostenibilidad de las acciones comunicativas.	Condiciones estructurales de posibilidad	Soporte administrativo y articulación interinstitucional (SAAI) / Recursos, tiempos y personal (RTP)	La institución asigna recursos financieros, materiales y humanos para apoyar el desarrollo de las habilidades comunicativas.
La falta de tiempos institucionales dificulta la sistematicidad de las prácticas comunicativas.	Condiciones estructurales de posibilidad	Recursos, tiempos y personal (RTP)	La gestión de tiempos escolares contempla espacios específicos para fortalecer las habilidades comunicativas.
La débil articulación interinstitucional limita el alcance de los proyectos comunicativos.	Condiciones estructurales de posibilidad	Soporte administrativo y articulación interinstitucional (SAAI) / Proyectos e innovación escuela-comunidad (PIEC)	La institución articula sus proyectos de habilidades comunicativas con programas distritales o nacionales.

Nota: Tabla elaborada por el autor (a). La tabla representa el análisis de la matriz de análisis para la mediación con las barreras identificadas en la construcción del Instrumento.

De este modo, el instrumento de valoración integra de manera coherente los aportes cualitativos y cuantitativos del estudio, configurándose como una herramienta analítica, formativa y contextualizada que permite a las instituciones educativas reconocer sus avances, ubicar los procesos que se pueden llevar para mediar con las barreras identificadas y orientar acciones de mejora en torno a la promoción de las habilidades comunicativas desde la gestión escolar.

5.3.4 Niveles de valoración del instrumento de gestión escolar para la promoción de las habilidades comunicativas

Con el propósito de fortalecer la coherencia entre el análisis estadístico y la operacionalización del modelo estructurante en el instrumento de valoración de la gestión escolar

para la promoción de las habilidades comunicativas, se estableció una escala de niveles de valoración basada en rangos porcentuales. Esto responde a la necesidad de traducir los resultados cuantitativos obtenidos en el análisis estadístico en criterios claros, comparables y comprensibles para las instituciones educativas, ubicando el carácter formativo y reflexivo propio del proceso evaluativo.

A partir de los resultados estadísticos, expresados en porcentajes de cumplimiento o desarrollo de los indicadores asociados a cada dimensión del modelo, se definieron cuatro niveles de valoración progresivos. Dichos niveles permiten ubicar el estado de cada indicador en función del grado de integración de la promoción de las habilidades comunicativas dentro de los procesos de gestión escolar, favoreciendo una lectura interpretativa que trasciende la medición numérica y orienta la toma de decisiones institucionales.

En este sentido, los rangos porcentuales establecidos, Nivel 1 (0 %–24,9 %), Nivel 2 (25 %–49,9 %), Nivel 3 (50 %–74,9 %) y Nivel 4 (75 %–100 %), posibilitan una correspondencia directa entre los resultados estadísticos y los niveles cualitativos de desarrollo definidos en el instrumento. Esta gradación permite identificar avances, reconocer fortalezas y visibilizar oportunidades de mejora, manteniendo una lógica de progresión e inclusión entre los niveles, coherente con el enfoque de mejoramiento continuo de la gestión escolar. De esta manera, la valoración por niveles no se concibe como un ejercicio de clasificación estática, sino como un recurso analítico y pedagógico que facilita el seguimiento sistemático y situado de los procesos institucionales, y que orienta a las comunidades educativas en la consolidación de prácticas de gestión escolar que promuevan de manera intencionada y sostenida las habilidades comunicativas.

5.3.3.1 **Nivel 1. Presencia incipiente (0 % – 24,9 %).** En este nivel, las acciones relacionadas con la promoción de las habilidades comunicativas existen de manera aislada o incipiente dentro de la gestión escolar. Se evidencian principalmente como iniciativas puntuales, formales o normativas, sin una articulación clara con los procesos institucionales ni con una intención pedagógica sistemática. Las prácticas comunicativas no se integran de manera consistente a la planeación, ejecución o evaluación de la gestión escolar, y su impacto en la comunidad educativa es limitado o poco visible.

5.3.3.2 **Nivel 2. Intencionalidad contextual (25 % – 49,9 %).** Este nivel se caracteriza por la intencionalidad explícita de promover las habilidades comunicativas desde la gestión escolar, en respuesta a necesidades institucionales o contextuales identificadas. Las acciones muestran coherencia con propósitos institucionales y comienzan a articularse con los procesos de gestión; sin embargo, su implementación aún presenta irregularidades. Si bien se reconocen avances en la integración de las habilidades comunicativas, estas prácticas no se desarrollan de manera sistemática ni consolidada en toda la institución.

5.3.3.3 **Nivel 3. Integración institucional (50 % – 74,9 %).** En este nivel, la promoción de las habilidades comunicativas se encuentra integrada de manera sistemática y coherente a los procesos de gestión escolar. Las acciones son conocidas, asumidas y desarrolladas por los diferentes actores de la comunidad educativa, evidenciando articulación entre la planeación, la ejecución y la evaluación. Las habilidades comunicativas se constituyen en un componente transversal de la gestión escolar, con prácticas consolidadas que favorecen la participación, la interacción y la comunicación institucional.

5.3.3.4 **Nivel 4. Consolidación y mejora continua (75 % – 100 %).** Este nivel representa el mayor grado de desarrollo. La promoción de las habilidades comunicativas desde la gestión escolar se caracteriza por una dinámica permanente de evaluación, ajuste e innovación, sustentada en el análisis reflexivo de la información y la toma de decisiones orientadas al mejoramiento continuo. Las prácticas comunicativas están institucionalizadas, muestran sostenibilidad en el tiempo y generan aprendizajes organizacionales, contribuyendo de manera significativa al fortalecimiento de la gestión escolar y al desarrollo integral de la comunidad educativa.

5.3.5 De la construcción teórico-empírica a la verificación en contexto: aplicación piloto del modelo e instrumentación

En este apartado se presenta la aplicación piloto del modelo estructurante y su instrumento asociado en una de las instituciones que integran la muestra del estudio de caso: el Colegio Rufino José Cuervo, ubicado en la localidad de Tunjuelito. La institución cuenta con organización por ciclos en su sede principal y dos jornadas, esto se traduce en que en la mañana funcionan los ciclos I, II y III; en la tarde, el ciclo IV y los niveles correspondientes a media técnica, es decir, ciclos V y VI. Esta configuración permitió observar el desempeño del

instrumento en las condiciones reales de gestión académica, directiva, administrativa y comunitaria, con los actores y las dinámicas diferenciadas propias del ciclo III.

En términos generales, el diseño del instrumento demostró ser óptimo en términos de comprensión, navegabilidad y consistencia entre secciones. En su diligenciamiento inicial por parte del área de Humanidades, en la reunión de área que se realiza una vez a la semana, no se presentaron conflictos de interpretación, redundancias o dificultades técnicas. La estructura de niveles, la redacción de los enunciados y la retroalimentación porcentual inmediata favorecieron el diálogo reflexivo y la convergencia de criterios entre pares y directivos.

En la sección inicial se explicita que el instrumento permite valorar, de manera formativa y reflexiva, cómo la gestión escolar promueve las habilidades comunicativas. Su objetivo es apoyar la autoevaluación, reconocer avances y orientar acciones de mejora, atendiendo al contexto y a las particularidades institucionales, tal como se aprecia en la Figura 13, la cual corresponde a la primera hoja del instrumento Excel creado. Además, se solicitan datos básicos de la institución (sede y jornada) y de los docentes y directivos participantes, lo que garantiza trazabilidad y responsabilidad colectiva en la valoración.

Figura 13

Página inicial del Instrumento de Valoración

INSTRUMENTO DE VALORACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR PARA LA PROMOCIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS Herramienta formativa para la autoevaluación y el seguimiento institucional

Este instrumento permite valorar, desde lo formativo y reflexivo, cómo la gestión escolar promueve las habilidades comunicativas en la institución. Su objetivo es apoyar la autoevaluación, reconocer avances y orientar acciones de mejora, atendiendo al contexto y a las particularidades institucionales. Los niveles de valoración son progresivos y no sancionatorios. Su uso busca fortalecer los procesos de gestión y el mejoramiento continuo. Se sugiere realizar el proceso de autoevaluación en conjunto con los docentes y directivos.

Nombre de la IE	Colegio Rufino José Cuervo IED
Docentes participantes:	Danery Rojas, Cristina Mojica, Enjy Torres, Julián Rojas, René Lizarazo, Tatiana Castillo.
Jornada:	Mañana

VALORACIÓN	DESCRIPCIÓN DEL NIVEL	PORCENTAJE
CONSOLIDACIÓN Y MEJORA CONTINUA - NIVEL 4	La promoción de las habilidades comunicativas está institucionalizada, es sostenible y se evalúa permanentemente para tomar decisiones orientadas al mejoramiento continuo.	**75% - 100%**
INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL - NIVEL 3	Las acciones están integradas de forma sistemática a la gestión escolar. Hay coherencia entre planeación, ejecución y evaluación, y las prácticas son asumidas por la comunidad educativa.	**50% - 74,9%**
INTENCIONALIDAD CONTEXTUAL - NIVEL 2	Existen propósitos claros y acciones iniciales acordes al contexto y a los objetivos institucionales, pero su implementación es irregular y aún no se consolida en toda la institución.	**25% - 49,9%**
PRESENCIA INCIPIENTE - NIVEL 1	Las acciones existen de forma aislada o formal. No están articuladas de manera sistemática a la planeación, el seguimiento ni la evaluación institucional.	**0% - 24,9%**

Nota: La figura representa, el instrumento de Valoración tuvo su prueba piloto con los docentes del área de Humanidades del Colegio Rufino José Cuervo.

Posteriormente, se encuentran las secciones de valoración, separadas por áreas en la medida que el proceso de modelación lo sugirió. Es decir, Gestión pedagógico-curricular y condiciones institucionales (GPCCI), Liderazgo directivo y seguimiento estratégico (LDSE), Soporte administrativo y articulación interinstitucional (SAAI), Gestión comunitaria y corresponsabilidad (GCC), Recursos, tiempos y personal (RTP), Proyectos e innovación escuela-comunidad (PIEC), Planificación y evaluación de la oralidad (PEO) y Recursos y formación para la lectura (RFL).

De esta forma, la Gestión pedagógico-curricular y condiciones institucionales (GPCCI) permitió identificar la integración curricular de las habilidades comunicativas y su traducción en prácticas de aula, tal como se evidencia en la Figura 14.

Figura 14

Primer componente de valoración: Gestión Pedagogico-Curricular y Condiciones Institucionales

Gestión pedagógico-curricular y condiciones institucionales

Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una única 'X' la opción que mejor represente su opinión para cada ítem. Recuerde que solo puede elegir una alternativa por ítem.

ÍTEM	VALORACIÓN			
	PRESENCIA INCIPIENTE	INTENCIONALIDAD CONTEXTUAL	INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL	CONSOLIDACIÓN Y MEJORA CONTINUA
El currículo institucional incluye explícitamente actividades para desarrollar habilidades de lectura en los estudiantes.		x		
Los docentes integran la habilidad de lectura en todas las áreas del conocimiento, no solo en lengua castellana.			x	
Se promueven estrategias didácticas para fomentar la lectura en todas las áreas del conocimiento.			x	
El PEI contempla acciones específicas orientadas al desarrollo de la lectura en los estudiantes.		x		
Se evalúan sistemáticamente los avances de los estudiantes en los procesos de lectura.		x		
Existen espacios físicos adecuados para fomentar prácticas de lectura en la institución.		x		
La gestión de tiempos escolares contempla espacios específicos para fortalecer la lectura.			x	
El currículo institucional incluye explícitamente actividades para desarrollar habilidades de escucha en los estudiantes.		x		
Los docentes integran la habilidad de escucha atenta en todas las áreas del conocimiento, no solo en lengua castellana.			x	
Se promueven estrategias didácticas para promover la escucha activa en todas las áreas del conocimiento en los estudiantes.			x	
El PEI contempla acciones específicas orientadas al desarrollo de la escucha en los estudiantes.		x		
El currículo institucional incluye explícitamente actividades para desarrollar habilidades de oralidad en los estudiantes			x	
Los docentes integran la habilidad de oralidad en todas las áreas del conocimiento, no solo en lengua castellana.			x	
Se promueven estrategias didácticas para promover la oralidad en todas las áreas del conocimiento en los estudiantes.			x	
El currículo institucional incluye explícitamente actividades para desarrollar habilidades de escritura en los estudiantes.			x	
Los docentes integran la habilidad de escritura en todas las áreas del conocimiento, no solo en lengua castellana.			x	
Se promueven estrategias didácticas para promover la escritura en todas las áreas del conocimiento en los estudiantes.			x	
El PEI contempla acciones específicas orientadas al desarrollo de la escritura en los estudiantes.			x	
Se evalúan sistemáticamente los avances de los estudiantes en los procesos de escritura.			x	
Existen espacios físicos adecuados para fomentar prácticas de escritura en la institución.		x		
TOTAL ÁREA	0	7	13	0

VALORACIÓN DEL COMPONENTE	TOTAL	NIVEL
	66%	Nivel 3

OBSERVACIONES Y/O PROPUESTAS DE MEJORA: Es necesario que exista una articulación entre las concepciones de los docentes de todas las áreas frente a la estrtaegias de fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

Nota: La figura representa el primer componente de valoración: Gestión Pedagogico-Curricular y Condiciones Institucionales. Hoja número 1 de resultados del instrumento de Valoración en su prueba piloto.

En paralelo, Liderazgo directivo y seguimiento estratégico (LDSE) hizo visible el rol de rectoría y coordinaciones en dirección, monitoreo y toma de decisiones, así como se muestra en la Figura 15.

Figura 15

Segundo componente de valoración: Liderazgo Directivo y Seguimiento Estratégico

Liderazgo directivo y seguimiento estratégico

Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una única 'X' la opción que mejor represente su opinión para cada ítem. Recuerde que solo puede elegir una alternativa por ítem.

ÍTEM	VALORACIÓN			
	PRESENCIA INCIPIENTE	INTENCIONALIDAD CONTEXTUAL	INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL	CONSOLIDACIÓN Y MEJORA CONTINUA
El liderazgo directivo promueve iniciativas orientadas al fortalecimiento de la lectura.			x	
Se realiza seguimiento desde la rectoría o coordinación a los proyectos pedagógicos relacionados con lectura.		x		
Las decisiones institucionales incluyen criterios relacionados con el mejoramiento de la lectura en el grupo estudiantil.		x		
Se impulsan procesos de innovación educativa enfocados en la lectura.		x		
La institución involucra a las familias en actividades que promueven la lectura en casa.		x		
El liderazgo directivo promueve iniciativas orientadas al fortalecimiento de la escucha		x		
Se realiza seguimiento desde la rectoría o coordinación a los proyectos pedagógicos relacionados con la escucha.		x		
Las decisiones institucionales incluyen criterios relacionados con el mejoramiento de la escucha en el grupo estudiantil.		x		
Se impulsan procesos de innovación educativa enfocados en la escucha.			x	
El liderazgo directivo promueve iniciativas orientadas al fortalecimiento de la oralidad.			x	
Se realiza seguimiento desde la rectoría o coordinación a los proyectos pedagógicos relacionados con la oralidad.		x		
Las decisiones institucionales incluyen criterios relacionados con el mejoramiento de la oralidad en el grupo estudiantil.		x		
El liderazgo directivo promueve iniciativas orientadas al fortalecimiento de la escritura.			x	
Se realiza seguimiento desde la rectoría o coordinación a los proyectos pedagógicos relacionados con la escritura.		x		
Las decisiones institucionales incluyen criterios relacionados con el mejoramiento de la escritura en el grupo estudiantil.			x	
Se impulsan procesos de innovación educativa enfocados en la escritura.			x	
La gestión de tiempos escolares contempla espacios específicos para fortalecer la escritura.			x	
TOTAL ÁREA	0	10	7	0

VALORACIÓN DEL COMPONENTE	TOTAL	NIVEL
	60%	Nivel 3

OBSERVACIONES Y/O PROPUESTAS DE MEJORA: Los directivos aún no se encuentran muy articulados con las dinámicas de promoción de habilidades comunicativas.

Nota: La figura representa el segundo componente de valoración. Liderazgo Directivo y Seguimiento Estratégico. Hoja número 2 de resultados del instrumento de Valoración en su prueba piloto.

De manera complementaria, Soporte administrativo y articulación interinstitucional (SAAI) focalizó la disponibilidad y gestión de recursos y el tejido de alianzas con actores externos, así como se refleja en la Figura 16. En conjunto, estas tres secciones habilitaron una lectura equilibrada entre horizonte institucional, conducción estratégica y condiciones de soporte para la implementación.

Figura 16

Tercer componente de valoración: Soporte Administrativo y Articulación Interinstitucional

Soporte administrativo y articulación interinstitucional

Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una única 'X' la opción que mejor represente su opinión para cada ítem. Recuerde que solo puede elegir una alternativa por ítem.

ÍTEM	VALORACIÓN			
	PRESENCIA INCIPIENTE	INTENCIONALIDAD CONTEXTUAL	INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL	CONSOLIDACIÓN Y MEJORA CONTINUA
Se cuenta con personal de apoyo para el desarrollo de la lectura en la institución.		x		
La institución asigna recursos financieros, materiales y tecnológicos para apoyar el desarrollo de la escucha.	x			
Se cuenta con personal de apoyo para el desarrollo de la escucha en la institución.	x			
Se evalúan sistemáticamente los avances de los estudiantes en los procesos de escucha.	x			
Se realizan inversiones directas en formación docente relacionada con la didáctica de la oralidad	x			
Se cuenta con personal de apoyo para el desarrollo de la oralidad en la institución.	x			
Existen espacios físicos adecuados para fomentar prácticas de oralidad en la institución.		x		
Se realizan inversiones directas en formación docente relacionada con la didáctica de la escritura.	x			
Se cuenta con personal de apoyo para el desarrollo de la escritura en la institución.		x		
La institución articula sus proyectos de escritura con programas distritales o nacionales.	x			
TOTAL ÁREA	7	3	0	0

VALORACIÓN DEL COMPONENTE	TOTAL	NIVEL
	33%	Nivel 2

OBSERVACIONES Y/O PROPUESTAS DE MEJORA: Se deben establecer más recursos para la promoción de habilidades.

Nota: La figura representa el tercer componente de valoración: Soporte Administrativo y Articulación Interinstitucional. Hoja número 3 de resultados del instrumento de Valoración en su prueba piloto.

Por otra parte, el instrumento integra cuatro focos que conectan escuela y entorno. Así, Gestión comunitaria y corresponsabilidad (GCC) permitió sistematizar y escalar iniciativas con familias, medios escolares y proyección sociocultural, como se referencia en la Figura 17.

Figura 17

Cuarto componente de valoración: Gestión Comunitaria y Corresponsabilidad

Gestión comunitaria y corresponsabilidad

Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una única 'X' la opción que mejor represente su opinión para cada ítem. Recuerde que solo puede elegir una alternativa por ítem.

