Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Maestría en Psicología Organizacional

Trabajo Final de Maestría

Compromiso, comunicación organizacional y satisfacción con la capacitación en docentes remotos de una empresa argentina en 2023

Johana N. Gómez Arn

Director: Pablo S. Pérez Vilar

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mayo 2024

Tabla De Contenido

Agradecimientos 4
Resumen 5
Abstract 6
Introducción 7
- Contextualización 9
- Ceibal y el Curso Pensamiento Computacional 11
- Problema Que Motiva La Intervención 14

Objetivos 16
- Objetivo General 16
- Objetivos Específicos 16
- Estudios Sobre La Relación Entre Compromiso Organizacional, Comunicación Organizacional y Capacitación 17

Marco teórico 25
- Compromiso Organizacional 25
- Comunicación Organizacional 31
- Capacitación 37

Metodología 44
- Tipo De Estudio 44
- Población 45
- Instrumentos 45
- Plan de Análisis De Los Datos 49

Análisis de los datos 50
- Etapa Cuantitativa. Procesamiento de los cuestionarios. 50
  - Descripción de las variables 51
    - Compromiso organizacional 51
    - Comunicación organizacional 54
    - Satisfacción con la capacitación 60
  - Relaciones entre variables 66
    - Correlaciones entre dimensiones del compromiso organizacional y la comunicación organizacional 68
    - Correlaciones entre dimensiones del Compromiso organizacional y la Satisfacción con la capacitación 69
    - Correlaciones entre dimensiones de la satisfacción con la capacitación y la comunicación organizacional 70
  - Conclusiones parciales de la etapa cuantitativa 73
- Etapa Cualitativa. Análisis de las entrevistas. 76
    - Predisposición al compromiso en los inicios del vínculo con la organización 76
    - El vínculo con los superiores y el compromiso organizacional 79

El vínculo con los pares docentes y el compromiso organizacional 83
Inversiones individuales y compromiso con la organización 84
Las necesidades de capacitación a lo largo de la trayectoria en el equipo docente 87
Los aportes de los docentes remotos para mejorar la capacitación 91
Conclusiones parciales de la etapa cualitativa 99
Conclusiones generales y recomendaciones 102
Referencias 109

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado con el acompañamiento y orientación del Dr. Pablo Sebastián Pérez Vilar, a quien agradezco su invaluable apoyo y disponibilidad, así como los numerosos diálogos que enriquecieron mi formación durante el proceso de escritura.

Agradezco también a la Dra. Susana Azzollini por el Taller de Trabajo Final, espacio en el que encontré las herramientas teórico-metodológicas necesarias para la escritura y para compartir con otros y otras la maravillosa experiencia de la producción académica.

A la Dra. Ariana De Vincenzi y demás autoridades de la Universidad Abierta Interamericana, por la oportunidad de recorrer este trayecto formativo.

De manera especial, a mi esposo Ignacio Krichevsky, por su confianza, su optimismo y humor que siempre me acompañan.

Resumen

El presente trabajo es producto de una investigación acerca de las relaciones entre el compromiso organizacional, la comunicación y la capacitación de los docentes en una pequeña y mediana empresa de tecnología que provee clases de forma remota para escuelas de Uruguay.

Los objetivos incluyen determinar el nivel de compromiso de los docentes con la organización, en general y en cada una de sus dimensiones, su grado satisfacción con la capacitación recibida y con la comunicación dentro de la organización. Asimismo, se busca identificar las relaciones entre estas variables y elaborar recomendaciones para la planificación de acciones que contribuyan a la mejora del compromiso organizacional de los docentes remotos.

Se plantea un estudio empírico de carácter exploratorio-descriptivo, ya que se aborda una problemática que no ha sido estudiada previamente en la organización, con una metodología mixta desarrollada en dos etapas. Una primera etapa cuantitativa en la que se aplican tres instrumentos con formato de cuestionario para determinar el grado de compromiso de los docentes con la organización, su nivel de satisfacción con las actividades de capacitación desarrolladas y con diferentes aspectos de la comunicación organizacional. Una segunda etapa cualitativa en la que se toman los resultados arrojados por la encuesta como insumo para la realización de entrevistas a docentes y coordinadores de la organización, a fin de profundizar en aspectos clave del problema. Se utilizan fuentes primarias, a saber los resultados arrojados por los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas.

Palabras Clave: Compromiso, comunicación, capacitación, docentes, trabajo remoto.

Abstract

This work is the product of an investigation about the relationships between organizational commitment, communication and teacher training in a small and medium-sized company that provides remote classes for schools in Uruguay.

The objectives include determining the level of commitment of teachers with the organization, in general and in each of its dimensions, their degree of satisfaction with the training received and with communication within the organization. Likewise, it seeks to identify the relationships between these variables and develop recommendations for the planning of actions that contribute to improving the organizational commitment of remote teachers.

An empirical study of an exploratory-descriptive nature is proposed, since it addresses a problem that has not been previously studied in the organization, with a mixed methodology developed in two stages. A first quantitative stage in which three instruments with a questionnaire format are applied to determine the degree of commitment of teachers with the organization, their level of satisfaction with the training activities developed and with different aspects of organizational communication. A second qualitative stage in which the results obtained from the survey are taken as input for conducting interviews with teachers and coordinators of the organization, in order to delve deeper into key aspects of the problem. Primary sources are used, namely the results obtained from questionnaires and semi-structured interviews.

Key Words: Commitment, communication, training, teachers, remote work.

Introducción

Es un hecho conocido por las ciencias sociales que las últimas cuatro décadas han sido el escenario de cambios profundos y radicales en el mundo del trabajo. Desde diversas disciplinas se hace referencia a transformaciones estructurales en el seno de los sistemas económicos y sociales constitutivos del mundo moderno y se afirma que se asiste hoy a una nueva fase del capitalismo, denominada sociedad postindustrial (Toffler, 1980) o de la información (Castells, 1996). En la actualidad las economías del mundo funcionan sobre la base de tres componentes principales: la información, como recurso central para la productividad y competitividad, el funcionamiento global y unificado de los mercados a nivel planetario y la organización del trabajo por redes, que se forman y se desarman estratégica y circunstancialmente para la consecución de objetivos puntuales (Castells, 1996). El principal factor que origina esta nueva organización de la producción y la economía es la tecnología, cuyos efectos alcanzan a la sociedad en todas sus dimensiones y escalas, desde los intercambios internacionales en el nuevo mercado-mundo hasta las relaciones cotidianas entre los sujetos. En medio de este escenario, los sistemas económicos regionales y las organizaciones que los conforman enfrentan un permanente desafío de adaptación para continuar funcionando.

El nuevo ordenamiento modifica sustancialmente el contenido y la delimitación de las actividades laborales, la estructuración interna de los espacios de trabajo y las relaciones contractuales entre personas e instituciones. La capacidad del trabajador de subsistir en entornos fluctuante, adaptarse a las transformaciones en las actividades que realiza y aprender nuevos conocimientos y habilidades a lo largo de la vida se impone como una cualidad cada vez más indispensable (Toffler, 1980), así como también la habilidad para diseñar y planificar una

trayectoria laboral en contextos marcados por crecientes niveles de flexibilidad, incertidumbre, especialización y digitalización del trabajo.

En este marco, los vínculos entre las organizaciones y los individuos adquieren nuevas características y condiciones que redoblan los desafíos inherentes a la gestión de las personas en los espacios de trabajo, extendiéndolos más allá de la tarea de seleccionar y capacitar perfiles ajustados a estructuras y procesos organizacionales e involucrando cada vez con mayor énfasis la tarea de fidelización y retención de aquellos talentos que pueden hacer una diferencia en el alcance de resultados a nivel organizacional y que, por tanto, constituyen uno de sus activos principales. En un creciente número de rubros el concepto de recursos humanos va dejando lugar al personas, que evidencia la tendencia a considerar a quienes integran las organizaciones como sujetos activos, capac es de tomar decisiones, innovar y actuar agregando valor a los procesos y mejorando el posicionamiento del conjunto en el mercado (Chiavenato, 2008).

El compromiso organizacional se posiciona entonces como un concepto central a tener en cuenta en lo que refiere a la gestión de las personas. Definido como un constructo de tres dimensiones: afectiva, instrumental y normativa, su caracterización en el plano empírico se ha realizado tanto sobre el nivel general de compromiso como específico de cada una de sus dimensiones, lo que equivale a afirmar que las personas integran una organización por deseo, necesidad y obligación en diversa medida (Meyer, Allen, Smith, 1993), como parte de una relación de empleo o de otro tipo. Su utilidad teórico práctica radica en sus aportes para analizar el comportamiento y la participación de los individuos en las organizaciones y los procesos de trabajo, así como también su disposición a formar parte de ellas (Cohen, 2007, Cohen y Abedalphatah, 2013; Coronado Guzman, 2020; Sisniegas, 2020).

Se ha demostrado que el compromiso organizacional se relaciona de manera significativa con otros fenómenos de interés para la gestión del personal, como la cultura y el clima organizacional, la circulación de la información, el empoderamiento, el liderazgo, la percepción de acompañamiento y las políticas de formación y desarrollo (Coronado Guzman, 2020; Sisniegas, 2020). Por esta razón es habitual en este campo el diseño de intervenciones integrales que contemplen al compromiso en conjunto con otras variables.

El presente estudio se propone abordar el compromiso organizacional en sus relaciones con la comunicación organizacional y la capacitación en el contexto particular de una empresa, con la intención de aportar conocimiento relevante para la planificación y toma de decisiones de gestión en un escenario marcado por el crecimiento organizacional. Este crecimiento, que afecta en particular al área docente, deviene en aumento en la cantidad de trabajo y en la dotación de personal de este área, planteando la necesidad de fortalecer los vínculos con los colaboradores.

Contextualización

Playbots nació como una empresa argentina dedicada a la tecnología y a la robótica para la producción de soluciones creativas orientadas al entretenimiento para eventos empresariales, institucionales, culturales. Desde hace más de trece años se dedica a prestar servicios de entretenimiento y animación en eventos para empresas de marcado reconocimiento nacional e internacional, a la vez que impulsa el desarrollo de nuevas tecnologías orientadas a este rubro. Su trabajo ha estado marcado por la interdisciplinariedad en equipos integrados por profesionales de la informática y la robótica –programadores, diseñadores- y del campo de la comunicación –especialistas en marketing y publicidad-, que se distinguen por su creatividad.

A partir de 2020, Playbots inició el desarrollo de una nueva actividad relacionada con la enseñanza de contenidos tecnológicos en escuelas. La oportunidad surgió de la mano de una convocatoria lanzada por el Centro de Innovación Educativa con Tecnologías Digitales (Ceibal) de Uruguay, que desarrolla diversos programas y cursos en las escuelas estatales de ese país. Ceibal contrata los servicios de diversas organizaciones especializadas en tecnología, denominadas Institutos Proveedores de Clases de Videoconferencia (Institutos), para el desarrollo de clases correspondientes a diversos cursos en las escuelas uruguayas. Las clases se desarrollan en el aula física de la escuela, a la que el docente especializado en tecnología se conecta semanalmente por medio de una videoconferencia para trabajar con los alumnos y el docente de aula. Dada esta modalidad, los Institutos prestadores de clases no necesitan residir en Uruguay sino que pueden encontrarse geográficamente distantes. Actualmente, Ceibal contrata los servicios de institutos uruguayos, argentinos y españoles para estas actividades, siendo Playbots uno de ellos, que presta sus servicios educativos desde Argentina para los cursos de Pensamiento Computacional que integran la actual oferta educativa de Ceibal para el nivel primario y secundario.

A propósito del contrato con Ceibal, Playbots creó un área específica de educación, conformada inicialmente por un coordinador y 6 docentes remotos. La experiencia durante 2020 y 2021 fue muy positiva y las evaluaciones anuales realizadas por Ceibal reflejaron un desempeño por encima del promedio. Como consecuencia, en los años subsiguientes la empresa recibió una oferta no sólo para continuar sino para hacerse cargo de una cantidad cada vez mayor de grupos de estudiantes, lo que requirió, a su vez, aumentar la dotación del equipo de docentes remotos. Actualmente el equipo se encuentra conformado por dos coordinadores, que reportan directamente al gerente, y 28 docentes remotos.

Figura 1.

Organigrama de Playbots.



Fuente: Información proporcionada por Playbots.

Ceibal y el Curso Pensamiento Computacional

El Centro de Innovación Educativa con Tecnologías Digitales de Uruguay (Ceibal[1]) se inicia en 2007 como un programa desarrollado por el gobierno de Uruguay para incorporar la tecnología a la currícula educativa de todo el país, de forma similar al programa Conectar Igualdad en Argentina, ambos se basan en el denominado modelo uno a uno -"one laptop per child"- presentado por Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial de 2005 (Nosiglia y Barboza, 2013).

En su etapa inicial -2007 a 2009- su principal objetivo estaba ligado a la distribución de dispositivos tecnológicos y la construcción de la infraestructura necesaria para garantizar la

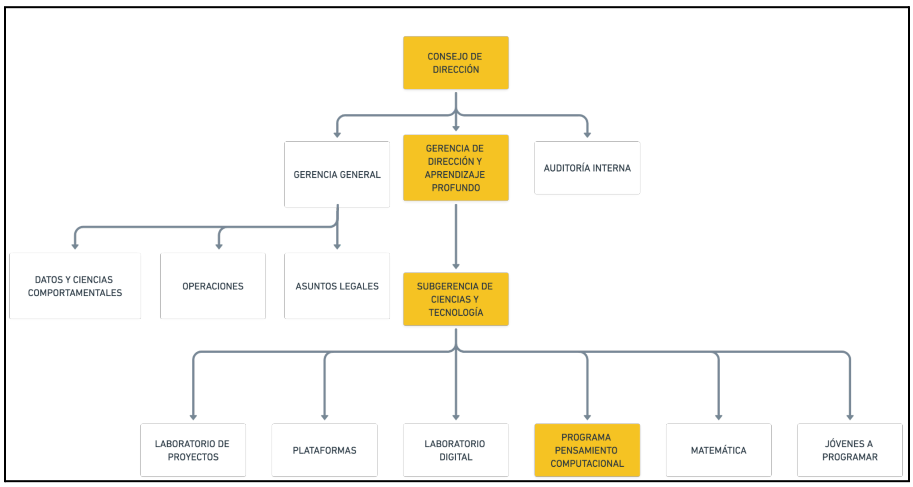
[1] El nombre Ceibal es el acrónimo de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea, nombre que se dio al momento de su lanzamiento como programa en 2007. En la actualidad se lo sigue denominando Ceibal, aunque ya no posee entidad de Programa sino de Centro, con mayor jerarquía y autonomía, y su denominación oficial es Centro de Innovación Educativa con Tecnologías Digitales.

conectividad en todas las escuelas del país. En un segundo momento -2010 a 2012- la propuesta se centró en la creación de actores específicos en las instituciones educativas, como los maestros de apoyo, y en el desarrollo del software necesario para la gestión de la enseñanza, especialmente plataformas educativas y sistemas de evaluación en línea. Posteriormente -2013 a 2019-, el objetivo principal de Ceibal fue la capacitación continua de los docentes para que pudieran transformar su práctica áulica mediante el uso de los dispositivos e incorporar los contenidos tecnológicos a sus propuestas de enseñanza. A partir de 2020 se trabaja con foco en la creación de comunidades educativas, la generación de propuestas en función de las necesidades del cuerpo docente, el diseño de experiencias de usuario y la comunicación y coordinación entre escuelas y demás organismos de administración de la educación pública para fortalecer la interinstitucionalidad del sistema educativo y el intercambio internacional de experiencias de integración de tecnologías para la educación (Ceibal, 2023).

El programa Pensamiento Computacional (PC) se inscribe en la línea Programas Educativos, una de las seis áreas de gestión que integran actualmente la propuesta de Ceibal, y cuenta con una oferta de cursos con modalidad de videoconferencia en más de 700 escuelas del nivel de educación media básica de Uruguay (4°, 5° y 6° año).

Figura 2.

Programa Pensamiento Computacional en el organigrama de Ceibal.



Fuente: Sitio Web oficial de Ceibal.

Las clases de PC se llevan a cabo por videoconferencia dentro del aula presencial, una vez a la semana durante todo el ciclo lectivo. La dinámica comprende actividades previas asincrónicas y actividades sincrónicas durante la clase, ambas supervisadas por una dupla pedagógica que integran un docente remoto (DR) especializado en pensamiento computacional y el docente de aula (DA) que es quien está a cargo del curso diariamente. El DR es responsable de conectarse al aula por medio de un equipo de videoconferencia con la finalidad de presentar el contenido a los estudiantes y facilitar las actividades sincrónicas, mientras que el DA es responsable de supervisar la realización de las actividades previas a la clase y colabora durante la videoconferencia acompañando el trabajo de los estudiantes y monitoreando la realización de las actividades. Además, DR y DA deben trabajar en conjunto para la planificación de las clases y la generación de propuestas de adaptación de las consignas en los casos que esto resulte necesario (Ceibal, 2023).

Los docentes remotos prestan sus servicios a través de diversas organizaciones especializadas en tecnología denominadas Institutos Proveedores de Clases de Videoconferencia (Institutos) que se encargan de contratarlos y de coordinar el trabajo por equipos acorde a los lineamientos de Ceibal. Los institutos son responsables de la selección, inducción y acompañamiento de sus docentes a lo largo del ciclo lectivo, para lo que cuentan con la retroalimentación periódica y un acervo de recursos (reuniones, publicaciones) que les provee el área de evaluación de Ceibal (Ceibal, 2023). La evaluación y supervisión de las clases se encuentra formalmente a cargo del Equipo de Calidad del Programa Pensamiento Computacional y se realiza de forma continua durante todo el ciclo lectivo. El desempeño de los docentes es evaluado a partir de la observación periódica de sus clases por parte de los pedagogos del Equipo de Calidad de Ceibal y de la recolección de información mediante encuestas a los DA y los DR. Se evalúa el desempeño individual de cada DR, el desempeño del Instituto al que pertenece y el grado de cumplimiento de los factores que Ceibal considera para la calidad de la enseñanza.

Los resultados de esta evaluación se vuelcan en un documento que es enviado a los institutos a fin del año académico. En el caso de Playbots, además de la lectura de este informe se trabajó al interior del equipo docente en clave de reflexión sobre la práctica y se elaboró un documento con recomendaciones para Ceibal, sobre la base de la experiencia de los DR. Asimismo, se utilizó el material como insumo para la inducción de los docentes que ingresaron a inicios de 2023.

Problema Que Motiva La Intervención

El desempeño de Playbots como Instituto durante los tres años que participó del curso Pensamiento Computacional ha sido muy positivo desde la mirada de los evaluadores de Ceibal. Como consecuencia, la cantidad de cursos ofrecidos por Ceibal aumentó y el equipo docente ha

crecido de forma sostenida, pasando de 6 docentes en sus inicios a 29 en la actualidad. Esto comporta muchos desafíos para Playbots, ya que la mayoría de sus integrantes son nuevos en la tarea y la dinámica de trabajo va sufriendo algunas modificaciones en función del tamaño del equipo. En el inicio del ciclo 2023 se realizaron acciones de inducción y capacitación de los docentes nuevos y se implementaron canales de comunicación específicos a propósito de canalizar sus dudas e inquietudes en la etapa inicial. No obstante, desde la coordinación del curso se percibe que hay aspectos del desempeño de los docentes que deberían mejorarse ya que impactan negativamente en los procesos de gestión y en el logro de los objetivos organizacionales. Los coordinadores refieren que quisieran mejorar el acompañamiento de los docentes, propiciar un desempeño superior de los docentes nuevos y una mejora en las relaciones de todo el equipo con la organización.

En atención a esta demanda se plantea la necesidad de realizar un diagnóstico de las relaciones entre el compromiso organizacional de los docentes remotos, la satisfacción con las acciones de capacitación que se llevan a cabo actualmente y las comunicaciones dentro de la organización, con el fin de elaborar recomendaciones que la gerencia pueda utilizar para la planificación y toma de decisiones.

El problema que motiva este trabajo se formula de la siguiente manera:

¿Cuál es la relación entre el compromiso organizacional, la comunicación organizacional y la satisfacción con la capacitación en el equipo de docentes remotos de la empresa Playbots en 2023?

Objetivos

Objetivo General

Analizar las relaciones entre el compromiso organizacional, la comunicación organizacional y la satisfacción con la capacitación en el equipo de docentes remotos de la empresa Playbots en 2023.

Objetivos Específicos

- Determinar el grado de compromiso organizacional general y de cada una de sus dimensiones -afectiva, normativa y de continuidad- de los docentes remotos de Playbots.
- Determinar el nivel de satisfacción de los docentes remotos con las actividades de capacitación desarrolladas.
- Caracterizar la comunicación al interior del equipo docente.
- Identificar las relaciones entre el compromiso organizacional y la comunicación organizacional en el equipo docente de Playbots.
- Identificar las relaciones entre compromiso organizacional y satisfacción con la capacitación en el equipo docente de Playbots.
- Identificar las relaciones entre comunicación organizacional y satisfacción con la capacitación en el equipo docente de Playbots.
- Elaborar recomendaciones para la planificación de acciones que aporten a la mejora del compromiso organizacional de los docentes remotos de Playbots.

Estudios Sobre La Relación Entre Compromiso Organizacional, Comunicación Organizacional y Capacitación

El estudio del compromiso organizacional ha cobrado creciente importancia en las últimas décadas, especialmente en virtud de su utilidad para los procesos de planificación y gestión de las organizaciones en virtud de su carácter mediador y sus significativas relaciones con otras variables y fenómenos del ámbito laboral, tales como productividad, desempeño, nivel de rotación, ausentismo, satisfacción laboral, clima organizacional, felicidad en el trabajo, entre otros (Coronado-Guzmán et al, 2020).

Si bien este constructo ha sido conceptualizado y descrito por diversos autores desde la década de 1960 en adelante (Becker, 1960; Mowday y Porter, 1979; Meyer y Allen, 1984, 1993, 2004; Mathieu y Zajac, 1990), no son tan abundantes los intentos de comprender sus relaciones puntuales con la comunicación y la capacitación en las organizaciones, así como tampoco las indagaciones del concepto al interior del campo de la educación.

Aunque existen diversas perspectivas y modelos que apuntan a describir y explicar el compromiso organizacional (Cohen, 2007, 2013; Coronado-Guzmán et al, 2020) el que ha predominado desde 1990 en la comunidad científica es el modelo multidimensional de Meyer y Allen (Meyer, Allen, Smith, 1993), en vistas de la abundante investigación empírica que lo sustenta (Arzu et al, 2016). Este modelo distingue tres dimensiones del compromiso –afectivo, normativo y de continuidad- cuya medición se realiza mediante escalas independientes.

En organizaciones educativas el compromiso organizacional ha sido estudiado por De Nobile en relación con la satisfacción laboral y la comunicación, en el contexto australiano (De Nobile, 2021; De Nobile y McCormick, 2007, 2008, 2016, 2017; De Nobile y Bilgin, 2022a, 2022b). Este autor señala la estrecha relación entre el compromiso del personal escolar y algunos

aspectos de la comunicación, tales como la apertura de los directivos y autoridades escolares, la adecuación de las comunicaciones a los requerimientos de la tarea, la comunicación de apoyo entre pares y el exceso de comunicación (De Nobile y Bilgin, 2022b).

En Latinoamérica se han llevado a cabo varios estudios relativos al compromiso organizacional del personal en escuelas y otras instituciones, destinados, la mayoría, a medir el nivel de compromiso de docentes y caracterizar su relación con otras variables relativas al trabajo. Una investigación desarrollada en Chile corroboró la influencia positiva del acompañamiento a los docentes por parte de los directivos e inspectores en los niveles de satisfacción laboral y la percepción de acompañamiento (Bravo et al, 2017), lo que pone de relieve el efecto positivo de la sistematización de la supervisión y retroalimentación sobre las relaciones interpersonales de los profesores con sus directivos y con la organización escolar.

