

Comunicación Activa para la Gestión Educativa, entre Directivos-Docentes y Estudiantes-Padres de Familia

Carlos Lauro Cuenca Macas¹; Tania Paulina Brito Valencia¹

Tutor: Guillermo Ricardo Grunauer Robalino; Profesor de Planta: César Ricardo Castillo Montúfar

¹Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Durán, Ecuador

clcuensm@ube.edu.ec | <https://orcid.org/0009-0008-2450-3100>

tpbritov@ube.edu.ec | <https://orcid.org/0009-0005-3392-0983>

Correspondencia: clcuensm@ube.edu.ec

Resumen: La comunicación activa es un componente esencial de la gestión educativa, pues sostiene la interacción y la colaboración entre directivos, docentes, estudiantes y familias; sin embargo, en la Unidad Educativa "Eloy Alfaro" persisten barreras que dificultan el diálogo y la participación y deterioran el clima institucional. El objetivo fue analizar la comunicación activa entre los actores educativos de la institución, identificar sus principales dificultades y diseñar estrategias para fortalecer la gestión educativa. La metodología correspondió a una investigación aplicada, de enfoque mixto cualitativo y alcance descriptivo, con diseño no experimental transversal de campo; se aplicó una encuesta estructurada con escala tipo Likert a una muestra no probabilística por conveniencia de 26 docentes y autoridades; la información se contextualizó mediante observación directa y análisis documental. Los resultados, expresados como percepción no favorable, mostraron que el 73% no valoró favorablemente la comunicación con directivos, el 69% reportó barreras para expresar opiniones, el 54% consideró insuficiente la información que llega a las familias y el 73% identificó limitaciones en la escucha activa; en la gestión educativa, el 65% advirtió deficiencias organizativas y el 69% insuficiencias en innovación y en evaluación de la calidad, mientras que la comunicación docente-estudiante obtuvo un 77% de acuerdo explícito. La propuesta, de alcance comunicativo y validada por 8 especialistas, articula una plataforma digital institucional, la capacitación en competencias comunicativas y un comité de comunicación; se concluye que constituye una vía pertinente para reducir las barreras comunicativas identificadas y fortalecer la gestión educativa.

Palabras clave: comunicación activa; gestión educativa; barreras comunicativas; directivos escolares; docentes.

Código de clasificación UNESCO: 5802.02 - Organización y dirección de las instituciones educativas.

Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Active Communication for Educational Management, between School Administrators-Teachers and Students-Parents

Abstract: Active communication is an essential component of educational management, as it sustains interaction and collaboration among administrators, teachers, students, and families; however, at Unidad Educativa "Eloy Alfaro", barriers persist that hinder dialogue and participation and undermine the institutional climate. The objective was to analyze active communication among the institution's educational stakeholders, identify its main difficulties, and design strategies to strengthen educational management. The methodology consisted of applied research with a mixed qualitative-quantitative approach and descriptive scope, using a non-experimental, cross-sectional field design; we administered a structured survey with a Likert-type scale to a non-probabilistic convenience sample of 26 teachers and school authorities, and we contextualized the information through direct observation and documentary analysis. The results, expressed as unfavorable perception, showed that 73% did not rate communication with administrators favorably, 69% reported barriers to expressing their opinions, 54% considered the information reaching families to be insufficient, and 73% identified limitations in active listening; regarding educational management, 65% noted organizational deficiencies and 69% noted insufficiencies in innovation and quality evaluation, while teacher-student communication obtained 77% explicit agreement. The proposal, focused on communication and validated by 8 specialists, integrates an institutional digital platform, training in communicative competencies, and a communication committee; we conclude that it constitutes a relevant pathway for reducing the communicative barriers identified and strengthening educational management.

Keywords: active communication; educational management; communicative barriers; school administrators; teachers.

UNESCO Classification Code: 5802.02 - Organization and management of educational institutions.

OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Comunicação Ativa para a Gestão Educacional, entre Diretores-Docentes e Estudantes-Pais

Resumo: A comunicação ativa é um componente essencial da gestão educacional, pois sustenta a interação e a colaboração entre diretores, docentes, estudantes e famílias; entretanto, na Unidade Educativa "Eloy Alfaro" persistem barreiras que dificultam o diálogo e a participação e deterioram o clima institucional. O objetivo foi analisar a comunicação ativa entre os atores educativos da instituição, identificar suas principais dificuldades e elaborar estratégias para fortalecer a gestão educacional. A metodologia correspondeu a uma pesquisa aplicada, de abordagem mista qualitativa-quantitativa e alcance descritivo, com delineamento não experimental transversal de campo; aplicou-se um questionário estruturado com escala tipo Likert a uma amostra não probabilística por conveniência de 26 docentes e autoridades; as informações foram contextualizadas por meio de observação direta e análise documental. Os resultados, expressos como percepção não favorável, mostraram que 73% não avaliaram favoravelmente a comunicação com os diretores, 69% relataram barreiras para expressar opiniões, 54% consideraram insuficiente a informação que chega às famílias e 73% identificaram limitações na escuta ativa; quanto à gestão educacional, 65% apontaram deficiências organizacionais e 69% apontaram insuficiências em inovação e em avaliação da qualidade, enquanto a comunicação docente-estudante obteve 77% de concordância explícita. A proposta, de alcance comunicativo e validada por 8 especialistas, articula uma plataforma digital institucional, a capacitação em competências comunicativas e um comitê de comunicação; conclui-se que constitui uma via pertinente para reduzir as barreiras comunicativas identificadas e fortalecer a gestão educacional.

Palavras-chave: comunicação ativa; gestão educacional; barreiras comunicativas; diretores escolares; docentes.

Código de Classificação UNESCO: 5802.02 - Organização e direção das instituições educativas.

Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:

Cuenca, C. L., & Brito, T. P. (2026). Comunicación Activa para la Gestión Educativa, entre Directivos-Docentes y Estudiantes-Padres de Familia. *Revista Científica*, 11(Ed. Esp. 2), 26–46. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.2.26-46>

Fecha de Recepción:
18-08-2025

Fecha de Aceptación:
17-10-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2026

1. Introducción

La comunicación constituye el tejido que sostiene la vida institucional de una escuela. Cuando el diálogo entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia fluye con claridad, las decisiones se comprenden, los objetivos se comparten y la gestión educativa gana coherencia; cuando ese diálogo se interrumpe, la institución pierde capacidad de respuesta y el trabajo pedagógico se fragmenta. La presente sección expone el marco teórico-referencial que sustenta el estudio: en primer lugar se delimita la noción de comunicación activa y su vínculo con la gestión educativa; a continuación se revisan los antecedentes empíricos disponibles en el contexto latinoamericano; luego se presentan los fundamentos teóricos que orientan el análisis; acto seguido se examina la gestión educativa y el papel del liderazgo directivo en ella; después se contextualiza el problema en la institución estudiada; y, por último, se formulan la pregunta y el objetivo que guían la investigación.

1.1. La Comunicación Activa como Fundamento de la Gestión Educativa

La comunicación activa se entiende como el intercambio deliberado, bidireccional y sostenido de información entre los distintos actores de una organización, en el cual quien recibe el mensaje no ocupa una posición pasiva, sino que interpreta, pregunta y devuelve una respuesta que modifica el curso de la interacción. En el ámbito escolar, esta forma de comunicación no se limita a la transmisión de disposiciones administrativas: incluye la construcción compartida de sentido sobre lo que la institución hace y hacia dónde se dirige. Conviene fijar desde ahora el uso de los términos: en este trabajo, comunicación activa designa la dimensión bidireccional y deliberada de la comunicación interna de la institución, que es la variable efectivamente operacionalizada, mientras que comunicación organizacional interna se reserva para el campo teórico del que procede el concepto.

Desde la perspectiva de la comunicación

estratégica, Rebeil (2006) sostiene que la comunicación en las organizaciones opera como un recurso de coordinación que articula los objetivos formales con las prácticas cotidianas de quienes los ejecutan, de modo que su ausencia genera duplicación de esfuerzos, pérdida de tiempo y desalineación entre lo planificado y lo realizado. En una línea complementaria, Bello (2019) identifica un conjunto de principios que hacen efectiva la comunicación en una organización compleja, entre ellos la claridad del mensaje, la verificación de su comprensión por parte del receptor y la existencia de canales estables que permitan retroalimentar a quien emite la información.

A partir de los aportes de Barroso y Pérez (2023), la comunicación productiva se comprende como aquella que, además de circular, genera valor para la organización y para sus integrantes; estas autoras vinculan dicho concepto con la teoría de sistemas, en tanto la organización se sostiene por las operaciones comunicativas que la reproducen, y no meramente por su estructura formal. Este encuadre resulta pertinente para el análisis escolar, porque desplaza el foco desde la existencia nominal de canales hacia la calidad y la utilidad efectiva de los intercambios que por ellos circulan.

Desde una perspectiva sistémica, Puertas y Barajas (2024) sistematizan los elementos constitutivos de la comunicación organizacional interna, a saber, los mensajes, los canales, las redes y los flujos, y sostienen que su gestión no puede desligarse de la cultura institucional. La distinción que se deriva de ese planteamiento es operativa para el análisis escolar: disponer de un canal constituye una condición técnica, mientras que gestionar un flujo supone una decisión deliberada de conducción institucional.