ÍTEM	VALORACIÓN			
	PRESENCIA INCIPIENTE	INTENCIONALIDAD CONTEXTUAL	INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL	CONSOLIDACIÓN Y MEJORA CONTINUA
Se realizan eventos comunitarios (ferias del libro, encuentros literarios, entre otros) para fortalecer la lectura.	x			
Se fomenta la participación estudiantil en medios comunicativos escolares que involucren la lectura.	x			
La institución articula sus proyectos de lectura con programas distritales o nacionales.	x			
La institución involucra a las familias en actividades que promueven la escucha en casa.		x		
Se realizan eventos comunitarios, como conferencias para fortalecer la escucha.		x		
Se fomenta la participación estudiantil en medios comunicativos escolares, como la emisora, que involucren la escucha.		x		
La institución involucra a las familias en actividades que promueven la oralidad en casa.		x		
Se realizan eventos comunitarios como foros, en donde las familias participen desde el discurso oral.	x			
La institución involucra a las familias en actividades que promueven la escritura en casa.		x		
TOTAL ÁREA	4	5	0	0

VALORACIÓN DEL COMPONENTE	TOTAL	NIVEL
	39%	Nivel 2

OBSERVACIONES Y/O PROPUESTAS DE MEJORA: las estrategias con la familia son difíciles de establecer, llegar a las familias es un reto.

Nota: La figura representa el cuarto componente de valoración: Gestión Comunitaria y Corresponsabilidad. Hoja número 4 de resultados del instrumento de Valoración en su prueba piloto.

En este orden de ideas, Recursos, tiempos y personal (RTP) ayudó a objetivar elementos que se requieren para dinamizar tiempo pedagógico, espacios y apoyos humanos, justificando su priorización en la planeación, tal como se ubica en la Figura 18.

Figura 18

Quinto componente de valoración: Soporte Administrativo y Articulación Interinstitucional

Recursos, tiempos y personal

Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una única 'X' la opción que mejor represente su opinión para cada ítem. Recuerde que solo puede elegir una alternativa por ítem.

ÍTEM	VALORACIÓN			
	PRESENCIA INCIPIENTE	INTENCIONALIDAD CONTEXTUAL	INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL	CONSOLIDACIÓN Y MEJORA CONTINUA
Se realizan inversiones directas en formación docente relacionada con la didáctica de la escucha.	x			
Existen espacios físicos adecuados para fomentar prácticas de escucha en la institución.		x		
La gestión de tiempos escolares contempla espacios específicos para fortalecer la escucha.	x			
La institución asigna recursos financieros, materiales y tecnológicos para apoyar el desarrollo de la oralidad.	x			
La gestión de tiempos escolares contempla espacios específicos para fortalecer la oralidad.	x			
Se fomenta la participación estudiantil y familiar en medios comunicativos escolares, como la emisora, que involucren la oralidad.		x		
La institución asigna recursos financieros, materiales y tecnológicos para apoyar el desarrollo de la escritura.		x		
TOTAL ÁREA	4	3	0	0

VALORACIÓN DEL COMPONENTE	TOTAL	NIVEL
	36%	Nivel 2

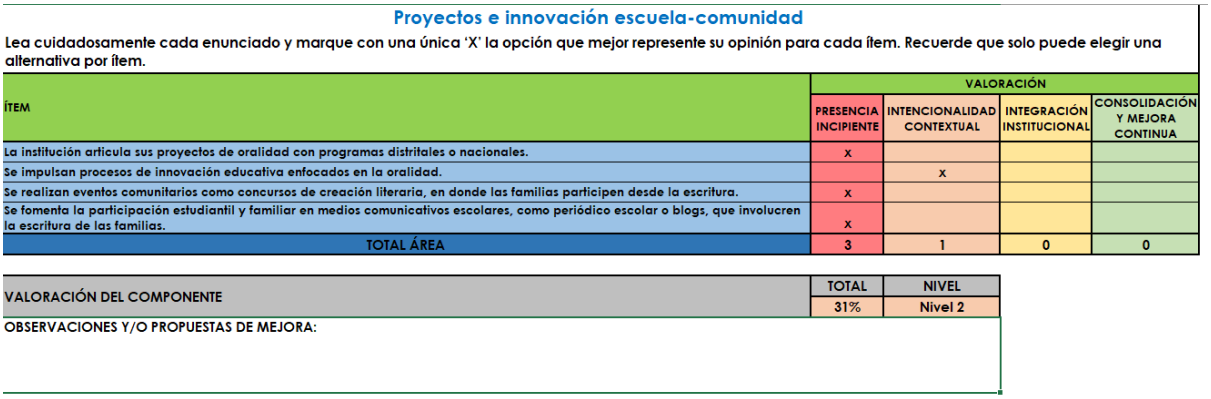
OBSERVACIONES Y/O PROPUESTAS DE MEJORA: La escucha y la oralidad son difíciles de evaluar, acompañar y por eso hay menos inversión. Es un reto para la institución.

Nota: La figura representa el cuarto componente de valoración: Soporte Administrativo y Articulación Interinstitucional. Hoja número 5 de resultados del instrumento de Valoración en su prueba piloto.

Adicionalmente, Proyectos e innovación escuela-comunidad (PIEC) distinguió entre iniciativas aisladas e innovaciones sostenibles, promoviendo su documentación y multiplicación, como se evidencia en la Figura 19.

Figura 19

Sexto componente de valoración: Proyectos e innovación escuela-comunidad



Proyectos e innovación escuela-comunidad

Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una única 'X' la opción que mejor represente su opinión para cada ítem. Recuerde que solo puede elegir una alternativa por ítem.

ÍTEM	VALORACIÓN			
	PRESENCIA INCIPIENTE	INTENCIONALIDAD CONTEXTUAL	INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL	CONSOLIDACIÓN Y MEJORA CONTINUA
La institución articula sus proyectos de oralidad con programas distritales o nacionales.	x			
Se impulsan procesos de innovación educativa enfocados en la oralidad.		x		
Se realizan eventos comunitarios como concursos de creación literaria, en donde las familias participen desde la escritura.	x			
Se fomenta la participación estudiantil y familiar en medios comunicativos escolares, como periódico escolar o blogs, que involucren la escritura de las familias.	x			
TOTAL ÁREA	3	1	0	0

VALORACIÓN DEL COMPONENTE	TOTAL	NIVEL
	31%	Nivel 2

OBSERVACIONES Y/O PROPUESTAS DE MEJORA:

Nota. La figura representa el quinto componente de valoración: Proyectos e innovación escuela-comunidad. Hoja número 6 de resultados del instrumento de Valoración en su prueba piloto.

De igual manera, una sección integrada de Planificación y evaluación de la oralidad (PEO) y Recursos y formación para la lectura (RFL) concentró la atención en criterios, evidencias y formación docente para prácticas comunicativas sistemáticas, como se refleja en la Figura 20. De esta manera, la valoración ofreció una mirada articulada que transita del currículo y el liderazgo a los escenarios comunitarios, los recursos y la innovación.

Figura 20

Séptimo y Octavo componente de valoración: Planificación y evaluación de la oralidad y

Planificación y evaluación de la oralidad

Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una única 'X' la opción que mejor represente su opinión para cada ítem. Recuerde que solo puede elegir una alternativa por ítem.

ÍTEM	VALORACIÓN			
	PRESENCIA INCIPIENTE	INTENCIONALIDAD CONTEXTUAL	INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL	CONSOLIDACIÓN Y MEJORA CONTINUA
El PEI contempla acciones específicas orientadas al desarrollo de la oralidad en los estudiantes.	x			
Se evalúan sistemáticamente los avances de los estudiantes en los procesos de oralidad.	x			
TOTAL ÁREA	2	0	0	0

VALORACIÓN DEL COMPONENTE	TOTAL	NIVEL
	25%	Nivel 2
OBSERVACIONES Y/O PROPUESTAS DE MEJORA:		

Recursos y formación para la lectura

Lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una única 'X' la opción que mejor represente su opinión para cada ítem. Recuerde que solo puede elegir una alternativa por ítem.

ÍTEM	VALORACIÓN			
	PRESENCIA INCIPIENTE	INTENCIONALIDAD CONTEXTUAL	INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL	CONSOLIDACIÓN Y MEJORA CONTINUA
La institución asigna recursos financieros, materiales y tecnológicos para apoyar el desarrollo de la lectura.		x		
Se realizan inversiones directas en formación docente relacionada con la didáctica de la lectura.	x			
TOTAL ÁREA	1	1	0	0

VALORACIÓN DEL COMPONENTE	TOTAL	NIVEL
	38%	Nivel 2
OBSERVACIONES Y/O PROPUESTAS DE MEJORA:		

Recursos y formación para la lectura

Nota: La figura representa el sexto y séptimo componente de valoración. Hoja número 7 de resultados del instrumento de Valoración en su prueba piloto.

Asimismo, cada sección incorpora instrucciones de diligenciamiento y una devolución instantánea del resultado parcial en porcentaje junto con la categorización del nivel alcanzado, lo cual dinamiza la discusión técnica entre docentes y directivos. A la vez, el espacio de observaciones y propuestas se comporta como un repositorio de ideas surgidas en el proceso reflexivo, dando lugar la acción que se establece desde el diagnóstico. En consonancia, se encuentra un gráfico de resultados, tal como se evidencia en la Figura 21, que se alimenta automáticamente con el diligenciamiento, visualiza los niveles alcanzados por elemento, acompañado del criterio interpretativo que recuerda que los niveles son formativos, progresivos y funcionan como referentes para la reflexión institucional.

Figura 21

Resultados del proceso valorativo y de seguimiento

Nota: La figura representa el resultado del proceso valorativo y de seguimiento. Hoja de resultados del pilotaje.

Finalmente, el recorrido del instrumento concluye con una sección de sugerencias que presenta una guía operativa para avanzar entre niveles y superar barreras mediante estrategias contextualizadas y sostenibles. En particular, la matriz allí dispuesta define metas por nivel y precisa el enfoque de trabajo recomendado para progresar desde la realidad de cada institución, tal como se dispone en la Figura 22.

Figura 22

Sugerencias para avanzar en la promoción de las habilidades comunicativas

SUGERENCIAS PARA AVANZAR EN LA PROMOCIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

Esta guía ofrece orientaciones rápidas para que la institución avance entre los niveles de desarrollo, fortaleciendo la gestión escolar y superando barreras mediante estrategias contextualizadas y sostenibles.

Nombre de la IE	

VALORACIÓN	META PRINCIPAL	ENFOQUE DE TRABAJO
CONSOLIDACIÓN Y MEJORA CONTINUA - NIVEL 4	Mantener el nivel de consolidación y mejora continua.	Actualizar de manera periódica los documentos institucionales (PEI, planes de área y proyectos), garantizando que las habilidades comunicativas permanezcan como eje transversal. Fomentar la innovación permanente, promoviendo proyectos comunicativos avanzados, la incorporación de nuevas tecnologías y la participación activa de estudiantes, docentes y familias. Garantizar condiciones estructurales estables, mediante la asignación sostenida de recursos, la continuidad del personal clave y la evaluación constante de los procesos, orientada al aprendizaje organizacional y al mejoramiento continuo.
INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL - NIVEL 3	Alcanzar un nivel de consolidación institucional	Profundizar en procesos formales de seguimiento y evaluación de las acciones comunicativas, así como fortalecer los espacios comunitarios, culturales y de participación que legitiman socialmente estas prácticas. Sistematizar prácticas exitosas, ampliando la oferta de formación permanente y fomentar la innovación pedagógica en torno a las habilidades comunicativas. Planificar de manera estratégica los recursos, la consolidación de tiempos institucionales estables y el fortalecemiento de las alianzas que permitan ampliar las capacidades de la institución.
INTENCIONALIDAD CONTEXTUAL - NIVEL 2	Avanzar de propósitos iniciales a una integración sistemática de las prácticas comunicativas	Alinear el PEI, los planes de área y los proyectos institucionales con metas específicas de desarrollo comunicativo, e institucionalizar un equipo responsable de la articulación de estas acciones. Ampliar las oportunidades de formación docente y asegurar la transversalización de las habilidades comunicativas en diferentes áreas y niveles. Fortalecer alianzas con entidades externas, ajustando el uso del tiempo escolar para permitir prácticas comunicativas regulares y planificar el empleo de los recursos institucionales para favorecer la sostenibilidad de las acciones.
PRESENCIA INCIPIENTE - NIVEL 1	Avanzar desde acciones aisladas hacia propósitos institucionales claros	Incorpar en el PEI, el currículo y los planes institucionales referencias explícitas a la promoción de la lectura, escritura, oralidad y escucha, así como definir mínimos de seguimiento desde el liderazgo directivo. Promover estrategias básicas y transversales que integren, de manera inicial, las habilidades comunicativas en diversas áreas del conocimiento. Afrontar las barreras existentes, mediante un uso eficiente de los recursos disponibles, la gestión de apoyos externos de bajo costo y la organización de tiempos escolares que permitan introducir prácticas comunicativas regulares, aunque sean breves.

Nota: La figura representa sugerencias para avanzar en la promoción de las habilidades comunicativas. La última hoja del instrumento muestra sugerencias y recomendaciones para avanzar en los niveles de dinamización de promoción de habilidades comunicativas

En consecuencia, el pilotaje en el Colegio Rufino José Cuervo confirma que el modelo y su instrumentación articulan de manera consistente los factores contextuales, los facilitadores y las barreras, al tiempo que convierten la valoración en una palanca de gestión que vincula autoevaluación, seguimiento y mejora continua. Así, la experiencia demuestra la viabilidad técnica y formativa de la propuesta y habilita su escalamiento a otros contextos con organización por ciclos y diversidad de jornadas, manteniendo el rigor analítico y la utilidad práctica que demanda la gestión escolar contemporánea.

Capítulo 6. Discusión de Resultados

Luego de sistematizar los resultados obtenidos en el proceso investigativo, en los siguientes párrafos se detalla de manera comprensiva e interpretativa los elementos que dan cuenta de la forma en la que la estructuración de un modelo de gestión escolar integral dinamiza la promoción de las habilidades comunicativas. Para ello, se sigue una lógica estructural que cuenta con cinco momentos específicos en los que se resaltan los aportes al campo de la gestión escolar y de los procesos comunicativos que surgen de esta propuesta investigativa. En este sentido, se señalan tanto implicaciones como el alcance de los datos de la investigación, se determina el nivel de esclarecimiento de la problemática planteada, se ubican relaciones entre el problema, el marco referencial y las nuevas concepciones teóricas que arrojó el estudio, se valora la metodología aplicada y se finaliza contrastando los resultados con algunos estudios que se encontraron en el estado del arte.

De esta manera, la presentación de los resultados se orienta a comprender las relaciones que se configuran entre la gestión escolar y la promoción de las habilidades comunicativas a partir de una lectura integrada de los datos cuantitativos y cualitativos. Desde la perspectiva de la complejidad, los resultados no se comprenden como relaciones causales directas entre variables, sino como configuraciones emergentes que expresan la interacción entre múltiples dimensiones institucionales. En este sentido, las asociaciones identificadas mediante el análisis cuantitativo se interpretan a la luz de las mediaciones contextuales y organizacionales evidenciadas en el análisis cualitativo, lo cual permite una lectura no lineal del fenómeno.

Es así como, el análisis reconoce que dichas relaciones se expresan de manera situada, en función de las condiciones organizacionales, culturales y materiales que caracterizan a cada institución educativa. En consecuencia, los resultados se interpretan considerando la interacción entre las decisiones de liderazgo, las dinámicas pedagógicas, los dispositivos administrativos y las formas de participación comunitaria, elementos que, en su convergencia, configuran escenarios particulares para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela.

6.1 Implicaciones y alcance del estudio

En primer lugar, los resultados de la investigación permiten sostener, con fundamento empírico y teórico, que la estructuración de un modelo de gestión escolar integral dinamiza de manera significativa la promoción de las habilidades orales (oralidad y escucha) y las escritas

(lectura y escritura) cuando logra articular coherentemente las dimensiones directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria bajo un principio de mediación comunicativa institucional. En efecto, se evidencia que las prácticas comunicativas no emergen exclusivamente de decisiones curriculares, sino que se encuentran condicionadas por la arquitectura organizacional y por la cultura institucional que las sustenta.

Desde esta perspectiva, y en coherencia con el pensamiento complejo de Morín, (1999) el fenómeno estudiado no puede reducirse a relaciones causales lineales, sino que debe comprenderse como sistema dinámico de interdependencias donde cada dimensión incide estratégicamente sobre las demás. Asimismo, tal como advierte Fullan, (2001) la mejora educativa sostenible depende de la construcción de coherencia interna. Por consiguiente, los hallazgos confirman que la comunicación institucional actúa como condición estructural para dicha coherencia y, por ende, para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

En segundo lugar, la explicación del fenómeno identificado exige considerar factores estructurales, culturales y pedagógicos que operan de manera simultánea. Desde el plano estructural, los datos muestran que cuando la gestión directiva se orienta predominantemente hacia el cumplimiento administrativo, se produce una fragmentación organizacional que limita la articulación curricular y reduce los espacios de interacción reflexiva. Esta situación coincide con lo planteado por Fullan, (2016) quien advierte que la falta de alineación entre visión institucional y prácticas concretas obstaculiza el cambio profundo de los cuerpos colegiados. Por otra parte, en el plano cultural, al observar la coherencia entre gestión y comunicación se evidencia la presencia de culturas colaborativas y prácticas sistemáticas de diálogo profesional, lo cual se articula con la noción de organización que aprende desarrollada por Senge, (2006) para quien el aprendizaje institucional surge de la construcción de visión compartida y del trabajo en equipo.

Ahora bien, desde el plano pedagógico, se constató que el fortalecimiento de habilidades comunicativas ocurre cuando el liderazgo promueve intencionalmente prácticas discursivas situadas, en consonancia con la ampliación del concepto de competencia comunicativa formulado por Hymes, (1972) quien subraya la dimensión sociocultural del uso del lenguaje. En consecuencia, el fenómeno no responde únicamente a decisiones didácticas aisladas, sino a condiciones sistémicas que configuran el ecosistema comunicativo escolar. Es importante

resaltar que los resultados en esta dimensión tuvieron una recurrencia tanto en la percepción de los docentes como en la voz de los directivos, lo cual se traduce en el reconocimiento de la importancia de las prácticas curriculares como tradicionalmente se ha venido dando en el sistema educativo, pero que a su vez alerta sobre la necesidad de articular este aspecto en las áreas que subyacen la organización escolar.