Campana (2018), Ortiz (2018) y Alvarado (2018) realizaron tres estudios, también en Perú, que corroboraron la existencia de una correlación significativa, positiva, de moderada intensidad, entre el desempeño del profesor en el aula y su compromiso con la organización escolar. A éstos se adhiere la investigación desarrollada por Estrada y Mamani (2020) en otra institución educativa que, además de confirmar la mencionada correlación, encontró diferentes intensidades de correlación entre las dimensiones del compromiso -afectivo, normativo y de continuidad- y el desempeño docente, la más significativa con el compromiso de continuidad. En el mismo sentido, una investigación sobre las relaciones entre capacitación y compromiso organizacional del personal administrativo gubernamental en Perú encontró una correlación significativa, positiva y moderada entre ambas variables. Al analizar las relaciones de la capacitación con la dimensiones del compromiso, se observó, a su vez, que la asociación con el compromiso afectivo es débil, con el compromiso de continuidad es moderada y con el

compromiso normativo es también moderada aunque de menor intensidad (Rayme Meneses, 2021). Por su parte, un relevamiento llevado a cabo entre empleados de una agencia de seguridad del mismo país (Chavez Diaz, 2022) encontró que el compromiso de continuidad es la única dimensión del compromiso que posee una correlación significativa con la capacitación.

Investigaciones sobre el compromiso de docentes en contextos de ruralidad han puesto en evidencia la coexistencia de niveles altos de compromiso afectivo y normativo con niveles bajos de compromiso de continuidad, lo que sugiere que, si bien los componentes de apego y los valores morales están presentes en el vínculo de los docentes con la institución escolar, muchos continúan en ella en gran medida producto de la escasez de opciones laborales, que se evidencia en una opinión mayoritaria favorable respecto de cambiar a otra escuela con mejores condiciones y beneficios (Llontop Rumiche, 2022).

Otros estudios se han ocupado de caracterizar las relaciones entre compromiso y otras variables, encontrando que las docentes de sexo femenino presentan mayores grados de compromiso que los varones, así como también que los docentes con mucha antigüedad, o con muy poca, suelen ostentar mayores niveles de compromiso que quienes tienen una antigüedad inetrmedia. El análisis por niveles educativos evidenció que los docentes de nivel inicial y primario presentan mayor grado de compromiso que los de nivel secundario, lo que se atribuye al hecho de estar asignados a un único grupo de alumnos, como es habitual en esos niveles. No se encontraron relaciones significativas entre el grado de compromiso organizacional y la edad, el nivel de estudios o el estado civil de los docentes.

Las relaciones entre compromiso organizacional y comunicación también han sido objeto de diversas investigaciones. Un relevamiento documental de 22 artículos de diversos países sobre las relaciones entre compromiso organizacional y comunicación (Sisniegas, 2020) encontró

que más del 80%de las publicaciones coinciden en que existe una asociación positiva significativa entre ambas variables, al tiempo que ninguna menciona lo contrario. Se identificaron en la bibliografía analizada, a su vez, otras variables sobre las que el compromiso organizacional muestra una influencia positiva, tales como la pertenencia a la organización, la productividad, la valoración de la información, la satisfacción laboral y el desempeño sinérgico.

Cadena Herrera (2021) desarrolló en Ecuador una investigación sobre la relación entre el compromiso organizacional y la comunicación en trabajadores de una cooperativa de transporte, mediante la que se pudo comprobar la existencia de una correlación significativa, positiva y moderada entre ambas variables. A su vez, se corroboró que el compromiso afectivo se correlaciona más fuertemente con la comunicación descendente, el normativo y de continuidad con la comunicación horizontal. Dentro del ámbito educativo, una investigación sobre la relación entre comunicación interna y compromiso organizacional en docentes de Bolivia evidenció la existencia de una correlación significativa y moderada entre ambas variables y una mayor influencia en los valores del compromiso por parte de la comunicación de tipo ascendente (Góngora Labajos, 2020).

El compromiso organizacional también ha sido abordado en su relación con el endomarketing o marketing interno, que engloba las acciones de comunicación interna de una organización, centradas en el reconocimiento de los clientes internos con la finalidad última de lograr mejoras en los objetivos organizacionales (Bohnenberger, 2005). Un estudio llevado a cabo con el personal médico y enfermero de un hospital de Perú (Zegarra, 2014) permitió corroborar que el endomarketing y el compromiso organizacional se encuentran relacionados de forma tal que cada uno derrama sobre el otro. Asimismo, se identificó, atendiendo al género, que las mujeres y, atendiendo a la función, que los médicos son los grupos con mayores niveles de

ambas variables. La forma de contratación, la edad y la antigüedad de las personas en la organización, en cambio, no se asocian significativamente con el marketing interno y el compromiso. En Colombia, una investigación desarrollada en dos centros de desarrollo tecnológico permitió corroborar la existencia de una correlación positiva moderada entre el marketing interno y el compromiso organizacional. Al analizar las correlaciones puntuales con las acciones realizadas se halló una correlación positiva moderada entre el compromiso afectivo y cuatro acciones de endomarketing, entre el compromiso normativo y tres tipos de acciones y, en el caso del compromiso de continuidad, con ninguna (Araque Jaimes et al, 2017), lo que sugiere la escasa o nula asociación entre el endomarketing y este tipo de compromiso. Otro trabajo desarrollado en trabajadores de una administración municipal en Perú refleja que existe una correlación significativa, positiva y moderada entre el marketing interno y el compromiso organizacional (Gozman Liendo, 2023). De manera general, estas investigaciones indican que el endomarketing, como estrategia comunicativa, influye de manera significativa en el desarrollo de los tres tipos de compromiso.

En el ámbito educativo un estudio realizado en escuelas de Perú (Paz Vilchez et al, 2020) encontró una correlación positiva entre el marketing interno y el compromiso organizacional. De las acciones incluidas en la estrategia de marketing interno, las más fuertemente asociadas al compromiso afectivo son las acciones orientadas al desarrollo de los empleados, mientras que el compromiso normativo se ve favorecido por las acciones vinculadas a la contratación y retención y el compromiso de continuidad por las acciones de comunicación interna y adecuación al trabajo.

En atención a la población de docentes que es objeto de este trabajo, cabe señalar los aportes de algunos estudios sobre la relación del compromiso organizacional con la modalidad de

contratación (a tiempo parcial o completo). En una investigación realizada en España con trabajadores del sector servicios no se encontraron diferencias significativas en los niveles de compromiso de quienes se desempeñan a tiempo completo y a tiempo parcial, no obstante lo cual se corroboró la existencia de otros determinantes del nivel de compromiso que actúan en simultáneo a la modalidad de contratación con diferente grado de impacto sobre el compromiso. La edad y la antigüedad en la organización se presentan como los determinantes más influyentes en el nivel de compromiso de ambos tipos de trabajadores, en segundo lugar el nivel jerárquico dentro del organigrama, que evidencia mayor compromiso entre quienes ocupan puestos de dirección o supervisión y, en tercer lugar, las variables vinculadas a la experiencia subjetiva del trabajador, tales como la satisfacción laboral y con el salario, la percepción de posibilidades de promoción y de buenas relaciones interpersonales dentro de la organización. Si se analizan de forma aislada ambos grupos, el compromiso de los trabajadores a tiempo parcial se ve influenciado significativamente sólo por el nivel jerárquico que ocupan dentro del organigrama (Alvarez Llorente, 2008).

En coincidencia, una investigación en un hospital de Perú (Fabian-Palomino, 2019) corroboró que la contratación estable o inestable no presenta correlación significativa con el grado de compromiso de los empleados, dado que en ambos tipos de contrato predomina un nivel de compromiso medio, con una leve tendencia al compromiso afectivo, lo que denota que un sector mayoritario del personal se encuentra emocionalmente vinculado a la organización. No obstante, los autores mencionan que se registran mayores niveles de compromiso general entre quienes poseen un contrato estable, lo que podría indicar que el tipo de contrato es un aspecto a considerar al momento de planificar para la mejora del compromiso en la organización.

Por su parte, Félix Verduzco et al (2008), en un estudio realizado en México, corroboraron en el contexto de pequeñas y medianas empresas que el compromiso organizacional de los empleados presenta una correlación significativa con el tipo de contrato (permanente / temporal), así como también la antigüedad en la organización y el tipo de puesto ocupado, siendo superior el compromiso afectivo y normativo de los trabajadores en puestos directivos respecto de los puestos administrativos u operativos. El sexo de los trabajadores no evidenció correlación significativa con el compromiso organizacional.

Desde una óptica diferente, Omar y Urteaga (2008) analizaron las relaciones entre el compromiso organizacional y los valores, siguiendo la clasificación propuesta por Triandis (citado en Omar y Urteaga, 2008) entre culturas colectivistas e individualistas, verticales y horizontales. Las autoras comprobaron que, en las organizaciones de Argentina, las personas que poseen valores más cercanos a la cultura colectivista desarrollan un compromiso organizacional mayormente afectivo, mientras que quienes poseen características individualistas desarrollan un compromiso con predominio normativo o de continuidad. De este mismo estudio surge que la condición de ser mujer y la antigüedad del empleado en la organización se asocian positivamente con el compromiso afectivo y normativo, mientras que el hecho de trabajar en una organización pequeña -menos de veinte empleados- o grande -más de veinte empleados- se asocia con un compromiso mayormente afectivo o normativo, respectivamente. Con respecto al compromiso de continuidad, al igual que en otras investigaciones no muestra asociaciones significativas con las variables demográficas ni organizacionales relevadas.

La relación entre el compromiso organizacional y diferentes culturas ha sido también abordada por Arzu et al (2016) en un artículo de meta análisis del concepto. Las variaciones encontradas en este concepto en diferentes países son significativas en lo que refiere al curso

tomado por la investigación sobre el tema, así como también a la existencia de características contextuales -culturales, sociales y políticas- que influyen sobre el compromiso, razón por la que concluyen la necesidad de incorporar el contexto regional y organizacional al estudio del compromiso (Arzu et al, 2016).

Marco teórico

Compromiso Organizacional

El estudio del compromiso organizacional tiene un recorrido de más de seis décadas. En general las aproximaciones teóricas se circunscriben al ámbito laboral y refieren al vínculo entre los individuos y la organización en la que se desempeñan, aunque éste se ha abordado también en organizaciones de naturaleza sindical, político partidaria y otras.

A lo largo del tiempo, se han ido generando cambios sustantivos tanto en la definición del compromiso organizacional como en el abordaje metodológico utilizado para su medición y análisis. La primera definición de la que se tiene referencia en la comunidad científica fue acuñada por el sociólogo norteamericano Howard Becker (1960) en el marco de su teoría de la mejor inversión (*side-bets theory*) que entiende al comportamiento como una línea consistente de acciones y decisiones que constituyen inversiones. Desde esta perspectiva, en vínculo entre un individuo y una organización es un producto de las inversiones acumuladas en ella, que, a la luz de un cálculo de costos y beneficios, lo motivan a continuar, ya que, en caso de abandonarla, se verían desaprovechadas (González y Antón, 1995; Cohen y Abedalphatah, 2013). Estas inversiones o apuestas paralelas (*side-bets*) pueden referir al tiempo invertido en la organización, el status alcanzado, las relaciones forjadas con otros individuos, el conocimiento o habilidades específicas adquiridos, el prestigio asociado al empleo, entre otros muchos aspectos, y tienen un valor tal desde la perspectiva del individuo que sostienen la decisión de continuar formando parte de ella (Becker, 1960), máxime si se combinan con la percepción de una escasez de alternativas en el mercado laboral.

La teoría de Becker fue un aporte sustancial por haber establecido una fuente de sustento empírico para la conceptualización del compromiso: el comportamiento[2], no obstante su impronta fue limitada en el estudio del vínculo entre el individuo y la organización, dado que permitía poco más que anticipar las intenciones de renuncia de los empleados y se pretendía avanzar en el esclarecimiento de los factores que intervienen en su constitución. Su principal aporte fue describir las relaciones del compromiso con la rotación y señalar su carácter predictor respecto de la intención de renuncia (Cohen, 2007).

A partir de 1970, aproximaciones al fenómeno provenientes del campo psicosocial cambiaron el foco de análisis desde las inversiones hacia el apego de los individuos a la organización. Los principales exponentes de este giro fueron Porter, Mowday y Steers (1979), quienes definieron al compromiso como una actitud, un estado de identificación que determina la fuerza con la que un individuo se involucra con la organización y sus objetivos y que puede ser caracterizado a partir de tres condiciones: una fuerte creencia y aceptación de los valores y objetivos de la organización, la voluntad de realizar esfuerzos considerables en beneficio de la organización y el deseo de continuar perteneciendo a ella (Porter, Mowday y Steers, 1979). Los autores intentaban separarse de la tradición ligada al comportamiento ampliando el sustento empírico a las acciones de los individuos en pos de comprometerse, desde y sosteniendo la perspectiva del compromiso como "una relación activa del individuo con la organización que puede ser inferida no solo a partir de las creencias y opiniones sino de las acciones" (Porter et al, 1979, p9). La teoría actitudinal posibilitó la construcción de los primeros instrumentos de medición del compromiso, siendo el más difundido el *Organizational Commitment*

[2] Es preciso señalar que Becker desarrolla esta teoría en el marco de un diálogo con otras líneas o corrientes de la época que buscaban explicar el compromiso sobre la base de supuestos no observables empíricamente -como la existencia de un Gran Otro social o la tendencia natural al respecto por determinadas normas-; de allí su inclinación a colocar el comportamiento como sustento empírico de su teoría.

Questionnaire (OCQ), basado en los tres factores mencionados. Sus aplicaciones, no obstante, motivaron numerosas críticas, especialmente respecto de la insuficiente diferenciación entre actitudes propiamente dichas y sus consecuencias a nivel comportamental (Cohen y Abedalphatah, 2013).

En la década de 1980 algunos trabajos buscaron profundizar el conocimiento del componente afectivo del compromiso. Sobre la base de lo planteado por la teoría actitudinal, se propusieron modelos que distinguieran y, al mismo tiempo, integraran diversas dimensiones del compromiso. O'Reilly y Chatman (1986) definieron al compromiso como el grado de apego que la persona siente por la organización, sobre la base de tres factores: instrumental (el interés por determinadas recompensas o beneficios), identificatorio (el deseo de filiación) y de internalización (la congruencia entre los valores individuales y los de la organización). La medición del compromiso en base a estos factores diferenciar entre antecedentes y consecuentes del compromiso y brindar claridad acerca de las bases del apego, desde los aportes de investigaciones sobre el cambio de actitud (Kelman, 1958, citado en O'Reilly y Chapman, 1986). Para esto incluyeron en un único instrumento la dimensión instrumental del compromiso y la dimensión afectiva, a pesar de que, según los autores, era esta última la que posibilitaba un compromiso más duradero (Cohen, 2007).

También en la década de 1980 John Meyer y Natalie Allen (1984) desarrollarían su modelo tridimensional del compromiso. Este modelo contemplaba inicialmente dos tipos de compromiso, el afectivo y el de continuidad, que recuperaban las dos grandes tradiciones establecidas por las teorías anteriores. El compromiso afectivo apuntaba a las bases del vínculo señaladas por la teoría actitudinal, a saber, la identificación, el apego y el involucramiento con la organización, mientras que el compromiso de continuidad reflejaba la dimensión instrumental, el

cálculo que contempla las inversiones realizadas, los costos y beneficios asociados a permanecer y la percepción de alternativas en el mercado laboral (Cohen y Abedalphatah, 2013). El principal aporte de estos autores estuvo dado por la integración de ambos tipos de compromiso en un único constructo de carácter multidimensional, al que definieron como un estado psicológico que caracteriza la relación de un empleado con la organización e influye en su decisión de continuar formando parte de la misma. Posteriormente incluyeron, además, una tercera dimensión, el compromiso normativo, referida a la obligación moral que siente el trabajador de permanecer en la organización y que deviene de su socialización primaria, así como también del hecho de haber percibido beneficios que motivan una retribución hacia la organización (Meyer, Allen, Smith, 1993). El compromiso organizacional quedó conformado entonces por las dimensiones afectiva, de continuidad y normativa, del orden del deseo, la necesidad o la obligación, respectivamente, que pueden adoptar un grado variable entre los individuos, lo que posibilita una caracterización particular del vínculo para su comprensión en cada caso (Meyer, Allen, Smith, 1993).

Tabla I.

Desarrollo del concepto de compromiso organizacional.

	1960	**1970**	**1980**
Compromiso	Decisión producto de un cálculo racional	Actitud	Constructo multidimensional
Exponente/s	Howard Becker	Mowday, Porter, Steers y Boulian	Meyer y Allen
Definición	El compromiso se genera a partir de la acumulación de inversiones de los individuos en la organización a lo largo del tiempo, que sienten que perderían si deciden dejarla (por ej	El grado en el que un individuo se identifica y se involucra con una organización.	Estado psicológico que vincula al individuo con una organización. Conceptualizado como un constructo de tres componentes diferenciables -afectivo, de continuidad y normativo-, que pueden

	capacitación específica, relaciones).		ser experimentados por el individuo en diversos grados cada uno.
Medición / Operacionalización	El compromiso se mide mediante la identificación de las razones por las que una persona podría decidir dejar la organización.	Se deduce de la medición de tres factores: - creencia en los valores y objetivos de la organización, - disposición a hacer esfuerzos en favor de los mismos, - deseo de continuar formando parte de la organización.	Cada uno de los componentes del compromiso se mide mediante una escala independiente.

Fuente: Elaboración propia.

Meyer y Allen realizaron un aporte significativo al llevar el modelo de tres componentes a la medición del compromiso en diversos ámbitos. El estudio del compromiso ocupacional, por ejemplo, permite anticipar la continuidad en el tiempo, así como también la disposición de los individuos para desempeñar diferentes roles o tareas dentro de un determinado campo ocupacional, como se pudo constatar en un estudio realizado con estudiantes y graduados de enfermería, posee alta utilidad como predictor del desempeño, la intención de rotación y la probabilidad de errores, entre otras variables de importancia para las organizaciones (Meyer y Allen, 1993).

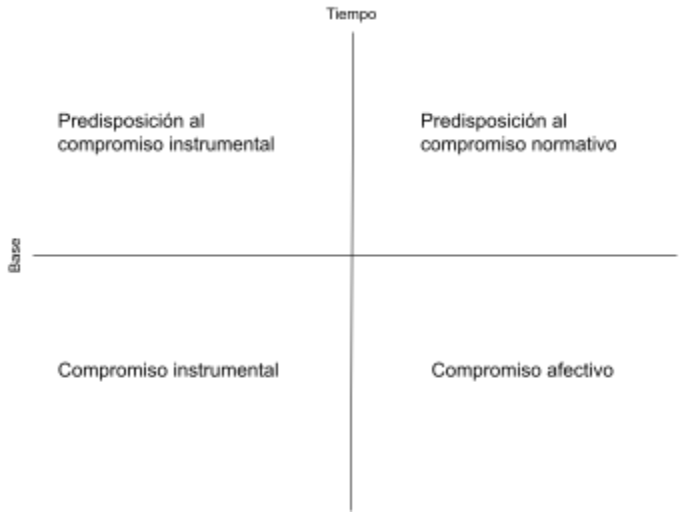
Son escasos los desarrollos posteriores al modelo de Meyer y Allen y la gran mayoría de las teorizaciones abrevan en cuestionamientos a algunos de sus aspectos sin haberse desarrollado un planteo superador. Una de las críticas más relevantes advierte que la aplicación del instrumento en diferentes momentos de la trayectoria de una persona puede arrojar resultados inconsistentes entre sí, lo que implica que la estimación del grado de compromiso no puede alcanzarse a través de una única medición (Ko et al, 1997; citado en Cohen, 2007). Sobre la base

de esta observación, una de las propuestas más interesantes actualmente en desarrollo es la de Cohen (2007), quien define al compromiso sobre la base de dos dimensiones: el tiempo (refiere a la antigüedad del individuo en una organización) y el basamento (instrumental, normativo o afectivo), que determinan, a su vez, cuatro constructos. En las etapas más tempranas del vínculo es posible identificar una propensión al compromiso instrumental y al compromiso normativo, mientras que en etapas posteriores se habla de compromiso instrumental y compromiso afectivo propiamente dichos (figura 4). El término propensión refiere a la disposición y expectativas del individuo respecto de la organización en los inicios de la trayectoria, tanto en los aspectos instrumentales como en la actitud que se desprende de sus convicciones y principios; el término compromiso se reserva para el vínculo que se construye posteriormente sobre la base de las percepciones y experiencias vividas, en el marco de los intercambios (compromiso instrumental) y del apego e identificación desarrollados (compromiso afectivo).

La perspectiva de Cohen (2007), a pesar de hallarse aún en construcción, aporta elementos para un análisis longitudinal y prospectivo sobre el compromiso como constructo complejo, atendiendo a la relevancia de sus diversas dimensiones en diferentes períodos de la trayectoria del individuo. Al inicio, las propensiones o inclinaciones de índole instrumental y normativa funcionan como predictores del compromiso que desarrollará posteriormente. Posteriormente, el compromiso como actitud integral hacia la organización continúa evolucionando y es posible acompañar su desarrollo conociendo las particularidades de su composición en los individuos.

Figura 4.

Dimensiones y temporalidad del Compromiso organizacional según Cohen (2007).



Fuente: Cohen (2007).

En síntesis, el modelo de tres componentes de Meyer y Allen es actualmente el que predomina en los estudios sobre compromiso organizacional debido a su solidez teórica y metodológica y a la existencia de desarrollos concretos que permiten su operacionalización, mediante un instrumento compuesto por escalas independientes que miden las tres dimensiones del constructo. No obstante, es interesante atender a los aportes más recientes que complementan y amplían los alcances explicativos de esta teoría.

Comunicación Organizacional

En vistas de la gran diversidad de enfoques teórico metodológicos existentes sobre la comunicación organizacional, interesa aquí recuperar algunos de mayor utilidad para identificar y caracterizar las relaciones entre ésta y el compromiso organizacional. Desde una perspectiva amplia, la comunicación organizacional puede considerarse como el flujo de mensajes dentro de

una red sistémica de relaciones humanas interdependientes, un sistema abierto en el que la información circula permanentemente (Garrido, Goldhaber y Putnam, 2022) y que es inherentemente interdependiente, lo que implica que cada componente se comprende únicamente en relación a la totalidad y que cualquier cambio necesariamente impacta y produce una reestructuración en todos los componentes (Soria Romo, 2008). Otras definiciones alertan sobre la complejidad que comporta la conceptualización de la comunicación como fenómeno organizacional, en vistas de que comprende tanto los flujos como los procesos relativos a la información entre las personas que integran una organización (De Nobile y Bilgin, 2022a y 2022b).

De acuerdo a Palomo (2013), la comunicación es un proceso interactivo y cooperativo en el que los participantes (que se constituyen, alternativamente, en emisor y receptor) construyen de manera conjunta el significado y el sentido de los mensajes. Este enfoque toma como premisa el predominio de la interpretación por sobre los códigos, por lo que el significado del mensaje reside finalmente en la reconstrucción que realizan los receptores de la codificación operada por el emisor. La comunicación humana es concebida así como un proceso inherentemente problemático y conflictivo, cuya efectividad depende de la capacidad para construir significados compartidos que posibiliten la acción organizada de los individuos (Eisenberg et al, 2007).

Una comunicación eficaz es aquella en la que existe cercanía entre el mensaje pensado, transmitido, recepcionado e interpretado. Algunos de sus indicadores son la claridad, la precisión, la existencia de códigos comunes, el carácter oportuno y el grado de interés que logran suscitar los mensajes en los receptores. La retroalimentación o retroinformación constituye un elemento central del proceso ya que denota el efecto causado por el mensaje en el interlocutor y

presta el insumo necesario para continuar interactuando. Todos estos son aspectos a abordar en el análisis comunicacional de una organización (Palomo, 2013).