La escucha activa constituye la contraparte necesaria de este proceso. Según lo planteado por Mejía et al. (2023), la escucha activa opera como una estrategia didáctica que favorece el desarrollo de habilidades sociales, en la medida en que exige atención plena, suspensión del juicio inmediato y devolución verificadora de lo comprendido. Trasladada al plano

institucional, esta competencia condiciona la posibilidad de que docentes y familias perciban que sus aportes son considerados en la toma de decisiones, lo que a su vez incide en su disposición a participar.

1.2. Antecedentes Empíricos sobre la Comunicación Interna en Instituciones Educativas

La investigación reciente en el contexto latinoamericano ofrece evidencia convergente sobre la relevancia de los mecanismos formales de comunicación para la gestión de las instituciones educativas. En el análisis desarrollado por Barreno et al. (2023) en la Unidad Educativa “Luis A. Martínez”, se documentó que, cuando la institución cuenta con mecanismos e instrumentos de comunicación bien establecidos, todos los tipos de comunicación (ascendente, descendente, horizontal y entre pares) resultan aceptables y existe una predisposición real de autoridades y docentes a solucionar sus conflictos, lo que confirma que la calidad de estos mecanismos incide directamente en el desempeño institucional observable.

Un antecedente de particular utilidad metodológica lo aporta Papic-Domínguez (2020), quien examinó los medios de comunicación organizacional interna en veintidós colegios públicos de Santiago de Chile con 246 encuestados. Sus resultados mostraron que los medios más empleados entre directivos y profesores son las reuniones, con un 91,0%, y las circulares, con un 89,0%. La preeminencia de la reunión como canal principal explica por qué su calidad, y no solo su frecuencia, resulta determinante para la percepción que el profesorado tiene de la comunicación institucional.

En el contexto ecuatoriano, Ayora et al. (2024) analizaron la influencia de la comunicación interna en el clima organizacional de unidades educativas con una muestra censal de 53 docentes, administrativos y directivos. Aunque el 90% percibió claridad en la comunicación de las normas, la reciprocidad de la retroalimentación y la incorporación efectiva de las ideas del personal se mantuvieron como áreas deficitarias, lo que llevó a los autores a reclamar un flujo comunicativo

continuo, transparente y bidireccional.

En otra institución fiscal ecuatoriana, Jami et al. (2025) estudiaron la gestión de la comunicación interna y su relación con el clima organizacional en una unidad educativa de Puyo, Ecuador, con una encuesta tipo Likert a 92 docentes y personal administrativo complementada con entrevistas estructuradas. Sus hallazgos indicaron que, pese a una valoración global positiva de los canales internos, persisten fallas de claridad, accesibilidad y retroalimentación, y que un número significativo de trabajadores percibe que sus opiniones no son suficientemente consideradas, con el consiguiente deterioro de la cohesión y del sentido de pertenencia.

En concordancia con este planteamiento, Farinango (2024) advierte que las organizaciones tienden a apoyarse cada vez más en plataformas y redes sociales para gestionar su comunicación interna, pero que confiar ciegamente en la tecnología trae consigo más problemas que soluciones cuando no se prioriza la dimensión humana de esa comunicación. El autor sostiene, además, que una estrategia de comunicación interna influye directamente en la productividad, el clima laboral, la fidelidad de los trabajadores y la reputación organizacional, lo que subraya que las fallas de accesibilidad y retroalimentación señaladas en el estudio anterior no son un problema meramente técnico, sino de gestión.

Desde una posición convergente, Bonozo et al. (2023) destacan que las relaciones interpersonales saludables dentro de la escuela son un componente central de la convivencia y del desarrollo académico y social del estudiantado, y que su fortalecimiento no ocurre de forma espontánea, sino que exige un diseño institucional deliberado: entornos escolares con valores y estándares de calidad que promuevan activamente la integración y las relaciones sanas entre los actores educativos.

En relación con este planteamiento, Valencia-Naranjo y Robles-Bello (2022) subrayaron que las habilidades comunicativas y de relación constituyen competencias formables, no atributos innatos, y que su

desarrollo sistemático incide en la calidad del asesoramiento y del acompañamiento profesional. Este señalamiento resulta decisivo para el presente estudio, ya que sitúa la capacitación en competencias comunicativas como una vía plausible de intervención y no como una recomendación genérica.

El eje que vincula a la escuela con las familias ha recibido igualmente atención empírica. A juicio de Muñoz y Cárcamo (2024), quienes desarrollaron un estudio de caso único con catorce informantes de una escuela básica chilena, una relación comunicativa de calidad entre familias y establecimiento genera beneficios académicos y formativos para los estudiantes, y su sostenimiento exige un compromiso mutuo capaz de producir vínculos estables de participación. La observación interpela directamente a este trabajo, puesto que la información que reciben los padres de familia figura entre los indicadores sometidos a medición.

1.3. Fundamentos Teóricos: Comunicación Organizacional, Clima Institucional y Asertividad

El estudio se apoya, en primer término, en la teoría de la comunicación organizacional. De acuerdo con Contreras y Garibay (2020), este campo se ha configurado en América Latina como un concepto en construcción permanente, que ha transitado desde una concepción instrumental, centrada en la difusión de mensajes descendentes, hacia una comprensión relacional en la que la interacción constante entre los miembros fortalece la cohesión institucional y la eficiencia de la gestión. Bajo este enfoque, los flujos comunicativos horizontales y ascendentes adquieren la misma relevancia que los descendentes, porque son los que permiten a la dirección conocer el estado real de la organización.

Conviene precisar el alcance de este campo. Según lo planteado por Barzola (2023), tras revisar diecisiete artículos, los estudios latinoamericanos tienden a examinar una sola organización de forma aislada y desde un enfoque funcionalista, a diferencia del paradigma interpretativo predominante en Estados Unidos y Europa. Esta constatación encuadra el presente

trabajo, que responde a ese patrón regional de estudio de caso único.

Un segundo eje teórico proviene del estudio del clima institucional. Como sostienen Flores y Herrera (2025), la confianza y el clima organizacional mantienen un vínculo esencial: la confianza opera como condición previa para que los integrantes de una organización se sientan seguros de expresar sus ideas, compartir información esencial y asumir riesgos calculados. Aplicado al ámbito escolar, este planteamiento explica por qué la mera apertura formal de canales resulta insuficiente cuando el personal percibe que expresar una opinión discrepante puede acarrear consecuencias adversas.

Desde una posición convergente, Condori (2021) sostiene que las competencias socioemocionales del directivo, enmarcadas en un enfoque de liderazgo positivo orientado al aprendizaje continuo, inciden de manera directa en el equilibrio de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y, con ello, en el clima organizacional de la institución. En esa misma dirección, Ricardo-Guinzo y Morales-Martínez (2024) identifican los componentes sobre los que se asienta la cultura organizacional escolar, entre ellos los valores, las costumbres, las relaciones entre los agentes, las creencias, las normas, los procedimientos y los estilos de dirección y liderazgo, y los presentan como la premisa que directivos y docentes deben gestionar de manera consciente.

El tercer eje corresponde a la asertividad y la empatía como competencias comunicativas específicas. En el análisis desarrollado por Triana y Velásquez (2014) en el aula de preescolar, se encontró una relación positiva entre las conductas comunicativas asertivas del docente y el clima emocional del aula, y una relación negativa cuando el docente adoptaba conductas no asertivas (impositivas o pasivas). Este hallazgo confirma que la asertividad docente no es solo una habilidad interpersonal, sino un factor que incide directamente en el clima de la institución educativa.

Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico,

Pérez (2022) argumenta que el fortalecimiento de las habilidades comunicativas se produce mediante procesos de diálogo estructurado, en los que los participantes construyen significados de manera conjunta en lugar de recibir contenidos ya elaborados. Este marco resulta especialmente útil para el diseño de la propuesta de intervención, porque orienta la capacitación hacia la práctica dialógica y no hacia la transmisión teórica de contenidos sobre comunicación.

1.4. Gestión Educativa, Liderazgo Directivo y Participación de la Comunidad

La comunicación institucional no opera en el vacío: se inscribe en un modelo de gestión y en un estilo de conducción que la habilitan o la restringen. Por ello, el estudio requiere precisar qué se entiende por gestión educativa eficiente y qué papel desempeña en ella el equipo directivo.

En el análisis desarrollado por Moreira et al. (2025) sobre liderazgo directivo y eficiencia en la gestión educativa, con enfoque mixto en una institución de básica y bachillerato, se estableció que el liderazgo transformacional promueve un clima escolar positivo y mejora la claridad de la planificación institucional y la distribución equitativa de las tareas, de modo que la calidad educativa no depende solo de los recursos disponibles sino del estilo de conducción que articula su uso.

En contraste con lo anterior, Maquera-Maquera et al. (2023) documentan que los directivos tienden a proyectar una imagen de liderazgo individual, con decisiones inconexas centradas en patrones jerárquicos y desvinculadas de su contexto, por lo que proponen rediseñar las estructuras hacia modelos de actuación compartida. Ambos aportes delimitan los polos entre los que se mueve la gestión escolar, la conducción vertical concentrada y la distribuida, y anticipan el tipo de barreras esperables en cada caso.