En tercer lugar, en el ámbito teórico, los hallazgos aportan una ampliación significativa al modelo integral de gestión escolar al incorporar la mediación comunicativa institucional como categoría estructurante. En efecto, mientras Morín, (1999) enfatiza la necesidad de comprender la organización educativa como sistema complejo y Fullan (2001, 2016) resalta la coherencia organizacional como motor de mejora, el presente estudio demuestra empíricamente que dicha coherencia se materializa, en gran medida, a través de procesos comunicativos institucionalizados. De este modo, la investigación reconfigura la relación conceptual entre gestión escolar y habilidades comunicativas, superando enfoques que restringen estas últimas al ámbito didáctico (Cassany, 1990 y Camps, 2003). Desde enfoques centrados en el desarrollo de las habilidades comunicativas, es ampliamente reconocido el uso del lenguaje en situaciones reales como fuente de promoción de ellas, se hace evidente que éstas son medio de acceso a dinámicas sociales y objeto de estudio en dinámicas académicas.

En este sentido, aludiendo a la propuesta teórica de Bajtín, (1982), se evidencia que el lenguaje constituye práctica social que organiza la experiencia colectiva. Por lo tanto, la gestión integral debe comprenderse como entramado dialógico permanente. De esta forma, el estudio amplía la perspectiva de Mendoza, (2003) al demostrar que la competencia comunicativa no solo se construye en la interacción pedagógica, sino en la cultura organizacional que legitima determinadas formas de discurso. En consecuencia, emerge una reformulación conceptual, ésta se sostiene al considerar que la gestión integral funciona como ecología comunicativa institucional que posibilita o restringe el desarrollo discursivo de la comunidad educativa.

Desde allí, se puede hablar de la categoría de gobernanza comunicativa, que emerge de la integración entre liderazgo pedagógico, soportes administrativos y redes de colaboración para dotar de coherencia las prácticas de lectura, escritura, oralidad y escucha más allá del aula. Además, dicha categoría dialoga y actualiza la gestión comunicacional de Casassus, (1999) y la noción de aprendizaje organizacional de Senge, (2006) como base estructural del cambio en la

competencia comunicativa. De igual modo, se reconfigura la relación entre habilidades, dado que la escucha aparece como elemento institucionalmente más débil, pero como condición habilitante de la oralidad y de la lectura crítica en relación directa con la promoción de la competencia comunicativa Hymes, (1972).

De esta manera, en relación con el desarrollo de habilidades comunicativas específicamente, los hallazgos evidencian que se fortalecen cuando la institución legitima el diálogo argumentativo y la escucha activa como prácticas cotidianas. Esta conclusión se alinea con Dewey, (1933) quien concibe la escuela como comunidad democrática de aprendizaje, y con Giroux, (1988) quien resalta el papel crítico del discurso en la formación ciudadana. En consecuencia, la gestión escolar debe rediseñarse desde una lógica comunicativa que atraviese todas sus dimensiones.

Adicionalmente, en coherencia con los planteamientos de la teoría de sistemas y el paradigma de la complejidad, la investigación asume que las dinámicas escolares se configuran a partir de relaciones de interdependencia entre múltiples componentes institucionales. En este sentido, las habilidades comunicativas no pueden interpretarse como resultados aislados atribuibles exclusivamente a los modelos de gestión escolar, sino como emergencias sistémicas que se producen en el marco de interacciones complejas entre prácticas pedagógicas, condiciones organizativas, dinámicas relacionales y contextos socioculturales.De esta manera, los hallazgos del estudio deben comprenderse desde una lógica relacional y contextual, en la cual la gestión escolar participa en la configuración de condiciones que pueden favorecer determinados procesos comunicativos, sin que ello implique relaciones directas, homogéneas o universalmente generalizables.

Para concluir con esta primera sección de discusión, se afirma que el alcance de los datos es de transferibilidad analítica y no de generalización estadística, dado que el estudio se centra en tres IED de una misma localidad y su valor práctico reside en el modelo SEM y en el instrumento de valoración. Estos dos elementos se ubican como guías para autoevaluación y la configuración de redes intra e interinstitucionales ya que se encuentran alineadas con la Guía 34 y con la operacionalización del plan Nacional LEOBE 2022–2030, especialmente para visibilizar la escucha y fortalecer la importancia de trabajar de manera articulada en pro de la dinamización de las categorías fundantes del proceso investigativo.

6.2 Esclarecimiento de la problemática y logro de los objetivos

Resulta fundamental señalar que la investigación logra un esclarecimiento sustantivo de la problemática planteada, particularmente en lo relativo a la fragmentación entre gestión escolar y promoción de habilidades comunicativas. En efecto, mientras el planteamiento inicial advertía una posible desconexión entre las dimensiones organizacionales y los procesos pedagógicos, los hallazgos empíricos no solo confirman dicha fragmentación, sino que permiten explicar sus causas estructurales y culturales. En coherencia con Fullan, (2001), quien sostiene que la ausencia de coherencia interna debilita los procesos de mejora escolar, los datos evidencian que la falta de articulación entre liderazgo, cultura institucional y planeación curricular incide directamente en la consolidación de prácticas comunicativas aisladas y discontinuas.

En este sentido, desde la perspectiva sistémica de Senge, (2006) la problemática se esclarece al comprender que la institución educativa funciona como sistema interdependiente. Por consiguiente, cualquier debilidad en una dimensión organizacional repercute en el conjunto. En este sentido, la investigación supera una explicación superficial del problema, centrada exclusivamente en metodologías de aula, y avanza hacia una comprensión estructural del fenómeno. Por tanto, se puede afirmar que el nivel de esclarecimiento alcanzado es alto, dado que se logró explicar la problemática y modelarla conceptualmente, lo cual se detalla de manera específica en la aproximación al logro de los objetivos investigativos.

En esta medida, respecto al primer objetivo específico relacionado con la identificación de los elementos que estructuran la relación entre la gestión escolar y las habilidades comunicativas, puede afirmarse que se alcanzó de manera consistente y fundamentada. En efecto, las medias diferenciadas entre gestión pedagógica y las otras áreas de gestión, como son administrativa, directiva y comunitaria, muestran comportamientos distintos de las variables, lo cual, según (Hernández, et al., 2014), constituye un indicador clave para confirmar la existencia de dimensiones estructurales diferenciadas dentro de un constructo organizacional. Desde el plano conceptual, estos hallazgos revelan que las habilidades comunicativas se encuentran más sólidamente ancladas en la gestión pedagógica que en las demás áreas, lo que confirma una relación estructural parcial y no plenamente integrada.

De igual manera, el análisis correlacional permitió ubicar conexiones estadísticamente significativas entre liderazgo directivo, cultura institucional, articulación curricular y desarrollo comunicativo, lo que confirma que las áreas de gestión no operan de manera aislada, sino interdependiente. En coherencia con (Leithwood et al., 2005), se constató que el liderazgo escolar incide indirectamente en los aprendizajes mediante la construcción de condiciones organizacionales favorables, tales como visión compartida, acompañamiento pedagógico y coherencia institucional. En esta línea, las correlaciones positivas entre gestión directiva y gestión pedagógica, así como entre gestión administrativa y comunitaria, sugieren que la promoción de habilidades comunicativas se potencia cuando existen vínculos estructurales entre las dimensiones organizativas, lo cual dialoga con la noción de interdependencia organizacional propuesta por Senge, (2006).

No obstante, aunque el objetivo se logró de manera robusta en términos metodológicos al identificar relaciones significativas y patrones consistentes, los resultados también revelan tensiones estructurales que remiten a lo que Fullan, (2016) denomina el problema de la "fragmentación estructural" en las escuelas. En efecto, la concentración de valoraciones altas en la gestión pedagógica y los niveles predominantemente neutros o bajos en las gestiones administrativa, directiva y comunitaria evidencian una desconexión relativa entre los subsistemas institucionales, lo que limita la consolidación de una coherencia sistémica orientada al desarrollo comunicativo. Así, aunque las correlaciones indican relación, las diferencias en las medias muestran que dicha relación no siempre se traduce en integración operativa visible para la comunidad educativa.

Finalmente, es pertinente reconocer, como advierte Creswell, (2014) respecto a los alcances de los diseños correlacionales, que factores macroestructurales, tales como políticas distritales, lineamientos curriculares nacionales o condiciones socioeconómicas del contexto, quedaron parcialmente explorados en esta fase cuantitativa. En consecuencia, si bien el primer objetivo permitió identificar con solidez los elementos estructurales que configuran la relación entre gestión integral y habilidades comunicativas, también abre posibilidades para futuras investigaciones que profundicen en variables contextuales externas que podrían incidir en la consolidación o superación de la fragmentación señalada por Fullan, (2016).

En lo que respecta al alcance del segundo objetivo relacionado con la comprensión de la aproximación conceptual de la comunidad educativa respecto a la gestión escolar y las habilidades comunicativas, el estudio alcanzó un nivel de logro alto. Esto, dado que permitió identificar concepciones diferenciadas y, en algunos casos, tensionadas entre los lideres educativos de las IE. La discusión se divide en torno a las dos categorías mencionadas a lo largo de la investigación de tal forma que se puedan concretar las relaciones entre los marcos teóricos que rigen el proceso investigativo y los datos obtenidos en el proceso cualitativo. Por ende, en lo que respecta a los siete modelos de gestión presentados por Casassus, (1999) y las tipologías de gestión que propone Sander, (2002) la evidencia recogida permite hacer una lectura general de la diferenciación en las percepciones de los rectores y los coordinadores académicos. Adicionalmente, se configura el análisis de las concepciones que surgen para los lideres educativos en lo que respecta a las teorías que rondan la noción de habilidades comunicativas.

En relación con el tercer objetivo, orientado a determinar los elementos constitutivos de un modelo estructural que articule la gestión escolar con la promoción de habilidades comunicativas, puede afirmarse que su consecución se logró con solidez metodológica y coherencia conceptual. En efecto, la validación mediante Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (SEM) permitió organizar las dimensiones previamente identificadas en una arquitectura explicativa consistente, evidenciando relaciones significativas y teóricamente fundamentadas entre los componentes del sistema.

Esta estructuración dialoga directamente con la noción de coherencia sistémica planteada por Fullan, (2016) quien sostiene que la mejora educativa sostenible no emerge de iniciativas fragmentadas, sino de la alineación intencional entre visión institucional, liderazgo, prácticas pedagógicas y cultura organizacional. Asimismo, la lógica relacional que sustenta el modelo converge con el enfoque de interdependencia organizacional desarrollado por Senge, (2006), para quien las organizaciones que aprenden se configuran como redes dinámicas de interacción y no como estructuras lineales; desde esta perspectiva, la modelación realizada puede interpretarse como una manifestación operativa del pensamiento sistémico aplicado al ámbito escolar.

Por otra parte, el análisis estructural confirmó la existencia de vínculos coherentes entre las dimensiones consideradas, lo que otorga consistencia explicativa y soporte empírico a la propuesta formulada. Sin embargo, aunque los índices de ajuste obtenidos evidencian un

desempeño estadístico adecuado, es pertinente reconocer que la validación del modelo en otros contextos institucionales contribuiría a fortalecer su alcance y generalización teórica. En consecuencia, si bien el objetivo se alcanzó satisfactoriamente en términos de diseño y comprobación inicial, su consolidación definitiva dependerá de aplicaciones posteriores que permitan contrastar su estabilidad y capacidad predictiva en escenarios educativos diversos.

6.3 Integración del problema de investigación con el marco referencial y las concepciones emergentes

6.3.1 Confirmaciones

La convergencia entre los resultados cuantitativos y cualitativos permite afirmar que el liderazgo directivo opera como eje estructurante de la gestión integral, esto por su capacidad de configurar condiciones organizacionales que hacen posibles los aprendizajes. Las correlaciones estadísticamente significativas entre liderazgo, cultura institucional, articulación curricular y desarrollo comunicativo evidencian que la incidencia del directivo se materializa en la generación de coherencia interna. Esta lectura se articula con lo planteado por Michael Fullan, (2016) quien afirma que la mejora sostenible no deriva de iniciativas aisladas, sino de la alineación intencional entre visión compartida, prácticas pedagógicas y cultura organizacional. La evidencia empírica respalda esta afirmación al mostrar que allí donde el liderazgo consolida marcos comunes de acción, las prácticas comunicativas adquieren mayor densidad y sistematicidad.

En relación con las confirmaciones teóricas, es conveniente recordar los modelos de gestión para determinar la relación de esta categoría con la evidencia empírica. Desde la perspectiva de Casassus, (1999) los enfoques desde los que se han dado los procesos organizacionales en la escuela son siete, los cuales fueron descritos con mayor profundidad en el capítulo correspondiente a marco teórico, ellos son: normativo, prospectivo, estratégico, estratégico-situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. Desde esta referencia, fue posible establecer relaciones con la voz de los líderes educativos de las instituciones educativas, desde el rol de rectoría y el de coordinación académica. También se establece una discusión entre este marco referencial y los resultados por caso que se desarrollaron en el capítulo anterior.

6.3.1.1 Relaciones Inter-roles. Es así como se identifica que el discurso rectoral, se alinea con una combinación estratégico-situacional. Esto, dado que enfatiza la decisión por viabilidad, la

articulación de actores y los ajustes a las restricciones en lo que se refiere a tiempos, presupuesto y regulación de ellos. A la vez, dicho patrón incorpora rasgos prospectivos en cuanto a la proyección de escenarios de logro en el desarrollo de habilidades comunicativas, y también de calidad total en lo que se refiere a los ciclos de mejora, la estandarización de acciones y el monitoreo de ellas, mientras que sostiene un anclaje comunicacional que convierte las conversaciones en compromisos operativos. De igual modo, la reingeniería aparece solo de manera secundaria, pues predomina la mejora incremental antes que los rediseños radicales.

Por otro lado, el discurso de los coordinadores se muestra más focal y ligado a ámbitos operativos propios de su cargo. Por ello, se evidencia que tiende a activar un modelo normativo, en términos de cumplimiento de actividades, programación de ellas y control de evidencias. También se identifican rasgos de un modelo estratégico de despliegue a nivel micro, ya que se da con marcas anunciadas por la consecución de metas y la búsqueda de recursos al nivel de área o grado. Cuando desde la coordinación académica se describe el soporte a docentes mediante guías, rúbricas o cronogramas, emergen rasgos de calidad total acotada por medio de listas de chequeo y/o protocolos, aunque con menor espesor comunicacional en lo que se refiere a acuerdos entre las áreas en las que se divide la organización académica de las instituciones, y menor alcance prospectivo, ya que no son tan marcados los escenarios de mediano plazo a escala institucional. Las menciones estratégico-situacionales aparecen menos frecuentes, lo que sugiere un margen más limitado para reconfigurar restricciones fuera de su campo inmediato.

En consecuencia, el perfil rectoral configura un matiz estratégico–situacional–calidad total–comunicacional con soportes prospectivos, mientras que el perfil de coordinación prioriza lo normativo–estratégico con calidad total de baja escala. Además, ambos convergen en la centralidad de las habilidades comunicativas, aunque divergen en profundidad y alcance de los dispositivos para sostenerla. Por añadidura, esta lectura no excluye combinaciones, por ejemplo, dentro de los casos analizados hay rectorados con exigencias normativas por control externo y coordinaciones con pulsos comunicacionales en equipos, tal como anticipa la ecología de modelos de Casassus, (2000) ya que los modelos son entendidos como configuraciones dinámicas que coexisten, interactúan y se superponen dentro de los sistemas educativos.

En paralelo, los mismos patrones relaciones de las voces de los rectores y coordinadores se interpretan con las familias tipológicas de Sander, (2002) éstas son: funcionalista (burocrática,

idiosincrática, integradora) e interaccionista (estructuralista, interpretativa, dialógica). De esta manera, el discurso rectoral se aproxima a la familia interaccionista. Ello, puesto que reconoce el contexto desde una marca estructuralista dadas las consideraciones en cuanto a restricciones y posibilidades de acción en la promoción de habilidades comunicativas institucionalmente. También bajo este análisis se identifica que los directivos pertenecientes a este rol ponen el acento en significados y cultura, lo cual refleja una mirada interpretativa Sander, (2002) y promueve la deliberación y los acuerdos de fortalecimiento de la LEOE, lo que refiere un marco dialógico, siguiendo las aseveraciones teóricas que se han venido desarrollando.

Sin embargo, estos rasgos, también se combinan de manera superficial con componentes funcionalistas integradores para garantizar procesos, metas e indicadores sin perder la construcción de sentidos. Por su parte, el discurso de los coordinadores evidencia una inclinación mayor hacia la familia funcionalista. Esto, debido a la preeminencia de normas, planeación y control, lo cual evidencia un matiz burocrático/integrador. De igual manera se identifica una menor injerencia en transformaciones estructurales o culturales de amplio alcance. Es posible identificar algunos matices interpretativos en el reporte que realizan los sujetos que ejercen este rol directivo, sobre el trabajo con docentes, mencionando las micro culturas por departamento o área académica que no llegan a configurar un patrón dialógico de escala institucional. A su vez, en escenarios donde el liderazgo depende del estilo personal, emergen rasgos idiosincráticos, aunque el corpus analizado muestra un anclaje más estable en procedimientos y metas.

De este modo, la traducción tipológica por áreas de gestión aclara roles. En gestión pedagógica, la orientación interpretativa–dialógica rectoral desde la visión compartida, los acuerdos curriculares y la orientación a comunidades de práctica, ancla la transversalidad de LEOE. Mientras tanto, la pauta burocrática–integradora coordinadora desde la programación, el seguimiento, y las rúbricas de seguimiento, asegura regularidad operativa sin expandir el sentido más allá del aula. En gestión administrativa, el trazo rectoral estructuralista visibiliza restricciones en términos de infraestructura, conectividad y presupuesto, negociando ajustes. A la vez, la pauta coordinadora burocrático-operativa consigna condiciones sin reconfigurarlas. En gestión directiva, la matriz rectoral dialógica ordena deliberaciones y prioriza decisiones, mientras, el rol coordinador implementa. En gestión comunitaria, la mirada rectoral

interpretativa–dialógica activa vínculos con familias y entorno, entre tanto, la acción coordinadora permanece más acotada.

Por tal motivo, se sugieren rutas de tránsito tipológico que fortalezcan la LEOE. Primero, las coordinaciones pueden evolucionar de burocrática/integradora a interpretativa/dialógica mediante la planificación colectiva, estudios de clase y prácticas públicas que construyan sentido además de acompañar procesos. Segundo, los rectorados pueden consolidar su perfil interaccionista con estructuras que protejan el tiempo para promover las habilidades, la etiquetada de presupuestos, y la fijación de metas de literacidad que sostengan la deliberación con resultados. Tercero, ambos niveles pueden apoyarse en diagnósticos compartidos para trenzar lo procedimental con la construcción de significado.

Ahora bien, al analizar las voces de rectores y coordinadores a la luz del sustento teórico de la investigación, se observa que sus concepciones sobre las habilidades comunicativas se distancian de una perspectiva estrictamente generativista y se sitúan con mayor claridad en un enfoque funcional, sociocultural y cognitivo del lenguaje. En efecto, las prácticas descritas por los directivos no enfatizan la formalización del sistema interno de reglas, sino el uso contextualizado, formativo y social del lenguaje. Por consiguiente, la centralidad otorgada a la convivencia, la participación y la formación integral evidencia que la lengua no es comprendida como sistema abstracto, sino como acción social situada, lo cual supone un desplazamiento epistemológico desde la competencia lingüística hacia la competencia comunicativa.