Eisenberg et al (2007) consideran a la comunicación como un equilibrio necesario, en el ámbito organizacional, entre la creatividad individual y las estructuras que regulan la conducta. Las tensiones y conflictos que enfrentan las organizaciones en este plano son inherentes a la interacción humana, producto de la coexistencia de la voluntad individual con las reglas, códigos y estructuras que devienen de la organización social y la preservan, operando como límites de la primera. Los contextos de pertenencia de los individuos constituyen el marco de referencia de los sentidos y significados compartidos que permiten la interacción en el ámbito laboral, pero, dado que los individuos participan de múltiples contextos como parte de su vida social, dentro y fuera de la organización, estos significados e interpretaciones son múltiples y diversos y suelen plantear un obstáculo para la toma de decisiones conjunta. En síntesis, la comunicación organizacional es un proceso dialógico en el que "los individuos trabajan para coordinar sus contextos, interpretaciones, comunicación y acciones" con miras a la organización común (Eisenberg et al, 2007:40). En este proceso los valores y creencias propuestos por la gestión son retroalimentados de forma dinámica por las acciones y mensajes, verbales y no verbales, de los colaboradores, que pueden ser de aceptación, rechazo, implementación, entre otros" (Garrido et al, 2022, 191). En línea con esto, diversos autores señalan la importancia de incentivar, desde las áreas de gestión, prácticas de comunicación dialógicas y con creciente horizontalidad que acompañen la dinámica entre creatividad y restricción, propiciando la estructuración y coordinación de acciones entre los miembros en función de los objetivos organizacionales (Eisenberg et al, 2007; Garrido et al, 2022).

La comprensión del fenómeno comunicativo en su complejidad y atendiendo a su constitución permite tomar decisiones más adecuadas para el fortalecimiento y mejora de las organizaciones, así como también planificar intervenciones eficaces. Desde un punto de vista metodológico, el análisis de la comunicación dentro de una organización requiere información que dé cuenta del estado actual de las interacciones, los canales, los mensajes y demás elementos que integran el proceso comunicativo. Por esta razón, se suele plantear como primera instancia la recopilación de información y la elaboración de un diagnóstico, que será más o menos específico acorde a los objetivos que se desee lograr, mediante herramientas de recabado de información como la investigación de clima y la auditoría de comunicación (Brandolini, 2008).

La caracterización de las comunicaciones en la organización distingue aquellas que se sostienen con el entorno (otras organizaciones y actores sociales), denominadas relaciones públicas, marketing o relaciones con medios de comunicación, de las que se desarrollan dentro de los límites de la organización. Estas últimas, a su vez, se distinguen según su ubicación y sentido en el organigrama, en verticales (entre superiores y subordinados, a sea en sentido descendente o ascendente), horizontales (entre empleados de rango equivalente) y transversales (entre áreas o departamentos). Pueden, a su vez, ser formales o informales según si son planificadas por la organización, sistemáticas y se alojan en los canales institucionales previstos, o si, por el contrario, suceden de manera espontánea, no regulada y en espacios y canales no previstos, como pasillos o medios de comunicación no institucionales (Brandolini, 2008). Otra diferenciación atiende al abordaje que adopta la comunicación en una organización, que puede ser de tipo operativo, táctico o estratégico. Las comunicaciones operativas son las más frecuentes y conforman un sistema que funciona acompañando el funcionamiento diario y dando respuesta a las demandas planteadas por la dirección para que la organización funcione. Un salto

cualitativo permite pasar a la comunicación táctica que es, por ejemplo, la tarea que realiza un consultor cuando identifica las necesidades de comunicación existentes, basadas en una proyección de la organización a futuro y diseña soluciones para hacerles frente. La comunicación estratégica intenta ir más allá, trabaja sobre la base de un modelo de la organización que funciona a modo de mapa y permite tomar decisiones de diversa índole, sobre la base del análisis de la organización, su contexto y las interacciones entre ambos (Pérez, J. citado en Soria Romo, 2008).

Entre las vastas finalidades que puede asumir el análisis de la comunicación organizacional, la denominada auditoría se dedica a evaluar las comunicaciones e identificar puntos estratégicos para la mejora de su efectividad (Brandolini, 2008). Entre las propuestas que se han desarrollado para esta finalidad, la de Downs y Hazen (1974) se destaca por su amplia validación empírica, elaborada sobre la base de un análisis de diversos instrumentos previos, que consta de un cuestionario compuesto por 8 dimensiones que influyen de manera significativa en la satisfacción de los empleados con las comunicaciones:

- Clima comunicacional, Refiere a la actitud general hacia la comunicación en la organización, de forma amplia, tanto a nivel personal como organizacional.
- Retroalimentación individual, información que los empleados reciben sobre cómo están realizando su trabajo y el reconocimiento que tienen dentro de su área de trabajo.
- Integración organizacional, refiere a la satisfacción con la información disponible sobre el entorno inmediato de trabajo.
- Perspectiva corporativa general de la organización, refiere a la información sobre el funcionamiento general de la organización y la medida en que los empleados están informados sobre la organización como un todo.

- Relación con los superiores, mide cuán buena es la comunicación vertical en ambos sentidos -ascendente y descendente- entre los empleados y sus superiores.
- Relación con los subordinados, refiere a la comunicación con los subordinados en ambos sentidos. En qué medida los subordinados responden (son sensibles) a la comunicación descendente, en qué medida se sienten responsables de tomar la iniciativa en la comunicación ascendente y en qué medida el jefe siente que tienen una sobrecarga de información.
- Comunicación informal y horizontal, relativa a la comunicación horizontal, tanto formal como informal, entre los empleados.
- Calidad de los medios de comunicación organizacional, refiere a la medida en que los empleados perciben que los principales canales de comunicación de la organización efectivamente funcionan.

De acuerdo a Brandolini (2008), uno de los aspectos más relevantes del sistema de comunicaciones de una organización son las interacciones horizontales e informales que se desarrollan en base a la creación y mantenimiento de redes integradas por sus miembros, ya que tienen una eficacia, rapidez y alcance mayores a los de las comunicaciones formales. De allí que un aspecto crucial para la gestión es conocer y saber cómo funcionan estas redes y proveer, desde los canales oficiales, la información adecuada, para prevenir la incertidumbre y los vacíos de información.

Por otra parte, la disponibilidad de la información constituye una condición fundamental para los procesos de trabajo y el desarrollo de las personas en ellos. Iverson y McAphee (2002) señalan la importancia de integrar la gestión de la información (producción, seguimiento, almacenamiento, disponibilidad) con los aspectos relativos a las relaciones e interacciones entre

las personas que posibilitan que ésta sea utilizada. Una evidencia de esto es el hecho de que muchos programas informáticos que brindan apoyo a la gestión del conocimiento dentro de las organizaciones se enfocan en optimizar la calidad de la información y su accesibilidad y eficiencia de comunicación a la persona correcta en el momento adecuado.

Capacitación

En el presente apartado se recuperan los aportes de algunos enfoques sobre la capacitación dentro de las organizaciones, así como algunas de las teorías sobre el aprendizaje que les sirven de sustento, con la intención de establecer un marco de referencia para el análisis de la satisfacción experimentada por los docentes con este aspecto de la actividad organizacional.

Se denomina capacitación a aquellas acciones desarrolladas dentro de una organización con la finalidad de que las personas cuenten con conocimientos y saberes necesarios para el logro de los resultados esperados. Algunos autores ubican la principal diferencia entre la capacitación y el desarrollo del personal en el hecho de que ésta se centra de manera acotada a las necesidades requeridas por un puesto de trabajo, tales como conocimientos, actitudes, habilidades y competencias específicas de la tarea y el ambiente organizacional (Chiavenato, 2011), mientras que las políticas de desarrollo atienden de manera prospectiva a la formación y oportunidades futuras. Por esta razón, los programas de capacitación asumen objetivos de carácter restringido, con un horizonte de corto plazo, mientras que los planes de desarrollo se proyectan de manera más amplia en el largo plazo.

Existe cierto consenso en relación a la capacitación como una actividad inherente a los espacios de trabajo, que se activa en momentos clave de las organizaciones para acompañar y dar respuesta a las necesidades derivadas del cambio o la necesidad de mejora (Chiavenato, 2011).

Su carácter cíclico comprende una etapa de diagnóstico, en la que se definen las necesidades, una etapa de diseño de las intervenciones, una etapa de implementación y una de evaluación que retroalimenta y cierra el ciclo.

El diseño de programas de capacitación comienza con la detección de necesidades en el contexto organizacional, que se originan, a su vez, en la identificación de objetivos a lograr. De acuerdo a Blake (2000) una necesidad de capacitación se produce allí donde existe una carencia de conocimientos, habilidades y/o actitudes requeridos para que las personas desarrollen la función o tarea asignada con la calidad necesaria de acuerdo a los objetivos organizacionales. Esto implica que debe existir una brecha entre el desempeño actual de las personas y el desempeño deseado, que pueda expresarse de forma concreta, en términos de comportamientos, marcando un punto de partida y un punto de llegada en el desempeño. Sobre la base de esta identificación de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para el cambio y el logro de los objetivos el asesor o consultor de capacitación trabaja de manera conjunta y colaborativa con los directivos para el diseño de acciones de capacitación. Los resultados esperados y las necesidades de capacitación derivadas son la guía principal para el diseño, pero deben considerarse también las condiciones que se desprenden de la situación organizacional, tales como plazos -por ejemplo el inicio de un nuevo proyecto- y recursos financieros disponibles, entre otros aspectos, que habitualmente no son definidas por quien elabora el diseño sino que le son comunicadas por las autoridades (Gore, 2004a).

Una vez establecida la necesidad, los resultados esperados y las condiciones organizacionales a las que debe ajustarse el diseño, se avanza sobre la selección de los contenidos, que refieren a todo aquello que será considerado como parte de la capacitación para ser enseñado, atendiendo al cambio que se busca generar (Chiavenato, 2011). Si se desea

aumentar el conocimiento de las personas sobre una temática, se priorizará la comunicación de información y su comprensión; si se requiere que las personas hagan tareas nuevas o de manera diferente, se dará mayor lugar en los contenidos al desarrollo de habilidades; si se busca la modificación de conductas se enfocarán las actitudes y si el propósito es aumentar la capacidad de pensamiento abstracto, se propiciará el desarrollo de conceptos. En cualquier caso la consistencia de la propuesta depende de que el recorte de contenidos guarde una relación armónica con el resto de los elementos (necesidades, objetivos, condiciones) y ajustarse a las restricciones organizacionales, lo que plantea un complejo desafío de compatibilizar los requerimiento derivados de una perspectiva de aprendizaje con los plazos y recursos disponibles (Gore, 2004).

El diseño implica una metodología dada por las actividades y recursos mediante los que se abordarán los contenidos, cuya selección y utilización se sustenta en determinados preceptos o teorías relativos al aprendizaje en contextos laborales. Aunque muchas veces esta dimensión queda reducida a una cuestión de recursos -qué tecnología se utiliza en el curso o qué dispositivos se necesitarán-, el diseño de la metodología reviste una importancia y una complejidad que resultan centrales para el adecuado abordaje de los contenidos.

Finalmente, como parte de la etapa de diseño deben preverse formas para recolectar información y evaluar los resultados de la capacitación. El modelo de Kirkpatrick (2017) propone, para esto, un análisis de resultados en cuatro planos diferentes: la reacción generada por la capacitación en los destinatarios, los aprendizajes logrados a través de la participación en la capacitación (conocimiento objetivo, habilidades, actitudes, confianza y compromiso), el comportamiento derivado de la misma (aplicación de lo aprendido en la actividad de trabajo) y

alcance de los resultados organizacionales previstos que motivaron su realización (Amedirh, 2017).

La mayoría de las teorías que han conceptualizado el aprendizaje en relación con el trabajo enfatizan la relevancia de la experiencia y del ambiente en el que se sitúa la acción para la formación de conocimientos, habilidades y actitudes. Algunos autores describen al aprendizaje como un proceso de ajuste que realizan los seres vivos, entre ellos el humano, frente a los cambios y modificaciones en el ambiente. Bateson (1972, como se citó en Gore, 2004a) consideraba que el aprendizaje se manifiesta como modificaciones del comportamiento, cuya complejidad varía dentro de un continuum que va, desde la creación o anulación de un hábito por asociación entre un estímulo y una respuesta conductual (aprendizaje Nivel 1), pasando por la identificación y reorganización de los sistemas que permiten el ajuste (Nivel II) hasta el reconocimiento y valoración de contextos (Nivel III). El abordaje eficaz de las necesidades de capacitación, en este marco, debe partir de un análisis de los problemas en los que se originan y a los que las personas o la organización deben adaptarse, identificando el tipo de aprendizaje que se requiere en cada caso y las acciones estratégicas que lo posibilitan (Gore, 2004a).

Otros autores han realizando una distinción entre el saber (*know that*), referido a los conocimientos teóricos que se adquieren usualmente mediante la educación formal, y el saber hacer (*know how*), como atributo del sujeto, cuya construcción tiene lugar en el plano de la acción y no puede adquirirse por fuera de los contextos de actividad (espacios laborales) (Stroobants, 1999). El conocimiento puede operar como fundamento de las prácticas, pero es el saber hacer el que se traduce en capacidad de intervenir sobre la realidad para transformarla y, en el mismo proceso, transformar al individuo (Beillerot, 1998). El saber hacer es un conocimiento tácito, frecuentemente desconocido tanto para quienes lo tienen y difícil de identificar para

quienes lo estudian, puesto que su conceptualización y medición resultan siempre ambiguas. Generados y aprehendidos en el propio proceso de trabajo, los saberes hacer son globales y complejos, se transmiten oralmente y refieren a objetos específicos de la situación de trabajo, tales como instrumentos, insumos o productos.

En la misma línea, Lave y Wenger (1991) definen al aprendizaje como fenómeno inherente a la *actividad* humana que implica una transformación de las estructuras de conocimiento y que se produce siempre de manera situada, es decir que tiene lugar dentro y con referencia a contextos de actividad determinados, capaces de contener procesos de creación y resignificación. Los contextos de actividad suelen caracterizarse, a su vez, por la presencia de una multiplicidad de participantes en la actividad, cuyas diferencias de conocimientos, intereses y posiciones sociales, da lugar a una constante negociación de significados como parte de la construcción de conocimiento. En síntesis, se entiende al aprendizaje como proceso constante y abierto de construcción de conocimiento, ligado a la actividad y a la puesta en práctica del mismo, no individualizable, cuyo locus no reside en la mente de los individuos sino en las relaciones entre éstos, el medio y los instrumentos (Lave, 2001). Esto implica que una de las condiciones para el aprendizaje es la participación de los sujetos en prácticas socialmente significativas (Wenger, 2001) que dan origen y sustento a los conocimientos, competencias y saberes construidos en el marco de la actividad.

De la mano de los desarrollos teóricos relativos al aprendizaje, la formación para el trabajo ha ido prestando creciente atención a la acción de los individuos en contextos específicos. Schön (1997) aportó una de las primeras críticas a la currícula tradicional de formación de profesionales, cuya base eran saberes técnicos y científicos, y estableció la importancia de complementarlos con saberes y habilidades. Construidos de forma inductiva, los saberes

prácticos son útiles para responder en situaciones y contextos de incertidumbre que no resultan abordables mediante el pensamiento técnico o científico. Constituye una forma de inteligencia independiente de la verbalización, que se posee de manera implícita y se utiliza de forma espontánea, aunque puede explicitarse y volverse objeto de conocimiento por medio de procesos reflexivos de observación deliberada de nuestras acciones. En esto se basa la denominada reflexión en la acción (Schôn, 1997) que parte de las situaciones inesperadas y resultados que rompen con los esquemas y expectativas de los profesionales en la práctica diaria. Lo que se presenta como inesperado abre preguntas sobre los fenómenos y sobre el propio pensamiento, posibilitando la toma de conciencia de las propias estructuras y esquemas y el rediseño de las formas de actuar y comprender.

La perspectiva del aprendizaje situado en contextos de actividad (Wenger, 2001) tiene su correlato en una metodología de trabajo y de aprendizaje de naturaleza colectiva, denominada Comunidades de Práctica. Las comunidades de práctica se componen de tres dimensiones principales: dominio, comunidad y práctica. El dominio es la temática, problema o área del conocimiento con la que los miembros se identifican y que los motiva a integrar la comunidad de práctica, a aprender y a desarrollar habilidades en pos de ella. La comunidad está definida por la composición y las relaciones que se van forjando entre los miembros a partir de su participación sostenida (confianza, respeto, estilos de interacción, entre otras). La composición de una comunidad es flexible para responder a las necesidades percibidas y las decisiones adoptadas por los miembros en lo que refiere a la naturaleza y estatus de sus miembros. Finalmente, la práctica permite a los miembros una mirada específica sobre la actividad, dada por las habilidades y conocimientos específicos que, en el marco de la participación, se aprenden de otros y con otros miembros (Wenger Trayner et al, 2023).

El lugar estructural que se atribuye en esta teoría al aprendizaje deviene de su carácter constitutivo de la actividad humana, lo que implica que, tanto las comunidades como sus miembros individualmente, están compelidos a aprender como parte de su participación. Los miembros nuevos participan de manera periférica inicialmente y su acción adquiere intensidad y centralidad para la comunidad de manera progresiva (Lave y Wenger, 1991). La práctica es la base de la producción, desarrollo y perdurabilidad de los saberes y conocimientos, dada la naturaleza experiencial del aprendizaje entendido, no como internacionalización o apropiación cognitiva de sentidos y significados preexistentes, sino como involucramiento integral del individuo y participación en la transformación del contexto y de su propia identidad.

En contextos organizacionales la gestión de comunidades práctica requiere contemplar un conjunto de desafíos que atienden a la estructuración, la construcción de una identidad comunitaria, el acompañamiento de las comunicaciones, el desarrollo del liderazgo y de los lazos afectivos entre los miembros, entre otros aspectos, sin perjuicio de que cada contexto sociocultural imprime características particulares a la experiencia. Gore y Mazzini (2004) han identificado, en relación con el aprendizaje colectivo, algunos obstáculos propios de las organizaciones argentinas, relacionados con su estructura burocrática y vertical, con el individualismo que caracteriza a la cultura organizacional, la subordinación de los procesos a los resultados y el foco en el desempeño individual. Algunos de los supuestos enunciados por estos autores como propios del aprendizaje en este contexto son la creencia en que la capacitación transforma la forma de actuar de las personas, que los conocimientos previos no inciden en el aprendizaje y que los contenidos de la capacitación deben ser definidos siempre de manera externa y anterior a la actividad de capacitación.

Metodología

Tipo De Estudio

El presente trabajo es mixto: para el abordaje cuantitativo se realizó un estudio correlacional de tipo transversal y para el abordaje cualitativo uno de tipo exploratorio con diseño fenomenológico. Es un diseño de tipo secuencial (Hernández Sampieri et al, 2010) desarrollado en dos etapas. En una primera se aplicaron tres instrumentos con formato de cuestionario para determinar el grado de compromiso de los docentes y coordinadores con la organización, el nivel de satisfacción con las actividades de capacitación desarrolladas en el presente año y las características de la comunicación al interior de la organización.

En una segunda etapa se partió del análisis de los resultados arrojados por la encuesta para el diseño de entrevistas a informantes clave con el fin de profundizar la indagación de los aspectos más relevantes del problema. Se utilizaron fuentes primarias, a saber los resultados arrojados por los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas. El criterio de selección de los informantes clave responde al propósito de profundizar en el conocimiento de los factores que influyen en el desarrollo del compromiso organizacional, así como también de las relaciones identificadas previamente entre el compromiso, la comunicación y la capacitación. En atención a la composición del equipo docente se seleccionaron perfiles representativos de la diversidad de género, de roles (docente / coordinador) y de antigüedad en la organización (0 a 3 años). Las entrevistas fueron de tipo semi-estructurado, con el fin de favorecer que los entrevistados pudieran plantear espontáneamente sus percepciones y experiencias en Playbots, y con modalidad remota por videoconferencia. Habida cuenta de que el compromiso organizacional es un constructo conformado por dimensiones afectiva, normativa e instrumental (Meyer y Allen, 1993), se buscó identificar en el discurso de los docentes factores que influyen en el desarrollo

de cada una, tales como los valores, creencias y principios individuales, las percepciones y valoraciones respecto de los intercambios sostenidos a lo largo del tiempo que llevan trabajando en la organización, las expectativas y las necesidades identificadas en relación a su empleo. Se consideró la antigüedad en la organización como un factor relevante, atendiendo a los distintos momentos o etapas del vínculo, a saber, la propensión al compromiso (normativo/instrumental) en el inicio de la trayectoria y el compromiso propiamente dicho, a partir de los intercambios posteriores, de índole instrumental y afectiva, entre el individuo y la organización (Cohen, 2007).

Población

Se aplicaron los instrumentos a la totalidad del universo, todos los docentes remotos de la empresa (28 personas).

Instrumentos

Se utilizaron tres cuestionarios, uno por cada una de las variables consideradas -Compromiso organizacional, Comunicación organizacional y Satisfacción con la capacitación.

Para la variable Compromiso se utilizó el cuestionario de Meyer y Allen (Meyer, Allen, Smith, 1993) en su versión resumida, que consta de 18 ítems relativos a las tres dimensiones del compromiso reconocidas por los autores (afectivo, de continuidad, normativo). Se utilizó una escala de tipo Likert con siete opciones de respuesta ordenadas secuencialmente en función del grado de acuerdo con lo afirmado en los ítems:

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	Acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

Para medir la Comunicación organizacional se utilizó el Cuestionario de Downs y Hazen (1977), que se compone de 8 dimensiones con 5 ítems cada una.

Se utilizó una escala de tipo Likert con siete opciones de respuesta ordenadas secuencialmente en función del grado de satisfacción con los aspectos de la comunicación referidos en los ítems:

Muy insatisfecho	Insatisfecho	Parcialmente insatisfecho	Indiferente	Parcialmente satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
1	2	3	4	5	6	7

Dado que ninguno de los encuestados posee personal a cargo, se excluyó la pregunta correspondiente a la dimensión “Relación con los subordinados”, y se acotó el instrumento a las otras 7 dimensiones: “Perspectiva corporativa”, “Clima comunicacional”, “Retroalimentación individual”, “Integración organizacional”, “Calidad de los medios de comunicación”, “Comunicación horizontal”, satisfacción con su superior”. Asimismo, en vistas de que el equipo de docentes constituye un área relativamente independiente del resto de la organización, se decidió adaptar 3 ítems correspondientes a la dimensión Perspectiva Corporativa con el fin de que hagan referencia al área organizacional reconocida por los docentes. Los ítems modificados fueron los que preguntan sobre el nivel de satisfacción con la cantidad y calidad de la información recibida sobre:

- las acciones o decisiones de gestión que afectan al “equipo de docentes remotos” (en lugar de “la organización”).
- cambios en el “equipo de docentes remotos” (en lugar de “la organización”).
- las políticas y objetivos del equipo de docentes remotos (en lugar de “la organización”).

La variable Satisfacción con la capacitación refleja la valoración que realizan los docentes remotos de la capacitación recibida al inicio del ciclo lectivo 2023. Para su medición se diseñó un instrumento específico que incluye los principales aspectos considerados relevantes por la organización al momento del diseño y planificación de la capacitación: desempeño de los capacitadores, valoración de los materiales, valoración de la propuesta, satisfacción de las expectativas docentes y eficacia de la misma. El cuestionario incluye 12 ítems, 11 de tipo escala likert igual a las anteriores y una pregunta de respuesta abierta para recabar los aportes y sugerencias de modificación.

En síntesis, el instrumento quedó compuesto por un total de 70 ítems, 4 correspondientes a variables sociodemográficas, 65 de tipo escala de likert -18 correspondientes al Compromiso Organizacional, 35 correspondientes a la Comunicación Organizacional y 12 Correspondientes a la satisfacción con la Capacitación- y un ítem de respuesta abierta en relación con la capacitación.

Para estimar el nivel de compromiso, comunicación y satisfacción con la capacitación, se definen las siguientes categorías: Alto, Medio, Bajo, correspondientes con los intervalos que surgen de la división de la escala de valores en tres.

Los coeficientes de correlación utilizados (Pearson para el caso de las variables Compromiso organizacional y Comunicación y Spearman para la Capacitación) se consideran según la siguiente escala:

Valor de r / Rho	**Intensidad de la correlación**
+ 0,76 a + 1,00	Correlación positiva fuerte
+ 0,51 a + 0,75	Correlación positiva moderada
+ 0,26 a + 0,50	Correlación positiva débil

Tabla I.

Variables, dimensiones y cantidad de ítems del instrumento que tributan a cada una.