Para el caso ecuatoriano, Barba y Delgado (2021) advierten que existe escasa investigación sobre la relación entre gestión escolar y liderazgo directivo, pese

a que el país cuenta con Estándares de Calidad Educativa que hacen visible esa dependencia, vacío que refuerza la pertinencia de estudios situados como el presente. Cabe añadir que Escudero (2025) sitúa entre los cometidos del liderazgo educativo la revitalización de la participación entre los centros, las familias y la comunidad. Conviene precisar el estatuto que estos aportes tienen en el presente trabajo: el liderazgo directivo no constituye una variable medida por el instrumento aplicado, sino el marco interpretativo desde el cual se leen las barreras comunicativas y de gestión que sí fueron objeto de medición.

1.5. Contextualización del Problema en la Unidad Educativa “Eloy Alfaro”

La Unidad Educativa “Eloy Alfaro” presenta un escenario comunicativo distante del modelo relacional que describen Contreras y Garibay (2020). Los docentes reportan dificultades para sostener una interacción efectiva con las autoridades, los canales formales de retroalimentación bidireccional operan de manera intermitente y la socialización de las decisiones institucionales no siempre se produce en el momento oportuno. Estas condiciones configuran un problema de gestión, y no únicamente un problema de relaciones interpersonales, porque afectan la ejecución de los procesos pedagógicos y administrativos.

Entre los factores que la investigación asocia a este tipo de situaciones suele mencionarse la limitada formación del personal en habilidades comunicativas. Según Pérez (2022), la falta de apropiación y uso significativo de las habilidades comunicativas incide negativamente en los procesos de aprendizaje, lo que subraya la relevancia de fortalecerlas mediante espacios de diálogo estructurado. A ello se suma la persistencia de una cultura organizacional rígida, en la que la distancia jerárquica desalienta la horizontalidad y reduce la disposición del personal a formular observaciones ante la autoridad.

En un estudio de campo con metodología mixta aplicado al personal directivo y docente de una institución

educativa, Pérez et al. (2024) hallaron una correlación directa entre la calidad de los procesos comunicativos y la percepción del clima laboral, con deficiencias severas en los canales de resolución de conflictos y en los sistemas de retroalimentación, lo que sustenta la necesidad de una gestión comunicacional más estratégica y participativa, orientada no solo a los resultados operativos sino al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, diagnóstico que coincide con el escenario aquí descrito.

Esta brecha comunicativa tiene, además, un correlato en la organización del trabajo docente: cuando las decisiones se conocen de forma tardía o incompleta, el profesorado debe reorganizar su actividad sobre la marcha. Bello (2019) advierte que la verificación de la comprensión del mensaje y la existencia de canales estables de retroalimentación constituyen precisamente los principios que evitan ese tipo de reprocesos. En la misma línea, Caballero (2019) sostiene que la comunicación organizacional interna constituye un pilar que se relaciona tanto con el desempeño del cuerpo docente como con la cultura organizacional de la institución, por lo que una comprensión precisa de sus dinámicas resulta clave para la gestión educativa.

Resolver este problema tiene consecuencias concretas para la institución. Una comunicación efectiva permite alinear los objetivos pedagógicos con los administrativos y optimizar el uso de los recursos y del tiempo disponible (Rebeil, 2006); asimismo, en la medida en que asegura la comprensión mutua entre quienes emiten y quienes reciben un mensaje, sienta las bases para la acción coordinada dentro de la organización (Bello, 2019). A juicio de Flores y Herrera (2025), las organizaciones que priorizan la confianza y el respeto en sus dinámicas organizacionales logran retener talento calificado y fortalecer el desempeño y la estabilidad de sus colaboradores.

1.6. Pregunta y Objetivo de la Investigación

El planteamiento anterior conduce a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las barreras

comunicativas que existen entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en la Unidad Educativa “Eloy Alfaro” y qué estrategias pueden implementarse para mejorar la comunicación activa y fortalecer la gestión educativa? La pregunta articula dos componentes que el estudio aborda de manera secuencial: un componente diagnóstico, orientado a caracterizar el estado actual de la comunicación institucional, y un componente propositivo, dirigido a formular una intervención pertinente para el contexto analizado.

En correspondencia con dicha pregunta, el objetivo de esta investigación es analizar la comunicación activa entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en el contexto de la Unidad Educativa “Eloy Alfaro”, a través de una investigación de campo, con el fin de identificar las barreras comunicativas y diseñar estrategias que permitan mejorar la gestión educativa. Cabe precisar el alcance con el que se persigue ese objetivo: la población consultada está integrada por los docentes y las autoridades de la institución, de modo que los cuatro ejes de relación enunciados se analizan a partir de la percepción de ese colectivo y no mediante la consulta directa a estudiantes y a padres de familia, restricción que se retoma entre las limitaciones del estudio.

2. Metodología

En esta sección se describen las decisiones metodológicas que orientaron el estudio. Se detallan, en este orden, el tipo y el enfoque de la investigación, el método y el diseño adoptados, el contexto junto con la población y la muestra, las variables y categorías analizadas, las técnicas de recolección de información, los instrumentos y el procedimiento aplicado, la validez y la fiabilidad del instrumento, y finalmente el tratamiento de los datos y las consideraciones éticas observadas.

2.1. Tipo y Enfoque de la Investigación

Según su finalidad, la investigación fue de tipo aplicada, puesto que no se limitó a describir un fenómeno, sino que orientó el conocimiento producido

hacia la formulación de una propuesta de intervención destinada a resolver un problema concreto de la institución estudiada. Para Arias y Covinos (2021), la investigación aplicada se caracteriza por buscar la utilización de los conocimientos en la solución de situaciones prácticas identificadas en un contexto determinado.

En cuanto a su alcance, el estudio fue descriptivo, con una lectura interpretativa de carácter no inferencial. Detalló las características de la comunicación activa y de la gestión educativa tal como se manifestaron en la institución y, a partir de ahí, discutió los factores que condicionan su efectividad a la luz de la literatura, sin recurrir a pruebas estadísticas de contraste. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características de un fenómeno, mientras que los explicativos van más allá de la descripción y se orientan a responder por las causas de los eventos analizados.

El enfoque adoptado fue mixto, de naturaleza cuali-cuantitativa. El componente cuantitativo permitió recoger, mediante encuestas estructuradas, las percepciones de los participantes y expresarlas en frecuencias y porcentajes susceptibles de análisis estadístico descriptivo, mientras que el componente cualitativo aportó la comprensión contextual de esas percepciones a partir de la observación directa y del análisis documental. Esta combinación coincide con la empleada por Ayora et al. (2024) y por Jami et al. (2025) en instituciones educativas ecuatorianas comparables.

En concordancia con Guevara et al. (2020), el enfoque cualitativo resulta pertinente para la observación de fenómenos en contextos naturales, en línea con el giro hacia diseños cualitativos flexibles que ha experimentado progresivamente la investigación educativa. A partir de los aportes de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los estudios mixtos son aquellos en los que el investigador integra los hallazgos, inferencias y conclusiones de ambos métodos mediante metainferencias, lo que justificó su pertinencia para un objeto que exigía medir percepciones y comprender su

origen.

2.2. Método y Diseño de la Investigación

El método empleado fue el inductivo-deductivo, complementado con el análisis-síntesis. La vía inductiva permitió partir de las percepciones particulares expresadas por los participantes para arribar a regularidades sobre el estado de la comunicación institucional, en tanto que la vía deductiva posibilitó contrastar esas regularidades con los referentes teóricos previamente establecidos. El análisis-síntesis, a su vez, facilitó descomponer el fenómeno en sus dimensiones constitutivas y luego reintegrarlas en una interpretación de conjunto. Según lo planteado por Jiménez et al. (2022), la distinción entre los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa responde a razones técnicas más que epistemológicas, por lo que la explicitación del paradigma desde el cual se aborda el objeto de estudio constituye una exigencia de coherencia investigativa.

El diseño fue no experimental, transversal y de campo. Fue no experimental porque no se manipuló deliberadamente ninguna variable, limitándose el estudio a observar los fenómenos en su contexto natural; fue transversal porque la recolección de información se realizó en un único momento; y fue de campo porque los datos se obtuvieron directamente en la institución, sin recurrir a fuentes secundarias como sustituto de la observación directa. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de diseño resulta apropiado cuando el propósito consiste en describir variables y analizar su comportamiento en un momento determinado.

2.3. Contexto, Población y Muestra

El estudio se desarrolló en la Unidad Educativa “Eloy Alfaro”, institución de educación escolarizada ubicada en el cantón Durán, provincia del Guayas, Ecuador. La población estuvo conformada por los docentes y las autoridades de dicha institución, por ser quienes participaron de manera directa en los procesos de comunicación interna y de gestión educativa que el

estudio se propuso caracterizar.

Para la conformación de la muestra se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a los participantes que se encontraban disponibles y manifestaron disposición a colaborar. La muestra quedó integrada por 26 docentes y autoridades. Esta cantidad respondió a las posibilidades reales de acceso durante el período de aplicación y aseguró la viabilidad operativa del estudio, sin pretensión de representatividad estadística. La decisión permitió obtener información suficiente para identificar tendencias y patrones comunes sin sacrificar la profundidad del análisis de las interacciones internas, dentro de las condiciones reales de disponibilidad del personal durante el período de aplicación.