Desde el plano comunicativo, las prácticas descritas, tales como debates, transversalidad curricular, proyectos colaborativos y participación comunitaria, permiten interpretar que la lengua es comprendida como acción social situada. Este hallazgo confirma la perspectiva sociolingüística de Hymes, (1972) al evidenciar que la competencia comunicativa institucionalizada trasciende la dimensión gramatical y se ancla en contextos, propósitos y actores. La asociación estadística entre cultura participativa y mejores desempeños comunicativos refuerza esta lectura, pues sugiere que el aprendizaje lingüístico se consolida en entornos donde la interacción es estructural y no periférica.

En este sentido, los líderes educativos resaltan dimensiones como el diálogo, la interacción escuela-familia, la participación en medios escolares y la articulación curricular transversal. En efecto, cuando describen proyectos como debates, emisora escolar, teatro, lectura

crítica o escritura argumentativa, están reconociendo implícitamente los componentes del modelo SPEAKING planteado por Hymes, (1972) particularmente en lo relativo a escenarios, participantes, propósitos y géneros discursivos. De este modo, las instituciones analizadas parecen asumir que el aprendizaje comunicativo implica saber cuándo, cómo y para qué usar el lenguaje, y no solamente dominar estructuras gramaticales.

Esta comprensión coincide con la ampliación del modelo, planteado por Hymes, realizada por Canale y Swain, (1980) y profundizada por Canale, (1983) quienes integran las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Precisamente, la transversalidad curricular y la integración de informes de laboratorio, debates en ciencias sociales o diarios de aprendizaje en tecnología evidencian la dimensión discursiva y estratégica del lenguaje en contextos auténticos. Adicionalmente, las estrategias descritas, tales como lectura guiada, escritura creativa, dramatizaciones, proyectos digitales, clubes de lectura, muestran una clara convergencia con el paradigma comunicativo desarrollado por Mendoza, (2003), quien sostiene que enseñar lengua implica propiciar situaciones reales de uso discursivo. En efecto, la incorporación de proyectos institucionales y actividades interdisciplinares refleja una comprensión de la lengua como práctica social transversal, coherente con la idea de que hablar, escuchar, leer y escribir son actos orientados a propósitos específicos.

Además, cuando los directivos subrayan la importancia de la argumentación, la lectura crítica y la producción textual situada, se observa una alineación con (Cassany et al., 1994), quienes proponen que la competencia comunicativa se desarrolla mediante prácticas significativas contextualizadas y no mediante ejercicios descontextualizados de repetición normativa. De igual manera, la perspectiva cognitiva también se encuentra implícita en las voces institucionales, especialmente cuando se resalta la comprensión, la lectura crítica y la escritura argumentativa como procesos que fortalecen el pensamiento y la autonomía. Esta visión dialoga con la lingüística cognitiva descrita por (Cuenca, Hilferty 2013), donde el lenguaje se concibe como fenómeno integrado a la experiencia y al razonamiento, así como con los planteamientos de Bruner, (1998) quien afirma que el lenguaje estructura la construcción de significados. En consecuencia, las prácticas reportadas no solo promueven interacción social, sino también procesos de elaboración cognitiva que articulan experiencia, interpretación y producción discursiva.

Por otra parte, desde el campo psicológico, las concepciones expresadas por rectores y coordinadores evidencian una fuerte influencia de la teoría sociocultural de Vigotsky, (1995) en tanto reconocen que las habilidades comunicativas se consolidan mediante interacción, acompañamiento docente y participación colectiva. En efecto, la referencia a proyectos colaborativos, debates y actividades extracurriculares como espacios de aprendizaje comunicativo remite a la noción de zona de desarrollo próximo, donde la competencia se construye inter psicológicamente antes de interiorizarse. Asimismo, la presencia de estrategias progresivas de lectura y escritura puede vincularse con los estudios de (Ferreiro, Teberosky 1979) sobre la construcción del sistema de escritura, en la medida en que se reconoce la evolución de las capacidades comunicativas a lo largo del desarrollo.

En este orden de ideas, es posible afirmar que, al integrar estos hallazgos con el enfoque comunicativo adoptado por la investigación, es evidente que las instituciones participantes se aproximan a un paradigma comunicativo-sociocultural con componentes cognitivos, en el que la lengua es entendida como acción contextualizada, tal como lo plantea Mendoza, (2003), y como práctica social regulada por convenciones compartidas, en coherencia con Austin, (1962) y Searle (1969). En consecuencia, las voces de los rectores y coordinadores no solo confirman el sustento teórico del estudio, sino que lo robustecen empíricamente al mostrar que, en el contexto investigado, la promoción de habilidades comunicativas se concibe predominantemente desde un enfoque funcional y sociocultural, articulado con dimensiones cognitivas y mediado por condiciones organizacionales que inciden directamente en su consolidación.

Para finalizar, es imprescindible mencionar que la interdependencia observada entre las dimensiones analizadas confirma que la institución funciona como un sistema relacional antes que como una estructura lineal. La modelación estructural permitió comprender que el desarrollo comunicativo se encuentra mediado por procesos curriculares y culturales que se retroalimentan. Esta constatación empírica dialoga con el pensamiento sistémico de Peter Senge, (2006) para quien las organizaciones que aprenden reconocen los vínculos dinámicos entre sus componentes y superan la fragmentación funcional. La evidencia integrada muestra precisamente que la fortaleza comunicativa institucional no depende de un área específica, sino de la densidad de relaciones que articulan dirección, pedagogía y administración.

6.3.1.2 Relaciones Intercasos. Los resultados de la investigación permiten establecer que los modelos de gestión identificados en las instituciones IE1, IE2 e IE3 operan como configuraciones complejas que articulan dimensiones organizativas, pedagógicas y culturales, incidiendo de manera diferenciada en la organización curricular y en las prácticas educativas. En este sentido, dichos hallazgos dialogan con la perspectiva de la complejidad planteada por Morin, (2001) quien sostiene que los sistemas educativos deben comprenderse como totalidades interrelacionadas, donde la fragmentación del conocimiento impide la formación integral del sujeto.

Desde esta perspectiva, el análisis evidencia que las instituciones no responden a un único modelo de gestión, sino a estructuras híbridas que pueden ser comprendidas como la coexistencia de distintos paradigmas de gestión. Así, la gestión escolar se configura como un sistema dinámico, en términos de Bertalanffy, (1976) donde múltiples elementos interactúan generando tensiones, adaptaciones y reinterpretaciones del proyecto educativo institucional.

En primera instancia, en la IE1 el análisis del PEI y los resultados de la codificación cualitativa permiten identificar una predominancia del paradigma estratégico, en el sentido propuesto por Casassus, (2000) el cual se caracteriza por la centralidad de la planificación, la organización de procesos y el cumplimiento de metas institucionales. Este paradigma se articula con la estructura histórica de la institución, en la que la diversificación curricular exige una alta coordinación organizativa y una lógica de gestión orientada a la eficiencia. Sin embargo, los resultados muestran que este paradigma estratégico coexiste con elementos del paradigma normativo, especialmente en la fuerte presencia de regulaciones, estructuras jerárquicas y marcos institucionales formales. Esta combinación genera, como lo evidencian las categorías emergentes en la codificación, una organización curricular altamente estructurada pero fragmentada, en la que las áreas operan con relativa independencia, limitando la interdisciplinariedad.

En este sentido, los hallazgos confirman lo planteado por Sander (2002), quien señala que los modelos tradicionales de gestión educativa han privilegiado la racionalidad administrativa, generando sistemas eficientes, pero poco flexibles frente a las demandas pedagógicas contemporáneas. Asimismo, esta fragmentación puede leerse desde Morin, (2001) como una consecuencia de la incapacidad del sistema educativo para integrar los saberes de manera compleja, reproduciendo lógicas de especialización que dificultan la formación integral.

No obstante, el análisis del Manual de Convivencia y del PEI actualizado permite identificar una transición hacia el paradigma comunicacional, evidenciada en la incorporación de enfoques de derechos, inclusión, diversidad y convivencia. Esta transición refleja un intento institucional por integrar dimensiones relacionales y sociales en la gestión, lo cual se alinea con la idea de Casassus, (2000) de que los sistemas educativos contemporáneos deben avanzar hacia modelos centrados en la interacción y la construcción de sentido.

Sin embargo, la codificación cualitativa revela una tensión significativa entre estos nuevos enfoques y las prácticas reales, lo que sugiere que la transición paradigmática no se ha consolidado plenamente. En términos sistémicos, esto puede interpretarse como un proceso de reorganización incompleta, en el que coexisten estructuras tradicionales y emergentes sin lograr una integración funcional (Bertalanffy, 1976).

En un segundo instante, en la IE2, los resultados evidencian un predominio del paradigma comunicacional, caracterizado por la centralidad de la participación, el diálogo y la construcción colectiva del proyecto educativo. Este paradigma se expresa claramente en el PEI, donde la formación en valores, la ciudadanía y la corresponsabilidad constituyen ejes articuladores de la gestión. Asimismo, la codificación cualitativa muestra una fuerte presencia de categorías asociadas a la participación, el trabajo colaborativo y la contextualización del currículo, lo que indica que el modelo no solo está declarado, sino que tiene una incidencia real en las prácticas pedagógicas. En este sentido, los hallazgos se alinean con lo planteado por Sander, (2002) quien sostiene que las tendencias contemporáneas en gestión educativa deben fortalecer la democracia escolar como condición para la calidad.

No obstante, el análisis también permite identificar la coexistencia de elementos del paradigma prospectivo, en la medida en que la institución busca proyectarse hacia una formación integral orientada a la transformación social. Sin embargo, esta orientación no se articula plenamente con un paradigma estratégico, lo que se refleja en las dificultades de sistematización, evaluación y seguimiento identificadas en los resultados. En términos de Casassus, (2000) esta situación evidencia una tensión entre paradigmas, donde el énfasis en lo comunicacional no se acompaña de estructuras organizativas que permitan consolidar los procesos institucionales. Desde una perspectiva sistémica, esto puede interpretarse como una debilidad en los mecanismos de

autorregulación del sistema Bertalanffy, (1976) lo que limita su capacidad para sostener los procesos de transformación.

Asimismo, desde la perspectiva de la complejidad, esta tensión pone de manifiesto lo señalado por Morin, (2001) en relación con la necesidad de integrar dimensiones aparentemente opuestas, en este caso, participación y organización, para lograr una educación verdaderamente integral. De este modo, el caso de IE2 evidencia que la gestión participativa requiere ser complementada con herramientas estratégicas para evitar la dispersión y garantizar la coherencia institucional.

En tercera instancia, en la IE3 los resultados evidencian una configuración más articulada entre modelo de gestión y práctica pedagógica, caracterizada por la coexistencia del paradigma estratégico-situacional y elementos del paradigma comunicacional. El paradigma estratégico-situacional, según Casassus, (2000) se caracteriza por la capacidad de adaptar la acción institucional a las condiciones del contexto, lo cual se evidencia en el enfoque pedagógico interestructurante del PEI, que reconoce la importancia del entorno sociocultural en la construcción del conocimiento. En este sentido, la gestión en IE3 no se limita a la planificación, sino que se orienta a la transformación de las prácticas en función de las necesidades del contexto.

Asimismo, la codificación cualitativa muestra una alta coherencia entre las categorías asociadas al modelo pedagógico (aprendizaje activo, reflexión, autonomía) y las prácticas curriculares, lo que indica una fuerte articulación entre gestión y aula. Este hallazgo puede interpretarse desde la teoría de sistemas de Bertalanffy, (1976) en la medida en que la institución funciona como un sistema integrado, donde los diferentes componentes interactúan de manera coherente. De igual forma, la presencia de una cultura dialógica y participativa refleja elementos del paradigma comunicacional, lo que refuerza la idea de que la gestión en IE3 se construye desde la interacción y la reflexión colectiva. En términos de Morin, (2001) esta configuración se aproxima a una lógica de pensamiento complejo, en la que se integran dimensiones cognitivas, sociales y prácticas en el proceso educativo.

Sin embargo, los resultados también evidencian una dependencia significativa del liderazgo pedagógico, lo que puede interpretarse como una limitación estructural en términos de sostenibilidad. Desde la perspectiva de Casassus, (2000) esto sugiere que, aunque la institución

ha avanzado hacia paradigmas más complejos, aún requiere consolidar mecanismos institucionales que garanticen la continuidad de los procesos.

De manera transversal, los resultados permiten afirmar que las tres instituciones se encuentran en distintos niveles de tránsito entre paradigmas de gestión, lo que confirma que la gestión educativa es un proceso histórico, contextual y dinámico. En este sentido, ninguna institución responde a un modelo puro, sino que configura combinaciones específicas que reflejan sus condiciones particulares. Este hallazgo se articula con lo planteado por Sander, (2002) quien destaca que la gestión educativa contemporánea debe entenderse como un proceso de transformación permanente, en el que se integran dimensiones técnicas, políticas y pedagógicas. Asimismo, la perspectiva sistémica de Bertalanffy, (1976) permite comprender que estas configuraciones no son estáticas, sino que emergen de la interacción entre los distintos componentes del sistema educativo.

Por su parte, Morin, (2001) aporta una clave fundamental para interpretar la principal tensión identificada en la investigación la brecha entre el modelo declarado en el PEI y su implementación en la práctica. Dicha brecha puede entenderse como una manifestación de la incapacidad de integrar los distintos niveles del sistema educativo, lo que evidencia la necesidad de avanzar hacia modelos de gestión que articulen de manera efectiva pensamiento, acción y contexto. Así, el análisis confirma lo planteado por Casassus, (2000) en relación con la transición paradigmática en la gestión educativa latinoamericana, en la que se observa un desplazamiento progresivo desde modelos normativos y estratégicos hacia enfoques más comunicacionales y situacionales. Sin embargo, este tránsito no es lineal ni uniforme, lo que explica las tensiones y contradicciones identificadas en las instituciones analizadas.

En síntesis, los resultados permiten concluir que los modelos de gestión escolar adquieren sentido en la medida en que se materializan en el currículo y en las prácticas pedagógicas, configurándose como sistemas complejos en constante transformación. Desde esta perspectiva, la calidad de la gestión no reside en la adopción de un paradigma específico, sino en la capacidad institucional para articular de manera coherente los distintos componentes del sistema educativo, integrando organización, participación y pedagogía en función de la formación integral de los estudiantes.

6.3.2 Ampliaciones

En segundo lugar, los hallazgos amplían el marco teórico al demostrar que la comunicación no solo atraviesa la gestión escolar, sino que la cohesiona estructuralmente. Si bien los modelos organizativos analizados por Casassus, (1999) distinguen enfoques normativos, estratégicos o comunicacionales, la evidencia integrada revela configuraciones híbridas donde el liderazgo rectoral articula lo estratégico-situacional con rasgos comunicativos y de calidad total. Esta combinación no se limita a describir estilos de gestión, sino que permite explicar por qué determinadas instituciones logran sostener procesos de literacidad de manera transversal: la comunicación se convierte en dispositivo organizador de compromisos, decisiones y metas compartidas.

Asimismo, la investigación amplía la mirada didáctica tradicional al ubicar las habilidades comunicativas más allá del aula y situarlas en el entramado institucional. En este sentido, las prácticas reportadas no pueden entenderse únicamente como estrategias pedagógicas, sino como expresiones de una cultura que reconoce el lenguaje como práctica social. Esta interpretación se alinea con Cassany et al., (1994) quienes sostienen que la competencia comunicativa se desarrolla en contextos significativos. Sin embargo, los resultados permiten ir más allá al mostrar que dichos contextos requieren condiciones organizacionales coherentes que los sostengan en el tiempo.

De igual forma, la integración metodológica evidencia que la articulación curricular opera como mediación clave entre liderazgo y desarrollo comunicativo. Este hallazgo amplía la perspectiva de la gestión integral al demostrar que la transversalidad no es únicamente una estrategia de planificación, sino un mecanismo estructural que traduce la visión institucional en prácticas concretas. En términos interpretativos, ello confirma que la mejora educativa se consolida cuando las decisiones directivas se materializan en acuerdos curriculares sostenidos, en coherencia con la noción de influencia indirecta del liderazgo desarrollada por (Leithwood et al.,2005).

6.3.3 Tensiones

En tercer lugar, los resultados también revelan tensiones que complejizan la comprensión del fenómeno. Aunque el perfil rectoral se aproxima a una matriz interaccionista, el discurso de las coordinaciones muestra mayor inclinación hacia lógicas normativas y de control operativo.

Esta divergencia confirma la coexistencia de tipologías organizacionales diferenciadas dentro de una misma institución, tal como lo advierte Sander, (2002) al distinguir entre familias funcionalistas e interaccionistas. La evidencia cualitativa sugiere que cuando predomina el énfasis burocrático, la comunicación tiende a instrumentalizarse, limitando su potencial dialógico y crítico.

Por otra parte, la presión derivada de evaluaciones externas y metas estandarizadas introduce una racionalidad orientada al desempeño medible que puede tensionar la construcción de significado. Esta situación puede interpretarse a la luz de la distinción entre competencia y actuación formulada por Chomsky, (1965), en la medida en que el énfasis institucional en resultados observables privilegia la actuación evaluable sobre procesos comunicativos más amplios y reflexivos. Los datos muestran que, si bien la estandarización impulsa monitoreo y seguimiento, también puede reducir la complejidad del aprendizaje lingüístico a indicadores cuantificables.

Estas tensiones se inscriben, además, en lo que Fullan, (2016) denomina fragmentación estructural, entendida como la desconexión entre niveles de gestión que dificulta la coherencia sistémica. Aunque la modelación SEM evidencia relaciones robustas, la lectura cualitativa permite identificar márgenes de desalineación entre discurso estratégico y práctica operativa, lo cual indica que la coherencia institucional no es un estado alcanzado, sino un proceso en permanente construcción.

Es así como es posible señalar que, la lectura crítica del modelo pone de relieve que las mayores tensiones se concentran en aquellas habilidades que demandan una articulación institucional más amplia, como la oralidad y la escucha, las cuales requieren no solo estrategias didácticas, sino también espacios, tiempos, recursos y escenarios colectivos para su desarrollo. En este punto, el modelo visibiliza las brechas existentes entre la intencionalidad pedagógica y las condiciones estructurales que la sostienen, ofreciendo un marco analítico para interpretar dichas tensiones desde una perspectiva institucional.

Es así como es posible mencionar que, en coherencia con el paradigma de la complejidad, el modelo estructurante se concibe como una herramienta interpretativa abierta, sensible a los contextos en los que se aplica y susceptible de ser resignificada en función de nuevas lecturas y condiciones institucionales. Su integración crítica no persigue la estandarización de prácticas ni

la prescripción de rutas únicas de gestión, sino la posibilidad de leer, analizar y reflexionar sobre las configuraciones específicas que asume la relación entre gestión escolar y habilidades comunicativas en distintos contextos educativos.