Variables	Dimensiones	Cantidad de ítems
Edad		1
Género		1
Nivel de educación (completo)		1
Carga horaria semanal como docente remoto en Playbots		1
Compromiso organizacional	Compromiso afectivo	6
	Compromiso de continuidad	6
	Compromiso normativo	6
Comunicación organizacional	Perspectiva corporativa	5
	Calidad de los medios	5
	Integración organizacional	5
	Retroalimentación individual	5
	Satisfacción con el superior	5
	Clima comunicacional	5
	Comunicación horizontal	5
Satisfacción con la capacitación	Desempeño del coordinador de capacitación	3
	Eficacia de la capacitación	3
	Valoración de la propuesta de capacitación	3
	Valoración de los materiales de capacitación	2
	Satisfacción de las expectativas docentes	1
	Aspectos a modificar en la capacitación	1

Plan de Análisis De Los Datos

Los datos cuantitativos se analizaron estadísticamente con el soporte técnico del software SPSS 22, versión castellana. Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales, según el nivel de medición de las variables. Se aceptará un error $\alpha<0.05$.

Para los datos cualitativos se realizó un análisis categorial con el soporte del software Atlas.ti 8.0 para luego realizar un análisis descriptivo, axial y selectivo.

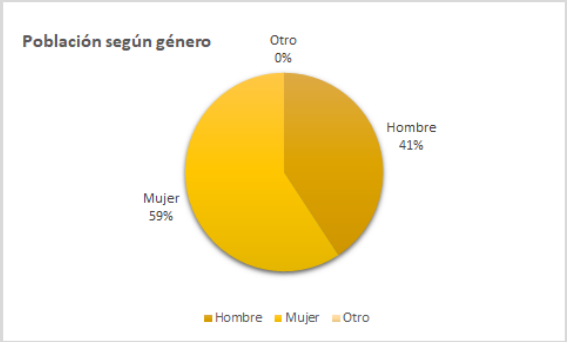
Finalmente, se triangularon los resultados de ambos abordajes.

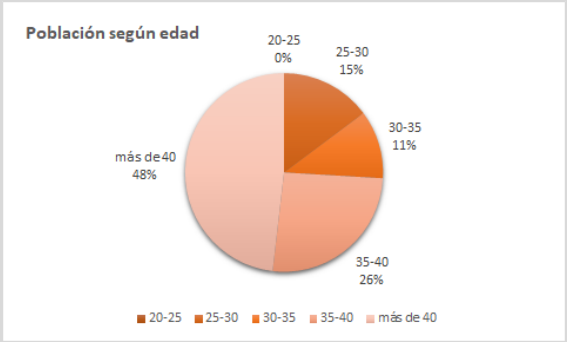
Análisis de los datos

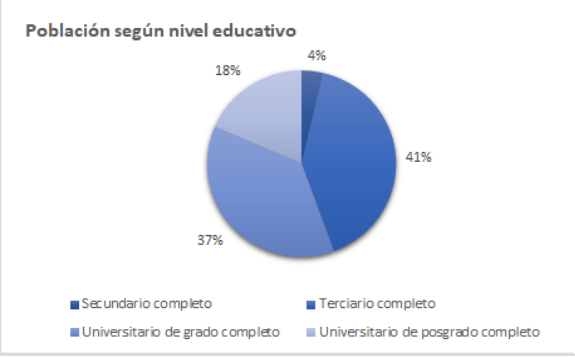
Etapa Cuantitativa. Procesamiento de los cuestionarios.

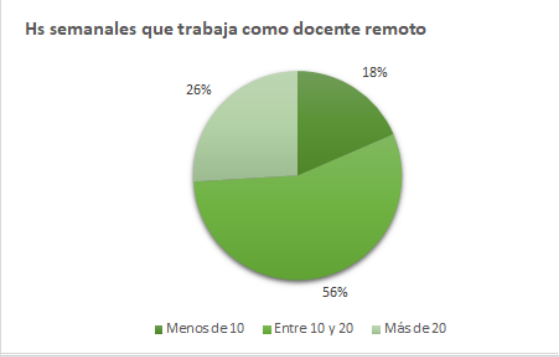
Los cuestionarios fueron aplicados entre los meses de julio y agosto de 2023 por medio de un formulario Google configurado de forma tal que las respuestas fueran completamente anónimas. De un total 28 encuestados, 27 completaron voluntariamente la encuesta, lo que representa un 96% de la población de docentes remotos.

En cuanto a las características demográficas, el 59% son mujeres y el 41% restante hombres. Predomina el rango de más de 40 años (48%) frente a los otros: 35 a 40 años (26%), 30 a 35 años (11%) y 25 a 30 años (15%). La mayoría de los encuestados completó estudios terciarios (41%) o universitarios de grado (37%) y un 18,5% completó estudios de posgrado. En cuanto a la carga horaria semanal que poseen como docentes remotos, un 55,6% manifestó que trabaja entre 10 y 20 hs, un 26% más de 20 hs y un 18,5% menos de 10 hs.









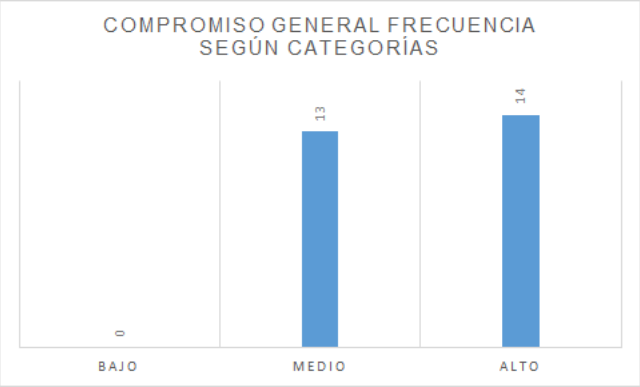
Descripción de las variables

Compromiso organizacional

El análisis de los indicadores de compromiso organizacional refleja la existencia de altos niveles de compromiso en la población. De los 27 docentes, 14 (52%) presentan un nivel de compromiso alto y 13 (48%) un nivel medio (Figura 6).

Figura 6.

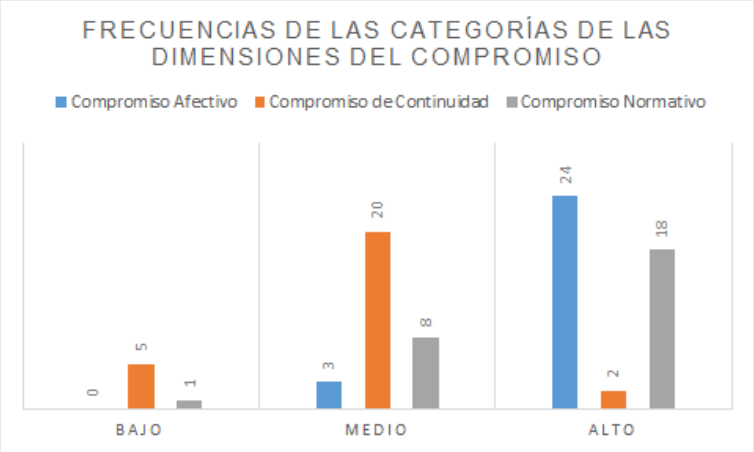
Frecuencia de las categorías de la variable Compromiso organizacional.



El análisis por cada una de las dimensiones del compromiso arroja que 24 de los 27 encuestados (89%) poseen un nivel alto de compromiso afectivo, 3 (11%) se ubican en el nivel medio y no se presentan casos de compromiso afectivo bajo. En cuanto al compromiso normativo, 18 (66%) se ubican en el rango más alto, 8 en el rango medio (30%) y 1 en el rango más bajo (4%). Los resultados del compromiso de continuidad muestran una distribución diferente, ya que la mayoría de los encuestados se ubica en la categoría media (74%) y baja (18%), mientras que sólo dos encuestados alcanzaron valores altos de compromiso de continuidad (figura 7).

Figura 7.

Comparación de las frecuencias de las categorías de las dimensiones del compromiso.



Las frecuencias obtenidas en los indicadores de las tres dimensiones sugieren que el compromiso organizacional de los docentes remotos se sustenta principalmente en el vínculo afectivo y de apego hacia Playbots, en segundo término en la predisposición y valores individuales que tienden a la responsabilidad con el ámbito laboral (compromiso normativo) y, en tercer lugar, en el cálculo racional de costos y beneficios derivados del intercambio entre el individuo y la organización (compromiso de continuidad).

Las preguntas correspondientes al compromiso afectivo obtuvieron de manera generalizada respuestas favorables, como puede verse en la Tabla II:

Tabla II.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Compromiso Afectivo.

COMPROMISO AFECTIVO	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Parcialmente en desacuerdo		Indefinido		Parcialmente de acuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Estaría muy contento/a de permanecer en esta organización el resto de mi carrera	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	**8**	29,6%	**8**	29,6%	**9**	33,3%
Realmente siento que los problemas de esta organización son mis problemas.	1	3,7%	0	0,0%	1	3,7%	3	11,1%	**11**	40,7%	**6**	22,2%	**5**	18,5%
No siento un fuerte sentimiento de pertenencia a esta organización. (Punt. inversa)	**11**	40,7%	**9**	33,3%	**4**	14,8%	0	0,0%	1	3,7%	0	0,0%	2	7,4%
No me siento emocionalmente ligado/a a esta organización. (Punt. inversa)	**13**	48,1%	**9**	33,3%	**3**	11,1%	0	0,0%	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%
No me siento "parte de la familia" en esta organización. (Punt. inversa)	**12**	44,4%	**9**	33,3%	**3**	11,1%	2	7,4%	1	3,7%	0	0,0%	0	0,0%
Esta organización tiene un gran significado personal para mí.	1	3,7%	2	7,4%	2	7,4%	2	7,4%	**8**	29,6%	**5**	18,5%	**7**	25,9%

El compromiso normativo también obtuvo mayoría de respuestas favorables en todos los ítems, aunque en menor medida que el afectivo (Tabla III).

Tabla III.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Compromiso Normativo.

COMPROMISO NORMATIVO	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Parcialmente en desacuerdo		Indefinido		Parcialmente de acuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
No siento ninguna necesidad de permanecer con mi actual empleador. (Punt. inversa)	**15**	55,6%	**6**	22,2%	2	7,4%	2	7,4%	1	3,7%	1	3,7%	0	0,0%
Aun si me resultara ventajoso, no siento que fuera correcto abandonar la organización ahora.	2	7,4%	1	3,7%	**5**	18,5%	2	7,4%	2	7,4%	**10**	37,0%	**5**	18,5%
Me sentiría culpable si abandonara la organización ahora.	1	3,7%	3	11,1%	2	7,4%	**4**	14,8%	2	7,4%	**7**	25,9%	**8**	29,6%
Esta organización merece mi lealtad.	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	**6**	22,2%	**6**	22,2%	**5**	18,5%	**8**	29,6%
No dejaría la organización en este momento porque siento que tengo una obligación con las personas en ella.	2	7,4%	1	3,7%	3	11,1%	1	3,7%	**6**	22,2%	2	7,4%	**12**	44,4%
Le debo mucho a esta organización.	**4**	14,8%	2	7,4%	2	7,4%	8	29,6%	3	11,1%	**4**	14,8%	**4**	14,8%

En el caso del compromiso de continuidad predomina el nivel medio o bajo. Los ítems del cuestionario que componen esta dimensión muestran que el 81% de los encuestados no siente que cuenta con muy pocas opciones si decide abandonar esta organización y el 85% no acuerda con que una de las consecuencias negativas de dejar esta organización sería la escasez de alternativas disponibles, por lo que se evidencia que perciben que cuentan con otras

oportunidades para su inserción en el mercado laboral. El 63% manifiesta que, teniendo en cuenta lo invertido en esta organización, no consideraría trabajar en otro lugar y un 25% sí lo consideraría. Esto sugiere que las inversiones realizadas en la organización son un aspecto importante para la mayoría de los docentes al momento de evaluar su continuidad. Finalmente, una mayoría admite que continúa en la organización tanto por necesidad como por deseo (76%) (Tabla IV).

Tabla IV.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Compromiso de Continuidad.

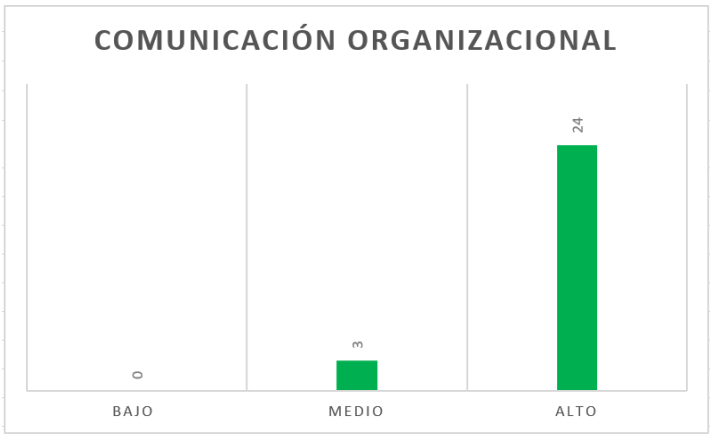
COMPROMISO DE CONTINUIDAD	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Parcialmente en desacuerdo		Indefinido		Parcialmente de acuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Actualmente, mi permanencia dentro de la organización responde tanto a razones de necesidad como al deseo de permanecer.	1	3,7%	2	7,4%	0	0,0%	1	3,7%	**5**	18,5%	**8**	29,6%	**10**	37,0%
Sería muy difícil para mí dejar la organización en este momento, aun cuando quisiera hacerlo.	**5**	18,5%	3	11,1%	**5**	18,5%	1	3,7%	**8**	29,6%	**4**	14,8%	1	3,7%
Si decidiera que quiero dejar la organización en este momento, debería interrumpir o modificar una gran parte de mi vida.	**7**	25,9%	**4**	14,8%	**5**	18,5%	**6**	22,2%	3	11,1%	1	3,7%	1	3,7%
Siento que cuento con muy pocas opciones si decido abandonar esta organización	**17**	63,0%	**3**	11,1%	2	7,4%	2	7,4%	2	7,4%	1	3,7%	0	0,0%
Si no hubiera puesto tanto de mí mismo/a en esta organización, consideraría la posibilidad de trabajar en otro lugar.	**11**	40,7%	**4**	14,8%	2	7,4%	3	11,1%	**5**	18,5%	2	7,4%	0	0,0%
Una de las consecuencias negativas de dejar esta organización sería la escasez de alternativas disponibles.	**17**	63,0%	**4**	14,8%	2	7,4%	0	0,0%	**4**	14,8%	0	0,0%	0	0,0%

Comunicación organizacional

La variable recabó información relativa a la satisfacción de los docentes remotos con las comunicaciones dentro de la organización y el equipo. Los resultados del procesamiento evidencian, en primer lugar, un alto grado de satisfacción general con las comunicaciones, así como también con cada una de las dimensiones de la comunicación, como puede apreciarse en las figuras 8 y 9 respectivamente.

Figura 8.

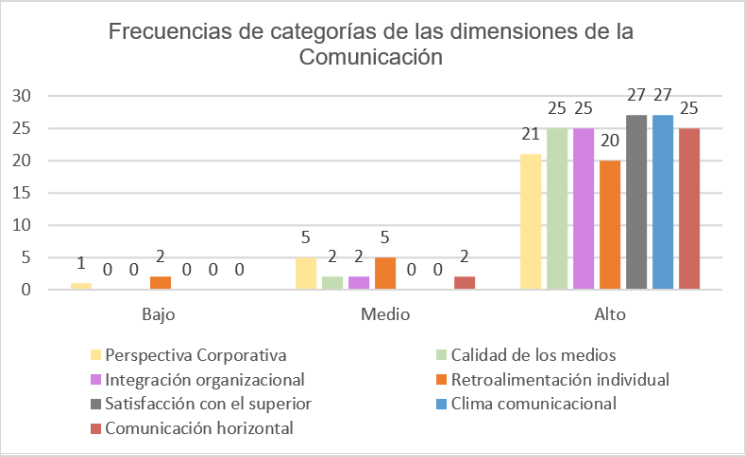
Frecuencia de las categorías de la variable Comunicación organizacional.



Entre las dimensiones que integran la variable cabe destacar los resultados arrojados por Clima comunicacional y Satisfacción con el superior, cuyas respuestas se ubican en su totalidad en el rango alto. Las dimensiones Integración organizacional, Comunicación horizontal y Calidad de los medios de comunicación registran respuestas en las categorías Alto y Medio. Por su parte, las dimensiones Retroalimentación individual y Perspectiva corporativa fueron las únicas que presentan casos ubicados dentro del rango de baja satisfacción (Figura 9).

Figura 9.

Comparación de frecuencias de las categorías de las dimensiones de la Comunicación organizacional.



El análisis de los ítems del cuestionario muestra, a su vez, que algunos encuestados no se encuentran satisfechos con el impacto de la comunicación en la motivación e identificación de los docentes con la organización y no consideran que reciben la información necesaria para el trabajo en tiempo y forma (Tabla V). Las opiniones desfavorables recabadas respecto de la supervisión recibida de parte de los superiores, en cambio, son desestimables (Tabla VI).

Tabla V.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Clima comunicacional.

CLIMA COMUNICACIONAL	Muy insatisfecho/a		Insatisfecho/a		Parcialmente insatisfecho/a		Indiferente		Parcialmente satisfecho/a		Satisfecho/a		Muy satisfecho/a	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
El grado en que la comunicación motiva, estimula y entusiasma para lograr los objetivos de la organización.	0	0,0%	0	0,0%	**1**	3,7%	0	0,0%	3	11,1%	11	40,7%	12	44,4%
El grado de habilidad para comunicarse que tienen las personas que trabajan en la organización.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	7,4%	12	44,4%	13	48,1%
El grado en que la comunicación en la organización me ayuda a identificarme y sentirme parte importante de ella.	0	0,0%	0	0,0%	**1**	3,7%	2	7,4%	5	18,5%	7	25,9%	12	44,4%
El grado en que recibo a tiempo la información que necesito para hacer mi trabajo.	0	0,0%	0	0,0%	**1**	3,7%	0	0,0%	4	14,8%	6	22,2%	16	59,3%
El grado en que los conflictos que se presentan son tratados apropiadamente a través de los debidos canales de comunicación.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	7,4%	4	14,8%	8	29,6%	13	48,1%

Tabla VI.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Satisfacción con su superior.

SATISFACCIÓN CON SUPERIOR	Muy insatisfecho/a		Insatisfecho/a		Parcialmente insatisfecho/a		Indiferente		Parcialmente satisfecho/a		Satisfecho/a		Muy satisfecho/a	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
El grado en que mi coordinador/a me escucha y me presta atención.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	22,2%	21	77,8%
El grado en que mi coordinador/a me guía para resolver los problemas relacionados con el trabajo.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	25,9%	20	74,1%
El grado en que mi coordinador/a confía en mí.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	7,4%	9	33,3%	16	59,3%
El grado en que mi coordinador/a se encuentra abierto a escuchar ideas de los docentes remotos.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,7%	2	7,4%	9	33,3%	15	55,6%
El grado en que es adecuada la supervisión que recibo.	0	0,0%	0	0,0%	**1**	3,7%	0	0,0%	5	18,5%	11	40,7%	10	37,0%

Algunos docentes manifiestan estar parcialmente o poco satisfechos con la información sobre su desempeño y sobre los beneficios y condiciones relativos a la remuneración (ítems correspondientes a Integración organizacional, Tabla VII), así como también con la forma en la que se organizan las reuniones y la claridad de los materiales e informes escritos (ítems correspondientes a Calidad de los Medios, Tabla VIII).

Tabla VII.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Integración organizacional.

INTEGRACIÓN ORGANIZACIONAL	Muy insatisfecho/a		Insatisfecho/a		Parcialmente insatisfecho/a		Indiferente		Parcialmente satisfecho/a		Satisfecho/a		Muy satisfecho/a	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Información sobre mi progreso en el trabajo.	1	3,7%	0	0,0%	**3**	11,1%	1	3,7%	4	14,8%	14	51,9%	4	14,8%
Noticias importantes para el equipo de docentes remotos.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	14	51,9%	13	48,1%
Información sobre políticas y objetivos del área en la que trabajo.	0	0,0%	0	0,0%	**2**	7,4%	0	0,0%	5	18,5%	10	37,0%	10	37,0%
Información sobre las exigencias de mi trabajo.	0	0,0%	0	0,0%	**3**	11,1%	2	7,4%	3	11,1%	10	37,0%	9	33,3%
Información sobre las prestaciones y formas de pago de los empleados de la organización.	0	0,0%	0	0,0%	**3**	11,1%	0	0,0%	4	14,8%	6	22,2%	14	51,9%

Tabla VIII.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Calidad de los medios.

CALIDAD DE LOS MEDIOS	Muy insatisfecho/a		Insatisfecho/a		Parcialmente insatisfecho/a		Indiferente		Parcialmente satisfecho/a		Satisfecho/a		Muy satisfecho/a	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
El grado en que las publicaciones / materiales de la organización son interesantes y útiles.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	11,1%	11	40,7%	13	48,1%
El grado en que las reuniones de trabajo están bien organizadas.	0	0,0%	1	3,7%	1	3,7%	0	0,0%	3	11,1%	10	37,0%	12	44,4%
El grado en que los materiales escritos y los informes son claros y concisos.	0	0,0%	0	0,0%	2	7,4%	2	7,4%	4	14,8%	7	25,9%	12	44,4%
El grado en que las actitudes hacia la comunicación son positivas en la organización.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	18,5%	11	40,7%	11	40,7%
El grado de exactitud de la comunicación en la organización.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	11,1%	2	7,4%	11	40,7%	11	40,7%

Con respecto a la comunicación horizontal, a pesar de que la mayoría de respuestas se ubican en el rango alto y medio de satisfacción, se registran casos de insatisfacción con la comunicación informal y los rumores, como se ve en la Tabla IX.

Tabla IX.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Comunicación horizontal.

COMUNICACIÓN HORIZONTAL	Muy insatisfecho/a		Insatisfecho/a		Parcialmente insatisfecho/a		Indiferente		Parcialmente satisfecho/a		Satisfecho/a		Muy satisfecho/a	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
El grado en que la comunicación informal (a través de rumores) funciona y está activa en nuestra organización.	**1**	3,7%	0	0,0%	**1**	3,7%	8	29,6%	3	11,1%	5	18,5%	9	33,3%
El grado en que la comunicación horizontal con mis compañeros de trabajo es libre, fluida y exacta.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	14,8%	5	18,5%	8	29,6%	10	37,0%
El grado en que las prácticas de comunicación se adaptan en caso de situaciones imprevistas.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	7,4%	4	14,8%	11	40,7%	10	37,0%
El grado en que las relaciones dentro de mi grupo de trabajo son buenas.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	18,5%	11	40,7%	11	40,7%
El grado en que la comunicación informal es activa y exacta.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,7%	6	22,2%	10	37,0%	10	37,0%

Finalmente, las dimensiones Perspectiva corporativa y Retroalimentación individual presentan mayor cantidad de respuestas de insatisfacción en diversos ítems. Perspectiva

corporativa (Tabla X) registra disconformidad con la información recibida acerca de los aspectos de gestión de la organización, la toma de decisiones y la situación financiera, mientras que en Retroalimentación individual todos los ítems recibieron algunas respuestas de insatisfacción total o parcial (Tabla XI).

Tabla X.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Perspectiva corporativa.

PERSPECTIVA CORPORATIVA	Muy insatisfecho/a		Insatisfecho/a		Parcialmente insatisfecho/a		Indiferente		Parcialmente satisfecho/a		Satisfecho/a		Muy satisfecho/a	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Información sobre las políticas y objetivos del equipo de docentes remotos.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	14,8%	12	44,4%	11	40,7%
Información sobre las acciones o decisiones de gestión que afectan al equipo de docentes remotos.	**1**	3,7%	0	0,0%	**3**	11,1%	1	3,7%	1	3,7%	14	51,9%	7	25,9%
Información sobre cambios en el equipo de docentes remotos.	**1**	3,7%	0	0,0%	**3**	11,1%	5	18,5%	4	14,8%	9	33,3%	5	18,5%
Información sobre la situación financiera de la organización.	**2**	7,4%	0	0,0%	**6**	22,2%	3	11,1%	5	18,5%	4	14,8%	7	25,9%
Información sobre logros y/o fallas de la organización.	**2**	7,4%	0	0,0%	**5**	18,5%	2	7,4%	4	14,8%	6	22,2%	8	29,6%

Tabla XI.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Retroalimentación Individual.