2.4. Variables y Categorías de Análisis

El estudio consideró dos variables, definidas a partir de los elementos que Puertas y Barajas (2024) reconocen como constitutivos de la comunicación organizacional interna, esto es, los mensajes, los canales, las redes y los flujos. La primera, denominada comunicación activa, se operacionalizó a través de siete indicadores: la claridad y efectividad de la comunicación entre directivos y docentes; la comodidad de los docentes para expresar opiniones y sugerencias; la bidireccionalidad de la comunicación entre docentes y estudiantes; el nivel de información de los padres de familia sobre las actividades y decisiones institucionales; el uso de herramientas tecnológicas de comunicación; la efectividad de las reuniones periódicas; y la promoción de un ambiente de escucha activa y respeto.

La segunda variable, gestión educativa, se operacionalizó mediante otros siete indicadores: la eficiencia y organización de la gestión institucional; la claridad y el carácter compartido de los objetivos educativos; la existencia de un plan estratégico orientador; el fomento de la innovación y la mejora continua; la adecuación de la gestión de recursos humanos, materiales y financieros; la existencia de mecanismos efectivos de evaluación y mejora de la

calidad educativa; y la promoción de la colaboración entre departamentos y niveles jerárquicos. Ambos conjuntos de indicadores estructuraron el cuestionario aplicado y organizaron, posteriormente, la presentación de los resultados.

2.5. Técnicas de Recolección de Información

Para diagnosticar el estado de la comunicación activa en la gestión educativa de la institución se recurrió a tres técnicas complementarias. La encuesta estructurada fue la técnica principal y recogió datos cuantitativos sobre las percepciones de docentes y autoridades respecto de las barreras existentes en la comunicación activa y en la gestión educativa. La observación directa acompañó ese registro y situó las dinámicas comunicativas en su entorno real. El análisis documental se aplicó a normativas y registros institucionales vinculados a la comunicación y a la gestión, para conocer el marco formal en que se inscriben esas prácticas. Estas dos últimas cumplieron una función de contextualización y no generaron un conjunto de resultados independiente.

De manera complementaria, la revisión bibliográfica operó como método teórico: el examen de textos académicos y artículos científicos sobre comunicación activa, gestión educativa y barreras comunicativas sustentó la fundamentación conceptual y la identificación de las categorías de análisis.

2.6. Instrumentos y Procedimiento

Se utilizaron tres instrumentos, correspondientes a cada una de las técnicas empleadas. El cuestionario de encuesta se diseñó con preguntas cerradas y escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta: de acuerdo (DA), ni de acuerdo ni en desacuerdo (NN), en desacuerdo (ED) y muy en desacuerdo (MD). Los reactivos midieron las percepciones sobre la claridad, la efectividad y las barreras de la comunicación, y sobre la participación en la gestión educativa. Cabe precisar que la escala no incluyó un polo intensificado en el extremo favorable equivalente a la opción muy en desacuerdo, por lo que resultó asimétrica; esta característica se consideró al

interpretar los resultados y se retomó entre las limitaciones. La guía de observación permitió registrar situaciones del entorno escolar, como reuniones entre directivos y docentes y eventos institucionales. La ficha de análisis documental sistematizó la revisión de los documentos institucionales y la extracción de información sobre políticas, informes y evidencias de los procesos comunicativos y de gestión.

El procedimiento se desarrolló en cinco momentos. En primer lugar, se gestionó la autorización institucional, se informó a los participantes sobre los propósitos del estudio y sobre el uso académico de la información, y se obtuvo su consentimiento informado. En segundo lugar, se aplicó el cuestionario a los 26 docentes y autoridades que conformaron la muestra. En tercer lugar, se realizaron las sesiones de observación directa y la revisión documental. En cuarto lugar, se procesaron los datos recolectados y se elaboró la propuesta de intervención derivada del diagnóstico. Por último, dicha propuesta se sometió a validación mediante el criterio de 8 especialistas, quienes analizaron los resultados del diagnóstico y valoraron la pertinencia de las estrategias formuladas antes de su presentación definitiva.

2.7. Validez y Fiabilidad del Instrumento

La validez de contenido del cuestionario se sustentó por construcción, mediante el procedimiento de operacionalización. Cada una de las dos variables se descompuso previamente en siete indicadores y a cada indicador le correspondió un único reactivo, sin que ningún indicador quedara sin medir. Debe precisarse el alcance de esa cobertura: en la variable gestión educativa el primer reactivo tiene carácter global respecto de los restantes, mientras que en comunicación activa cada reactivo se refiere a un eje relacional específico; y los componentes de redes y flujos del marco de referencia adoptado solo recibieron una medición parcial, a través de la bidireccionalidad del eje docente-estudiante y de la colaboración entre departamentos.

Esta correspondencia entre indicador y reactivo,

verificable al contrastar con los enunciados del instrumento, constituye el argumento de validez de contenido por construcción que respalda el cuestionario, en ausencia de una verificación por jueces externos. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la derivación sistemática de los reactivos a partir de la operacionalización de las variables es precisamente el fundamento sobre el que se apoya la correspondencia entre lo que se pretende medir y lo que efectivamente se mide.

No se reporta un coeficiente de consistencia interna, y conviene precisar por qué. El alfa de Cronbach expresa en qué medida un conjunto de reactivos puede sumarse en una puntuación única que represente un mismo rasgo latente, por lo que resulta exigible cuando el análisis opera sobre esa puntuación compuesta. El diseño adoptado aquí es de otra naturaleza por dos motivos convergentes: cada indicador se midió con un único reactivo, de modo que no existe un conjunto de ítems paralelos sobre los que estimar consistencia; y cada reactivo se analizó de forma independiente, como indicador autónomo de una barrera concreta, sin construir una puntuación total ni promediar los ítems entre sí. En consecuencia, los catorce reactivos deben entenderse como un conjunto de indicadores diagnósticos y no como una escala psicométrica validada, precisión que delimita el alcance interpretativo de los resultados y se retoma entre las limitaciones del estudio.

2.8. Procesamiento de Datos y Consideraciones Éticas

Los datos cuantitativos obtenidos mediante la encuesta se procesaron con estadística descriptiva, calculando las frecuencias absolutas de cada opción de respuesta y sus porcentajes correspondientes sobre el total de la muestra; en el único reactivo que registró una respuesta no consignada, los porcentajes se calcularon sobre el número de respuestas válidas, circunstancia que se advierte en la nota de la tabla correspondiente. Para efectos interpretativos, las opciones ni de acuerdo ni en

desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo se agruparon como indicadoras de percepción no favorable, criterio que permitió dimensionar la magnitud de cada barrera identificada.

Esta agrupación operó siempre dentro de cada reactivo, entre opciones de respuesta, y en ningún caso combinó reactivos distintos en una puntuación común. La información cualitativa procedente de la observación y del análisis documental se organizó según las categorías definidas previamente y sirvió para encuadrar el diagnóstico en el marco formal y en las dinámicas cotidianas de la institución, sin incorporarse al reporte de resultados ni dar lugar a categorías emergentes distintas de las contempladas en el instrumento.

La combinación de los métodos señalados posibilitó una aproximación integral al fenómeno estudiado, articulando la perspectiva teórica con la evidencia empírica y asegurando la pertinencia de los resultados obtenidos. En cuanto a las consideraciones éticas, se gestionó la autorización de las autoridades de la institución, la participación de los encuestados fue voluntaria y la información recogida se trató de forma confidencial y anónima, con fines exclusivamente académicos.

3. Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. La exposición se organiza en tres momentos: primero se reportan los resultados correspondientes a la variable comunicación activa, luego los relativos a la variable gestión educativa y, por último, se describe la propuesta de solución formulada a partir del diagnóstico y el procedimiento seguido para su validación. Los datos evidenciaron que una proporción elevada de participantes percibió dificultades y barreras en la comunicación interna entre docentes y autoridades, debilidades en la difusión de información institucional y una limitada promoción de un ambiente de escucha activa; no obstante, también se identificó una fortaleza

sostenida en la comunicación entre docentes y estudiantes.

3.1. Comunicación Activa entre los Actores Educativos

La primera variable se exploró mediante siete afirmaciones referidas a la claridad de la comunicación institucional, la apertura para expresar opiniones, la relación comunicativa con estudiantes y familias, el uso de recursos tecnológicos, la efectividad de las reuniones y el clima de escucha. Las frecuencias y los porcentajes obtenidos para cada afirmación se presentan a continuación.

Tabla 1. Percepción de los Participantes sobre la Comunicación Activa.

N.º	Pregunta	Frecuencia				Porcentaje			
		DA	NN	ED	MD	DA	NN	ED	MD
1	La comunicación entre directivos y docentes es clara y efectiva en la Unidad Educativa. Los docentes se sienten cómodos expresando sus opiniones y sugerencias a los directivos.	7	7	8	4	27%	27%	31%	15%
2	La comunicación entre docentes y estudiantes es abierta y bidireccional. Los padres de familia están bien informados sobre las actividades y decisiones de la institución. Se utilizan herramientas tecnológicas para facilitar la comunicación entre todos los actores educativos.	8	6	1	11	31%	23%	4%	42%
3	Las reuniones periódicas entre directivos, docentes y padres de familia son efectivas para compartir información. La institución promueve un ambiente de escucha activa y respeto entre todos los miembros.	20	2	4	0	77%	8%	15%	0%
4		12	5	9	0	46%	19%	35%	0%
5		13	6	6	1	50%	23%	23%	4%
6		14	3	7	2	54%	12%	27%	8%
7		7	6	9	4	27%	23%	35%	15%

Nota. Fuente: Cuenca y Brito (2025); elaboración a partir de la encuesta aplicada a los 26 docentes y autoridades de la Unidad Educativa “Eloy Alfaro”. DA = de acuerdo; NN = ni de acuerdo ni en desacuerdo; ED = en desacuerdo; MD = muy en desacuerdo. Los porcentajes se calcularon sobre el total de la muestra y se redondearon al entero más próximo, por lo que su suma puede diferir de 100%.