6.3.4 Categoría emergente: coherencia comunicativa institucional

Como último elemento de este apartado, es importante mencionar que la integración de los hallazgos permite proponer la categoría de coherencia comunicativa institucional como síntesis interpretativa del estudio. Esta categoría alude a la alineación estratégica entre liderazgo, cultura organizacional, currículo y prácticas pedagógicas en torno a principios dialógicos compartidos. No se trata únicamente de consistencia administrativa, sino de una convergencia entre sentido, acción y estructura.

Conceptualmente, esta noción dialoga con la idea de escuela como comunidad democrática planteada por Dewey, (1933), en tanto la comunicación constituye el fundamento de la experiencia educativa compartida. Al mismo tiempo, se articula con la perspectiva de Giroux (1988), al reconocer que el discurso escolar no solo transmite contenidos, sino que configura formas de participación y construcción de ciudadanía. La evidencia empírica respalda esta formulación al mostrar que cuando liderazgo, cultura y currículo se alinean dialógicamente, las habilidades comunicativas dejan de ser un objetivo periférico y se convierten en principio estructurante de la gestión.

En consecuencia, este tercer momento de la discusión permite sostener que la promoción de habilidades comunicativas no depende exclusivamente de intervenciones didácticas, sino de la densidad sistémica que articula dimensiones organizacionales y pedagógicas. La contribución teórica del estudio radica en demostrar, con sustento empírico integrado, que la comunicación opera simultáneamente como resultado formativo y como categoría estructural de la gestión escolar integral. Por tanto, se puede concluir que la relación entre gestión integral y habilidades comunicativas puede entenderse como un entramado sistémico cuya debilidad estructural explica, en parte, los resultados limitados observados en las evaluaciones externas e internas del contexto distrital. Por tanto, sin una gestión escolar que incorpore explícitamente la comunicación como eje estratégico, las políticas públicas y las iniciativas curriculares en LEOE continuarán operando de manera disociada del núcleo organizacional de la escuela.

6.4 Valoración crítica de la metodología

En primer lugar, la adopción del paradigma de la complejidad constituye un acierto epistemológico, en tanto el fenómeno investigado se configura como un entramado de relaciones interdependientes que no pueden comprenderse desde lógicas lineales. Tal como plantea Morín, (2001) los sistemas educativos deben leerse como totalidades organizadas en las que cada dimensión influye y es influida por las demás. Desde esta perspectiva, el estudio evitó reduccionismos y asumió la gestión y la comunicación como dimensiones constitutivas desde lo cooperativo, lo cual permitió interpretar los hallazgos no como asociaciones aisladas, sino como configuraciones dinámicas inscritas en contextos institucionales concretos.

En coherencia con lo anterior, la elección de un enfoque mixto fortaleció la comprensión integral del problema. De acuerdo con Creswell, (2014), los diseños mixtos posibilitan integrar tendencias cuantificables con significados construidos socialmente, ampliando el alcance interpretativo. En este estudio, la fase cuantitativa no solo identificó relaciones estructurales significativas mediante análisis correlacional y modelación SEM, sino que ofreció una base empírica para contrastar la hipótesis de fragmentación entre gestión y comunicación. Posteriormente, la fase cualitativa profundizó en las lógicas discursivas de rectores y coordinadores, permitiendo comprender cómo dichas relaciones se traducen en prácticas concretas. Esta complementariedad metodológica aportó densidad analítica y evitó una lectura meramente descriptiva de los datos.

Asimismo, el rigor metodológico se evidencia en la triangulación de técnicas, fuentes y niveles de análisis. Siguiendo a Denzin, (1978) la triangulación incrementa la validez interna al contrastar distintas perspectivas sobre el mismo fenómeno. En este caso, la convergencia entre encuestas, modelación estructural y entrevistas permitió corroborar patrones recurrentes, especialmente en lo relativo a la coexistencia de discursos favorables a la comunicación y prácticas institucionales aún segmentadas. De esta manera, se fortaleció la consistencia interpretativa y se redujo la probabilidad de conclusiones derivadas de una única fuente de información.

En relación con la validez y confiabilidad, el estudio se apoyó en criterios ampliamente reconocidos en la investigación educativa. Desde la tradición cuantitativa, la consistencia interna de los instrumentos y los adecuados índices de ajuste del modelo estructural respaldan la

estabilidad de las mediciones, en línea con los planteamientos de Hernández, (2018) sobre estudios correlacionales. Por su parte, en el componente cualitativo se atendieron criterios de credibilidad, confortabilidad y saturación teórica, tal como lo proponen (Lincoln, Guba 1985). La recurrencia de categorías en las voces directivas y la coherencia entre tipologías de gestión y prácticas comunicativas sugieren que se alcanzó un nivel de densidad suficiente para sostener las inferencias construidas.

Por otra parte, el diseño correlacional y el estudio de caso múltiple resultan metodológicamente congruentes con los objetivos planteados. Tal como sostiene Yin, (2014) el estudio de casos permite comprender fenómenos contemporáneos en su contexto real cuando las fronteras entre fenómeno y entorno no están claramente delimitadas. La elección de tres instituciones de una misma localidad, pero con dinámicas diferenciadas, posibilitó identificar regularidades estructurales y, simultáneamente, matices contextuales. De este modo, el análisis no se restringió a generalizaciones estadísticas, sino que incorporó comprensión situada, coherente con el enfoque de complejidad adoptado.

No obstante, es preciso reconocer limitaciones inherentes al diseño. En primer lugar, la delimitación geográfica y el tamaño muestral restringen el alcance de la generalización externa. Si bien los resultados presentan coherencia interna, su extrapolación a otros contextos debe realizarse con cautela, tal como advierte Merriam, (2009) al referirse a la transferibilidad en estudios educativos. En segundo lugar, el acceso a la información estuvo condicionado por las agendas institucionales de directivos y docentes, lo cual supuso ajustes en tiempos y profundidad de algunas entrevistas. Esta circunstancia, frecuente en investigaciones escolares, puede incidir en la amplitud del corpus discursivo obtenido.

Adicionalmente, no puede obviarse la posibilidad de sesgos derivados de la posición de la investigadora. Desde la perspectiva reflexiva propuesta por Bourdieu, (2003) toda investigación social implica una relación situada entre quien investiga y el campo analizado. En este sentido, la cercanía profesional con el ámbito educativo pudo influir en la interpretación de ciertos discursos. Sin embargo, la explicitación de categorías analíticas, el contraste inter-fases y la fundamentación teórica permanente operaron como mecanismos de control interpretativo, mitigando el riesgo de sobre identificación con los actores participantes.

Finalmente, como valor agregado, la integración de resultados cuantitativos y cualitativos en la tercera fase permitió trascender la mera yuxtaposición de datos y construir una explicación articulada del fenómeno. Esta integración, coherente con la lógica de complementariedad defendida por Creswell, (2012) posibilitó identificar no solo relaciones estadísticas, sino también las racionalidades organizacionales que las sostienen o tensionan. En consecuencia, la metodología adoptada no solo fue pertinente respecto al problema formulado, sino que proporcionó un andamiaje sólido para proponer nuevas categorías conceptuales, como la coherencia comunicativa institucional, derivadas directamente del diálogo entre evidencia empírica y marco referencial.

6.5 Comparación con el estado del arte

6.5.1 Coincidencias con investigaciones previas

En primer lugar, los resultados obtenidos convergen con diversas investigaciones revisadas, desarrolladas en distintos contextos y continentes, las cuales reconocen la centralidad del liderazgo escolar como eje articulador de los procesos institucionales. Así, en estudios desarrollados en Arabia Saudita, Reino Unido y Estados Unidos (2021), el liderazgo se identifica como variable estratégica para incidir en el rendimiento académico y en la consolidación de culturas organizacionales orientadas a la mejora. En consonancia con tales hallazgos, esta investigación confirma que el liderazgo directivo influye en el desarrollo comunicativo mediante la creación de condiciones estructurales favorables. De igual modo, en coherencia con lo planteado por (Leithwood et al., 2005), los datos evidencian que la acción del rector impacta a través de la articulación entre visión institucional, clima organizacional y prácticas pedagógicas.

Asimismo, frente a estudios realizados en Finlandia (2021) y México (2021) sobre currículo y habilidades comunicativas, se advierte una convergencia significativa en torno a la importancia de la intencionalidad pedagógica y la transversalidad. En efecto, dichas investigaciones subrayan que la competencia comunicativa se fortalece cuando la lectura, la escritura y la oralidad se integran en diversas áreas del conocimiento. En correspondencia, los resultados del presente estudio muestran que algunas asignaturas del plan de estudios incorporan actividades discursivas como informes, debates y exposiciones. De igual manera, los hallazgos guardan relación con investigaciones latinoamericanas que enfatizan la necesidad de coherencia institucional para garantizar la sostenibilidad de los proyectos educativos. En consonancia con

tales aportes, los datos evidencian que la existencia de planes lectores, proyectos de escritura y actividades extracurriculares solo adquiere impacto sistemático cuando se inscriben en una cultura organizacional articulada, lo cual se aproxima a la noción de coherencia sistémica planteada por Fullan, (2016).

6.5.2 Diferencias y ampliaciones frente al estado del arte

No obstante, a diferencia de los estudios revisados, que analizan la gestión escolar desde una perspectiva predominantemente administrativa, esta investigación evidencia que la dimensión comunicativa constituye un eje articulador en la organización escolar. Mientras gran parte de la literatura internacional aborda la gestión en términos de eficiencia organizacional o cumplimiento normativo, los resultados aquí obtenidos muestran que la comunicación no opera como herramienta accesoria, sino como principio estructurante que atraviesa la cultura institucional, el currículo y el liderazgo.

En este sentido, aunque las investigaciones desarrolladas en Arabia Saudita, Reino Unido y Estados Unidos (2021) convergen en reconocer la centralidad del liderazgo articulador, divergen respecto al estatuto otorgado a la comunicación. En contraste con dichas perspectivas, que la conciben como instrumento para optimizar procesos, el presente estudio la posiciona como dimensión constitutiva del modelo organizacional, lo cual implica reconocer su papel en la construcción de sentido institucional y en la configuración de redes de interacción. Esta interpretación se aproxima más a la lógica sistémica descrita por Senge, (2006) para quien las organizaciones que aprenden comprenden sus dinámicas como entramados relacionales y no como estructuras lineales.

Por otra parte, frente a estudios en Finlandia y México (2021) centrados en el desarrollo curricular de habilidades comunicativas, si bien existe convergencia en la relevancia de la planificación pedagógica intencional, el presente trabajo amplía la mirada al demostrar que el impacto comunicativo depende de condiciones organizacionales coherentes. En otras palabras, los datos revelan que la transversalidad no produce efectos sostenibles cuando se mantiene desconectada de las decisiones directivas y administrativas, lo cual remite a lo que Fullan, (2016) denomina el problema de la fragmentación estructural. Así, mientras algunas investigaciones

describen experiencias exitosas de innovación curricular, este estudio visibiliza las tensiones que emergen cuando no existe alineación entre los distintos niveles de gestión.

6.5.3 Aportes novedosos del estudio

Finalmente, el aporte diferencial de la investigación radica en integrar, mediante modelación estructural (SEM), dimensiones organizacionales y comunicativas desde una perspectiva sistémica, aspecto que no fue desarrollado con igual profundidad en las investigaciones revisadas. En efecto, mientras el estado del arte tiende a abordar liderazgo, currículo o habilidades comunicativas de manera aislada, este trabajo propone y valida empíricamente una arquitectura explicativa que articula liderazgo directivo, cultura institucional, articulación curricular y desarrollo comunicativo. Además, la incorporación de un enfoque mixto permitió trascender la mera descripción de percepciones y avanzar hacia la explicación estructural de las relaciones entre variables, aportando mayor rigor interpretativo al campo. Esta integración metodológica posibilitó comprender que la comunicación no solo se manifiesta en prácticas pedagógicas específicas, sino que configura la lógica relacional de la institución, consolidándose como eje vertebrador del modelo integral propuesto.

En síntesis, mientras el estado del arte reconoce la importancia del liderazgo y de la transversalidad curricular, el presente estudio amplía dicha comprensión al situar la comunicación como dimensión estructurante de la gestión escolar y al ofrecer una validación empírica de su interdependencia sistémica. De esta manera, la investigación no solo dialoga con los antecedentes internacionales y latinoamericanos, sino que contribuye a reconfigurar el debate conceptual sobre la integración entre gestión escolar y promoción de habilidades comunicativas.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación se estructuran a partir de la reflexión central que orientó el proceso investigativo frente a la manera en la cual la estructuración de un modelo de gestión escolar integral puede dinamizar la promoción de las habilidades comunicativas. Esto, en coherencia con el objetivo de estructurar un modelo de gestión escolar integral que dinamice la promoción de las habilidades comunicativas en instituciones educativas distritales en Bogotá, Colombia. En este sentido, el apartado inicia con la formulación de una conclusión nuclear que expresa el punto epistemológico alcanzado tras el proceso investigativo. Posteriormente, se desarrollan conclusiones específicas relacionadas con el problema, la hipótesis, los objetivos, las implicaciones, los aportes y las proyecciones del estudio.

7.1 Nuevos aportes y logros alcanzados con la investigación

Para iniciar, esta investigación sostiene que un modelo de gestión escolar integral no solo incide en la promoción de las habilidades comunicativas, sino que redefine su naturaleza en la organización. Se evidencia que su desarrollo depende de la coherencia sistémica entre las dimensiones directiva, pedagógica, comunitaria y administrativa. En consecuencia, la relación entre gestión y comunicación en las instituciones públicas no es una simple correlación empírica, sino una interdependencia estructural que configura la identidad institucional. Por ende, el principal aporte del estudio se concreta en la construcción de un modelo estructurante de gestión escolar, que se presenta como una síntesis interpretativa fundada en la integración rigurosa de evidencia empírica, marcos conceptuales y referentes normativos vigentes.

Desde esta perspectiva, la comunicación deja de concebirse como un resultado pedagógico circunscrito al aula y se comprende como fenómeno organizacional emergente, cuya consolidación exige alineación entre visión estratégica, cultura institucional, prácticas curriculares y condiciones administrativas. Así, el estudio permite afirmar que la sostenibilidad del desarrollo comunicativo no reside en la multiplicidad de iniciativas aisladas ni en la formulación normativa de propósitos formativos, sino en la capacidad del sistema escolar para operar bajo principios de coherencia, integración y reciprocidad funcional. Por tanto, desde el punto de vista metodológico, uno de los principales logros de la investigación radica en el

desarrollo de un proceso analítico en tres momentos articulados, cuya coherencia garantiza la solidez del modelo propuesto.

De este modo, la investigación alcanza un punto epistemológico en el que la gestión escolar integral se configura como matriz estructurante del desarrollo comunicativo, y la comunicación, a su vez, se erige en indicador crítico del grado de integración sistémica alcanzado por la institución. En síntesis, la promoción de habilidades comunicativas solo adquiere carácter sostenible cuando se inscribe en un modelo organizacional que supera la fragmentación estructural y articula de manera intencional sus dimensiones constitutivas.

7.2 Conclusiones frente al problema y la hipótesis

En relación con el problema de investigación, el estudio concluye que la tensión entre los marcos normativos y las dinámicas institucionales fragmentadas no es una contradicción superficial, sino una manifestación de incoherencia organizacional. Si bien los discursos oficiales y proyectos educativos declaran la centralidad de las habilidades comunicativas, los hallazgos demuestran que esta intención no se traduce en una articulación sistémica. De este modo, la brecha observada responde a la carencia de una integración efectiva entre las dimensiones directiva, pedagógica, comunitaria y administrativa.

En este sentido, la hipótesis formulada en la investigación se abordó como una proposición relacional, orientada a interpretar configuraciones estructurales y dinámicas institucionales situadas. Los resultados obtenidos permiten sostener que la gestión escolar influye en el desarrollo de las habilidades comunicativas en la medida en que logra articular de manera coherente sus dimensiones, particularmente en aquellos procesos que requieren mayor respaldo institucional, como la oralidad y la escucha. De este modo, la hipótesis se confirma desde una lectura interpretativa y contextualizada, coherente con el paradigma de la complejidad y sin pretensiones de causalidad directa ni generalización universal.

En consecuencia, el problema investigativo se amplía conceptualmente al evidenciar que la promoción de habilidades comunicativas no depende exclusivamente de políticas sectoriales ni de iniciativas curriculares específicas, sino de la capacidad del modelo de gestión para integrar estratégicamente sus dimensiones constitutivas. De esta manera, el estudio desplaza la discusión desde una perspectiva normativa, centrada en lo que la escuela declara, hacia una perspectiva

estructural, centrada en cómo la escuela se organiza y opera, configurando las habilidades comunicativas como expresión del grado de coherencia interna alcanzado por la institución.

Finalmente, puede afirmarse que la fragmentación identificada no es simplemente una falla operativa, sino una condición que afecta la producción de sentido institucional y, por ende, el desarrollo comunicativo sostenible. En este punto, la investigación alcanza una reformulación epistemológica del problema: no se trata únicamente de fortalecer competencias comunicativas, sino de transformar las lógicas organizacionales que condicionan su posibilidad de consolidación.

7.3 Conclusiones sobre los objetivos específicos

En relación con el primer objetivo específico, orientado a los elementos que estructuran la relación entre la gestión escolar y las habilidades comunicativas desde un enfoque cuantitativo, se concluye que su alcance trasciende la mera constatación de asociaciones estadísticas, al permitir delimitar un campo estructural de interacciones que evidenció tanto relaciones significativas como zonas de fragmentación. En efecto, la identificación de vínculos entre liderazgo directivo, cultura institucional y desarrollo comunicativo puso en evidencia que las dimensiones organizacionales no operan de manera homogénea ni plenamente articulada. Asimismo, el análisis permitió visibilizar una jerarquización implícita de las habilidades comunicativas, donde la lectura y la escritura adquieren mayor centralidad frente a la oralidad y, de manera más crítica, la escucha, revelando asimetrías en la comprensión institucional del fenómeno comunicativo. De este modo, el primer objetivo no solo confirmó la existencia de relaciones estructurales, sino que posibilitó categorizar y priorizar dimensiones estratégicas dentro del modelo de gestión integral.

En cuanto al segundo objetivo específico, centrado en las interrelaciones desde una perspectiva cualitativa y comprensiva de las dos categorías que fundamentaron la investigación, se concluye que permitió profundizar en las mediaciones organizacionales que explican la configuración del desarrollo comunicativo en contextos escolares concretos. A través del análisis interpretativo, se evidenció que las prácticas institucionales están atravesadas por dinámicas culturales, decisiones estratégicas y formas de liderazgo que condicionan la sostenibilidad de las iniciativas comunicativas. En este sentido, el objetivo no solo identificó interdependencias, sino que permitió comprender la lógica interna que articula las dimensiones del sistema escolar. Así,

la aproximación cualitativa aportó densidad conceptual al fenómeno, al revelar que la comunicación no se limita a prácticas pedagógicas específicas, sino que se configura como construcción institucional situada.