RETROALIMENTACIÓN INDIVIDUAL	Muy insatisfecho/a		Insatisfecho/a		Parcialmente insatisfecho/a		Indiferente		Parcialmente satisfecho/a		Satisfecho/a		Muy satisfecho/a	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Información sobre cómo se relaciona mi trabajo con el de los otros docentes remotos.	0	0,0%	**2**	7,4%	**3**	11,1%	3	11,1%	6	22,2%	6	22,2%	7	25,9%
Información sobre cómo estoy siendo evaluado.	0	0,0%	**1**	3,7%	**4**	14,8%	4	14,8%	5	18,5%	8	29,6%	5	18,5%
Reconocimiento de mis esfuerzos.	0	0,0%	**1**	3,7%	**4**	14,8%	0	0,0%	5	18,5%	11	40,7%	6	22,2%
Informes sobre cómo se están resolviendo los problemas relacionados con mi trabajo.	**2**	7,4%	**0**	0,0%	**2**	7,4%	1	3,7%	5	18,5%	7	25,9%	10	37,0%
El grado en que los coordinadores y demás autoridades conocen y entienden los problemas que enfrentan los docentes remotos.	0	0,0%	**0**	0,0%	**0**	0,0%	0	0,0%	2	7,4%	9	33,3%	16	59,3%

Como se refirió previamente, el equipo de docentes remotos constituye un área diferenciada dentro de Playbots, cuyas actividades y personal se desarrollan de manera aislada del área de robótica. Ambas dimensiones apuntan a la comunicación entre el individuo y la

organización o área organizacional como una totalidad -la perspectiva corporativa refiere al estado de situación y los procesos de toma de decisiones que afectan a cada una de sus áreas y la retroalimentación individual al desempeño individual y su reconocimiento dentro de la organización. Se pone de manifiesto que éste es un aspecto de la comunicación que se presta a la mejora, desde la perspectiva de los docentes, y que existe una demanda de mayor información relativa a la planificación y decisiones organizacionales, los cambios y los problemas inherentes al equipo y la situación general de Playbots, así como también una revisión de las prácticas de retroalimentación a la función del docente.

Satisfacción con la capacitación

Los resultados del procesamiento de los formularios indican que, de forma general, los docentes remotos se encuentran muy satisfechos con las capacitaciones recibidas (Figura 10). Los valores de respuesta para las cinco dimensiones de esta variable se ubican en su totalidad entre los rangos alto y medio, aunque el análisis comparativo evidencia que las opiniones más favorables corresponden a Desempeño del coordinador y Propuesta de capacitación (Figura 11).

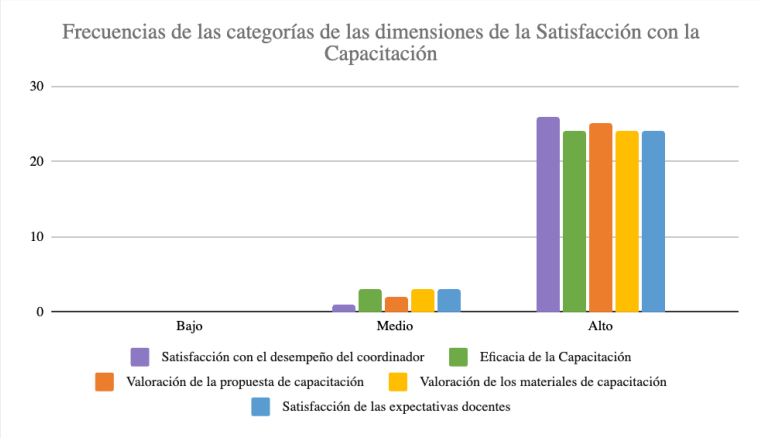
Figura 10.

Frecuencia de las categorías de la variable Satisfacción con la capacitación.



Figura 11.

Comparación de frecuencias de las categorías de las dimensiones de la Capacitación.



Las respuestas a los ítems del cuestionario muestran una valoración positiva de las dimensiones de la capacitación, según se muestra en las Tablas XII a XVI. La mayor cantidad de respuestas desfavorables (18,5%) se registró en el ítem referido a la distribución del tiempo en las capacitaciones.

Tabla XII.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Desempeño del coordinador.

DESEMPEÑO DEL COORDINADOR DE CAPACITACIÓN	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Parcialmente en desacuerdo		Indefinido		Parcialmente de acuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
El coordinador a cargo de desarrollar la capacitación explicó claramente los objetivos.	0	0,0%	0	0,0%	1	3,7%	1	3,7%	1	3,7%	**10**	37,0%	**14**	51,9%
El coordinador a cargo de desarrollar la capacitación mostró un buen dominio de los temas.	0	0,0%	0	0,0%	1	3,7%	0	0,0%	1	3,7%	**11**	40,7%	**14**	51,9%
El coordinador motivó la participación e intercambio de ideas y experiencias de los participantes.	0	0,0%	1	3,7%	1	3,7%	0	0,0%	4	14,8%	**9**	33,3%	**12**	44,4%

Tabla XIII.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Eficacia de la capacitación.

EFICACIA DE LA CAPACITACIÓN	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Parcialmente en desacuerdo		Indefinido		Parcialmente de acuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
El diseño de la capacitación fortaleció el proceso de aprendizaje.	0	0,0%	0	0,0%	1	3,7%	1	3,7%	2	7,4%	**14**	51,9%	**9**	33,3%
La capacitación logró los objetivos que se proponía.	0	0,0%	0	0,0%	2	7,4%	0	0,0%	3	11,1%	**13**	48,1%	**9**	33,3%
La capacitación le permitió mejorar su desempeño como docente remoto.	0	0,0%	0	0,0%	1	3,7%	1	3,7%	2	7,4%	**12**	44,4%	**11**	40,7%

Tabla XIV.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Valoración de la propuesta de capacitación.

VALORACIÓN DE LA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Parcialmente en desacuerdo		Indefinido		Parcialmente de acuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Los temas del curso fueron tratados según un orden o estructura adecuados.	0	0,0%	0	0,0%	2	7,4%	0	0,0%	4	14,8%	**10**	37,0%	**11**	40,7%
La distribución del tiempo fue adecuada.	0	0,0%	1	3,7%	4	14,8%	1	3,7%	5	18,5%	**9**	33,3%	**7**	25,9%
El contenido del curso fue relevante para fortalecer los conocimientos y habilidades necesarios para el trabajo del docente remoto.	0	0,0%	0	0,0%	1	3,7%	0	0,0%	3	11,1%	**12**	44,4%	**11**	40,7%

Tabla XV.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Valoración de los materiales de capacitación.

VALORACIÓN MATERIALES CAPACITACIÓN	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Parcialmente en desacuerdo		Indefinido		Parcialmente de acuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Las presentaciones fueron claras y comprensibles.	0	0,0%	0	0,0%	1	3,7%	0	0,0%	2	7,4%	**11**	40,7%	**13**	48,1%
Los materiales que recibió fueron acertados y suficientes.	0	0,0%	0	0,0%	2	7,4%	1	3,7%	1	3,7%	**12**	44,4%	**11**	40,7%

Tabla XVI.

Frecuencia de los indicadores de la dimensión Satisfacción de las expectativas docentes.

SATISFACCIÓN DE LAS EXPECTATIVAS DOCENTES	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Parcialmente en desacuerdo		Indefinido		Parcialmente de acuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
La capacitación cumplió sus expectativas.	0	0,0%	0	0,0%	2	7,4%	1	3,7%	2	7,4%	13	48,1%	9	33,3%

Para la pregunta abierta sobre los aspectos a mejorar se obtuvieron en total 24 respuestas, de las cuales se decidió desestimar 10, porque manifestaban no tener sugerencias o estar totalmente satisfechos, y 14 cuyas sugerencias fueron clasificadas según los temas mencionados: Comunicación horizontal; Actividades y metodología; Contenidos; Organización y distribución del tiempo; Recursos y materiales (ver tabla XVII). En los casos en los que una respuesta mencionaba más de uno, se la incluyó en ambos.

La mayor cantidad de sugerencias recibidas se relacionan con los contenidos de la capacitación (5 sugerencias), entre los que se menciona la necesidad de abordar con mayor profundidad las herramientas tecnológicas, las actividades didácticas y la problemática de los docentes de aula que no colaboran con la clase. En segundo lugar se plantean sugerencias sobre los aspectos organizativos (4), la metodología y actividades (4) y la comunicación con los pares (4). En cuanto a los días y horarios elegidos para las reuniones, se menciona que no resultan propicios para el aprendizaje. Para el abordaje de los temas se plantea priorizar la profundidad y precisión por sobre la cantidad, así como también incorporar actividades lúdicas y de autoevaluación. La comunicación con los pares se menciona como una condición para acceder a las experiencias de los otros docentes y compartir saberes y estrategias de intervención en la práctica. Finalmente, se sugiere incorporar materiales y herramientas diseñados por los propios docentes que recuperen lo abordado en las capacitaciones y como recursos para las clases.

Tabla XVII.

Clasificación de respuestas a la pregunta abierta: "Si la capacitación que recibió para su trabajo como docente remoto pudiera ser modificada para ayudarlo/a a sentirse más satisfecho/a, por favor indique cómo".

Respuestas		Categorías				
		Comunicación horizontal	**Actividades y metodología**	**Contenidos**	**Organización y distribución del tiempo**	**Recursos y materiales**
1	*Manuales escritos o videos tutoriales que me queden después de la capacitación. No me funciona muy bien ver encuentros grabados*					x
2	*Más escucha a las experiencias de DR*	x				
3	*Juegos autoevaluativos prácticos*		x			
4	*Debería ser más larga (dividida tal vez en dos o tres encuentros), e incluir aspectos más prácticos del trabajo del DR como el uso y administración de la plataforma, la aplicación de videoconferencia, ejemplos concretos de clases y tips para su mejor desarrollo.*			x	x	
5	*Considero que sería importante generar más espacios de diálogo sobre temas específicos y no sólo recorridos de muchos temas juntos al mismo tiempo. El intercambio entre pares no debería ser una simple catarsis. Sino dedicada a establecer soluciones precisas para cada situación.*	x				
6	*1) Mayor cantidad de capacitaciones con una duración estricta menor o igual a una hora y media.* *2) Separar reuniones por temas, no mezclar temas administrativos, pedagógicos y técnicos en una misma reunión.* *3) Generar espacios de intercambios entre DR en los que se puedan expresar puntos de vistas, experiencias.*	x			x	
7	*Quisiera más capacitaciones sobre las herramientas o como deberían quedar los proyectos*			x		
8	*Días y horarios donde pueda estar con la mente 100 % en la capacitación*				x	
9	*Distribución del tiempo.*				x	

10	*Más fluida. Cuando se pregunta algo se van por las ramas en la explicación. Deberían ir más al punto. Muchas veces se nota mucha cantidad de datos entregados pero poca información. Información concisa y suficiente.*		x			
11	*Sobre Ruedas debería tener una explicación más precisa de como implementar la propuesta*		x	x		
12	*Incorporar distintas herramientas para aplicarlas en las clases a partir de materiales creados por los docentes.*					x
13	*Sería bueno poder compartir estrategias para trabajar con docentes de aulas que no acompañan el tiempo de VC.*	x		x		
14	*Repaso más específico de cada actividad*		x	x		
	TOTALES	**4**	**4**	**5**	**4**	**2**

Relaciones entre variables

Como primer paso, para conocer la distribución de los datos se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en atención al tamaño de la población (27 docentes encuestados). Los niveles de significancia obtenidos para el Compromiso (sig.=,063) y la Comunicación organizacional (sig.=,142) indican una distribución normal, mientras que el de la satisfacción con la Capacitación no (sig.=,001), por lo que se utilizó el coeficiente de Pearson para calcular la correlación entre Compromiso-Comunicación y el de Spearman para las correlaciones Compromiso-Capacitación y Comunicación-Capacitación.

El cálculo de los coeficientes para las tres variables indica la existencia de una asociación estadísticamente significativa positiva y débil entre Compromiso y satisfacción con la Capacitación (p=,429; sig.=,025), una asociación estadísticamente significativa, positiva y débil entre Compromiso y Comunicación organizacional (r=,381; sig.=,05) y una asociación estadísticamente significativa, positiva moderada entre Comunicación organizacional y Satisfacción con la Capacitación (p=,526; sig.=,005) (Tabla XVI).

Tabla XVI.

Coeficientes de Pearson y de Spearman variables Compromiso organizacional, Comunicación organizacional y Satisfacción con la Capacitación.

		Compromiso organizacional	Comunicación organizacional
Satisfacción con la Capacitación	*ρ (ro)*	,429*	,526**
	Sig.	0,025	0,005
	N	27	27
Comunicación organizacional	*r*	,381*	
	sig.	,050	
	N	27	

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Correlaciones entre dimensiones del compromiso organizacional y el compromiso general

Las dimensiones del compromiso presentan diferente grado de correlación con la variable Compromiso General. El compromiso afectivo (r=,757; sig.=0) y el normativo (r=,793; sig.=0) presentan una asociación estadísticamente significativa, positiva y fuerte con el compromiso general, mientras que el compromiso de continuidad presenta una correlación estadísticamente significativa, positiva débil (r=,432; sig.=,025) (Tabla XVII).

Tabla XVII.

Coeficiente de Pearson dimensiones del Compromiso organizacional y Compromiso organizacional general.

		Compromiso General
Compromiso Afectivo	*r*	,757**
	sig.	0
	N	27
Compromiso de Continuidad	*r*	,432*
	sig.	0,025
	N	27
Compromiso Normativo	*r*	,793**
	sig.	0
	N	27

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Sobre estos valores de correlación se realizó un regresión lineal cuyos resultados confirman una mayor influencia del compromiso normativo (r= ,757; r2= ,572) y afectivo (r= ,793; r2= ,628) en los valores del compromiso general (Tabla XVIII).

Tabla XVIII.

Regresión lineal dimensiones del Compromiso organizacional

	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
Compromiso Afectivo	,757[a]	,572	,555	8,23423
Compromiso de continuidad	,432[a]	,186	,154	11,35767
Compromiso normativo	,793[a]	,628	,613	7,67729

Correlaciones entre dimensiones del compromiso organizacional y la comunicación organizacional

Como puede observarse en la Tabla XIX, las dimensiones de la comunicación organizacional que presentan una correlación significativa, positiva y débil con el compromiso afectivo son tres: Perspectiva corporativa, Clima comunicativo y Comunicación horizontal. La correlación entre Compromiso Afectivo e Integración organizacional no es estadísticamente significativa, pero puede interpretarse como una tendencia de asociación.

Tabla XIX.

Coeficiente de Pearson dimensiones del Compromiso organizacional y la Comunicación organizacional.

		Perspectiva Corporativa	Calidad de los medios	Integración organizacional	Retroalimenta-ción individual	Satisfacción con el superior	Clima comunicativo	Comunicación horizontal
Compromiso Afectivo	r	,386*	,124	,357	,210	,218	,398*	,454*
	Sig.	,047	,538	,067	,294	,275	,040	,017
	N	27	27	27	27	27	27	27
Compromiso de Continuidad	r	,216	,255	,336	,214	,152	,140	,120
	Sig.	,279	,200	,087	,284	,448	,485	,550
	N	27	27	27	27	27	27	27
Compromiso Normativo	r	,180	-,014	,246	,231	,119	,194	,279
	Sig.	,369	,943	,217	,247	,555	,332	,158
	N	27	27	27	27	27	27	27

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

El hecho de que las dimensiones Perspectiva corporativa y Clima comunicacional se encuentren significativamente asociadas al compromiso afectivo alienta la hipótesis de que el acceso a información relativa a la organización como una totalidad contribuye al desarrollo de sentimientos de apego y pertenencia a la organización. Lo mismo cabe señalar respecto de la comunicación entre pares, representada en este caso por la dimensión Comunicación horizontal.

Correlaciones entre dimensiones del Compromiso organizacional y la Satisfacción con la capacitación

Se identificaron dos dimensiones de la capacitación que se asocian con el compromiso de continuidad mediante una correlación estadísticamente significativa, positiva y débil: Eficacia de la capacitación (p=,471; sig.=,013) y Satisfacción de las expectativas docentes (p= ,410; sig.=, 034) (Tabla XIX), lo que permite inferir que la percepción de la utilidad de la capacitación y de la ganancia de nuevos aprendizajes favorece el compromiso de los docentes, en vistas de que las capacitaciones requieren de tiempo y esfuerzo es posible que representen inversiones personales que reafirman la decisión de continuar formando parte de la organización.

Tabla XIX.

Coeficiente de Spearman dimensiones del Compromiso organizacional y la Satisfacción con la Capacitación

		Desempeño del coordinador	Eficacia de la capacitación	Valoración de la propuestas de capacitación	Valoración de los materiales de capacitación	Satisfacción de las expectativas docentes
Compromiso Afectivo	Rho	0,121	0,233	0,273	0,225	0,343
	Sig.	0,548	0,242	0,168	0,258	0,08
	N	27	27	27	27	27
Compromiso de Continuidad	Rho	0,362	,471*	0,368	0,176	,410*
	Sig.	0,063	0,013	0,059	0,38	0,034
	N	27	27	27	27	27
Compromiso Normativo	Rho	0,013	0,144	0,085	-0,017	0,21
	Sig.	0,947	0,473	0,674	0,934	0,292
	N	27	27	27	27	27

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Correlaciones entre dimensiones de la satisfacción con la capacitación y la comunicación organizacional

Las correlaciones significativas entre las dimensiones de la capacitación y la comunicación organizacional son numerosas, como puede observarse en la Tabla XX.

Tabla XX.

Coeficiente de Spearman dimensiones del Compromiso organizacional y la Satisfacción con la Capacitación.

		Desempeño del coordinador	Eficacia de la capacitación	Valoración de la propuesta	Valoración de los materiales	Satisfacción de las expect. docentes
Perspectiva corporativa	Rho de Spearm	,372	,419*	**,510****	,357	**,553****
	Sig.	,056	,030	**,007**	,068	**,003**
	N	27	27	**27**	27	**27**
Calidad de los medios	Rho de Spearm	,583**	**,600****	**,624****	,463*	**,637****
	Sig.	,001	**,001**	**,001**	,015	**,000**
	N	27	**27**	**27**	27	**27**
Integración organizacional	Rho de Spearm	,456*	**,502****	**,513****	,444*	**,625****
	Sig.	,017	**,008**	**,006**	,020	**,000**
	N	27	**27**	**27**	27	**27**
Retroalimentación individual	Rho de Spearm	,274	,282	,402*	,191	**,500****
	Sig.	,166	,154	,037	,341	**,008**
	N	27	27	27	27	**27**
Satisfacción con el superior	Rho de Spearm	**,594****	,445*	**,533****	,452*	**,632****
	Sig.	**,001**	,020	**,004**	,018	**,000**
	N	**27**	27	**27**	27	**27**
Clima comunicativo	Rho de Spearm	,392*	,465*	**,555****	**,593****	**,582****
	Sig.	,043	,015	**,003**	**,001**	**,001**
	N	27	27	**27**	**27**	**27**
Comunicación horizontal	Rho de Spearm	,413*	,342	**,514****	,409*	**,547****
	Sig.	,032	,081	**,006**	,034	**,003**
	N	27	27	**27**	27	**27**

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La valoración del desempeño del capacitador presenta una correlación estadísticamente significativa, positiva y fuerte con la calidad de los medios de comunicación (p=,583; sig.=,001) y con la satisfacción de los docentes con sus superiores (p=,594; sig.=,001), lo que sugiere que cuanto más fluida y bidireccional es la comunicación entre superiores y subordinados, mejor valorado es el desempeño de los primeros como capacitadores y viceversa. Al mismo tiempo, el desempeño del coordinador presenta una correlación significativa positiva y débil con la Integración organizacional, el clima comunicativo y la comunicación horizontal.

La eficacia de la capacitación se asocia a la calidad de los medios (p=,600; sig.=,001) y la integración organizacional a través de una correlación positiva fuerte (p=,502; sig.=,008) y, con menor intensidad a la perspectiva corporativa, la satisfacción con el superior y el clima comunicativo, lo que sugiere que el acceso a la información relacionada con el trabajo es una aspecto fundamental para que la capacitación sea percibida por los docentes como una actividad que logra resultados.

La valoración de la propuesta de capacitación presenta una correlación estadísticamente significativa, positiva y fuerte con todas las dimensiones de la comunicación, excepto la retroalimentación individual, con la que igualmente presenta una correlación significativa, positiva pero débil (p=,402; sig.=,037).

La valoración de los materiales de capacitación presenta una correlación positiva fuerte con el clima comunicativo y débil con la calidad de los medios, la integración organizacional, la satisfacción con el superior y la comunicación horizontal.

Finalmente, la satisfacción de las expectativas docentes respecto de la capacitación se correlaciona fuertemente con todas las dimensiones de la comunicación. Esto sugiere que en la medida en que los docentes perciben que las comunicaciones son eficaces y funcionales, su experiencia de capacitación es superior y viceversa.

A modo de síntesis, las correlaciones entre dimensiones de la Comunicación y de la Capacitación ponen en evidencia que un buen funcionamiento del sistema de comunicaciones (fluidez de la información, multiplicidad de lazos comunicativos, intercambios en múltiples sentidos) influye positivamente en la experiencias de capacitación de los docentes y viceversa. El acceso a la información relativa al equipo, como entorno inmediato de trabajo, y a la tarea se plantean como factores de alta relevancia para los procesos de aprendizaje de los docentes.

Conclusiones parciales de la etapa cuantitativa

El procesamiento de la información aportada por la encuesta permite una caracterización general del equipo de docentes de Playbots como compuesto mayoritariamente por mujeres de más de 35 años con estudios terciarios o universitarios de grado, que se desempeñan como docente remoto entre 10 y 20 hs semanales.

El nivel de compromiso general de los integrantes del equipo con la organización es alto a medio y se caracteriza por el predominio de sus componentes afectivo y normativo por sobre el instrumental. La existencia de niveles de compromiso afectivo y normativo altos evidencia que el apego e identificación con la organización, junto con valores y principios éticos que priorizan las responsabilidades laborales y profesionales, son la base principal del vínculo de los docentes con Playbots. Complementariamente, el nivel medio a bajo de compromiso de continuidad sugiere que la decisión de seguir formando parte de la organización no puede atribuirse prioritariamente al cálculo de costos y beneficios ni al temor a no contar con otras opciones laborales.

La satisfacción general de los docentes remotos con las comunicaciones en la organización es alta. Las dimensiones de la comunicación que registran mayor satisfacción son el Clima comunicacional y la Relación con los superiores (coordinadores y gerente), mientras que la Retroalimentación individual y la Perspectiva corporativa presentan la mayor cantidad de opiniones de insatisfacción. La asociación de las dos últimas con el compromiso afectivo, como muestra el análisis de correlaciones, pone en evidencia una oportunidad de mejora para Playbots en lo que refiere a la comunicación que realiza la organización, como un todo, para con sus miembros y en lo que hace a las prácticas de retroalimentación del desempeño docente.

Con respecto a las capacitaciones desarrolladas, la satisfacción de los docentes es alta, así como con cada una de las dimensiones de la capacitación indagadas. No obstante, el análisis de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario arroja información relevante respecto de la escasa satisfacción de algunos docentes con aspectos específicos de la propuesta, como la selección de contenidos, la organización y distribución del tiempo y la metodología y actividades elegidas. En estos aspectos se evidencia que las capacitaciones actuales podrían mejorarse.

El análisis de correlaciones indica que existe una correlación significativa y positiva entre las variables, la que es moderada entre la Comunicación organizacional y la Capacitación, débil entre el Compromiso y la Capacitación y débil entre el Compromiso y la Comunicación.

Las dimensiones afectiva y normativa del compromiso presentan una correlación significativa, positiva y fuerte con el compromiso general, mientras que en el caso del compromiso de continuidad (dimensión instrumental), la correlación con el compromiso general es débil. El análisis de regresión lineal ratifica que el compromiso general se explica mayormente por el compromiso afectivo y normativo.