Los datos reunidos en la tabla 1 permitieron caracterizar con detalle el estado de la comunicación institucional. En el ítem 1, al agrupar las opciones ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en

desacuerdo, el 73% de la muestra manifestó dificultades en la comunicación clara y efectiva entre directivos y docentes, lo que situó a este indicador, junto con el ítem 7, en el nivel más alto de percepción no favorable de la variable.

El ítem 2 mostró que el 69% de los participantes, al considerar esas mismas tres opciones, percibió barreras al momento de expresar opiniones y sugerencias a los directivos. La opción muy en desacuerdo concentró 11 de las 26 respuestas, la frecuencia más alta registrada en esa categoría en toda la Tabla 1, mientras que solo el 31% se ubicó en la opción de acuerdo.

En contraste, el ítem 3 arrojó el resultado más favorable del conjunto: el 77% de la muestra consideró abierta y bidireccional la comunicación entre docentes y estudiantes. Ningún participante seleccionó la opción muy en desacuerdo en este ítem, que además registró la mayor proporción de acuerdo de todo el instrumento.

El ítem 4 registró que el 54% de los participantes, sumadas las tres opciones no favorables, identificó limitaciones en la información que recibían los padres de familia sobre las actividades y decisiones de la institución. Ninguna respuesta se ubicó en la opción muy en desacuerdo, de modo que la percepción no favorable se concentró en las categorías intermedia y de desacuerdo.

Respecto del ítem 5, el 50% de la muestra reconoció el uso de herramientas tecnológicas para facilitar la comunicación entre los actores educativos. La distribución de las respuestas se repartió en partes iguales: la mitad de los participantes reconoció ese uso, mientras que la otra mitad se ubicó en las tres opciones no favorables.

El ítem 6 indicó que el 54% de los encuestados valoró como efectivas las reuniones periódicas entre directivos, docentes y padres de familia para compartir información. Se trató del segundo ítem con mayor proporción de acuerdo de la variable, después del referido a la comunicación entre docentes y estudiantes;

aun así, el 46% restante se distribuyó entre las tres opciones no favorables.

El ítem 7 reveló que el 73% de la muestra, al agrupar las tres opciones no favorables, percibió dificultades en la promoción de un ambiente de escucha activa y respeto entre los miembros de la institución. Este hallazgo coincidió en magnitud exacta con el del ítem 1, ya que ambos reunieron 19 de las 26 respuestas en las categorías no favorables. En conjunto, los siete indicadores dibujaron un patrón nítido: el eje docente-estudiante registró los valores más altos de acuerdo, mientras que el eje directivo-docente concentró las mayores proporciones de percepción no favorable.

3.2. Gestión Educativa Institucional

La segunda variable se examinó mediante siete afirmaciones relativas a la eficiencia organizativa, la claridad de los objetivos, la planificación estratégica, la innovación, la administración de recursos, los mecanismos de evaluación y la colaboración entre departamentos. Los resultados obtenidos se detallan seguidamente.

Tabla 2. Percepción de los Participantes sobre la Gestión Educativa.

N.º	Pregunta	Frecuencia				Porcentaje			
		DA	NN	ED	MD	DA	NN	ED	MD
1	La gestión educativa en la institución es eficiente y bien organizada	9	10	5	2	35%	38%	19%	8%
2	Los objetivos educativos están claros y son compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa	9	11	5	1	35%	42%	19%	4%
3	La institución cuenta con un plan estratégico que guía sus decisiones y acciones	12	6	7	1	46%	23%	27%	4%
4	Se fomenta la innovación y la mejora continua en los procesos educativos	8	3	13	2	31%	12%	50%	8%
5	La gestión de recursos humanos, materiales y financieros es adecuada para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje	9	11	5	1	35%	42%	19%	4%
6	La institución tiene mecanismos efectivos para evaluar y mejorar la calidad educativa	8	7	10	1	31%	27%	38%	4%
7	La gestión educativa promueve la colaboración entre diferentes departamentos y niveles jerárquicos	11	8	4	2	44%	32%	16%	8%

Nota. Fuente: Cuenca y Brito (2025); elaboración a partir de la encuesta aplicada a los 26 docentes y autoridades de la Unidad Educativa "Eloy Alfaro". DA = de acuerdo; NN = ni de acuerdo ni en desacuerdo; ED = en desacuerdo; MD = muy en desacuerdo. Los porcentajes se calcularon sobre el total de la muestra, salvo en la pregunta 7, y se redondearon al entero más próximo, por lo que su suma puede diferir de 100%. La pregunta 7 registró 25 respuestas válidas de las 26 posibles, de modo que sus porcentajes se calcularon sobre esa base.

La información consolidada en la Tabla 2 permitió dimensionar las limitaciones percibidas en los procesos pedagógicos y administrativos. En el ítem 1, el 65% de la muestra se ubicó en las opciones no favorables respecto de la eficiencia y la organización de la gestión educativa. Conviene precisar su composición: el 38% eligió la categoría intermedia, el 19% se declaró en desacuerdo y el 8% muy en desacuerdo, de modo que la percepción crítica se expresó sobre todo como falta de respaldo explícito antes que como rechazo abierto.

El ítem 2 registró que el 65% de los participantes percibió deficiencias en la claridad y la socialización de los objetivos educativos entre los miembros de la comunidad. La opción intermedia reunió 11 de las 26 respuestas, la frecuencia más alta de ese ítem, lo que indicó que una parte considerable del profesorado no se pronunció de manera definida sobre la claridad de los objetivos.

En el ítem 3, el 46% de la muestra reconoció la existencia de un plan estratégico que orienta las decisiones y acciones institucionales. El 54% restante se distribuyó entre las tres opciones no favorables, de manera que el reconocimiento del plan estratégico no alcanzó a la mayoría de la muestra pese a ser el porcentaje de acuerdo más alto de la variable.

El ítem 4 concentró una de las percepciones más críticas: el 69% de los encuestados, sumadas las tres opciones no favorables, identificó dificultades en el fomento de la innovación y la mejora continua de los procesos educativos. La mitad exacta de la muestra se ubicó en la opción en desacuerdo, con 13 respuestas, la frecuencia más alta registrada en esa categoría en todo el instrumento.

En el ítem 5, el 65% de los participantes se ubicó en las opciones no favorables respecto de la gestión de los recursos humanos, materiales y financieros destinados a apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, distribuido en un 42% de respuestas intermedias, un 19% en desacuerdo y un 4% muy en desacuerdo. La distribución de este ítem replicó exactamente la del ítem 2, con 11 respuestas concentradas en la opción intermedia, lo que situó a ambos indicadores en el mismo nivel de valoración.

El ítem 6 mostró que el 69% de la muestra advirtió carencias en los mecanismos institucionales para evaluar y mejorar la calidad educativa. La opción en desacuerdo reunió 10 de las 26 respuestas, la segunda frecuencia más alta de esa categoría en esta variable, después de la registrada en el ítem 4.

El ítem 7, en cambio, se situó junto al ítem 3 entre los mejor valorados de esta variable: el 44% de las 25 respuestas válidas se ubicó en la opción de acuerdo respecto de la promoción de la colaboración entre departamentos y niveles jerárquicos, y las tres opciones no favorables sumaron el 56%, el segundo registro más bajo después del 54% del ítem 3. Considerados en conjunto, los siete indicadores mostraron que las mayores debilidades de la gestión se concentraron en el fomento de la innovación y en los mecanismos de evaluación de la calidad, ambos con un 69% de percepción no favorable, mientras que la colaboración entre departamentos y la existencia formal de un plan estratégico constituyeron los aspectos mejor valorados.

3.3. Propuesta de Solución al Problema y su Validación

A partir del diagnóstico precedente se formuló una propuesta orientada a promover una interacción bidireccional, asertiva y colaborativa entre los actores de la comunidad educativa. Su componente central consistió en un taller de capacitación sobre una plataforma digital institucional destinada a centralizar la información y dar acceso a anuncios, calendarios y documentos oficiales. El diseño de la plataforma

contempló, además, foros de discusión y encuestas breves para recoger comentarios en tiempo real. Junto a esa capacitación instrumental se previó un segundo taller, formativo, dirigido a las competencias comunicativas del personal, con énfasis en la escucha activa y la asertividad.

Para los padres de familia y los estudiantes se previeron jornadas trimestrales con talleres prácticos y espacios de diálogo abiertos. Asimismo, se contempló habilitar en la plataforma un buzón virtual anónimo para expresar opiniones sin exposición personal, se formuló un protocolo institucional que regula el reporte y el seguimiento periódico de las inquietudes recibidas, y se propuso la conformación de un comité de comunicación integrado por representantes de cada estamento, con la función de validar la claridad de los mensajes institucionales antes de su difusión. La correspondencia entre las barreras diagnosticadas y las estrategias formuladas se sintetiza a continuación.