Respecto al tercer objetivo específico, enfocado en los elementos constitutivos de un modelo estructural integrador, se concluye que alcanzó un nivel explicativo superior al proponer y validar una arquitectura sistémica coherente. La modelación estructural, articulada desde cuatro ejes principales que dialogaron de manera directa con las categorías emergentes de la fase cualitativa, confirman la existencia de relaciones entre dimensiones organizacionales y comunicativas, y permite integrarlas en un marco interpretativo unificado que supera visiones fragmentadas de la gestión escolar. En consecuencia, se ofrece una herramienta analítica que permite comprender la complejidad de los procesos comunicativos escolares desde una lectura institucional integrada, lo cual permite aseverar que, el modelo propuesto no plantea relaciones causales directas entre gestión escolar y habilidades comunicativas, sino que ofrece una comprensión de las condiciones institucionales en las que dichas habilidades se configuran, desde una perspectiva sistémica, dinámica y emergente.

En conjunto, los tres objetivos específicos evidencian un tránsito metodológico coherente con el enfoque mixto adoptado, en el cual la identificación cuantitativa de relaciones estructurales se complementó con la profundización cualitativa de sus mediaciones y culminó en la formulación de un modelo integrador validado empíricamente. Este encadenamiento progresivo permitió pasar de la descripción al análisis y de este a la explicación estructural, configurando un aporte consistente al campo de la gestión educativa desde una perspectiva sistémica.

7.4 Valor y calidad de las fuentes

En términos de fundamentación teórica y construcción del estado del arte, la investigación se sustentó en un corpus bibliográfico de alta calidad académica, caracterizado por el predominio de fuentes primarias internacionales recientes, lo cual permitió situar el estudio dentro de debates contemporáneos sobre liderazgo escolar, coherencia organizacional y desarrollo de habilidades comunicativas. Esta amplitud geográfica y temporal garantizó que la problematización no se circunscribiera a un contexto local, sino que dialogara críticamente con

investigaciones desarrolladas en distintos continentes, fortaleciendo así la densidad comparativa del análisis.

Asimismo, el marco referencial integró autores clásicos y contemporáneos cuya obra constituye fundamento estructural en cada una de las categorías abordadas. En el campo de la comunicación y el lenguaje, se retomaron aportes determinantes que permiten comprender las habilidades comunicativas desde una perspectiva sociocultural y contextualizada. En el ámbito de la gestión educativa, se incorporaron referentes clave del pensamiento sistémico y de la coherencia organizacional. Finalmente, en el plano metodológico, se acudió a autores reconocidos en investigación educativa que respaldan la pertinencia del enfoque mixto adoptado. Esta articulación teórica evitó reduccionismos conceptuales y aseguró coherencia entre categorías analíticas, paradigma epistemológico y diseño metodológico.

De igual manera, se mantuvo un equilibrio entre producción teórica y estudios empíricos aplicados, lo cual permitió contrastar postulados conceptuales con evidencia investigativa reciente. La inclusión de tesis doctorales y trabajos académicos no publicados comercialmente amplió la perspectiva crítica, al facilitar la identificación de vacíos teóricos y empíricos en la relación entre gestión escolar y desarrollo comunicativo. En consecuencia, el andamiaje bibliográfico no solo respaldó la discusión de resultados, sino que contribuyó a delimitar el aporte original del estudio dentro del campo investigativo.

En síntesis, la calidad y diversidad de las fuentes consultadas fortalecieron la legitimidad epistemológica de la investigación, al permitir una construcción teórica sólida, comparativa y coherente con el paradigma de la complejidad que orientó el proceso. Este soporte conceptual no operó como marco decorativo, sino como estructura interpretativa que posibilitó comprender el fenómeno en su carácter interdependiente y dinámico.

7.5 Implicaciones teóricas

Desde una perspectiva teórica, la investigación replantea la ubicación epistemológica de las habilidades comunicativas en la gestión educativa. Tradicionalmente, éstas se han abordado como competencias curriculares o resultados evaluables mediante instrumentos estandarizados. Sin embargo, los hallazgos permiten comprenderlas como una categoría estructural de la gestión escolar integral. En este sentido, la comunicación trasciende la intervención didáctica para

configurarse como una dimensión constitutiva del entramado organizacional, cuya consolidación depende de la articulación sistémica de la institución.

Del mismo modo, la noción de coherencia sistémica adquiere una resignificación conceptual a partir de los resultados obtenidos. Si bien en la literatura sobre mejora escolar, la coherencia suele vincularse con alineación estratégica y consistencia en la implementación de políticas, esta investigación evidencia que dicha coherencia solo puede considerarse efectiva cuando se traduce en prácticas comunicativas integradas y sostenibles. De este modo, la coherencia organizacional no se define exclusivamente por la correspondencia entre planes y acciones, sino por la capacidad institucional de generar entornos dialógicos, articulados y culturalmente consistentes que posibiliten el desarrollo integral de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha.

Igualmente, el estudio amplía la comprensión del liderazgo escolar, desplazándolo de una perspectiva predominantemente administrativa hacia una concepción relacional y mediadora. El liderazgo no aparece únicamente como función de dirección o supervisión, sino como instancia que articula cultura institucional, visión estratégica y prácticas pedagógicas en torno a un proyecto comunicativo compartido. Esta ampliación teórica permite comprender que el liderazgo educativo incide en el desarrollo comunicativo no de manera directa, sino a través de la configuración de condiciones organizacionales que favorecen la integración sistémica.

Por otra parte, la validación de un modelo estructural que integra dimensiones organizacionales y comunicativas aporta al campo una arquitectura explicativa que supera enfoques fragmentarios. La propuesta teórica derivada del estudio sugiere que la gestión escolar debe analizarse como sistema dinámico de interdependencias, en el cual los procesos pedagógicos, administrativos y culturales se determinan colectivamente. Así, la investigación contribuye a consolidar una perspectiva sistémica aplicada al análisis de la comunicación escolar, ampliando el horizonte conceptual desde el cual se estudia la relación entre organización y pedagogía.

En conjunto, las implicaciones teóricas del estudio reconfiguran el debate sobre gestión educativa al situar la comunicación como eje vertebrador de la coherencia institucional y al proponer que el desarrollo comunicativo sostenible es un indicador privilegiado del nivel de integración sistémica alcanzado por la escuela. De esta manera, la investigación no solo confirma

postulados previos, sino que amplía su alcance al integrarlos en una lectura estructural, compleja e interdependiente del fenómeno educativo.

7.6 Implicaciones prácticas

Las implicaciones prácticas del estudio se entienden como orientaciones analíticas, que permiten a distintos actores del sistema educativo reflexionar sobre las configuraciones institucionales que median el desarrollo de las habilidades comunicativas.

7.6.1 Implicaciones para la política pública educativa

En el ámbito de la política pública, los hallazgos de esta investigación sugieren la necesidad de reconfigurar los marcos de evaluación y orientación institucional, particularmente en lo concerniente a la integración de la dimensión comunicativa dentro de los modelos oficiales de gestión. Instrumentos como la Guía 34 de autoevaluación institucional requieren incorporar de manera explícita indicadores que valoren no solo la existencia de proyectos de lectura y escritura, sino el grado de coherencia sistémica entre liderazgo, cultura institucional y prácticas comunicativas. En este sentido, la política pública de lectura y escritura en Colombia podría fortalecerse si trasciende el enfoque programático y avanza hacia una perspectiva estructural que articule gestión y comunicación como dimensiones interdependientes.

Asimismo, los resultados invitan a superar una visión predominantemente instrumental de las evaluaciones estandarizadas, como las Pruebas Saber en el contexto colombiano o las pruebas PISA a nivel internacional. Si bien estos instrumentos ofrecen información relevante sobre desempeños específicos, la investigación demuestra que los resultados comunicativos no pueden comprenderse de manera aislada de las condiciones organizacionales que los posibilitan. En consecuencia, la política educativa debería contemplar mecanismos que evalúen la coherencia institucional y no únicamente los logros cognitivos individuales, reconociendo que el desarrollo comunicativo sostenible es resultado de configuraciones sistémicas.

De igual manera, los hallazgos orientan el rediseño de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en la medida en que éstos deberían incorporar explícitamente la dimensión comunicativa como eje transversal de la gestión integral. La estructuración de los PEI desde esta perspectiva es una ruta que permitiría alinear visión estratégica, prácticas curriculares y cultura organizacional, evitando la dispersión de iniciativas y fortaleciendo la sostenibilidad de los procesos formativos.

Adicionalmente, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer la coherencia entre los marcos normativos, los estándares de aprendizaje, los DBA y los modelos de gestión escolar implementados en las instituciones educativas. El modelo estructurante pone en diálogo las disposiciones de la política pública con las prácticas institucionales reales, evidenciando que la eficacia de dichas políticas depende de su articulación con procesos organizacionales concretos y contextualizados.

7.6.2 Implicaciones para la gestión institucional

En el plano institucional, la investigación concluye que la alineación entre liderazgo y currículo constituye condición esencial para dinamizar el desarrollo comunicativo. No basta con promover proyectos específicos de lectura o escritura, se requiere que el liderazgo directivo articule dichas iniciativas con procesos administrativos, tiempos escolares, asignación de recursos y sistemas de seguimiento. Esta integración favorece la consolidación de una cultura comunicativa institucional que trascienda el aula y se proyecte como práctica organizacional compartida.

Asimismo, se evidencia la necesidad de crear sistemas de seguimiento integrados que permitan evaluar la coherencia entre dimensiones de gestión y desarrollo comunicativo. Tales sistemas deberían contemplar indicadores cualitativos y cuantitativos que valoren no solo productos académicos, sino procesos de interacción, participación, escucha y diálogo institucional. Esta perspectiva contribuye a consolidar una cultura evaluativa más comprehensiva y coherente con el paradigma de la complejidad.

En general, los hallazgos destacan la importancia de concebir la escuela como un sistema interrelacionado, en el que las decisiones pedagógicas, directivas, administrativas y comunitarias inciden de manera conjunta en el desarrollo de las habilidades comunicativas. El modelo propuesto puede servir como herramienta de análisis para que las instituciones revisen sus niveles de coherencia interna y fortalezcan la articulación entre liderazgo, currículo, recursos y participación comunitaria.

7.6.3 Implicaciones para la formación docente

Finalmente, en el ámbito de la formación docente, los hallazgos ponen de manifiesto la urgencia de fortalecer procesos de capacitación continua desde un enfoque transversal de comunicación. La formación orientarse hacia la comprensión de la comunicación como

dimensión estructurante de la práctica pedagógica y organizacional. En este sentido, la pertinencia social del estudio se manifiesta en la posibilidad de articular la formación docente con las demandas comunicativas reales de los contextos escolares y sociales, promoviendo prácticas educativas que integren lectura, escritura, oralidad y escucha en escenarios situados, , más allá del dominio de técnicas didácticas aisladas.

En conjunto, las implicaciones prácticas del estudio evidencian que la transformación de los procesos educativos no depende exclusivamente de reformas curriculares, sino de la capacidad institucional y política para asumir la comunicación como eje estratégico de la gestión escolar integral. Así, el conocimiento generado no solo amplía la comprensión académica del fenómeno, sino que ofrece orientaciones concretas para incidir en la configuración de políticas y prácticas educativas más coherentes y sostenibles.

7.7 Limitaciones y vacíos

En primer lugar, es necesario reconocer que el alcance geográfico del estudio se circunscribió a instituciones educativas distritales de Bogotá, lo cual, aunque permitió un análisis contextual profundo, limita la generalización directa de los hallazgos a otros entornos regionales o nacionales con configuraciones organizacionales, culturales y socioeconómicas diferentes. En consecuencia, los resultados deben interpretarse como una construcción situada, cuya validez se inscribe en el contexto específico investigado.

En segundo lugar, el tamaño y características de la muestra, aunque metodológicamente coherentes con el diseño adoptado, constituyen una delimitación estructural del estudio. Si bien la modelación permitió identificar relaciones significativas entre variables organizacionales y comunicativas, la ampliación del número de instituciones y actores podría enriquecer la robustez estadística y comparativa del modelo propuesto. Asimismo, las agendas directivas y las dinámicas institucionales propias del sistema educativo público condicionaron los tiempos y la profundidad de acceso a determinados escenarios, lo cual representó un desafío operativo durante el trabajo de campo.

Por otra parte, deben considerarse los condicionantes socioeconómicos que atraviesan las realidades escolares. Aunque el modelo estructural identifica relaciones organizacionales relevantes, variables macroestructurales como desigualdad social, capital cultural familiar y condiciones territoriales no fueron incorporadas como variables explicativas directas. En este

sentido, el estudio reconoce que el desarrollo de habilidades comunicativas no depende exclusivamente de la coherencia institucional, sino que interactúa con factores externos que merecen análisis complementarios.

Igualmente, desde el plano epistemológico, es pertinente reconocer la posible incidencia de la posición interpretativa de la investigadora. Aunque se adoptaron estrategias de validación metodológica y rigor analítico, toda investigación implica decisiones teóricas y categoriales que orientan la lectura de los datos. En consecuencia, el modelo propuesto constituye una construcción explicativa fundamentada y validada, pero no definitiva ni excluyente de otras posibles interpretaciones.

Finalmente, la investigación no agota la complejidad del fenómeno estudiado. La validación del modelo estructural representa un avance significativo, sin embargo, su implementación sistemática en contextos diversos, así como la evaluación longitudinal de su impacto, quedaron fuera del alcance temporal del estudio. Por ello, se hace necesaria la replicación y contrastación del modelo en otros escenarios educativos para consolidar su validez externa y su potencial transformador. En suma, las limitaciones identificadas no invalidan los hallazgos, sino que delimitan su alcance y abren horizontes para nuevas indagaciones, reafirmando el carácter dinámico, progresivo y acumulativo del conocimiento científico en el campo educativo.

7.8 Aportes a la línea OGEC

En primer lugar, la investigación fortalece la línea OGEC al integrar de manera explícita los componentes organizacionales de la gestión escolar con las dimensiones didácticas y comunicativas del proceso formativo, superando la tradicional ruptura entre administración educativa y pedagogía. Esta articulación constituye un aporte sustantivo, en tanto propone una lectura sistémica de la institución educativa como espacio donde la producción y circulación del conocimiento dependen de configuraciones estructurales coherentes. De este modo, la tesis amplía el alcance de la línea al demostrar que la gestión no puede comprenderse al margen de los procesos comunicativos que sostienen la construcción colectiva del saber.

En segundo lugar, el uso de modelación estructural aplicada al campo educativo representa una contribución metodológica relevante para OGEC. La incorporación de herramientas analíticas que permiten identificar relaciones latentes entre dimensiones

organizacionales y comunicativas introduce un nivel de precisión explicativa que fortalece la investigación en gestión educativa. Así, la tesis no solo aporta resultados sustantivos, sino también un enfoque metodológico replicable que puede enriquecer futuros estudios de la línea.

Del mismo modo, la profundización en el paradigma de la complejidad aplicada a la organización escolar consolida un aporte epistemológico significativo. Al concebir la institución como sistema dinámico de interdependencias, la investigación reafirma la pertinencia de abordar la gestión desde perspectivas no lineales, donde liderazgo, cultura, currículo y comunicación se determinan colectivamente. En este sentido, la tesis contribuye a robustecer el enfoque sistémico que caracteriza la línea OGEC, ampliándolo hacia la comprensión de la coherencia comunicativa como condición estructural del aprendizaje institucional.

De igual manera, el estudio aporta a la línea en términos de producción de conocimiento situado, al analizar instituciones educativas públicas en contexto urbano latinoamericano. Esta perspectiva contextualizada enriquece el debate académico internacional sobre gestión escolar, aportando evidencia empírica desde escenarios que suelen estar subrepresentados en la literatura dominante. Con ello, la investigación fortalece la dimensión crítica y contextual de la línea OGEC, alineándola con los desafíos reales de los sistemas educativos públicos.

En conjunto, los aportes realizados consolidan una ampliación conceptual, metodológica y epistemológica de la línea Organización, Gestión Educativa y del Conocimiento, al integrar comunicación, coherencia sistémica y modelación estructural como ejes de análisis que potencian nuevas formas de comprender la gestión escolar en clave compleja e interdependiente.

7.9 Proyecciones investigativas

En primer lugar, se hace necesario avanzar en la validación del modelo propuesto en contextos educativos distintos al analizado en esta investigación. La aplicación del modelo en otras regiones del país, así como en instituciones privadas o rurales, permitiría contrastar su comportamiento estructural en escenarios con configuraciones organizacionales y socioeconómicas diversas. Esta validación comparativa contribuiría a consolidar la robustez externa del modelo y a identificar posibles ajustes derivados de particularidades contextuales. De igual manera, sería pertinente ahondar en la forma en la que se aplique el instrumento de valoración, en términos del tiempo que se utiliza para estas autoevaluaciones institucionales, las formas de realizar dicho proceso y el seguimiento que se realice a este.

En segundo lugar, resulta pertinente desarrollar estudios longitudinales que evalúen el impacto del modelo de gestión escolar integral en el tiempo. Dado que la coherencia sistémica y la cultura comunicativa son procesos de construcción progresiva, su análisis requiere marcos temporales ampliados que permitan observar transformaciones sostenidas en prácticas institucionales y resultados formativos. La investigación longitudinal posibilitaría, además, establecer relaciones causales más sólidas entre integración organizacional y desarrollo comunicativo.

De este modo, futuras investigaciones podrían incorporar variables macroestructurales que amplíen la comprensión del fenómeno. Factores como desigualdad social, capital cultural familiar, políticas territoriales o financiamiento educativo podrían integrarse a modelos explicativos más complejos que articulen dimensiones organizacionales internas con condicionantes externos. Esta ampliación permitiría analizar la interacción entre coherencia institucional y entorno socioeconómico, enriqueciendo el enfoque sistémico propuesto.

De igual manera, se sugiere la formulación de estudios comparados internacionales que examinen la relación entre modelos de gestión y habilidades comunicativas en distintos sistemas educativos. La comparación entre países con tradiciones organizacionales diversas permitiría identificar patrones comunes y especificidades culturales, contribuyendo a posicionar el modelo en el debate académico global sobre gestión escolar y desarrollo comunicativo.

Finalmente, resulta fundamental evaluar el impacto del modelo en resultados académicos y formativos más amplios. Más allá de las pruebas estandarizadas, sería pertinente analizar su incidencia en indicadores como participación estudiantil, clima escolar, prácticas dialógicas, permanencia educativa y construcción de ciudadanía. Este tipo de estudios ampliaría la comprensión del valor transformador del modelo, vinculándolo con metas educativas de carácter integral y no exclusivamente instrumental.