Se identificaron tres dimensiones de la comunicación que presentan una correlación estadísticamente significativa y positiva con el compromiso afectivo: Clima comunicativo, Comunicación horizontal y Perspectiva corporativa, lo que permite concluir que la disponibilidad y accesibilidad de información relativa a la organización como un todo, los intercambios entre pares y el desarrollo de habilidades y prácticas que favorezcan la comunicación contribuyen de manera significativa a consolidar los lazos afectivos de los docentes remotos con la organización.

Se identificaron dos dimensiones de la capacitación que presentan una correlación estadísticamente significativa positiva con el compromiso de continuidad: Eficacia de la capacitación y Satisfacción de las expectativas docentes, lo que sugiere que, en la medida en que

los docentes perciben que la capacitación es útil, logra sus objetivos y aporta al aprendizaje permanente de la tarea, es más probable que reafirmen su decisión de continuar en la organización.

Las asociaciones estadísticamente significativas y positivas entre dimensiones de la Comunicación y dimensiones de la Capacitación son numerosas, como anticipa la correlación entre ambas variables. Según se desprende del análisis por dimensiones, la circulación de la información y la creación de lazos comunicativos al interior de la organización y del equipo contribuyen de manera significativa a la mejora de la experiencia de los docentes en los espacios de capacitación y, de manera recíproca, los efectos de las capacitaciones repercuten sobre el funcionamiento del sistema de comunicaciones, favoreciendo su funcionamiento.

Etapa Cualitativa. Análisis de las entrevistas.

En el este apartado se presentan las cinco entrevistas a docentes remotos del equipo de Playbots (serán referenciados en adelante como E1, E2, etc.). Tres de ellos se desempeñan en la organización desde 2020, uno de los cuales comenzó en 2023 a ejercer un rol de coordinador técnico además de su función docente. Dos se incorporaron más recientemente, en 2023. A continuación se detallan las características de cada entrevistado.

- E1: Masculino, docente, ingresó en 2020.
- E2: Femenino, docente, ingresó en 2023.
- E3: Femenino, docente, ingresó en 2023.
- E4: Femenino, docente, ingresó en 2020.
- E5: masculino, docente y coordinador técnico, ingresó en 2020.

A continuación se desarrollan los temas emergentes durante el diálogo, entre los que se destacan las motivaciones que los llevaron a vincularse con la organización y que los motivan a continuar trabajando en ella, los principios y valores que los caracterizan, sus percepciones acerca de la comunicación y los vínculos en el equipo y sus opiniones sobre las capacitaciones.

Predisposición al compromiso en los inicios del vínculo con la organización

El inicio de un vínculo con una organización suele estar enmarcado en la decisión de aplicar a un determinado empleo. Al ser consultados acerca de cómo iniciaron su trayectoria en Playbots, varios de los entrevistados reconocen una inclinación o gusto previo por la tecnología, la robótica o la enseñanza en nivel primario, como un factor de índole afectiva que influyó en su decisión de incorporarse a Playbots.

"Tecnología y robótica es el tema que me gusta, me apasiona, me llama la atención. (...) Me gusta ser profe y cómo está orientado el tema de pensamiento computacional y robótica." (E1)

"Enseñar me encanta y la parte de la tecnología me apasiona. En la tecnología tenés un montón de puertas técnicas pero no están ligadas con la docencia y acá se unieron un poco, el objetivo que yo quería." (E2)

"Trabajar con chicos está buenísimo, no es cualquier trabajo, te convertís un poco en maestra, un poco en actriz (...) Si te gusta la educación, es hermoso." (E3)

El recorrido formativo y la experiencia laboral también fueron mencionados como factores relevantes al momento de definir la propia aptitud en relación al empleo y motivar el interés por el puesto.

"Me interesaba mucho trabajar en el área de Pensamiento Computacional por mi formación. Yo soy profesora en informática, estoy especializada en Nuevas Tecnologías y Educación." (E3)

"Mi experiencia previa era en el área educativa con estudiantes parecidos a los que estamos trabajando acá, que es educación primaria. (...) Veníamos trabajando en acercar esas primeras nociones de programación a las escuelas y justamente eso estaba en la propuesta de Playbots." (E5)

"Soy licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales (...), tenía experiencia docente, (...) venía haciendo algunas cosas remotas y me pareció que podía ser." (E4)

Los fragmentos precedentes evidencian la importancia de los intereses individuales, la experiencia laboral y el perfil formativo en la decisión de iniciar un vínculo con la organización como docente remoto. El vínculo afectivo previo con una determinada ocupación (la docencia) o área del conocimiento (tecnología y robótica), así como también las expectativas de desarrollo profesional, constituyen aspectos que influyen en la afinidad percibida entre el individuo y la organización y en su motivación para establecer un vínculo.

En el plano normativo, la concordancia percibida entre los valores y principios individuales y los de la organización se evidencia como un factor condicionante de la predisposición al compromiso. En los siguientes fragmentos se observa que los entrevistados interpretan el carácter ordenado y metódico de los procedimientos en Playbots y Ceibal como un rasgo afín a sus valores profesionales o éticos, que propicia su compromiso con la organización:

> *"Si tenemos una clase, es en tal horario, con los contenidos que hay que dar, en un tiempo estipulado, planificado previamente (...) y que hagan un seguimiento me parece súper profesional, destacable."* (E2)

> *"Ese orden, esa prolijidad, que hablan de uno como empresa o como profesional, tienen que ver con la envergadura del proyecto. Desde Ceibal también hay orden en cómo están planteadas las clases. (...) Yo soy bastante estructurada, la estructura viene conmigo, es una forma de trabajar."* (E3)

> *"Yo soy una persona que está continuamente interesada por mejorar la educación (...) Aunque sea una frase trillada, 'la educación es lo que va a cambiar el mundo' y las habilidades cognitivas que favorece el trabajo en Pensamiento Computacional posicionan*

en un lugar totalmente distinto a quienes lo tienen frente a quienes no. Estoy convencida de eso." (E3)

Las posibilidades que ofrece el puesto de compatibilidad con otras actividades laborales, educativas o, en el caso de las docentes mujeres, con tareas de cuidado en el ámbito familiar, constituyen también aspectos considerados relevantes. Entre estos se cuentan la modalidad remota y la flexibilidad de horarios:

"La modalidad remota es algo que me facilita con el tema del trabajo y el estudio, los horarios coordinan bastante con mis posibilidades." (E1)

"Tengo hijos chiquitos entonces necesitaba equilibrar el tiempo entre la casa, los niños y el trabajo, pero no quería dejar de trabajar la cantidad de horas que estaba trabajando. No es mi objetivo trabajar menos tiempo, pero sí desde casa." (E2)

"Dentro de toda la estructura que implica trabajar para Playbots y Ceibal, tenés la flexibilidad de poder ir adaptando tus horarios o tu vida a las condiciones y eso también lo hace atractivo". (E3)

"Tener el trabajo en casa es algo que se ha acomodado bien a mi forma de ser, mi personalidad, mis necesidades actuales y de los últimos años." (E4)

El vínculo con los superiores y el compromiso organizacional

Según surge de la encuesta, las dimensiones Satisfacción con los superiores y Retroalimentación individual no presentan correlaciones significativas con las dimensiones del

compromiso (Tabla XIX, apartado Etapa cuantitativa). No obstante, en las entrevistas se pone de manifiesto que los coordinadores son interlocutores principales en la práctica diaria de los docentes remotos, con quienes comparten experiencias, en quienes encuentran el apoyo necesario para enfrentar problemas y canalizar inquietudes. Esto sugiere que la relación con los superiores tiene un impacto en el compromiso, especialmente de los integrantes más nuevos del equipo, a través de su contribución a la calidad de los intercambios y la experiencia diaria de trabajo.

En consonancia con lo que surge del análisis cuantitativo, las entrevistas dan cuenta de un alto grado de satisfacción con los superiores, especialmente con algunas de las funciones que hacen al rol de coordinación, tales como la escucha personalizada y la provisión de respuestas ante la incertidumbre.

> *"Toda duda que me surgía les preguntaba y ellos respondían. Jamás tuve una situación de que me dejaron sola, o de hacer mi trabajo como se me ocurre, sin tener acompañamiento."* (E2)

> *"*(La coordinadora) *fue fundamental, hablábamos permanentemente y yo acudía cada vez que me pasaba algo. (...) Cuando le escribía y no podía responder, me llamaba luego, no para consolarme sino para decirme qué hacer, qué probar, que no es la primera vez que pasa y que no me pasa solo a mí. Ofrece soluciones que funcionan."* (E3)

> *"Siempre tenemos la puerta abierta si surge algo por whatsapp, correo o a comunicarnos de manera privada (...) Yo lo comprobé este año con algunas cuestiones que tuvimos relativas al registro de clases que necesitaba hablar y estuvieron siempre disponibles.* (E5)

Se desprende de estos fragmentos que la comunicación ascendente y descendente que se establece al interior del equipo es favorable a la comodidad de los docentes, así como también al desarrollo de vínculos de confianza. En este sentido, las entrevistas ratifican lo expresado por los docentes en todos los ítems del cuestionario que refieren a la relación con los superiores.

"*Me siento libre de opinar siempre que preguntan algo, no siento ningún límite ni que me tengo que prohibir nada. Si me proponen un proyecto y no me gusta, soy libre de decirlo o dar mi opinión."* (E5)

La función de coordinación se encuentra organizada según tareas de orientación pedagógica y técnica que delimitan dos perfiles con capacidades e incumbencias diferenciadas:

"Con Analía tengo una relación cercana, de hablar de lo que me pasa o me preocupa, o si me enfermé o necesito ayuda. (...) Ezequiel también es muy diligente, pero lo tengo más para que me resuelva temas del contenido, de los proyectos (...) que no sé cómo hacer o no entendí una programación. Es una persona muy capaz en este ámbito de la computación, es como mi referente principal." (E4)

"Ezequiel es más técnico, más informático. Las veces que he tratado con él, super amigable pero manteniendo su estructura de informático. (...) *Con Analía hablo bastante para mantenerla al tanto de cómo se van desarrollando las clases, cómo voy resolviendo las cosas, en los casos de algún curso más conflictivo. (...) Si es algo muy técnico se lo pregunto a Ezequiel, si es algo más pedagógico se lo pregunto a Analía, porque ellos tienen esos perfiles."* (E2)

"Con Analía estamos muy acompañados, no solamente desde su experiencia sino también el vínculo emocional (...) Ezequiel es sumamente generoso, sabe muchísimo y todo lo que sabe lo comparte, es super ordenado, organizado y es tan serio que vos sabés que siempre va a tener la posta en lo que te va a decir." (E3)

El hecho de desempeñarse o haberse desempeñado como docentes remotos, además del conocimiento detallado de las prácticas de Ceibal, determinan las posibilidades de ambos coordinadores de intervenir anticipando situaciones de la práctica docente:

"En Playbots conocen la dinámica con Ceibal y tratan de anticipar lo más que pueden (...) Yo he recibido mucho apoyo cuando necesito material, cuando tengo una consulta sobre algún contenido, si no sé cómo hacer algo". (E4)

"Ana y Ezequiel hacen una excelente dupla, todo el tiempo se anticiparon a lo que venía, que eso es fundamental." (E3)

El gerente general es percibido como responsable de las tareas de planificación estratégica, así como también de los aspectos administrativos y de gestión del equipo. Su autoridad frente a los docentes se sustenta en su trayectoria como fundador de la empresa y en la representación institucional que ejerce frente a actores externos.

"Gonzalo es quien yo consideraría mi jefe, si lo tuviera que poner en un organigrama. A veces con él hablamos muy poco, generalmente con relación a las planillas" (E4)

"A Gonzalo por ahí lo tenemos mucho más relacionado a lo que es la gestión, el tema de los pagos, las directivas en cuanto a lo que tiene que ver con lo administrativo." (E3)

"Gonzalo engloba lo técnico-pedagógico y un poco más. (...) Dio charlas acá, lo fui a ver y el poder aprender, ver al referente de la empresa que tengo desde otro lugar también me motiva" (E2).

El vínculo con los pares docentes y el compromiso organizacional

Por contraste, la comunicación horizontal, es decir, la que se establece con los pares, muestra una correlación fuerte con el compromiso afectivo, según se desprende de la encuesta (apartado Etapa cuantitativa, Tabla XIX). Este es un dato relevante al analizar las encuestas dado que, en el discurso de los entrevistados, este tipo de comunicación es mencionada en términos de una necesidad o falta de espacios de interacción con sus pares, así como también de consolidación de los vínculos afectivos entre los integrantes del equipo.

"*...hay un montón de compañeros nuevos que no los conozco personalmente, a los demás sí porque tuvimos algunas reuniones de fin de año." (...) "Con quien más hablo es con mi compañero de antes, el que estaba cuando yo entré, con él tengo más confianza y puedo preguntarle más cosas, dudas.*" (E1)

"Este trabajo es muy solitario, no tengo un pasillo en el que desahogarme con el compañero o la compañera, o hablar del clima, o del dólar, lo que sea. No hay un intercambio, uno prende y apaga la computadora en absoluta soledad en su casa" (...) "El whatsapp es para compartir información, pero no es lo mismo que encontrarse, hablar con el otro, compartir lo que se siente respecto al trabajo, las frustraciones, las alegrías, verle el rostro al otro, compartir una

merienda… Me parece que eso fortalece, saber quién es el otro, qué hace, además de ser un contacto de whatsapp en un grupo. Humanizar un poco el trabajo a distancia." (E4)

"En el grupo que tenemos si surge alguna duda nos ayudamos entre todos. En cuanto a mis pares, no los conozco, quizás en ese sentido faltaría un poquito integrar. O quizás es así la modalidad de trabajo y yo estoy proyectando algo que tal vez no se llegue a dar pero, al ser tan virtual, por ahí faltaría unir un poquito." (...) "Yo creo que, si se genera un vínculo en el que vas con otro, el camino es más fácil, o si van surgiendo dudas te podés apoyar en el otro. En el grupo whatsapp sucede, pero a modo general…" (E2)

"*Me acuerdo que nos cargábamos entre nosotros cuando nos vimos por primera vez en persona después de la Pandemia, a fines de 2021, diciendo "ay, sos real" y nos tocábamos. Es lindo verse personalmente, tomar algo o hacerse un chiste. Obviamente no siempre es posible, pero creería que suma a tener mayor confianza."* (E5)

Inversiones individuales y compromiso con la organización

En el transcurso de su trayectoria y a partir de los intercambios y experiencias dentro de la organización, el compromiso de los docentes va evolucionando. Atendiendo a los niveles de compromiso de continuidad que se desprenden del análisis cuantitativo, cuyos valores se ubican en un rango medio a bajo, los aportes de las entrevistas constituyen información complementaria sobre los factores que los docentes consideran al momento de decidir su continuidad en la organización. Los saberes y conocimientos adquiridos en la práctica diaria y a través de los

espacios de capacitación son considerados importantes para el desempeño y percibidos como un producto del tiempo y esfuerzo invertidos en la organización.

*"Hoy, con el trabajo desempeñado a lo largo del año, puedo dar cuenta de un montón de cosas que (...) vas entendiendo a medida que lo vas haciendo. (...) Te van pasando cosas que te permiten desarrollar habilidades como docente de chicos de primaria, con todo lo que eso implica." (*E3)

"Uno se va adaptando, con la experiencia lo va haciendo propio. Ya ni lo pienso, me sale por costumbre el tema de las clases, de las capturas, la comunicación con las docentes de allá (...) Si cambio a otro trabajo es (...) toda la primera parte de cuando comencé, adaptarme a lo administrativo, la confianza y las relaciones que tienen que ir formándose de vuelta. Sería perder eso." (E1)

Una importancia similar es atribuida a las oportunidades de desarrollo profesional y formación que se desaprovecharían en caso de abandonar la organización.

"*Estoy super agradecida porque, más allá de las clases, pude acompañar las olimpíadas a través de Playbots. Eso me abrió otros panoramas y otras realidades docentes y me permitió compararlas con Argentina.*" (E2)

"*Todos los años siento que voy aprendiendo cosas nuevas, por ejemplo cómo implementar un proyecto o la comunicación con los demás en el grupo, mayor confianza, la comunicación con las maestras de allá, uno las va conociendo y capaz al año siguiente te toca la misma".* (E1)

"Sigo aprendiendo, me sigo acomodando, a pesar de que hay mucha previsibilidad no deja de ser desafiante cada vez que prendo el botón y se prende la cámara (...) Hay algo de eso que me hace pensar que todavía puedo aprender de ese proceso y en cierta manera también aportar". (E4)

La posibilidad de acceder, progresivamente, a mayores responsabilidades y obligaciones, lo que permite concentrar el empleo en una única organización, y la comodidad con la forma de trabajo constituyen aspectos relevantes al momento de definir la continuidad.

"Pregunté por la perspectiva 2024 para mí y él me dijo que, si yo quería tener más agrupamientos, era posible. Entonces yo dije 'es por acá'. Yo no quiero tener muchos empleadores y es mucha la energía que hay que poner diariamente para las clases, (...) entonces decidí que no me iba a presentar a otra organización porque a mi me gusta cómo trabajamos en Playbots." (E3)

"Tengo otras propuestas todos los años pero por ahora estoy priorizando sentirme cómodo" (...) "Quería hacer bien el trabajo y sentía la presión de tener dos trabajos y no hacer bien ni uno ni otro" (E5).

Por otra parte, mientras que el análisis cuantitativo da cuenta de que una mayoría percibe que cuenta con alternativas dentro del mercado laboral de la enseñanza, algunos entrevistados refieren que sus opciones son restringidas por fuera de la docencia remota. Este es el caso de una docente que se graduó en el extranjero y señala que la convalidación de su título en Argentina, que es condición para su efectiva inserción en el sistema educativo, *"no se va a dar hasta el 2025 (...), así que por ahora este es mi principal trabajo. Tengo otros trabajos de consultoría pero son esporádicos, no son permanentes."* (E4)

Finalmente, cabe señalar lo referido en algunas entrevistas respecto de las desventajas del empleo autónomo, entre las que se encuentran los costos asociados a los recursos y espacios de trabajo y la discontinuidad de la remuneración durante el receso estival:

> *"Yo siento que hay una ausencia de apoyo material, que debe ser por una cuestión de recursos y de esta modalidad de trabajo. (...) Todo lo que uso diariamente, como la electricidad, el internet, los datos de mi celular, las pantallas, la silla, los auriculares que fueron carísimos, pero que los compré por mi salud (...) Hay una materialidad que uno está poniendo a disposición y tiene que mantener y me parece que ni Ceibal ni Playbots se hacen cargo."* (E4)

> "*La mayoría de los integrantes del equipo no se dedican full time a este trabajo, tienen dos o tres y ahora que estamos llegando a fin de año hacen el recuento de cómo les fue, planifican para el año que viene y van tomando decisiones sobre lo que tiene menos riesgo. Este trabajo, si bien está pensado para todo el ciclo lectivo, hay un periodo en enero y febrero que quedamos colgados y no todos tienen la capacidad de bancarse esos dos meses. (...) Otro motivo puede ser enfrentar nuevos desafíos, ofertas laborales nuevas"* (E5)

Las necesidades de capacitación a lo largo de la trayectoria en el equipo docente

Según se desprende de la información aportada por la encuesta, son dos las dimensiones de la capacitación que se relacionan de forma significativa con el compromiso de continuidad, la satisfacción de los docentes (,410; s. 0,03) y la eficacia de la capacitación (,471; s. 0,13).

Las entrevistas, por su parte, ponen de manifiesto que, desde la perspectiva de los docentes, la importancia de la capacitación es variable en distintos momentos de la trayectoria en la organización, acorde a las necesidades que plantea la tarea. El período inicial demanda un proceso de inducción a las herramientas tecnológicas, la modalidad de trabajo y los escenarios y actores en los que se desarrolla la enseñanza (el aula, la maestra, los alumnos, la escuela), con la finalidad de lograr un reconocimiento del rol y promover la autonomía en el desempeño del trabajo acorde a lo pautado en el equipo y en el programa Pensamiento Computacional. El acompañamiento que brindan los coordinadores a los docentes noveles, a través del diálogo y de los materiales diseñados a tal fin, aparece como la principal herramienta de intervención.

> *"El acompañamiento de los tres referentes siempre fue muy a la par y luego me fueron soltando para tener un poquito más de autonomía, pero ese pasaje fue muy amigable. El hecho de dejar un tutorial y hacer una capacitación para el uso de la plataforma, mostrarnos un modelo de clase, todo fue muy acompañado."* (E2)

> *"Al inicio fue una curva de aprendizaje, de acomodarse a la modalidad de Uruguay, de sus tiempos, sus exigencias, a la plataforma Schoology, a las temáticas, a los contenidos, a la modalidad de docente remoto en aula, a la exigencia física de estar atenta".* (E4)

> "*[Al principio] es mucha la información. Para alguien que no está en el ambiente una clase remota parece super fácil, pero conlleva un montón de actividades, una preparación previa, actividades posteriores a la clase, toda una planificación para que la clase se lleve bien y dé un buen fruto a lo largo del año".* (E5)

El coordinador entrevistado afirma que, en apoyo de este acompañamiento,

"se fueron armando distintas ramas en las que apoyar a cada docente, en la parte técnica, con todo lo que fuimos aprendiendo, las herramientas que dieron buen rendimiento, para tener un buen nivel de clases, para llamar la atención de los niños y lograr que las clases sean más interactivas; pero también todo lo que tiene que ver con la gestión pedagógica. Se fueron armando un montón de recursos para que ellos lo puedan tener de antemano. En encuentros previos a la primera clase fuimos comentando experiencias, relatando lo que nos iba sucediendo". (E5)

El contar con este material permite ganar confianza en los inicios, reducir la incertidumbre y anticipar los pasos del proceso.

"Supimos desde un primer momento que hay una planilla semanal que completar de tal manera, que había carpetas en drive, compartidas con todos nosotros, donde estaban los proyectos y ejemplos, las sugerencias, los enlace para descargar los programas para conectarse con los chiquilines. Playbots nos ha acompañado desde el primer momento brindándonos soluciones". (E3)

Los docentes más avanzados, por otra parte, requieren un acompañamiento que involucra la contención y el desarrollo de capacidades para acompañar la dinámica del trabajo de Ceibal, que implica incertidumbre frente a las decisiones metodológicas, adaptación periódica a grupos nuevos, comprensión de los objetivos planteados por la coordinación y desarrollo de habilidades para la enseñanza, como se aprecia en los siguientes fragmentos.

"Ejecutamos algo que es producto de un proceso previo de gestión que involucra a mucha gente (...) y conlleva muchas cosas que uno no ve y no sabe cómo funcionan. A veces uno se siente a ciegas sobre qué va a venir, qué van a decidir, qué va a pasar.

Desafortunadamente, Ceibal tiene una manera de proceder muy sobre la marcha, de definir cuestiones con poca anticipación, exámenes, actividades, cierres o fechas importantes. (...) Entonces ahí entra Playbots, en lo que puede hacer y prevenir. (...) Tratan de darnos contención, mayor anticipación, nos dan la mejor respuesta." (E4)

La complejización de la tarea, en la medida en que se accede a más cursos y responsabilidades, también origina necesidades de consolidar algunos aspectos propios del rol docente en los miembros más antiguos del equipo.

"Tengo más cursos, más horas, lo que más noté en el cambio es que tengo que estar más organizado para no complicar el trabajo administrativo de Analía y Gonzalo. O sea, es responsabilidad de las dos partes, si una falla está mal, no tiene que pasar." (E1)

La reflexión crítica sobre la propia práctica y los desafíos inherentes a ésta se evidencia como otra fuente de inquietudes para los docentes más experimentados:

"Ha sido bastante difícil para el Plan Ceibal incorporar en los maestros y maestras el trabajo en dupla pedagógica. Son pocos los que quieren involucrarse en el contenido y ayudar a que el contenido fluya, a interlocutar, a servir de mediador entre el docente remoto y el aula. Entonces ese lugar de mediación es relativo, muy variado (...) Para el docente remoto es un desafío esa relación." (E4)

"Lo principal es la comunicación que tengo con los docentes de Uruguay, porque una buena relación facilita mucho el trabajo. (...) Lo segundo sería respecto de los proyectos. (...) Lo tercero sería respecto de la parte administrativa, porque a mí me costó más eso" (E1).