Tabla 3. Correspondencia entre las Barreras Identificadas y las Estrategias de la Propuesta.

Barrera identificada	Percepción no favorable	Estrategia formulada
Comunicación poco clara y efectiva entre directivos y docentes	73% (Tabla 1, ítem 1)	Plataforma digital institucional que centraliza anuncios, calendarios, documentos oficiales y encuestas breves de percepción
Dificultad para expresar opiniones y sugerencias a los directivos	69% (Tabla 1, ítem 2)	Buzón virtual anónimo y foros de discusión alojados en la plataforma
Información insuficiente que llega a los padres de familia	54% (Tabla 1, ítem 4)	Jornadas trimestrales con talleres prácticos y espacios de diálogo abiertos
Limitada promoción de un ambiente de escucha activa y respeto	73% (Tabla 1, ítem 7)	Taller de competencias comunicativas con énfasis en escucha activa y asertividad
Deficiencias en la eficiencia y la organización de la gestión	65% (Tabla 2, ítem 1)	Comité de comunicación integrado por representantes de cada estamento
Insuficiencias en innovación y mejora continua	69% (Tabla 2, ítem 4)	Protocolo institucional de comunicación con seguimiento periódico de las inquietudes reportadas

Nota. Fuente: Cuenca y Brito (2025); elaboración a partir de los datos presentados en las tablas 1 y 2 y del contenido de la propuesta de intervención.

Como se aprecia en la tabla 3, cada estrategia se formuló frente a una barrera concreta documentada en el diagnóstico. La plataforma digital se dirigió a la comunicación poco clara entre directivos y docentes, percibida como deficiente por el 73% de la muestra; el buzón virtual anónimo y los foros de discusión apuntaron a la dificultad para expresar opiniones, señalada por el

69%; las jornadas trimestrales se orientaron al déficit informativo hacia los padres de familia, identificado por el 54%; el taller de competencias comunicativas atendió la limitada promoción de la escucha activa, advertida nuevamente por el 73%; el comité de comunicación se planteó frente a las deficiencias organizativas reportadas por el 65%; y el protocolo institucional con seguimiento periódico respondió a las insuficiencias en innovación y mejora continua, expresadas por el 69%.

Esta correspondencia punto por punto vinculó cada componente de la intervención con la evidencia recogida en la propia institución y no con supuestos generales. Conviene señalar, no obstante, el alcance de esa cobertura: la intervención se concentró en el terreno estrictamente comunicativo y dejó fuera tres ámbitos que el diagnóstico también señaló como deficitarios, a saber, la carencia de mecanismos efectivos de evaluación de la calidad, la falta de claridad y socialización de los objetivos educativos y las dificultades en la gestión de recursos.

La propuesta fue sometida a validación mediante el criterio de 8 especialistas, quienes analizaron los resultados del diagnóstico y la pertinencia de las estrategias formuladas. El grupo de especialistas coincidió en la existencia de las barreras, limitaciones y carencias documentadas en la comunicación interna y en la gestión educativa de la institución, y valoró que la combinación de estrategias tecnológicas, capacitación práctica y participación activa de los estamentos resultaba adecuada para fomentar la corresponsabilidad entre los actores y para avanzar hacia un ambiente educativo más inclusivo, transparente y eficiente.

4. Discusión

Los hallazgos expuestos permiten volver sobre el objetivo que orientó el estudio y contrastar la situación de la Unidad Educativa “Eloy Alfaro” con lo que reporta la investigación previa. El análisis se organiza en cuatro ejes: las barreras de la comunicación vertical, la fortaleza observada en la comunicación entre docentes y estudiantes, las limitaciones de la gestión educativa y,

finalmente, los aportes y las limitaciones del propio estudio.

4.1. Barreras en la Comunicación Vertical entre Directivos y Docentes

El dato más consistente del diagnóstico es la concentración de las dificultades en el eje vertical de la comunicación: el 73% de los participantes percibió deficiencias en la claridad y la efectividad del intercambio con los directivos y el 69% reportó barreras para expresar opiniones y sugerencias. A diferencia de lo documentado por Barreno et al. (2023) en la Unidad Educativa “Luis A. Martínez”, donde la existencia de mecanismos e instrumentos de comunicación bien establecidos permitió que todos los tipos de comunicación resultaran aceptables y que existiera una predisposición real a resolver los conflictos entre autoridades y docentes, la institución analizada en este estudio no cuenta con mecanismos equivalentes consolidados.

Los resultados de Ayora et al. (2024) refuerzan esa lectura desde un ángulo revelador: en su muestra, el 90% del personal percibía claridad en la comunicación de las normas, pero la reciprocidad de la retroalimentación seguía siendo deficitaria. Es decir, la comunicación descendente puede funcionar razonablemente bien mientras la ascendente permanece obstruida. La institución analizada aquí presenta un cuadro más severo, porque ninguno de los dos sentidos del eje vertical alcanza una valoración favorable: el ítem sobre la claridad de la comunicación con los directivos obtuvo un 27% de acuerdo y el referido a la comodidad para expresar opiniones un 31%.

El planteamiento de Flores y Herrera (2025) sobre confianza y clima organizacional aporta una clave interpretativa. Si la confianza es la condición previa para que los integrantes de una organización compartan información sensible y formulen críticas, el 69% que no respalda sentirse cómodo al expresar sugerencias podría estar señalando un déficit de confianza antes que una carencia de canales, hipótesis que el instrumento no permite comprobar.

La distinción importa para el diseño de la intervención: abrir un canal sin modificar las condiciones que inhiben su uso produciría un dispositivo formalmente disponible y materialmente vacío. De ahí el buzón virtual anónimo, cuya función es reducir el costo percibido de manifestar una discrepancia. Jami et al. (2025) llegaron a una constatación equivalente en una unidad educativa de Puyo, donde un número significativo de trabajadores manifestó que sus opiniones no eran suficientemente consideradas pese a valorar positivamente los canales existentes.

Desde la perspectiva de la comunicación organizacional descrita por Contreras y Garibay (2020), el patrón observado responde a una concepción todavía instrumental de la comunicación institucional, que en este caso ni siquiera logra asegurar la claridad de los mensajes descendentes, valorada favorablemente por apenas el 27% de la muestra. Cabe suponer, aunque el instrumento no lo mida, que la dirección dispone así de información parcial sobre el estado real de la institución.

En términos de Rebeil (2006), esta desalineación entre lo planificado y lo ejecutado suele traducirse en duplicación de esfuerzos y en un uso subóptimo del tiempo institucional, efecto que el diagnóstico no puede verificar pero que resulta compatible con el 65% que reporta deficiencias organizativas. Conviene añadir un matiz que aporta Papic-Domínguez (2020): en los colegios públicos que estudió, la reunión era el medio interno más utilizado, con un 91,0% de uso. Aquí ese mismo canal obtuvo un 54% de valoración favorable, la segunda más alta de la variable. Ambas cifras no son homologables, pues la primera mide frecuencia de uso y la segunda eficacia percibida; leídas en conjunto, sugieren que el problema no está en el canal predominante sino en los flujos que lo rodean, en particular en la retroalimentación que debería seguirlo.

4.2. La Comunicación Docente-Estudiante como Fortaleza Institucional

Frente al panorama anterior, el 77% de valoración positiva obtenido por la comunicación entre docentes y

estudiantes constituye el contrapunto más significativo del estudio. Este resultado indica que el profesorado percibe disponer de las competencias comunicativas necesarias para sostener un intercambio abierto y bidireccional y ejercerlas en el aula; lo que los datos sugieren es que el déficit no reside en la capacidad de comunicar, sino en las condiciones institucionales que deberían extender esa práctica al conjunto de la organización.

Este hallazgo dialoga directamente con lo planteado por Mejía et al. (2023) respecto de la escucha activa como estrategia didáctica orientada al desarrollo de habilidades sociales. Si los docentes aplican con éxito prácticas de escucha en su relación con los estudiantes, resulta razonable suponer que esas mismas prácticas pueden trasladarse a la relación con el equipo directivo y con las familias, siempre que existan espacios institucionales que las habiliten. En una línea complementaria, Valencia-Naranjo y Robles-Bello (2022) sostienen que las habilidades comunicativas y de relación son competencias formables; el presente estudio aporta un matiz a ese planteamiento, al mostrar que en ocasiones la competencia ya existe y lo que requiere formación es su transferencia a otros ámbitos de la vida institucional.

Este desplazamiento tiene además un correlato en el eje familiar. Muñoz y Cárcamo (2024) sostienen que la calidad de la relación comunicativa entre familias y establecimiento produce beneficios académicos concretos y requiere un compromiso mutuo que genere vínculos estables de participación; el 54% de percepción no favorable en el ítem sobre información a los padres indica que ese vínculo aún no se ha consolidado. En una línea convergente, Escudero (2025) sitúa la revitalización de la participación entre centro, familias y comunidad como un cometido propio del liderazgo educativo.

El contraste entre el 77% del eje docente-estudiante y el 27% del eje directivo-docente resulta, además, metodológicamente informativo: dado que se trata de la misma muestra respondiendo sobre dos relaciones distintas, la diferencia difícilmente se explica

solo por características individuales de los participantes y apunta a las condiciones estructurales de cada relación, sin que quepa descartar un efecto diferencial de deseabilidad social. Este razonamiento refuerza la pertinencia de una intervención de carácter organizacional antes que estrictamente individual.