En conjunto, estas proyecciones investigativas confirman que la tesis no constituye un punto de llegada definitivo, sino un nodo de articulación dentro de un proceso continuo de producción de conocimiento. El modelo estructurado abre una agenda de investigación que integra gestión, comunicación y complejidad, invitando a la comunidad académica a profundizar en la construcción de escuelas sistémicamente coherentes y comunicativamente sostenibles.

Lista de referencias bibliográficas

Ababneh, S. A. (2023). The Phenomenon of Leadership Among Middle Management Leaders in Public Schools in Bahrain: Aspects of Performance, Personality Pattern Analysis, Impact Strategies, and Challenges. Impact Strategies, and Challenges. *Information Sciences Letters*, 12 (2), 735-743. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/isl/vol12/iss2/40

Ab Kadir, M. A. (2019). Singapore's educational policy through the prism of student voice: Recasting students as co-agents of educational change and 'disrupting' the status quo? *Journal of Education Policy, 34*(4), 547-576. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1474387

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2011). Improving schools, developing inclusion. Routledge. Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). *Nota técnica del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020*. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/875/FN%20LBR%20Plan%20Fortalecimiento%20Lectoescritura.pdf?sequence=1

Álvarez-Álvarez, C., García Prieto, F. J., & Pozuelos Estrada, F. J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles educativos,* 42(168), 94-106.

Alhuzaim, M. O., Elmoussa, O., & Pilotti, M. A. (2022). Changing with the times: Report on school leadership in a society in transition. *Education Sciences,* 12(9), 597.

Alserhan, S., & Yahaya, N. (2021). Teachers' Perspective on Personal Learning Environments via Learning Management Systems Platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 16*(24), pp. 57–73. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i24.27433

Álvarez-Álvarez, C., García Prieto, F. J., & Pozuelos Estrada, F. J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles educativos,* 42(168), 94-106.

Ames, D., Maissen, L. B., & Brockner, J. (2012). The role of listening in interpersonal influence.

Anderson-Levitt, K. (2021). 21st century skills in the United States: A late, partial and silent reform. Comparative Education, 57 (1), 99-114. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1845059

Ansoff, H. I. (1984). Strategic management. Macmillan.

Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Oxford University Press.

Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal (T. Bubnova, Trad.). Siglo XXI Editores.

Ball, S. J. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Ministerio de Educación y Ciencia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084543

Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Harvey, J. A. (2021). 'People miss people': A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership, 49*(3), 375-392.

Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Strong content, weak tools: Twenty-first-century competencies in the Chilean educational reform. En F. M. Reimers & C. K. Chung (Eds.), Teaching and learning for the twenty-first century: Educational goals, policies, and curricula from six nations (pp. 75–105). Harvard Education Press.

Bertalanffy, L. von. (1976). Teoría general de los sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones (Trad. esp.). Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

Brandstadter, A. (2007). La gestión: Cartografía semántica para orientarse en un territorio enmarañado. *Revista Novedades Educativas,* Vol. 18.

Bruner, J. (1998). Desarrollo cognitivo y educación. 2da. Ed. Madrid: Morata.

Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. Educare, 24(3), 243–264. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7834180

Brown, C. W., & Alford, J. (2023). Critical literacy in the language classroom: Possibilities for intercultural learning through symbolic competence. Intercultural Communication Education, 6(2), 36–52. https://doi.org/10.29140/ice.v6n2.1020

Burns, A., & Siegel, J. (Eds.). (2018). International perspectives on teaching the four skills in ELT: Listening, speaking, reading, writing. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63444-9

Byrne, B. M. (2016). Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming (3. ª ed.). Routledge, New York. ISBN 978-1-138-79703-1

Cadenas, R. (2016). En torno al lenguaje. Caracas-Venezuela: Otero Ediciones.

Camps, A. (Comp.). (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Graó.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), Language and communication (pp. 2–27). Longman.

Cardona Moya, D. F. (2019). La pedagogía del lenguaje en Colombia: Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado del arte. *Horizontes Pedagógicos, 21* (2) https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/1651

Casasa Núñez, L. (2023). Concibiendo la escritura: Enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo. Káñina, 47(3), 7–31. https://doi.org/10.15517/rk.v47i3.56203

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación, (6), 63–80

Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva, 28(2), 353–374. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

Cassany, D., Luna, M., & Sanz Lafuente, G. (2014). *Enseñar lengua* (17. ed). Ed. Graó.

Casassus, J. (1999). *Marcos conceptuales de la gestión educativa. La gestión: en busca del sujeto.* Documento presentado en el Seminario Internacional sobre Reformas de la Gestión de los Sistemas Educativos en la Década de los Noventa, Santiago de Chile, 1997.

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. UNESCO.

Casanova, R., & Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 42(especial), 41–55. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (2017). *Planes Nacionales de Lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades.*

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (2019). *Panorama de los planes de lectura en Iberoamérica. VII Encuentro de la Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura.*

Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory (2nd ed.). SAGE Publications.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. MIT Press.

Cisternas, I., Henríquez, M., & Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: Un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. Revista Española de Pedagogía, 75(267), 323–336. https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9

Clairis, C. (1996). El funcionalismo lingüístico. Santiago, 1, 71-80.

Condori, L. (2022). *Gestión pedagógica e innovación educativa en docentes de instituciones educativas públicas* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional – UCV.

Corredor Tapias, J., & Nieto Ruiz, L. F. (2007). Un vistazo a los pilares de la Lingüística Moderna: Saussure, Chomsky Y Van Dijk. Del Estructuralismo a la Lingüística textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, (9)*, 83-96.

Creswell, J. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Ángeles: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Cuenca, M., & Hilferty, J. (2013). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona, España: Ariel.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.

Deming, W. E. (1986). Out of the crisis. MIT Press. Desinano, N. y Avendaño, F. (2009). Didáctica de las ciencias del lenguaje. Homo Sapiens.

Dervin, F., & Gross, Z. (Eds.). (2016). Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times. Palgrave Macmillan.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Houghton Mifflin.

Doncel, J., & Leena, M. (2011). Las competencias básicas en la enseñanza. Fundamentación, enseñanza y evaluación. Colombia: Ediciones de U.

Duit, G., & Galaz, A. (2008). Modelos de gestión educativa. En R. M. Álvarez (Ed.), Gestión educativa: Conceptos y aplicaciones (pp. 45–68). Editorial Síntesis.

Falloon, G. (2021). Enacting a Vision: One School's Transition to Becoming an ILE. In: Wright, N., Khoo, E. (eds) Pedagogy and Partnerships in Innovative Learning Environments. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5711-5_13

Farfán Cabrera, M. T., & Reyes Adán, I. A. (2017). Gestión educativa estratégica: una propuesta para la transformación institucional. Revista Iberoamericana de Educación, 74(1), 45–60.

Fatimatur, E., Tamin, Z., & Rifqi, M. (2023). Literacy Policy in Southeast Asia: A Comparative Study between Singapore, Malaysia, and Indonesia. *CEPS Journal, 13*(2).

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

Flores-Flores, H. (2021). La gestión educativa como disciplina con características propias. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 14(2), 89–104.

Fonseca, S. (2007). Comunicación oral: Fundamentos y práctica estratégica. Homo Sapiens.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Friese, S. (2019). Qualitative data analysis with ATLAS.ti (3rd ed.). SAGE Publications.

Fullan, M. (1982). The meaning of educational change (3rd ed.). Teachers College Press.

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. Jossey-Bass.

Fullan, M., & Scott, G. (2014).New Pedagogies for Deep Learning Whitepaper: Education PLUS — The world will be led by people you can count on, including you! [Whitepaper]. Collaborative Impact SPC

Garay Álvarez, L. (2020). La formación de lectores "críticos" a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). *Revista Educación Las Américas, 9*, 68-80. https://doi.org/10.35811/rea.v9i0.66

García Hoz, V. (1953). Concepto y sentido de la organización escolar. Revista Española de Pedagogía, 44, 5–20.

García Jaramillo, S., Maldonado Carrizosa, D., & Rodríguez Orgales, C. (2014). Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media en Colombia (Cuadernos de Fedesarrollo No. 49). Fedesarrollo.

Gardner, H. (1998). Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. México: Paidós.

George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (11.0 update) (4th ed.). Allyn & Bacon

Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. Bergin & Garvey.

Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin Random House.

Heikkilä, M. (2021). Finnish teachers' participation in local curriculum development: A study of processes in five school contexts. *Policy Futures in Education, 19*(7), 752-769.

Hernández Sampieri, R., & Fernandez-Collado, C. F. (2014). Metodología de la investigación (P. Baptista Lucio, Ed.; Sexta edición). McGraw-Hill Education.

Herrera, J. C. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. Cultura, Educación y Sociedad, 11(2), 125–144. Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review, 30,* 100323.

Hjetland, H. N., Karlsen, J., Hagtvet, B. E., Braeken, J., & Melby-Lervåg, M. (2021). The concurrent and longitudinal relationship between narrative skills and other language skills in children. *First Language, 41*(5), 555-572.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected readings (pp. 269–293). Penguin Books.

Icfes. (2024). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2022*. [https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/ABC_PISA_2022_VF_17_02_22.pdf] Bogotá, Colombia: ICFES.

Inusah, F., Missah, Y. M., Najim, U., & Twum, F. (2023). Integrating expert system in managing basic education: A survey in Ghana. *International Journal of Information Management Data Insights, 3*(1), 100166.

Jones, V., Jones, L., & Toshalis, E. (2024). Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems (13th ed.). Pearson.

Juran, J. M. (1988). Juran on planning for quality. Free Press.

Karlsen, J., Hjetland, H. N., Hagtvet, B. E., Braeken, J., & Melby-Lervåg, M. (2021). The concurrent and longitudinal relationship between narrative skills and other language skills in children. *First Language, 41*(5), 555-572.

Kabesa, R., & Berkovich, I. (2023). Gendered constructions of good management by men school leaders: Between hegemonic and caring masculinity. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432231210379.

Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. Language Teaching, 44(3), 354–367. https://doi.org/10.1017/S0261444810000431

Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (Eds.). (2009). Distributed leadership according to the evidence. Routledge

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE Publications.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica / Secretaría de Educación Pública.

Levy, J. S. (2008). Case Studies: Types, Designs, and Logics of Inference. *Conflict Management and Peace Science*, 25(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/07388940701860318

Ley General de Educación [L.G.E]. (1994). *Capítulo 1: Educación Formal.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

López, N. C., & Linares, Á. S. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula abierta, 49*(2), 151-158.

Lourenço Filho, M. S. (1975). Organización y dirección de centros educativos. Cincel.

Mateo-Berganza Díaz, M. M., Lim, J. R., Pellicer Iborra, C., López, E., Rodríguez, H., López, R., Magro Mazo, C., Vásquez Guerra, A., Quesada Alvarado, A., Brooks-Young, S., Álvarez, X., Ramos, Y., Rivas, A., Barrenechea, I., Brazão, V., Ndebele, V., Nathan, D., & Groot, B. (BID). El poder del currículo para transformar la educación: cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales. https://doi.org/10.18235/0004360

McLeod, S., & Dulsky, S. (2021, March). Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in education* (Vol. 6, p. 637075). Frontiers.

Mendoza, A. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid: Pearson Educación

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1994). Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41.473, 5 de agosto de 1994.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021a). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad PNLEO*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021b). *Palabras en Movimiento*. https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/palabras-en-movimiento#:~:text=Palabras%20en%20movimiento%20es%20un,en%20todos%20los%20espacios%20convencionales

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Fundamentos de la política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411451_recurso_22.pdf

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Moreno, J. (2015). La lingüística cognitiva: una aproximación al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado. *Revista Colombiana de Humanidades*, vol. 48, núm. 88, pp. 41-51, 2016.

Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. Journal of Educational Change, 7(1), 19–31.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO / Ediciones Paidós.

Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: Bosquejo histórico. Lenguaje, 45(2), 247–274. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i2.5272

Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. R. (2020). Leading schools towards sustainability. Fields of action and management strategies for principals. *Sustainability, 12*(7), 3031.

Navarro, F., Ávila, N., & Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*(15), 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493

Navarro, M., & Lladó, D. (2014). La gestión Escolar, una aproximación a su estudio. Palibrio.

Niño, V. (2012). Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso. Colombia: Ecoe Ediciones.

Ochoa Sierra, L. (2008). Comunicación oral argumentativa: Estrategias didácticas. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ochoa-Sierra, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal. Revista Colombiana de Educación, 85, 55–78. https://doi.org/10.17227/rce.num85-11613

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Ong, W. J. (1982). Orality and literacy: The technologizing of the word. Methuen.

Pacco, R., & Dávila, O. (2022). La gestión escolar: una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(4), 3002-3029. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.28091

Palacios Núñez, M., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(5), 134-145.

Panagopoulos, N., Karamanis, K., & Anastasiou, S. (2023). Exploring the Impact of Different Leadership Styles on Job Satisfaction among Primary School Teachers in the Achaia Region, Greece. *Education Sciences, 14*(1), 45.

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare, 15*(1), 15-29. https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2

Polly, D., Martin, F., & Byker, E. (2022). Examining Pre-Service and In-Service Teachers' Perceptions of Their Readiness to Use Digital Technologies for Teaching and Learning. *Computers in the Schools, 40*(1), 22–55. https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2121107

Pujato, B. (2009). El ABC de la alfabetización: ¿Cómo enseñamos a leer y escribir? Argentina: Homo Sapiens.

Puranik, C., Duncan, M., & Guo, Y. (2024). Unpacking the relations of transcription and oral language to written composition in kindergarten children. *Early Childhood Research Quarterly, 67,* 227-238.

Riestra, D. (2020). *VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* [Conferencia inaugural]. Editorial UNRN, Universidad Nacional, Rio Negro.

Rodríguez, J. A. (2023). Escucha activa: una propuesta para el desarrollo de la comprensión oral. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 21(41), 93–101. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9309954

Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G., & Elizabeth Snow, C. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento Educativo, 58*(2), 1-16.

Rosenblatt, L.
(1978). The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work.

Saldaña, J. (2016). The coding manual for qualitative researchers (3rd ed.). SAGE. Salmasi, N., & Sánchez, J. (2013). La gestión escolar desde los proyectos educativos. *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 25*(3), 254-258.

Salas, R. A., & Alvarado, C. (2024). Teachers' perceptions about the use of learning management systems during the covid-19 pandemic considering data science. *Turkish Online Journal of Distance Education, 25*(1), 260-272. https://doi.org/10.17718/tojde.1090350

Sánchez, A., & Murillo, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la historia, 9*(2), 147-181. Epub 20 de junio de 2022. https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792

Sander, B. (2002). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. Repositorio Institucional
UNAD. https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/8327/3/406007_NUEVAS_TENDENCIAS_EN_LA_GESTIN_EDUCATIVA.pdf

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte [SCRD], Secretaría Distrital de Educación [SED], Instituto Distrital de las Artes [IDARTES]. (2021). *Plan de Lectura, Escritura y*

Oralidad: Leer para la vida. https://coleccionesdigitales.biblored.gov.co/items/show/1532

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte [SCRD]. (2022). *Documento diagnóstico: Formulación política pública de lectura, escritura y oralidad*. (Línea Política Pública). Bogotá D.C.

Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2021). *Medios Educativos: una aproximación a las trayectorias comunicativas y sus usos en los colegios del Distrito*. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3510

Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2023). *Informe Resultados de evaluación Tunjuelito 2022*.

Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2024). *Informe de Resultados de Evaluación 2023: Bogotá*.

Senge, P. M. (2006). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization (Rev. ed.). Doubleday.

Searle, J. R. (1969). Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge University Press.

Shurygin, V., Saenko, N., Zekiy, A., Klochko, E., & Kulapov, M. (2021). Learning Management Systems in Academic and Corporate Distance Education. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 16(11), pp. 121–139. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i11.20701

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (1.ª ed. en español). Editorial Universidad de Antioquia. (Trabajo original publicado en 1990)

Sun, X., Marks, R. A., Eggleston, R. L., Zhang, K., Lau, C., Yu, C. L., ... & Kovelman, I. (2023). Impacts of the COVID-19 disruption on the language and literacy development of monolingual and heritage bilingual children in the United States. *Reading and Writing, 36*(2), 347-375.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. SAGE Publications.

Tobon, S., Juárez-Hernández, L. G., Herrera-Meza, S. R., & Núñez, C. (2020). Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica. *Educación XX1*, 23(2), 187-210.

Valero, M. J., Vázquez, B., & Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. Ocnos, 13, 7–23. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.01

Varas, D., Santana, M., Nussbaum, M., Claro, S., & Imbarack, P. (2023). Teachers' strategies and challenges in teaching 21st century skills: Little common understanding. *Thinking Skills and Creativity*, *48*, 101289. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101289

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje (R. García, Ed.; A. Barón, Trad.). Alianza Editorial.

Viveros, S., & Sánchez, A. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad, 10*(5), 424-433. Recuperado de http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

Weaver, L. (2024, April 26). Collaborative Leadership and Governance — Resource series. Tamarack Institute. https://www.tamarackcommunity.ca/articles/collaborative-leadership-and-governance-article-series

Wirzén, J., & Hedegaard, J. (2023). We Cannot Always Be at Sixes and Sevens!–a Study of Teachers' Experiences of Systematic quality work. *Educational Studies, 49*(1), 99-115.

Wyse, D., & Bradbury, A. (2022). The passion, pedagogy and politics of reading. *English in Education, 56*(3), 247-260. https://doi.org/10.1080/04250494.2022.2091987

Wudthayagorn, J., Piamsai, C., & Thanompongchart, P. (2022). The Development of a Local Online English Proficiency Test for Young Learners: Key Considerations and Challenges. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 64, 126-137.

Yin, R. K. (2015). Robert K. Yin. (2014). Case Study Research Design and Methods (5th ed.). *Canadian Journal of Program Evaluation, 30*(1), 108-110. https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108

Zhou, W., Taylor, L., Boyle, L., Funk, S., DeBorst, L., & De Neve, J.-E. (2025). Whole School Approach to Wellbeing in Childhood and Adolescence. Wellbeing Research Centre, University of Oxford, in association with the International Baccalaureate Organization.

Anexos

Anexo 1. Formato del cuestionario aplicado a docentes

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZgcxZHxy6R30OwgO5NxZuh0rcpqZVW-P-3wuEMjbtAMPVpQ/viewform?usp=header

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN RELACIÓN CON LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS

Objetivo: Identificar los elementos que estructuran relación entre la gestión escolar y las habilidades comunicativas en tres colegios públicos de Bogotá.