"De manera presencial uno tiene una experiencia diferente, puede llegar antes a la escuela para ver el entorno, en el mismo salón caminar por los pasillos, ir hasta el fondo… todo lo virtual es distinto, la gestión de la clase en sí, la organización, las coordinaciones con las maestras. (...) Es un desafío bastante grande." (E5)

Los aportes de los docentes remotos para mejorar la capacitación

A partir de lo mencionado por los docentes remotos en la pregunta abierta del cuestionario y en las entrevistas, se definieron cinco categorías que recogen los principales aspectos en los que la capacitación es pasible de mejora: Comunicación horizontal, Actividades y metodología, Contenidos, Organización y distribución del tiempo, Recursos y materiales.

Comunicación horizontal

Como se refirió en el apartado de análisis de la encuesta, la comunicación horizontal presenta una correlación significativa con la dimensión compromiso afectivo, así como también con cuatro de las cinco dimensiones de la capacitación. En las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario que refiere a la capacitación, se pone en evidencia la valoración del intercambio entre pares como fuente de aprendizaje sobre el trabajo, así como también la demanda de mayor escucha a los docentes y de espacios para intercambiar y compartir estrategias de trabajo.

Respuestas a la pregunta *"Si la capacitación que recibió para su trabajo como docente remoto pudiera ser modificada para ayudarlo/a a sentirse más satisfecho/a, por favor indique cómo".* **Categoría: Comunicación horizontal**
- *Más escucha a las experiencias de los docentes remotos* - *Considero que sería importante generar más espacios de diálogo sobre temas específicos y*

no sólo recorridos de muchos temas juntos al mismo tiempo. El intercambio entre pares no debería ser una simple catarsis. Sino dedicada a establecer soluciones precisas para cada situación.

- *Generar espacios de intercambios entre docentes remotos en los que se pueda expresar puntos de vistas, experiencias.*
- *Sería bueno poder compartir estrategias para trabajar con docentes de aulas que no acompañan el tiempo de VC.*

En las entrevistas se destaca la actitud de los coordinadores al alentar el diálogo y el intercambio de experiencias en las reuniones:

"[Analía y Ezequiel organizaron] reuniones súper dinámicas, en las que existe el intercambio, tenemos compañeros que hace mucho tiempo que están trabajando, inclusive en otras organizaciones, y tienen una mirada amplia en cuanto a la experiencia." (E3)

"En las capacitaciones Analía siempre da el espacio para las dudas y pregunta mucho, para ver si a alguien le pasó algo así, trata de ir a lo personal y eso me gusta." (E1)

"[Para acompañar a los docentes nuevos,] en encuentros previos a la primera clase fuimos comentando experiencias, relatando lo que nos iba sucediendo." (E5)

También señalan que la escasez de tiempo es un obstáculo para que todos puedan tomar la palabra:

"Se habla sobre un cierto tema y van preguntando aleatoriamente sobre nuestras experiencias, así es la participación. Participa el que quiere, pero no se llega a recorrer todas las experiencias por el tiempo, son de una hora y media y se pasa muy rápido". (E2)

"A mi me gustaba más el primer año en cuanto a la dinámica de equipo porque se podía hablar más de cómo ha sido, qué ha sido difícil, qué ha sido positivo. [Ahora] no hay

mucha interlocución [en las capacitaciones] porque lleva tiempo, el tiempo es limitado, es tarde, la gente está cansada, o sea, el encuadre no es el mejor." (E4)

Este es un aspecto en el que la perspectiva de la coordinación coincide:

"*Hacer más instancias de encuentro, aunque sean virtuales, donde los docentes tengan oportunidades de expresarse (...) En las reuniones tenemos un tema fijo para hablar, sale un disparador de un temita, varios opinan y tenemos que cortar las opiniones para volver al tema central. Me doy cuenta que estaría copado tener más instancias para el tema que nos resultó interesante...*" (E5).

En el mismo sentido, se señala el horario elegido como un factor que dificulta la participación:

"Todas las capacitaciones han sido a la noche, un martes o miércoles, en modalidad remota y éramos 10 o 12. (...) Es más cuestión de escuchar lo que hay que hacer y no hay mucha interlocución, porque la interlocución lleva tiempo, el tiempo es limitado, es tarde, la gente está cansada, o sea, el encuadre no es el mejor" (E4).

"Le agregaría algún tipo de juego o disparador para arrancar de otra manera, porque por lo general son a la tardecita, cuando estamos todos medio cansados" (E2).

Contenidos

Las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario muestran que los docentes desean profundizar sus conocimientos y habilidades sobre las herramientas tecnológicas que utiliza el

equipo, así como también obtener mayor información en relación con proyectos y actividades puntuales del curso.

Respuestas a la pregunta *"Si la capacitación que recibió para su trabajo como docente remoto pudiera ser modificada para ayudarlo/a a sentirse más satisfecho/a, por favor indique cómo".*
Categoría: Contenidos
- *Incluir aspectos más prácticos del trabajo del docente remoto como el uso y administración de la plataforma, la aplicación de videoconferencia, ejemplos concretos de clases y tips para su mejor desarrollo.* - *Separar reuniones por temas, no mezclar temas administrativos, pedagógicos y técnicos en una misma reunión.* - *Quisiera más capacitaciones sobre las herramientas o como deberían quedar los proyectos* - *Sobre Ruedas debería tener una explicación más precisa de como implementar la propuesta* - *Incorporar distintas herramientas para aplicarlas en las clases a partir de materiales creados por los docentes.*

La perspectiva del coordinador coincide en que son frecuentes las consultas relacionadas con las herramientas tecnológicas, especialmente por parte de los docentes que se han incorporado más recientemente y se enfrentan a una gran cantidad de información y recursos nuevos. En relación con esto, se diseñó un "*repositorio de recursos para cada tema"* que complementa los espacios formales de capacitación y permite darle al docente novel *"un panorama de lo que le puede pasar"* (E5).

Los entrevistados mencionaron también como contenidos relevantes de las capacitaciones los temas problemáticos surgidos de las métricas de la plataforma y las bases teóricas de Pensamiento Computacional.

> *"A partir de las métricas en la plataforma se visualizan las falencias y los aspectos en los que estamos mejor. En algunas capacitaciones recuerdo que han tomado algún aspecto en el que estamos flojos, para ver qué está pasando, y estuvieron buenas".* (E2)

"Desde ceibal nos preguntaban cómo nos estaba yendo en los desafíos, nos mostraban sus estadísticas. (...) Muy bien del lado de Ceibal, contándonos cómo iba el proyecto, porque es muy difícil ser parte de un proyecto cuando vos no sabés cómo va. Ellos usan métricas y continuamente le consultan a sus docentes de aula." (E3)

"Para mí los contenidos son particularmente importantes porque no tengo expertise en pensamiento computacional, no es mi área de base, entonces tuve que aprender muchas cosas de cero, la programación, la robótica y todos esos conceptos. En ese sentido siento que han sido diligentes." (E4)

Actividades y metodología

Una de las propuestas que surge en la pregunta abierta del cuestionario es incluir "*juegos autoevaluativos prácticos"*. Esto se condice con lo planteado en las entrevistas acerca de iniciar las capacitaciones con "algún *juego o disparador (...) porque por lo general todos están medio cansados, como para romper un poco la estructura*" (E2).

Respuestas a la pregunta *"Si la capacitación que recibió para su trabajo como docente remoto pudiera ser modificada para ayudarlo/a a sentirse más satisfecho/a, por favor indique cómo".* **Categoría: Actividades y metodología**
Juegos autoevaluativos prácticos
Más fluida. Cuando se pregunta algo se van por las ramas en la explicación. Deberían ir más al punto. Muchas veces se nota mucha cantidad de datos entregados pero poca información. Información concisa y suficiente.
Sobre Ruedas debería tener una explicación más precisa de como implementar la propuesta
Repaso más específico de cada actividad

En relación con el tratamiento de los contenidos, se evidencia una tensión entre la cantidad de temas y la profundidad y el grado de detalle con que son abordados. En las respuestas a la pregunta abierta se plantea que las capacitaciones se caracterizan por un exceso

en la cantidad de datos, que se desvían del tema principal y se reclama mayor precisión de las explicaciones y especificidad en el tratamiento de las actividades.

En este mismo sentido, en relación con la necesidad de profundizar, una entrevistada señala que *"Es más como una charla informativa que una capacitación", "Se quiere abarcar en una hora una cantidad de cosas que son inabarcables, es como un mar de conocimiento y un centímetro de profundidad"* y expresa su deseo de que *"Playbots hiciera más capacitaciones en clave de capacitación, o sea de taller, encuentros sobre un tema."* (E4).

Distribución del tiempo

Del procesamiento de la encuesta realizada surge, como se describiera en apartados previos, que la forma en que se distribuye el tiempo, dentro de la propuesta de capacitación, no resulta satisfactoria para un 18,5% de los docentes, lo que coloca a esta dimensión de la Capacitación como la que más respuestas desfavorables ha recabado.

En consonancia con esto, algunas de las respuestas a la pregunta abierta de la encuesta puntualizan algunas propuestas de modificación de la organización de tiempos y distribución de actividades que según los encuestados, resultarían superadoras de la propuesta actual.

Respuestas a la pregunta *"Si la capacitación que recibió para su trabajo como docente remoto pudiera ser modificada para ayudarlo/a a sentirse más satisfecho/a, por favor indique cómo".* **Categoría: Organización y distribución del tiempo**
Debería ser más larga (dividida tal vez en dos o tres encuentros), e incluir aspectos más prácticos del trabajo del DR como el uso y administración de la plataforma, la aplicación de videoconferencia, ejemplos concretos de clases y tips para su mejor desarrollo.
Mayor cantidad de capacitaciones con una duración estricta menor o igual a una hora y media.
Días y horarios donde pueda estar con la mente 100 % en la capacitación
Distribución del tiempo.

Las opiniones expresadas por los docentes en las entrevistas, por otra parte, manifiestan una valoración positiva de las capacitaciones, especialmente en cuanto a la utilidad, contenidos y precisión, como puede apreciarse en los siguientes fragmentos:

"Para mi todas las capacitaciones fueron realmente importantes. Quizás parecía que algo ya se sabía, pero eran necesarias, está bueno poder anticiparse al tema que se va a dar." (E2)

"A nosotros nos invitan a las reuniones generales que hace Ceibal y después, desde Playbots, su propia reunión, que está buenísimo porque son 60 o 90 minutos a lo concreto, siempre van a lo concreto" (E3)

Recursos y materiales

Los docentes remotos coinciden en que los materiales y recursos para el trabajo son elementos de gran valor. Por un lado, en las entrevistas refieren a los recursos materiales que les ha brindado la organización y que resultan necesarios para el desarrollo de una clase o actividad:

> "*Te brindan teorías, recursos como las plaquitas, que yo no tenía y me la acercaron para poder dar las clases. En las olimpíadas me han acercado también robots para poder mostrarlos y eso no es menor, porque si no tenés el material para poder dar la clase es mucho más difícil poder mostrar desde lo teórico solamente y no la práctica. Que te faciliten eso está buenísimo."* (E2)

> *"Cuando nosotros tuvimos que empezar con los proyectos, solicitamos a Gonzalo la placa microbits y en menos de una semana teníamos la placa en nuestras casas. (...) Me parece importante destacar que a uno lo asistan para que haga su trabajo lo mejor posible.*" (E3)

Por otro lado, se destacan los materiales destinados a orientar teórica y metodológicamente al docente, a propiciar aprendizajes en la práctica, que complementan los espacios de capacitación.

"Había carpetas en drive, compartidas a todos nosotros, donde estaban los proyectos y ejemplos con sugerencias, estaba el enlace si tenías que descargar tal programa para conectarte con los chiquilines. Playbots nos ha acompañado desde el primer momento brindándonos soluciones" (E3).

"Yo he recibido mucho apoyo por ejemplo cuando necesito material, o cuando tengo una consulta sobre algún contenido, si no sé cómo hacer algo puedo pedir ayuda" (E4).

"En lo técnico surgen preguntas o problemas con las herramientas (...) y estamos bastante bien equipados con ese repositorio de recursos en Drive, para cada tema tenemos un montón de material para darle al docente un panorama de lo que le puede pasar (...) todos los documentos, planillas que utilizamos." (E5)

La información brindada por la pregunta abierta del formulario complementa esta perspectiva señalando posibles mejoras a los materiales y recursos, mediante la producción de materiales que complementen los espacios sincrónicos de capacitación y de materiales para las clases creados por los docentes.

Respuestas a la pregunta *"Si la capacitación que recibió para su trabajo como docente remoto pudiera ser modificada para ayudarlo/a a sentirse más satisfecho/a, por favor indique cómo".* **Categoría: Recursos y materiales**
Manuales escritos o videos tutoriales que me queden después de la capacitación. No me funciona muy bien ver encuentros grabados
Incorporar distintas herramientas para aplicarlas en las clases a partir de materiales creados por los

docentes.

En adición a los materiales y recursos previstos por la organización, se mencionan en las entrevistas algunos proyectos o actividades que circulan entre los docentes de manera espontánea y a los que se reconoce como muy útiles para la planificación de clases.

> *"(En el grupo Whatsapp) Siempre mandan proyectos, cuentan cómo los implementaron, fotos… y uno ve cómo lo hicieron y puede usarlo en un grupo similar" (...) "Está bueno cuando mandan un proyecto y en el archivo está marcado por etapas. O también experiencias que tuvieron otros docentes".* (E1)

Conclusiones parciales de la etapa cualitativa

A partir del análisis de las entrevistas es posible inferir que los vínculos afectivos previos de los docentes con la enseñanza y con el área disciplinar de programación y la robótica influyen en el desarrollo del compromiso afectivo y normativo, así como también sus expectativas de desarrollo profesional que devienen del interés en este campo. La convergencia entre los valores e ideales que se perciben en la organización con los propios también favorece la predisposición al compromiso, especialmente en la etapa inicial que habitualmente coincide con la postulación a una oportunidad de empleo dentro de la organización.

A lo largo de su trayectoria en la organización el vínculo evoluciona sobre la base de las experiencias e intercambios entre los docentes y sus superiores y pares. La intervención de coordinadores y gerentes en clave de inducción a las buenas prácticas docentes favorece la confianza y pertenencia al equipo, a partir de la escucha de inquietudes individuales, la anticipación de situaciones y la provisión de soluciones a problemas emergentes, que constituyen

funciones valoradas por los docentes remotos noveles. En quienes ya poseen una trayectoria de uno o dos años de antigüedad en la organización adquieren mayor importancia la contención ante la reiteración de dificultades u obstáculos a la concreción de la tarea que frecuentemente exceden al equipo, así como el aporte de elementos que enriquecen la reflexión y problematización de la práctica.

Las comunicaciones verticales y horizontales constituyen factores relevantes en el desarrollo de los vínculos afectivos con la organización. En el caso de la primera, se presentan en el equipo docente mayores niveles de satisfacción y experiencias subjetivas superiores, mientras que la segunda es percibida como un aspecto pendiente de desarrollo o mejora, que se lograría mediante mayores espacios de intercambio entre pares y actividades que propicien los lazos afectivos dentro del equipo.

La dimensión instrumental del compromiso se presenta como un equilibrio dinámico entre las expectativas individuales y lo que se produce en el marco de los intercambios con la organización. Los saberes y conocimientos relativos al trabajo que se van acumulando con la experiencia contribuyen de manera directa a consolidar el compromiso y favorecen la decisión de continuar en la organización porque otorgan mayor autonomía y refuerzan la percepción de las inversiones personales realizadas en ella. Al mismo tiempo, las condiciones laborales que caracterizan al empleo autónomo, como la forma de contratación y la necesidad de auto proveerse los recursos y materiales de trabajo (dispositivos tecnológicos, conectividad, espacio físico, entre otros), son fuente de insatisfacción para algunos docentes, así como también lo es para algunos la escasez de opciones de inserción dentro del sistema de enseñanza.

En cuanto a las relaciones entre el compromiso y la capacitación, el discurso de los entrevistados permite constatar que el acompañamiento de los coordinadores y el acervo de

materiales y recursos de formación para el puesto constituyen dos elementos muy valorados por todo el equipo docente, aunque las necesidades de formación son diferentes en el inicio de la trayectoria respecto de las etapas más avanzadas. Se perfilan como oportunidades de mejora el desarrollo de materiales que amplíen el abordaje de contenidos realizado en las reuniones de capacitación mediante instancias asincrónicas de formación y la inclusión de mayores espacios de intercambio y socialización de experiencias entre pares. Asimismo, se sostiene la expectativa de que las capacitaciones ganen mayor profundidad y precisión por sobre la cantidad de contenidos abordados, así como también que focalicen en determinados aspectos (proyectos, actividades) que se presentan especialmente desafiantes para los docentes. Finalmente, se establece que los horarios designados para las reuniones (vespertinos) no favorecen condiciones óptimas para el aprendizaje, así como tampoco las convocatorias masivas, que dificultan la comunicación y participación equitativa de los docentes.

Conclusiones generales y recomendaciones

Mediante el presente trabajo se intenta realizar un aporte a la planificación organizacional de Playbots a través del estudio de las relaciones entre el compromiso organizacional, la comunicación y la capacitación de sus docentes remotos, variables seleccionadas por su relevancia y utilidad para comprender el vínculo y acompañar el desempeño de los integrantes del equipo docente. El abordaje mixto de los datos permitió una caracterización general de las variables y sus relaciones, así como también de las dimensiones que las componen, lo que permite dar cuenta de los matices inherentes a cada una.

Como principal resultado se señala que el compromiso, la comunicación organizacional y la satisfacción con la capacitación se asocian entre sí de manera significativa y positiva, lo que permite inferir que la mejora de alguna de ellas repercute favorablemente sobre las otras dos. Una correlación de intensidad moderada se estableció entre la Comunicación y la Satisfacción con la capacitación, mientras que entre el Compromiso y sendas variables se encontró una correlación débil.

El compromiso general, cuyo nivel es alto, se explica en mayor medida por sus componentes afectivo y normativo y en menor medida por el instrumental. Esto equivale a decir que el vínculo de los docentes remotos con Playbots se fundamenta prioritariamente en el desarrollo de sentimientos de apego e identificación hacia sus superiores y sus pares tanto como hacia la misión, los objetivos y los valores que ella representa, así como también que la mayoría de los perfiles que componen el equipo poseen principios y valores éticos que los predisponen favorablemente hacia el cumplimiento de las obligaciones laborales y profesionales.

El compromiso afectivo se ve favorecido por las comunicaciones al interior de la organización, especialmente por la comunicación corporativa, la comunicación horizontal y el

clima comunicativo, aspectos valiosos para reforzar y consolidar el vínculo de apego e identificación ya existente en los docentes remotos. Con respecto a las comunicaciones de índole corporativo, que presentan a Playbots ante cada uno de sus miembros y apuntan a mantenerlos informados sobre la situación general de la organización, se plantea como posible mejora la incorporación de canales y recursos que, sin agregar una carga de actividad o responsabilidad más allá de la que es inherente al docente, le permitan conectarse con los otros sectores de Playbots, informen sobre su vida pública, las actividades y proyectos y los procesos que atraviesan a la organización como un todo. En cuanto a la comunicación horizontal, hay una percibida necesidad de ampliar y fortalecer los espacios y canales que potencien el intercambio y la construcción de estrategias y saberes compartidos al mismo tiempo que favorecen la creación de vínculos interpersonales de complicidad y confianza. Del clima comunicativo se destaca la alta satisfacción de los docentes respecto de las habilidades comunicacionales existentes, la forma en la que se abordan situaciones problemáticas o conflictivas y la disponibilidad de la información necesaria para su tarea.

Las relaciones entre pares y la comunicación horizontal inciden también sobre el desarrollo del compromiso afectivo al posibilitar mayor bienestar y confianza en el ámbito de trabajo, aunque también favorecen de manera indirecta al compromiso de continuidad, al permitir el acceso a herramientas y saberes relevantes para el desempeño docente. Se deriva de esto que la implementación de actividades, espacios y canales de intercambio sistemático, planificado y espontáneo, entre los docentes remotos, produciría una mejora en la percepción que ellos tienen sobre su relación con sus pares. Asimismo, la inclusión de espacios de encuentro de carácter informal, lúdico o “de pasillo”, como refirieron algunos entrevistados, derramaría

positivamente sobre la consolidación de los lazos afectivos individuales con el equipo y la organización.

El compromiso de continuidad, aunque posee un lugar secundario en la explicación del compromiso general, es un aspecto relevante a considerar al momento de planificar la mejora, dadas las preocupaciones manifestadas por algunos docentes en relación con las condiciones laborales propias de la contratación como profesionales autónomos, tales como la necesidad de auto-proveerse los materiales y recursos necesarios para la tarea o la discontinuidad de los ingresos en los períodos estivales. La capacitación se presenta, en cambio, como una variable que influye sobre el nivel de compromiso de continuidad, especialmente en la medida que logra responder a las expectativas de los docentes y probar su eficacia y utilidad en la práctica. En la medida que el tiempo y esfuerzo dedicado estos espacios se refleja en resultados y facilita la autonomía del docente, refuerza su decisión de formar parte de la organización y su percepción de un equilibrio favorable entre las inversiones realizadas y los beneficios percibidos (aprendizajes, vínculos, oportunidades de crecimiento, entre otros). Habida cuenta de las diferencias que se desprenden de las entrevistas entre las necesidades e inquietudes de los docentes noveles frente a las de quienes llevan dos o tres años dentro de la organización, parece conveniente complementar la oferta de capacitación a todo el equipo con espacios y propuestas personalizados o específicas dirigidas a los diferentes perfiles docentes, con el fin de sacar el máximo provecho en términos de los aprendizajes y reflexiones sobre la práctica y mejorar los procesos de retroalimentación individual -que, como se comentó previamente, recibieron algunas opiniones negativas.

La metodología propuesta para las reuniones y capacitaciones constituye otro aspecto con alta probabilidad de incidir en la mejora del compromiso de continuidad. Si bien las reuniones

son muy valoradas por todos los docentes, la mayoría coincide en que sería necesario implementar una metodología más favorable al intercambio y el pensamiento colectivo sobre la base de los principales desafíos experimentados en el aula, a propósito de compartir experiencias y estrategias entre los miembros del equipo. Según la opinión de los docentes, se incluye en estos espacios una gran cantidad de temas que son desplegados de manera expositiva pero sobre los que no se logra profundidad, al tiempo que resulta escaso el tiempo dedicado a actividades o proyectos que revisten mayor complejidad y generan dudas respecto de su implementación. En este sentido parece conveniente que las propuestas de enseñanza prevean instancias de consulta y producciones por parte de los docentes, del tipo que se referencia en algunas entrevistas ("diseñar soluciones" o "incorporar herramientas diseñadas por los propios docentes"). Podría pensarse también en materiales de registros por escritos o narrativas de la experiencia, que posibiliten registrar lo reflexionado y capitalizarlo en favor de nuevas formas concretas de intervenir.

Con miras al crecimiento futuro del equipo, los resultados del análisis aportan información de utilidad para la planificación de procesos de reclutamiento y selección de nuevos docentes, así como para la asignación de responsabilidades y oportunidades de promoción. Entre los factores que indican predisposición al compromiso y alientan el desarrollo de lazos afectivos duraderos con la organización cabe mencionar el interés en las áreas disciplinares afines a Pensamiento Computacional y en la enseñanza como actividad profesional, la experiencia laboral previa en la enseñanza de tecnología y en la educación distancia y la existencia de valores éticos afines a los que sustentan la misión y visión organizacionales. La implementación de procesos estructurados acorde a evaluar estos factores, sumados a los que determinan la predisposición instrumental (conveniencia de la modalidad remota, disponibilidad de horarios, etc.)

probablemente permitiría optimizar esfuerzos para la selección y aumentar las probabilidades de los ingresantes de adaptarse y perdurar en el equipo.

Como factores que contribuyen a consolidar el compromiso organizacional de quienes integran actualmente el equipo docente merecen una mención especial las relaciones interpersonales con los superiores y con los pares. Según se desprende del análisis cuantitativo y cualitativo, desde el punto de vista de los docentes la relación con los superiores es óptima y el desempeño de los coordinadores como capacitadores no posee aspectos a mejorar. Sin perjuicio de que evidentemente existe una opinión mayoritaria favorable y que el papel desempeñados por estos actores es altamente valorado, no se puede dejar de atender las opiniones negativas recabadas sobre aspectos como la retroalimentación individual, los casos de insatisfacción con el reconocimiento recibido o con la información sobre el propio desempeño, que advierten sobre la posibilidad de sesgos tales como el de deseabilidad social[3], que frecuentemente operan en estudios como este, en los ítems que implican una valoración de los superiores por parte de los subordinados.