Queda por explicar, sin embargo, una asimetría interna: si la escucha funciona en el aula, ¿por qué el 73% de la muestra, la magnitud más alta del instrumento junto con la del ítem 1, percibió que la institución no promueve un ambiente de escucha activa y respeto entre sus miembros?. La respuesta que sugieren los datos es que la escucha aparece aquí como práctica pedagógica individual y no como norma organizacional. Mejía et al. (2023) la describen como una competencia que se ejercita en situaciones concretas de interacción; lo que el 73% señala no es la ausencia de esa competencia, sino la falta de un marco institucional que la instituya como regla de funcionamiento. En términos de Ricardo-Guinzo y Morales-Martínez (2024), se trata de un valor que no ha llegado a integrarse entre los componentes efectivos de la cultura organizacional.

4.3. Limitaciones de la Gestión Educativa y el Déficit de Innovación

En la variable gestión educativa, las percepciones más críticas se concentraron en el fomento de la innovación y la mejora continua, con un 69% de valoraciones no favorables, y en los mecanismos de evaluación de la calidad, con idéntico porcentaje. Estos resultados guardan relación directa con las barreras comunicativas descritas: una institución en la que el 69% del profesorado no manifiesta sentirse cómodo expresando sugerencias difícilmente puede sostener procesos de innovación, que por definición dependen de la circulación de propuestas surgidas desde la práctica.

El hallazgo de Moreira et al. (2025), según el cual el liderazgo transformacional incrementa la claridad de la planificación institucional y la distribución equitativa de las tareas, ofrece una clave interpretativa para el 65% de percepción no favorable registrado en la eficiencia organizativa. Y el patrón que describen Maquera-

Maquera et al. (2023), consistente en decisiones inconexas centradas en patrones jerárquicos y desvinculadas del contexto, coincide con el perfil de una institución cuyo eje vertical resulta deficitario en ambos sentidos.

Los planteamientos de Farinango (2024) ofrecen una clave de interpretación pertinente para este hallazgo. El autor advierte que confiar ciegamente en la tecnología trae consigo más problemas que soluciones en el ámbito de la comunicación interna cuando no se atiende primero su dimensión humana, y sostiene que una estrategia de comunicación interna influye directamente en la productividad, el clima laboral, la fidelidad de los trabajadores y la reputación organizacional. Esto respalda conceptualmente el hallazgo del 27% de valoración favorable obtenido aquí en el ítem de claridad comunicativa: una comunicación institucional débil no es un dato aislado, sino un factor que, según la literatura sobre comunicación organizacional, compromete directamente el clima y el desempeño de la institución.

El ítem relativo al plan estratégico ofrece un matiz digno de atención: el 46% reconoce su existencia, lo que significa que el instrumento formal está disponible pero no ha permeado la percepción de la mayoría del profesorado. Este desfase entre existencia formal y apropiación efectiva ilustra con precisión el argumento de Barroso y Pérez (2023) sobre la comunicación productiva: lo que sostiene a la organización no es la estructura documental que la describe, sino las operaciones comunicativas que efectivamente la reproducen.

Un plan estratégico que no circula ni se discute no cumple función orientadora alguna, con independencia de su calidad técnica. Este punto conecta con lo señalado por Ricardo-Guinzo y Morales-Martínez (2024) respecto de los componentes de la cultura organizacional escolar, entre los que figuran las normas, los procedimientos y los estilos de dirección: cuando esos componentes no se comparten, el marco formal queda desacoplado de la práctica cotidiana. Condori (2021) añade que las competencias socioemocionales del

directivo inciden directamente en la calidad de las relaciones entre los miembros de la institución y, con ello, en el clima organizacional, lo que ofrece una clave interpretativa, y no una demostración, para que las deficiencias detectadas en la variable comunicativa reaparezcan con magnitudes semejantes en la de gestión.

Los tres indicadores restantes completan el cuadro. La claridad de los objetivos y la gestión de recursos obtuvieron ambos un 65% de percepción no favorable, con la categoría intermedia como opción más frecuente, lo que sugiere una falta de información suficiente para pronunciarse antes que un desacuerdo formado. La colaboración entre departamentos, en cambio, se situó junto al plan estratégico entre los indicadores mejor valorados, con un 44% de acuerdo sobre sus 25 respuestas válidas frente al 46% del plan sobre las 26. Ambos indicadores, sin embargo, se mantienen por debajo del 50% de acuerdo, de modo que ni la cooperación entre departamentos ni el instrumento de planificación central alcanzan respaldo mayoritario en el profesorado.

Cabe señalar, asimismo, que el 50% de reconocimiento del uso de herramientas tecnológicas admite una doble lectura: expresa un aprovechamiento apenas parcial de los recursos disponibles y, al mismo tiempo, ofrece una base sobre la cual apoyar la propuesta formulada, ya que la mitad de la muestra no parte de cero. Como advierte Farinango (2024), confiar ciegamente en la tecnología trae consigo más problemas que soluciones cuando no se atiende primero su dimensión humana; de ahí que la estrategia formulada no consista únicamente en incorporar nuevas herramientas, sino en centralizar la información institucional en una plataforma única con reglas de uso explícitas y una gestión deliberada de esa dimensión humana.

Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico que propone Pérez (2022), la capacitación asociada a esa plataforma debería organizarse como práctica de diálogo estructurado y no como transmisión teórica de contenidos, si se pretende que modifique efectivamente

los hábitos comunicativos del personal.

4.4. Aportes, Alcance y Limitaciones del Estudio

El principal aporte de esta investigación consiste en haber documentado, con evidencia recogida en la propia institución, que las dificultades comunicativas de la Unidad Educativa “Eloy Alfaro” no se distribuyen de manera homogénea, sino que se concentran en el eje vertical de la organización, mientras que el eje pedagógico es percibido como el que mejor funciona. Este resultado contribuye a poblar, desde la vertiente comunicativa, el vacío que señalan Barba y Delgado (2021) sobre la escasa investigación ecuatoriana en gestión escolar, y coincide con el diagnóstico de Pérez et al. (2024) sobre la correlación entre la calidad de los procesos comunicativos y la percepción del clima laboral, y sobre la necesidad de una gestión comunicacional más estratégica y participativa en las instituciones educativas.

Este resultado tiene una implicación práctica directa: permite focalizar los recursos de intervención en lugar de dispersarlos en una capacitación comunicativa general. El aspecto novedoso reside en la articulación de tres componentes que la investigación previa suele tratar por separado: una herramienta tecnológica de centralización informativa, la formación en competencias comunicativas y un dispositivo de participación estamentaria, el comité de comunicación. Esa combinación atiende de forma simultánea la dimensión instrumental y la dimensión relacional del problema.

Los resultados deben interpretarse, no obstante, dentro de los límites que impone el diseño adoptado. En primer lugar, la muestra fue no probabilística por conveniencia y quedó circunscrita a 26 docentes y autoridades de una única institución, por lo que los hallazgos describen ese contexto específico y no admiten generalización a otras unidades educativas; cabe recordar, con Barzola (2023), que el examen de una sola organización de forma aislada constituye un rasgo característico de la investigación latinoamericana en comunicación organizacional interna, lo que facilita la comparación con estudios afines pero acota el alcance

de las inferencias.

En segundo lugar, el diseño transversal capturó las percepciones en un único momento, lo que impide establecer si las dificultades detectadas responden a una situación coyuntural o a un patrón sostenido. En tercer lugar, el instrumento recogió percepciones autorreportadas de docentes y autoridades, sin incorporar directamente la voz de los estudiantes ni la de los padres de familia, pese a que ambos grupos forman parte del fenómeno analizado; las apreciaciones sobre esos actores provienen, por tanto, de la mirada del profesorado. En cuarto lugar, la escala empleada resultó asimétrica, al no contemplar un polo intensificado en el extremo favorable equivalente a la opción muy en desacuerdo, circunstancia que pudo desplazar las respuestas hacia las categorías no favorables y que aconseja leer los porcentajes agregados como indicadores de tendencia y no como medidas exactas.

En quinto lugar, la observación directa y el análisis documental operaron como recursos de contextualización y no generaron un corpus de hallazgos independiente, de modo que el componente cualitativo del enfoque mixto quedó subordinado al cuantitativo. En sexto lugar, el criterio de agregación adoptado incorpora la categoría intermedia dentro de la percepción no favorable, decisión que resulta pertinente para dimensionar la ausencia de respaldo explícito pero que amplía las cifras respecto de un cómputo restringido al desacuerdo: en el indicador de eficiencia organizativa, por ejemplo, el 65% agregado se compone de un 38% de respuestas intermedias y un 27% repartido entre las dos categorías de desacuerdo.

En séptimo lugar, el análisis se limitó a la estadística descriptiva, sin pruebas inferenciales que permitieran contrastar asociaciones entre las dos variables, por lo que las relaciones sugeridas entre comunicación y gestión deben leerse como plausibles y no como demostradas. En octavo lugar, los investigadores forman parte del claustro de la institución estudiada, condición que facilitó el acceso al campo pero que pudo introducir deseabilidad social en las respuestas

referidas a la conducción directiva.