Encuesta de valoración en las cuatro áreas de gestión (Pedagógica, Administrativa, Directiva y Comunitaria) en relación con la promoción de cada una de las habilidades comunicativas (lectura, escucha, oralidad y escritura). Favor responda la encuesta teniendo en cuenta las características específicas de su entorno educativo**.**

- Apellidos y nombres del docente o directivo docente
- Cargo Actual
  - Docente
  - Directivo docente
- Nombre de la institución educativa

Instrucciones: a continuación, encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con las prácticas de cada una de las áreas de gestión escolar orientadas a la promoción de habilidades comunicativas (escritura, lectura, oralidad y escucha) de los estudiantes. Por favor, indique su nivel de acuerdo con cada afirmación utilizando la siguiente escala:

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

1. **Gestión Pedagógica**

1.1. Lectura

1.1.1. El currículo institucional incluye explícitamente actividades para desarrollar habilidades de lectura en los estudiantes.

1.1.2. Los docentes integran la habilidad de lectura en todas las áreas del conocimiento, no solo en lengua castellana.

1.1.3. Se promueven estrategias didácticas para fomentar la lectura en todas las áreas del conocimiento.

1.1.4. El PEI contempla acciones específicas orientadas al desarrollo de la lectura en los estudiantes.

1.1.5. Se evalúan sistemáticamente los avances de los estudiantes en los procesos de lectura.

1.2 Escucha

1.2.1 El currículo institucional incluye explícitamente actividades para desarrollar habilidades de escucha en los estudiantes.

1.2.2 Los docentes integran la habilidad de escucha atenta en todas las áreas del conocimiento, no solo en lengua castellana.

1.2.3 Se desarrollan estrategias didácticas para promover la escucha activa en todas las áreas del conocimiento en los estudiantes.

1.2.4 El PEI contempla acciones específicas orientadas al desarrollo de la escucha en los estudiantes.

1.2.5 Se evalúan sistemáticamente los avances de los estudiantes en los procesos de escucha.

1.3 Oralidad

1.3.1 El currículo institucional incluye explícitamente actividades para desarrollar habilidades de oralidad en los estudiantes.
1.3.2 Los docentes integran la habilidad de oralidad en todas las áreas del conocimiento, no solo en lengua castellana.
1.3.3 Se desarrollan estrategias didácticas para promover la oralidad en todas las áreas del conocimiento en los estudiantes.
1.3.4 El PEI contempla acciones específicas orientadas al desarrollo de la oralidad en los estudiantes.
1.3.5 Se evalúan sistemáticamente los avances de los estudiantes en los procesos de oralidad.

1.4 Escritura

1.4.1 El currículo institucional incluye explícitamente actividades para desarrollar habilidades de escritura en los estudiantes.
1.4.2 Los docentes integran la habilidad de escritura en todas las áreas del conocimiento, no solo en lengua castellana.
1.4.3 Se desarrollan estrategias didácticas para promover la escritura en todas las áreas del conocimiento en los estudiantes.
1.4.4 El PEI contempla acciones específicas orientadas al desarrollo de la escritura en los estudiantes.
1.4.5 Se evalúan sistemáticamente los avances de los estudiantes en los procesos de escritura.

2. **Gestión administrativa**

2.1 Lectura

2.1.1 La institución asigna recursos financieros, materiales y tecnológicos para apoyar el desarrollo de la lectura.
2.1.2 Se realizan inversiones directas en formación docente relacionada con la didáctica de la lectura.
2.1.3 Se cuenta con personal de apoyo para el desarrollo de la lectura en la institución.
2.1.4 Existen espacios físicos adecuados para fomentar prácticas de lectura en la institución.
2.1.5 La gestión de tiempos escolares contempla espacios específicos para fortalecer la lectura.

2.2 Escucha

2.2.1. La institución asigna recursos financieros, materiales y tecnológicos para apoyar el desarrollo de la escucha.
2.1.2. Se realizan inversiones directas en formación docente relacionada con la didáctica de la escucha.
2.1.3. Se cuenta con personal de apoyo para el desarrollo de la escucha en la institución.
2.1.4. Existen espacios físicos adecuados para fomentar prácticas de escucha en la institución.
2.1.5. La gestión de tiempos escolares contempla espacios específicos para fortalecer la escucha.

2.3 Oralidad

2.3.1 La institución asigna recursos financieros, materiales y tecnológicos para apoyar el desarrollo de la oralidad.
2.3.2 Se realizan inversiones directas en formación docente relacionada con la didáctica de la oralidad.
2.3.3 Se cuenta con personal de apoyo para el desarrollo de la oralidad en la institución.
2.3.4 Existen espacios físicos adecuados para fomentar prácticas de oralidad en la institución.

2.3.5 La gestión de tiempos escolares contempla espacios específicos para fortalecer la oralidad.

2.4 Escritura

2.4.1 La institución asigna recursos financieros, materiales y tecnológicos para apoyar el desarrollo de la escritura.
2.4.2 Se realizan inversiones directas en formación docente relacionada con la didáctica de la escritura.
2.4.3 Se cuenta con personal de apoyo para el desarrollo de la escritura en la institución.
2.4.4 Existen espacios físicos adecuados para fomentar prácticas de escritura en la institución.
2.4.5 La gestión de tiempos escolares contempla espacios específicos para fortalecer la escritura.

3. **Gestión Directiva**

3.1. Lectura

3.1.1. El liderazgo directivo promueve iniciativas orientadas al fortalecimiento de la lectura.
3.1.2. Se realiza seguimiento desde la rectoría o coordinación a los proyectos pedagógicos relacionados con lectura.
3.1.3. Las decisiones institucionales incluyen criterios relacionados con el mejoramiento de la lectura en el grupo estudiantil.
3.1.4. Se impulsan procesos de innovación educativa enfocados en la lectura.

3.2. Escucha

3.2.1. El liderazgo directivo promueve iniciativas orientadas al fortalecimiento de la escucha.
3.2.2. Se realiza seguimiento desde la rectoría o coordinación a los proyectos pedagógicos relacionados con la escucha.
3.2.3. Las decisiones institucionales incluyen criterios relacionados con el mejoramiento de la escucha en el grupo estudiantil.
3.2.4. Se impulsan procesos de innovación educativa enfocados en la escucha.

3.3. Oralidad

3.3.1. El liderazgo directivo promueve iniciativas orientadas al fortalecimiento de la oralidad.
3.3.2. Se realiza seguimiento desde la rectoría o coordinación a los proyectos pedagógicos relacionados con la oralidad.
3.3.3. Las decisiones institucionales incluyen criterios relacionados con el mejoramiento de la oralidad en el grupo estudiantil.
3.3.4. Se impulsan procesos de innovación educativa enfocados en la oralidad.

3.4. Escritura

3.4.1. El liderazgo directivo promueve iniciativas orientadas al fortalecimiento de la escritura.
3.4.2. Se realiza seguimiento desde la rectoría o coordinación a los proyectos pedagógicos relacionados con la escritura.
3.4.3. Las decisiones institucionales incluyen criterios relacionados con el mejoramiento de la escritura en el grupo estudiantil.
3.4.4. Se impulsan procesos de innovación educativa enfocados en la escritura.

4. **Gestión Comunitaria**

4.1. Lectura

4.1.1 La institución involucra a las familias en actividades que promueven la lectura en casa.
4.1.2 Se realizan eventos comunitarios (ferias del libro, encuentros literarios, entre otros) para fortalecer la lectura.

4.1.3. Se fomenta la participación estudiantil en medios comunicativos escolares que involucren la lectura.

4.1.4 La institución articula sus proyectos de lectura con programas distritales o nacionales.

4.2. Escucha

4.2.1 La institución involucra a las familias en actividades que promueven la escucha en casa.

4.2.2 Se realizan eventos comunitarios, como conferencias para fortalecer la escucha.

4.2.3. Se fomenta la participación estudiantil en medios comunicativos escolares, como la emisora, que involucren la escucha.

4.3. Oralidad

4.3.1 La institución involucra a las familias en actividades que promueven la oralidad en casa.

4.3.2 Se realizan eventos comunitarios como foros, en donde las familias participen desde el discurso oral.

4.3.3. Se fomenta la participación estudiantil y familiar en medios comunicativos escolares, como la emisora, que involucren la oralidad.

4.3.4 La institución articula sus proyectos de oralidad con programas distritales o nacionales.

4.4. Escritura

4.4.1 La institución involucra a las familias en actividades que promueven la escritura en casa.

4.4.2 Se realizan eventos comunitarios como concursos de creación literaria, en donde las familias participen desde la escritura.

4.4.3. Se fomenta la participación estudiantil y familiar en medios comunicativos escolares, como periódico escolar o blogs, que involucren la escritura de las familias.

4.4.4 La institución articula sus proyectos de escritura con programas distritales o nacionales.

Observaciones abiertas

1. ¿Qué acciones concretas realiza la dirección para apoyar las habilidades comunicativas?
2. ¿Qué aspectos de la gestión podrían mejorarse para fortalecer el lenguaje en su institución?
3. ¿Qué factores considera clave para lograr una relación armónica entre gestión y habilidades comunicativas?

Anexo 2. Validación del cuestionario por expertos

EVALUACIÓN POR JUECES EXPERTOS

CUESTIONARIO

PROYECTO: Modelos integrales de gestión escolar en el desarrollo de la comunicación oral y escrita.

INFORMACIÓN DEL JUEZ

Nombre del Juez:	Elmer Parra Buitrago
Ocupación:	Docente.
Edad:	51
Sexo:	Masculino
Años de experiencia:	27
Formación Profesional (pregrado, especialización, maestría, doctorado, posdoctorado):	Licenciado en filosofía y Letras, Especialista en Docencia universitaria. Especialista el Gerencia de proyectos Educativos. Especialista en pedagogía e investigación en el aula. Magister en Educación. Doctor en Educación. Actualmente Estudiante de Derecho.
Fecha de diligenciamiento:	Junio 8 de 2025

ESCALA DE CALIFICACIÓN

Estimado (a): A continuación, se presentan una serie de criterios, los cuales deben ser tenidos en cuenta a la hora de dar su opinión sobre el instrumento de recolección de datos que se adjunta: Marque con una (X) en SI o NO, en cada criterio según su opinión

CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACION
1. El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación.	X		El instrumento está acorde al propósito de investigación.
2. El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio	X		El instrumento se encuentra enfocado de acuerdo a los objetivos de investigación.
3. La estructura del instrumento es adecuada.	X		Sería pertinente que la escala de valoración, esté dentro de la encuesta misma, pues, aparece solo al inicio.
4. Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de las categorías (gestión escolar y habilidades comunicativas).	X		Los ítems están organizados de acuerdo con las categorías establecidas en el proyecto.
5. La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		Presenta una secuencia clara y coherente.
6. Los ítems son claros y entendibles.	X		La manera de redactar es clara y de fácil acceso para el lector.
7. El número de ítems es adecuado para su aplicación.	X		Pertinente.

FIRMA DEL JUEZ EXPERTO (A): Elmer Parra Buitrago

EVALUACIÓN POR JUECES EXPERTOS

CUESTIONARIO

PROYECTO: Modelos integrales de gestión escolar en el desarrollo de la comunicación oral y escrita.

INFORMACIÓN DEL JUEZ

Nombre del Juez:	Marianela Garau Cordovés
Ocupación:	Profesora e investigadora Vicedecana
Edad:	50 años
Sexo:	Femenino
Años de experiencia:	28
Formación Profesional (pregrado, especialización, maestría, doctorado, posdoctorado):	Licenciada en Educación especial por la Universidad Pedagógica Enrique José Varona (1997, Cuba) Máster en Lingüística aplicada por la Universidad de La Habana (2010) Doctora en Ciencias Lingüísticas por la Universidad de La Habana (2019)
Fecha de diligenciamiento:	7 de junio de 2025

ESCALA DE CALIFICACIÓN

Estimado (a): A continuación, se presentan una serie de criterios, los cuales deben ser tenidos en cuenta a la hora de dar su opinión sobre el instrumento de recolección de datos que se adjunta: Marque con una (X) en SI o NO, en cada criterio según su opinión

CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACION
1. El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación.	X		
2. El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio	X		Considero que la relación que busca la investigadora no es directamente entre la gestión escolar y las habilidades, es entre la gestión y el desarrollo o promoción de estas últimas, según se plantea en la metodología. Por lo que creo que es meramente un detalle de la redacción y no de concepto y debe corregirse desde el planteamiento de los objetivos del proyecto. Ese detalle se ve explícito en la redacción de las preguntas observación abierta al final del cuestionario.
3. La estructura del instrumento es adecuada.	X		
4. Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de las categorías (gestión escolar y habilidades comunicativas).	X		
5. La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		
6. Los ítems son claros y entendibles.	X		
7. El número de ítems es adecuado para su aplicación.	X		

FIRMA DEL JUEZ EXPERTO (A): Marianela

Anexo 3. Formato de la entrevista semiestructurada aplicada a directivos docentes

ENTREVISTA: LA GESTIÓN ESCOLAR EN RELACIÓN CON LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS

Instrumento para la recolección de la información: entrevista semiestructurada
Objetivo: Comprender la aproximación conceptual de la comunidad educativa en relación con la gestión escolar y las habilidades comunicativas en tres instituciones educativas de Bogotá.
Institución educativa: _____
Entrevistado: _____
Cargo: _____
Entrevistador: _____
Recursos: guía de entrevista, audio, grabadora.
Fecha: _____

INTRODUCCIÓN

Las diferentes acciones que se presentan en las instituciones educativas en torno al fortalecimiento de habilidades comunicativas tienen un sustento político, pedagógico y teórico que las ubica como un factor crucial para la transformación de la realidad educativa. Observar y dar lugar a dicho accionar, permite trascender y mejorar la calidad de la educación, dado que se convierte en un elemento emancipador. Por ende, esta investigación centra su mirada en la forma en la que la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha se desarrollan desde los procesos que se organizan en cada una de las dimensiones que estructuran la gestión escolar.

La finalidad de la aplicación del instrumento es realizar una conversación libre y espontánea sobre el balance general de los avances de su institución educativa, en relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas. Tenga en cuenta que la información suministrada no será revelada y sólo la usaremos para los fines académicos.

A continuación, se le hará una serie de preguntas relacionadas con las acciones que se desarrollan a nivel pedagógico, administrativo, directivo y comunitario en pro del fomento de habilidades comunicativas:

1. ¿Qué importancia cree que tienen las habilidades comunicativas en el proceso formativo de los estudiantes de su colegio?

Gestión Pedagógica

2. ¿De qué manera considera que el currículo institucional integra el desarrollo de habilidades comunicativas?
3. ¿Qué estrategias pedagógicas ha identificado como más efectivas para fomentar la lectura, la escritura y la oralidad en los estudiantes?
4. ¿Existen prácticas transversales en otras áreas distintas al lenguaje que fortalezcan la competencia comunicativa en los estudiantes? ¿Podría dar ejemplos?

Gestión administrativa

5. ¿Considera que se asignan recursos suficientes (materiales, tiempo, formación) para promover el desarrollo comunicativo en el colegio?
6. ¿Qué tipo de apoyo institucional recibe el profesorado en términos de formación continua relacionada con las habilidades comunicativas?
7. ¿Existen limitaciones logísticas o presupuestales que dificulten este trabajo? ¿Cuáles?

Gestión directiva

8. ¿Cuál es el papel del liderazgo institucional en la orientación de proyectos pedagógicos relacionados con el lenguaje y la comunicación?
9. ¿Cómo se articulan las decisiones de mejora institucional con los resultados obtenidos en evaluaciones externas como las pruebas Saber?
10. ¿De qué manera considera que la gestión directiva fomenta espacios para la innovación comunicativa dentro del aula?

Gestión comunitaria

11. ¿Qué tipo de vínculo se establece con las familias y la comunidad en torno a la formación comunicativa de los estudiantes?
12. ¿Se han desarrollado actividades culturales o comunitarias (lecturas públicas, ferias, concursos) que impacten las habilidades comunicativas?
13. ¿Qué aprendizajes ha dejado la vinculación de los estudiantes a medios escolares como periódicos, emisoras o redes?

¡Gracias!

Anexo 4. Validación de expertos de la entrevista semiestructurada.

EVALUACIÓN POR JUECES EXPERTOS

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

PROYECTO: Modelos integrales de gestión escolar en el desarrollo de la comunicación oral y escrita.

INFORMACIÓN DEL JUEZ

Nombre del Juez:	Elmer Parra Buitrago
Ocupación:	Docente
Edad:	51
Sexo:	Masculino
Años de experiencia:	27
Formación Profesional (pregrado, especialización, maestría, doctorado, posdoctorado):	Licenciado en filosofía y Letras, Especialista en Docencia universitaria. Especialista el Gerencia de proyectos Educativos. Especialista en pedagogía e investigación en el aula. Magister en Educación. Doctor en Educación. Actualmente Estudiante de Derecho.
Fecha de diligenciamiento:	Junio 8 de 2025

ESCALA DE CALIFICACIÓN

Estimado (a): A continuación, se presentan una serie de criterios, los cuales deben ser tenidos en cuenta a la hora de dar su opinión sobre el instrumento de recolección de datos que se adjunta: Marque con una (X) en SI o NO, en cada criterio según su opinión

CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACION
1. El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación.	X		El instrumento plantea preguntas que permiten acercarse al problema de investigación.
2. El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio	X		Pertinente.
3. La estructura del instrumento es adecuada.	X		La estructura corresponde al desarrollo investigativo.
4. Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de las categorías (gestión escolar y habilidades comunicativas).	X		Pertinente.
5. La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		Presenta una secuencia adecuada que contribuye al objetivo de la investigación.
6. Los ítems son claros y entendibles.	X		Pertinentes.
7. El número de ítems es adecuado para su aplicación.	X		Adecuados.

FIRMA DEL JUEZ EXPERTO (A): Elmer Parra Buitrago

EVALUACIÓN POR JUECES EXPERTOS

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

PROYECTO: Modelos integrales de gestión escolar en el desarrollo de la comunicación oral y escrita.

INFORMACIÓN DEL JUEZ

Nombre del Juez:	Marianela Garau Cordovés
Ocupación:	Profesora e investigadora
Edad:	50
Sexo:	Femenino
Años de experiencia:	28
Formación Profesional (pregrado, especialización, maestría, doctorado, posdoctorado):	Licenciada en Educación especial por la Universidad Pedagógica Enrique José Varona (1997, Cuba) Máster en Lingüística aplicada por la Universidad de La Habana (2010) Doctora en Ciencias Lingüísticas por la Universidad de La Habana (2019)
Fecha de diligenciamiento:	7 de junio de 2025

ESCALA DE CALIFICACIÓN

Estimado (a): A continuación, se presentan una serie de criterios, los cuales deben ser tenidos en cuenta a la hora de dar su opinión sobre el instrumento de recolección de datos que se adjunta: Marque con una (X) en SI o NO, en cada criterio según su opinión

CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACION
1. El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación.	X		
2. El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio	X		
3. La estructura del instrumento es adecuada.	X		
4. Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de las categorías (gestión escolar y habilidades comunicativas)	X		
5. La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento.	X		
6. Los ítems son claros y entendibles.	X		
7. El número de ítems es adecuado para su aplicación	X		

FIRMA DEL JUEZ EXPERTO (A): Garau