En continuidad con la advertencia de posibles sesgos de respuesta sujetos al rol del entrevistado en la organización cabe agregar, como limitaciones de este trabajo, en la etapa cuantitativa las modificaciones realizadas para la adaptación del cuestionario, atendiendo a las particularidades de la organización, ya que no se contaba con la posibilidad de hacer una prueba piloto del cuestionario modificado. El carácter autoadministrado y asincrónico del mismo, por su parte, resta posibilidad al investigador de intervenir ante posibles dudas o interpretaciones erróneas. Tratándose de un fenómeno procesual, como el compromiso, la necesidad de acotar la estrategia metodológica a un estudio transversal es también una limitante a señalar, que obedece

[3] La deseabilidad social puede definirse como “la tendencia a contestar a los ítems de modo que se responde a las presiones sociales o normativas en lugar de proporcionar un autoinforme verídico” (Ellingson, Smith y Sackett, 2001, como se citó en Salgado, 2005, p.118).

al carácter escaso de los recursos disponibles y al hecho de ser un trabajo de graduación sujeto a plazo, por lo que resultaría relevante repetir esta indagación en futuras oportunidades a fin de cotejar los resultados actuales y conocer la evolución del mismo. Lo mismo cabe señalar en cuanto a la profundidad y especificidad previstas para la estrategia metodológica.

En la etapa cualitativa se identifica, a su vez, la limitación propia del muestreo, en lo que respecta al carácter intencional de la selección y a que implica una necesaria renuncia a conocer el discurso de algunos sujetos, aun cuando se garantizó la representación de los diversos perfiles existentes dentro de la población. La modalidad remota utilizada, por otra parte, cuya necesidad se origina en la imposibilidad de trasladarse tanto el entrevistador como los entrevistados, se constituye en un factor con capacidad de influir sobre el rapport, atendiendo a los inevitables obstáculos que plantea la tecnología (interrupciones, dificultades de audio y de atención plena al encuentro).

Para concluir, algunos de los interrogantes que se desprenden de este trabajo y podrían motivar futuras indagaciones:

¿En qué medida el compromiso organizacional y ocupacional de los docentes es diferente al de otros profesionales, habida cuenta del componente vocacional atribuido a la docencia en el imaginario social y en el campo de las ciencias sociales?

¿Qué implicancias tiene la modalidad remota del trabajo sobre el desarrollo del compromiso organizacional y qué particularidades presentan los equipos distribuidos?

¿Cómo se explica la existencia de una asociación más intensa entre la comunicación y el compromiso afectivo, así como entre la capacitación y el compromiso de continuidad?

Siendo que las necesidades de los docentes remotos son diversas según el momento de la trayectoria, ¿de qué manera influye la antigüedad en una organización sobre el compromiso organizacional, la comunicación organizacional y la satisfacción con la capacitación?

Referencias

Alvarado, M. (2018). *Compromiso organizacional y desempeño docente en las instituciones educativas del nivel primario de la red 02 -Puente Piedra*, 2018. [Tesis para optar por el grado de Maestro en educación con mención en docencia y gestión educativa, Universidad César Vallejo]. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/

Alvarez Llorente, G. (2008) Determinantes del compromiso organizacional. ¿Están los trabajadores a tiempo parcial menos comprometidos que los trabajadores a tiempo completo?. *Cuadernos de Estudios Empresariales* (18), 73-88.

Andrade, H. (2005) *Comunicación organizacional interna. Proceso, disciplina y técnica.* España. Netbiblo.

Araque Jaimes, D.; Sánchez Estepa, J.; Uribe, A. (2017) Relación entre marketing interno y compromiso organizacional en Centros de Desarrollo Tecnológico colombianos. *Estudios gerenciales 33*, 95-101.

Baez-Santana, R.; Zayas-Agüero, P.; Velázquez-Zaldívar, R.; Lao-León, Y. (2019). Modelo conceptual del compromiso organizacional en empresas cubanas. *Ingeniería Industrial XL* (1), 14-23.

Becker, H. (1960). Notes on the concept of commitment. *The American Journal of Sociology 66*(1), 32-40.

Beillerot, J. (1998) *Saber y relación con el saber.* Buenos Aires, Paidós.

Blake, O. (2000) *Origen, detección y análisis de las necesidades de capacitación.* Buenos Aires. Macchi.

Bohnenberger, M. C. (2005). *Marketing interno: la actuación conjunta entre recursos humanos y marketing en busca del compromiso organizacional*. [Tesis Doctoral, Universidad de las Islas Baleares, España]. Disponible en: https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/2699/Bohnenberger_MariaCristina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Brandolini, A.; González Frígoli, M.; Hopkins, N. (2008). *Comunicación interna. Claves para una gestión exitosa.* Buenos Aires. La Crujía.

Bravo, I., Díaz, A., Navarrete, C., Pérez, M., Cuevas, C., Nova, C., Albornoz, M. (2017). Valoración de la influencia de un programa de acompañamiento directivo sobre la percepción y satisfacción laboral de docentes y directivos. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-10. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.vipa

Cadena Herrera, C. A. (2021). *Relación entre la comunicación interna y el compromiso organizacional en una cooperativa de transporte público de Ambato.* [Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Psicólogo organizacional. Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3344/1/77498.pdf

Campana, M. (2018). *Compromiso organizacional y desempeño docente en la Institución Educativa Uriel García del Cusco, 2018*. [Tesis para optar por el grado de Maestro en educación con mención gestión de la educación, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. https://repositorio.unsaac.edu.pe/

Castells Manuel (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura Vol. 1*. México. Siglo XXI.

Centro de Innovación Educativa con tecnología Digitales (Ceibal). (2023). *Qué es Ceibal*. Gobierno de Uruguay. https://ceibal.edu.uy/institucional/que-es-ceibal/

Centro de Innovación Educativa con tecnología Digitales (Ceibal). (2023). *Plan Estratégico 2021-2025.* Gobierno de Uruguay. Disponible en https://ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2023/02/plan-estrategico-Ceibal-digital.pdf

Centro de Innovación Educativa con tecnología Digitales (Ceibal). (2023) Pensamiento Computacional. Propuesta para el aula. Disponible en: https://pensamientocomputacional.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2023/04/6298936761c84758304032.pdf

Chavez Diaz, J. (2022). *Capacitación laboral y compromiso organizacional en agentes de una empresa de seguridad de Trujillo.* [Tesis para optar por el grado de Maestra en dirección y gestión del Talento Humano, Universidad Privada del Norte]. Perú. https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/34125/T005_44882895_M_PDF_TOTAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chiavenato, I. (2008). *Gestión del Talento Humano 3ra Edición.* México. Mc Graw Hill.

Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones.* México. McGraw Hill.

Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review (*17). 336-354. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/222696956_Commitment_before_and_after_An_evaluation_and_reconceptualization_of_organizational_commitment

Cohen, A.; Abedalphatah A. (2013). Work and nonwork determinants of organizational commitment among female Arab teachers in Israel, *International Journal of Management* 30(6), 224-234.

Coronado Guzmán, G.; Valdivia Velasco, M.; Aguilera Dávila, A.; Alvarado Carrillo, A. (2020). Compromiso organizacional: antecedentes y consecuencias. *Conciencia Tecnológica* (60), 1-15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94465715006

De Nobile, J. (2016). Organisational communication and its relationships with occupational stress of primary school staff in Western Australia. *The Australian Researcher 43*, 185-201.

De Nobile, J. (2017). Organisational communication and its relationships with job satisfaction and organisational commitment of primary school staff in Western Australia. *Educational Psychology 37(*3), 380-398.

De Nobile, J.; Bilgin, A. (2022a). A Structural Model to Explain Influences of Organisational Communication on the Organisational Commitment of Primary School Staff. *Education Sciences 12* (6), 395.

De Nobile, J.; Bilgin, A. (2022b). Impacts of school communication on job satisfaction in Australian Primary Schools: a structural equation model. *Frontiers in Education 7* (832644), 1-17.

De Nobile, J.; McCormick, J. (2007). Job satisfaction and occupational stress in Catholic primary schools: Implications for school leadership. *Leading and Managing* 13(1), 31-48.

De Nobile, J.; McCormick, J. (2008). Organizational communication and job satisfaction in Australian Catholic primary schools. *Educational Management Administration & Leadership* 36(1), 101-122.

Downs, C.; Hazen, M. (1977). A factor analytic study of communication satisfaction. *Journal of Business Communication*, 14(3), 63-74.

Eisenberg, E.M.; Goodall, H.L.; Trethewey, A. (2007) *Organizational Communication: Balancing Creativity and Constrain*t, 5th ed. EEUU. Bedford / St. Martin's.

El Modelo Kirkpatrick: Cómo mejorar la capacitación, *Creando Valor RH (jul-ago, 2017)*, 34-35. AMEDIRH. https://www.amedirh.com.mx/

Estrada, E., & Mamani, H. (2020). Compromiso organizacional y desempeño docente en las Instituciones de Educación Básica. *Innova Educación*, *2*(1), 132–146. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.008

Fabián-Palomino, S. (2019) Compromiso organizacional y tipo de contrato laboral en Hospital del Seguro Social (Lima, Perú), 2017. *Gerencia y políticas de Salud 18*(37), 1-14. https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps18-37.cocl

Félix Verduzco, R. O., García Hernández, C., Espinoza Gracia, K. D., Mercado Ibarra, S. M., Ochoa Ávila, E. (2018). Compromiso Organizacional en Trabajadores de Pequeñas y Medianas Empresas. *Cultura Científica Y Tecnológica* (66), 20-28. https://doi.org/10.20983/culcyt.2018.3.4

Garrido, F.; Goldhaber, G; Putnam, L. (2022). Fundamentos de la comunicación organizacional. Colombia, Chile, México y España (edición digital no comercializable disponible en: https://www.researchgate.net/publication/343629110_Fundamentos_de_Comunicacion_Organizacional_2022)

Góngora Labajos, N. (2020). *Comunicación interna y compromiso organizacional de los docentes del centro de educación básica alternativa República de Bolivia, Villa El Salvador, 2019.* [Tesis para optar el Grado académico de Maestro en Administración Educativa, Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado, Perú]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43436/G%c3%b3ngora_LNDJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, L. y Antón, C. (1995). Dimensiones del compromiso organizacional. En González, L.; De La Torre, A. y De Elena, J. (Eds.) *Psicología del Trabajo y de las organizaciones, Gestión de Recursos Humanos y Nuevas Tecnologías,* (pp. 89-103). Salamanca. Eudema.

Gore, E. (2004a). *La educación en la empresa*. Buenos Aires. Granica.

Gore, E. y M. Vázquez Mazzini (2004b). *Una introducción a la formación en el trabajo*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Guzman Liendo, Aldo (2023). *El marketing interno y el compromiso organizacional de los trabajadores de la gerencia de administración tributaria de la municipalidad distrital Coronel Gregorio Albarracín, 2022*. [Tesis para optar el título profesional de Ingeniero Comercial, Universidad Privada de Tacna, Perú].

Hernández Sampieri, R.; Fernandez Collado, C.; Baptista lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación 5ta Edición*. México, Mc Graw Hill.

Isaacs (2012) Accessing genuine dialog. *The watercooler. Straight talk on strategic issues. 6*(4), 9-11. http://www.dialogos.com/wp-content/uploads/2020/10/dialogos-watercooler.pdf

Iverson, J., & McPhee, R. (2002). Knowledge management in communities of practice. *Management Communication Quarterly*, *16*, 259–266.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Llontop Rumiche, C. (2022) *Política pública de capacitación para el compromiso organizacional docente en la institución educativa Daniel Alcides Carrión García Olmos Lambayeque* [Tesis para optar por el grado de Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/79042

Mathieu, J., Zajac, D. (1990). A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin* 108(2), 272-274.

Meyer, J.; Allen, N. (1984) Testing the side-bet theory of organizational commitment: some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology 69*(3), 372-378.

Meyer, J.; Allen, N.; Smith, C. (1993) Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology 78*(4), 558-551.

Meyer, J.; Allen, N.; Smith, C. (2004). *TCM Employee Commitment Survey. Academic Users Guide 2004*. EEUU. University of Western Ontario.

Narváez Pérez, D., Gil Giraldo, V. (2022). *Estudio de las prácticas de marketing interno dentro de una cultura organizacional orientada al servicio. Caso Uniminuto (Pasto, Colombia)* [Tesis para optar por el grado de Magíster en Mercadeo, Universidad de Manizales]. https://ridum.umanizales.edu.co/

Nosiglia, M.; Barboza, L. (2013). Las Políticas de Inclusión de Tecnologías en la Enseñanza: una Comparación entre los casos de Argentina y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada 4*(4). 25-40. ISSN 1853-3744 https://www.saece.com.ar/relec/revistas/4/mon2.pdf

O'Reilly, C.; Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology 71*(3), 492-499.

Omar, A.; Florencia Urteaga, A. (2008) Valores personales y compromiso organizacional. *Enseñanza e Investigación en psicología 13*(2) 353-372. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213210

Ortiz, M. (2018). *Compromiso organizacional y desempeño en el aula del profesorado de instituciones educativas públicas*. [Tesis para optar por el grado de Maestro en Educación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://repositorio.une.edu.pe/

(Palomo, 2013).

Paz Vilchez, J., Huamán Moreto, S., Tarrillo Paredes, J. (2020). Endomarketing, compromiso organizacional y satisfacción laboral en colaboradores de una asociación educativa. *Apuntes universitarios*. *10*(4), 108–125. https://doi.org/10.17162/au.v10i4.495

Popovych, I.; Shevchenko, A.; Moraga Gálvez, L.; Klenina, K. (2021) Estudio de la relación entre la deseabilidad social y las orientaciones valorativas de los jóvenes. *Notas Históricas y Geográficas* (26), 241-268. https://revistanotashistoricasygeograficas.cl/carga/wp-content/uploads/2021/04/9-Popovych-et-al-Notas-1-2021.pdf

Porter, L.; Mowday, R.; Steers, R. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior 14*, 224-247.

Rayme Meneses, J. L. (2021) Capacitación laboral y compromiso organizacional del personal de la Dirección Ejecutiva de Salud Ambiental de Ica 2021. [Tesis para optar el Grado académico de Maestro en Gestión Pública, Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado, Perú]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/74616/Rayme_MJL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rivera Carrascal, O. (2010) *Compromiso organizacional de los docentes de una institución educativa privada de Lima metropolitana y su correlación con variables demográficas* [Tesis para optar el Título de Magíster en Educación con Mención en Gestión de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/

Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional 13ra. edición.* México. Pearson Prentice Hall.

Salgado, J. F. (2005). Personalidad y deseabilidad social en contextos organizacionales: implicaciones para la práctica de la psicología del trabajo y las organizaciones. *Papeles del Psicólogo* 26 (92), 115-128. https://www.redalyc.org/pdf/778/77809207.pdf

Senge, P. (2006) *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Granica.

Sisniegas, R. S. (2020) Relación entre comunicación organizacional interna y compromiso organizacional, 2010-2019: una revisión sistemática. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. Recuperado de https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/25763?show=full

Soria Romo, R. (2008). Comunicación organizacional: un modelo aplicable a la microempresa. *Teorías, enfoques y aplicaciones en las ciencias sociales 1(1)*. https://revistas.uclave.org/index.php/teacs/issue/view/195

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá, Colombia. Plaza & Janes.

Wasti, Syeda & Peterson, Mark & Breitsohl, Heiko & Cohen, Aaron & Jørgensen, Frances & de Aguiar Rodrigues, Ana & Weng, Qingxiong Derek & Xu, Xiaohong Violet. (2016). Location, location, location: Contextualizing workplace commitment. *Journal of Organizational Behavior.* 37. 613–632. 10.1002/job.2094.

Wellins, R., Byham, W., & Wilson, J. (1991). *Empowered teams*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wenger Trayner, E.; Wenger Trayner, B.; Reid, P.; Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations. A guidebook.* Portugal. Social Learning Lab.

Zegarra del Rosario, F. (2014) *Relación entre marketing interno y compromiso organizacional en el personal de salud del Hospital de San Juan de Lurigancho* [Tesis para optar por el grado académico de Magíster en Economía con mención en Economía y Gestión de la Salud, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe

Anexo I

Encuesta a docentes remotos de Playbots

Este cuestionario forma parte de una investigación orientada a relevar las opiniones de los/as docentes remotos acerca de algunos aspectos del trabajo. Su colaboración es muy valiosa para el éxito de nuestro proyecto, el cuestionario es anónimo y se respetará la confidencialidad de los datos.

A continuación encontrará un conjunto de oraciones referidas a las actitudes y sentimientos que la gente tiene acerca de su trabajo, o de las posibilidades que su trabajo le brinda. En algunos casos encontrará afirmaciones con una escala donde debe indicar su grado de acuerdo con ellas (desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo) y, en otros, afirmaciones con una escala donde debe indicar su grado de satisfacción (entre muy insatisfecho/a y muy satisfecho/a).

Marque la opción que considere que más se ajusta a su opinión para cada afirmación, teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo le pedimos que responda con sinceridad.

nivelatoriouai@gmail.com Cambiar de cuenta

No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Importante

Si está respondiendo desde un dispositivo móvil deberá desplazarse hacia la derecha en la pantalla para ver la totalidad de las opciones de respuesta de cada pregunta.

1. 1. En la siguiente lista se presentan una serie de afirmaciones que representan sentimientos que las personas pueden tener acerca de la organización en la que trabajan. *
Por favor indique, con respecto a Playbots, su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación, marcando la opción que considere adecuada para usted.

1	2	3	4	5	6	7
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indiferente	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	2	3	4	5	6	Muy de acuerdo
Estaría muy contento/a de permanecer en esta organización el resto de mi carrera.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Realmente siento que los problemas de esta organización son mis problemas.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
No siento un fuerte sentimiento de pertenencia a esta organización.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
No me siento emocionalmente ligado/a a esta organización.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
No me siento "parte de la familia" en esta organización.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Esta organización tiene un gran significado personal para mí.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Actualmente, mi permanencia dentro de la organización responde tanto a	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

razones de necesidad como al deseo de permanecer.							
Sería muy difícil para mí dejar la organización en este momento, aun cuando quisiera hacerlo.	○	○	○	○	○	○	○
Si decidiera que quiero dejar la organización en este momento, debería interrumpir o modificar una gran parte de mi vida.	○	○	○	○	○	○	○
Siento que cuento con muy pocas opciones si decido abandonar esta organización.	○	○	○	○	○	○	○
Si no hubiera puesto tanto de mí mismo/a en esta organización, consideraría la posibilidad de trabajar en otro lugar.	○	○	○	○	○	○	○
Una de las consecuencias negativas de dejar esta organización sería la escasez de alternativas disponibles.	○	○	○	○	○	○	○
No siento ninguna necesidad de permanecer con mi actual empleador.	○	○	○	○	○	○	○
Aun si me resultara ventajoso, no siento que fuera	○	○	○	○	○	○	○

correcto abandonar la organización ahora.							
Me sentiría culpable si abandonara la organización ahora.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Esta organización merece mi lealtad.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
No dejaría la organización en este momento porque siento que tengo una obligación con las personas en ella.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Le debo mucho a esta organización.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

2. 2. En la lista de abajo aparece cierta información relacionada con el trabajo. * Por favor indique cuál es su nivel de satisfacción con la cantidad y calidad de la información que recibe sobre cada ítem, marcando la opción que considere adecuada para usted.

1	2	3	4	5	6	7
Muy insatisfecho/a	Insatisfecho/a	Parcialmente insatisfecho/a	Indiferente	Parcialmente satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy insatisfecho/a	2	3	4	5	6	Muy satisfecho/a
Información sobre mi progreso en el trabajo.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Noticias importantes para el equipo de docentes remotos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Información sobre las políticas y objetivos del equipo de docentes remotos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Información sobre cómo se relaciona mi trabajo con el de los otros docentes remotos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Información sobre cómo estoy siendo evaluado.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Reconocimiento de mis esfuerzos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Información sobre políticas y objetivos del área en la que trabajo.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

Información sobre las exigencias de mi trabajo.	○	○	○	○	○	○	○
Información sobre las acciones o decisiones de gestión que afectan al equipo de docentes remotos.	○	○	○	○	○	○	○
Información sobre cambios en el equipo de docentes remotos.	○	○	○	○	○	○	○
Informes sobre cómo se están resolviendo los problemas relacionados con mi trabajo.	○	○	○	○	○	○	○
Información sobre las prestaciones y formas de pago de los empleados de la organización.	○	○	○	○	○	○	○
Información sobre la situación financiera de la organización.	○	○	○	○	○	○	○
Información sobre logros y/o fallas de la organización.	○	○	○	○	○	○	○

3. 3. Por favor marque la opción que considere adecuada para indicar cuán satisfecho está con: *

1	2	3	4	5	6	7
Muy insatisfecho/a	Insatisfecho/a	Parcialmente insatisfecho/a	Indiferente	Parcialmente satisfecho/a	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy insatisfecho/a	2	3	4	5	6	Muy satisfecho/a
El grado en que los coordinadores y demás autoridades conocen y entienden los problemas que enfrentan los docentes remotos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
El grado en que la comunicación motiva, estimula y entusiasma para lograr los objetivos de la organización.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
El grado en que mi coordinador/a me escucha y me presta atención.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
El grado de habilidad para comunicarse que tienen las personas que trabajan en la organización.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
El grado en que mi coordinador/a me guía para resolver los problemas relacionados con el trabajo.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

El grado en que la comunicación en la organización me ayuda a identificarme y sentirme parte importante de ella.							
El grado en que las publicaciones / materiales de la organización son interesantes y útiles.							
El grado en que mi coordinador/a confía en mí.							
El grado en que recibo a tiempo la información que necesito para hacer mi trabajo.							
El grado en que los conflictos que se presentan son tratados apropiadamente a través de los debidos canales de comunicación.							
El grado en que la comunicación informal (a través de rumores) funciona y está activa en nuestra organización.							
El grado en que mi							

coordinador/a se encuentra abierto a escuchar ideas de los docentes remotos.							
El grado en que la comunicación horizontal con mis compañeros de trabajo es libre, fluida y exacta.							
El grado en que las prácticas de comunicación se adaptan en caso de situaciones imprevistas.							
El grado en que las relaciones dentro de mi grupo de trabajo son buenas.							
El grado en que las reuniones de trabajo están bien organizadas.							
El grado en que es adecuada la supervisión que recibo.							
El grado en que los materiales escritos y los informes son claros y concisos.							
El grado en que las actitudes hacia la comunicación son positivas en la organización.							
El grado en que							

la comunicación informal es activa y exacta.							
El grado de exactitud de la comunicación en la organización.							

4. 4. En relación con la capacitación recibida en 2023 para su trabajo como docente remoto, indique cuán satisfecho está con las siguientes afirmaciones, marcando la opción que considere adecuada para usted. *

1	2	3	4	5	6	7
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indiferente	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	2	3	4	5	6	Muy de acuerdo
El coordinador a cargo de desarrollar la capacitación explicó claramente los objetivos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
El coordinador a cargo de desarrollar la capacitación mostró un buen dominio de los temas.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
El coordinador motivó la participación e intercambio de ideas y experiencias de los participantes.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
El diseño de la capacitación fortaleció el proceso de aprendizaje.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Las presentaciones fueron claras y comprensibles.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Los materiales que recibió fueron acertados y suficientes.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Los temas del curso fueron	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

tratados según un orden o estructura adecuados.							
La distribución del tiempo fue adecuada.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
El contenido del curso fue relevante para fortalecer los conocimientos y habilidades necesarios para el trabajo del docente remoto.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
La capacitación cumplió sus expectativas.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
La capacitación logró los objetivos que se proponía.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
La capacitación le permitió mejorar su desempeño como docente remoto.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

5. Si la capacitación que recibió para su trabajo como docente remoto pudiera ser modificada para ayudarlo/a a sentirse más satisfecho/a, por favor indique cómo. *