En noveno lugar, el instrumento se apoya en la validez de contenido derivada de su construcción y no fue sometido a validación externa por juicio de expertos; el análisis de consistencia interna no resulta aplicable, dado que cada indicador se midió con un único reactivo, de modo que los catorce ítems operan como indicadores diagnósticos independientes y no como una escala. Los hallazgos describen, en consecuencia, percepciones registradas con un instrumento construido para este contexto y no puntuaciones comparables con las de otros estudios. En décimo lugar, la propuesta fue validada mediante criterio de 8 especialistas, procedimiento que establece su pertinencia teórica pero no su eficacia, la cual solo podría determinarse tras un período de implementación y medición.

5. Conclusiones

El estudio permite ofrecer un balance final sobre la comunicación activa y su relación con la gestión educativa en la institución analizada, así como precisar el alcance de sus aportes y las líneas que quedan abiertas.

La principal contribución de esta investigación consiste en haber documentado, con evidencia empírica propia, que las dificultades comunicativas de la Unidad Educativa “Eloy Alfaro” no se distribuyen de manera homogénea: se concentran en el eje que une al equipo directivo con el cuerpo docente, mientras que el eje pedagógico, el que vincula a docentes con estudiantes, es percibido como el que mejor funciona. El diagnóstico identifica barreras concretas y localizables: la falta de claridad y efectividad en la comunicación entre directivos y docentes, la incomodidad del profesorado para expresar opiniones ante la autoridad, la información insuficiente que llega a los padres de familia, y la limitada promoción de la escucha activa.

El uso de herramientas tecnológicas, reconocido por la mitad exacta de la muestra, admite una doble lectura, ya que expresa a la vez un aprovechamiento parcial de los recursos y una base disponible sobre la que

apoyar la intervención. A ellas se suman las debilidades detectadas en la variable de gestión educativa, donde el 65% de la muestra advierte deficiencias en la eficiencia y la organización de la gestión y el 69% las localiza tanto en el fomento de la innovación como en los mecanismos de evaluación de la calidad. Frente a las barreras de naturaleza comunicativa, el estudio formula una batería articulada de estrategias encabezada por una plataforma digital institucional; las debilidades relativas a la evaluación de la calidad, la claridad de los objetivos y la gestión de recursos exceden el alcance de la intervención propuesta y quedan señaladas para actuaciones posteriores.

El aspecto novedoso del trabajo reside en la articulación de tres componentes que la investigación previa suele tratar por separado: una herramienta tecnológica de centralización informativa, la formación en competencias comunicativas y un comité de comunicación con representación de todos los estamentos. La evidencia reunida sugiere que la formación resulta insuficiente si no se acompaña de una infraestructura que ordene los flujos institucionales y de un dispositivo que garantice la participación de quienes deben usarlos.

La evidencia recogida respalda esta articulación: la institución dispone tanto de competencias comunicativas efectivas, visibles en la relación docente-estudiante, como de una base tecnológica incipiente, y lo que falta es el dispositivo organizacional que las conecte. El diagnóstico converge, además, con lo reportado por Ayora et al. (2024) y por Jami et al. (2025) en instituciones ecuatorianas comparables, donde la retroalimentación ascendente y la incorporación efectiva de las opiniones del personal se identificaron, igualmente, como áreas que requieren mejora.

Los resultados deben leerse, sin embargo, atendiendo a las limitaciones del diseño. La muestra es no probabilística por conveniencia y se limita a 26 docentes y autoridades de una sola institución, de modo que las conclusiones describen ese contexto y no son extrapolables. El carácter transversal impide distinguir

entre situaciones coyunturales y patrones estables, y la ausencia de participación directa de estudiantes y familias deja fuera dos perspectivas centrales, pese a que el objetivo las incluye. A ello se añaden la asimetría de la escala, el criterio de agregación que incorpora las respuestas intermedias, el carácter exclusivamente descriptivo del análisis, el papel subordinado de la observación y el análisis documental, la pertenencia de los investigadores al claustro estudiado, el carácter de indicadores diagnósticos y no de escala validada de los reactivos, y una validación de la propuesta que acredita su pertinencia, pero no su eficacia.

En consecuencia, se recomienda que futuras investigaciones examinen el impacto a largo plazo de las estrategias formuladas mediante diseños longitudinales, que incorporen la percepción de estudiantes y padres de familia a través de metodologías mixtas y que analicen la adaptabilidad de la propuesta a otros contextos educativos. Resulta igualmente pertinente rediseñar el cuestionario con varios reactivos por indicador y someterlo entonces a validación por juicio de expertos y a análisis de consistencia interna, así como estudiar la relación entre la comunicación activa y otros factores institucionales, como el liderazgo directivo y la cultura organizacional, con el fin de precisar en qué medida la mejora comunicativa opera como causa o como consecuencia de la calidad de la gestión educativa.

6. Referencias

- Arias, J. L., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.
- Ayora, H. P., Medina, A. D., León, P., & Castillo, C. R. (2024). Influencia de la comunicación interna en el clima organizacional en las unidades educativas. *REVISTA EDUSER*, 11(2), 39–49. <https://doi.org/10.18050/eduser.v11n2a4>
- Barba, L. C., & Delgado, K. E. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284–309. <https://doi.org/10.46498/eduipb.v25i1.1462>
- Barreno, E., Villalba, S. V., & Andrade, A. H. (2023). Relaciones comunicativas entre autoridades y docentes en el cumplimiento de actividades académicas-sociales: Un Caso de Estudio. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 1269–1285.

- <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.683>
- Barroso, C., & Pérez, E. M. (2023). La importancia de la comunicación productiva en las organizaciones. *Correspondencias & análisis*(17), 71–90. <https://doi.org/10.24265/cian.2023.n17.03>
- Barzola, Y. (2023). La comunicación organizacional interna: Diferencias contextuales en los estudios realizados. *Socialium*, 7(1), e1725. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2023.7.1.1725>
- Bello, C. (2019). Comunicación efectiva desde la gerencia educativa. *EPISTEME KOINONIA*, 2(3), 24–40. <https://doi.org/10.35381/e.k.v2i3.517>
- Bonozo, D. C., Merchán, J. A., Guapi, F. J., & Toala, I. P. (2023). Relaciones interpersonales en la convivencia escolar. *RECIAMUC*, 7(1), 163–169. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(1\).enero.2023.163-169](https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(1).enero.2023.163-169)
- Caballero, L. B. (2019). Comprendiendo el ámbito de la comunicación organizacional interna y el desempeño docente en instituciones educativas. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*(66), 65–82. <https://doi.org/10.46744/bapl.201902.003>
- Condori, J. L. (2021). Las competencias socioemocionales del directivo y el clima organizacional en las instituciones educativas. *Cátedra Villarreal*, 9(1), 51–60. <https://doi.org/10.24039/cv2021911064>
- Contreras, O. E., & Garibay, N. G. (2020). Comunicación organizacional: Historia, desarrollo y perspectivas de un concepto en constante construcción en América Latina. *InMediaciones de la Comunicación*, 15(2), 43–70. <https://doi.org/10.18861/ic.2020.15.2.3018>
- Escudero, J. M. (2025). Liderazgo educativo: Participación escuela, familia y comunidad. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*(401), 6–15. <https://doi.org/10.14422/pym.i401.y2025.001>
- Farinango, L. E. (2024). Comunicación interna: De las dimensiones a los canales. *Revista Punto Cero*, 29(49), 89–100. <https://doi.org/10.35319/puntocero.202449244>
- Flores, A. R., & Herrera, A. H. (2025). Confianza y clima organizacional: Un vínculo esencial en el ámbito empresarial. *Concordia*, 5(9), 16–30. <https://doi.org/10.62319/concordia.v.5i9.34>
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Jami, L. E., Meza, L. E., & Castillo, C. R. (2025). La Gestión de comunicación interna y su relación con el clima organizacional en una Unidad Educativa Puyo, Ecuador. *Espíritu Emprendedor TES*, 9(2),

- 78–94.
<https://doi.org/10.33970/eetes.v9.n2.2025.437>
- Jiménez, J. A., Contreras, I. de J., & López, M. (2022). Lo cuantitativo y cualitativo como sustento metodológico en la investigación educativa: Un análisis epistemológico. *Revista Humanidades*, 12(2), e51418.
<https://doi.org/10.15517/h.v12i2.51418>
- Maquera-Maquera, Y. A., Bermejo-González, L. Y., & Bermejo-Paredes, S. (2023). Autopercepción de las prácticas de liderazgo directivo-educativo en territorios de diversidad cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1–14.
<https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e08.4215>
- Mejía, C. E., Segovia, A. del P., Encalada, S. D., & Figueroa, S. del R. (2023). Escucha activa como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes del bachillerato. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6476–6494.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9178
- Moreira, L. D., Coronel, R. C., Moreira, G. F., Argudo, K. A., Cruz, L. E., & Loo, M. del R. (2025). Liderazgo directivo y eficiencia en la gestión educativa. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3), 2062–2079.
<https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.262>
- Muñoz, M., & Cárcamo, H. (2024). Tensiones y desafíos de la relación comunicativa familias-escuela en la práctica cotidiana. *UCMaule*(66), 99–120.
<https://doi.org/10.29035/ucmaule.66.99>
- Papic-Domínguez, K. (2020). Medios de comunicación organizacional interna en colegios públicos, Chile. *Alteridad*, 15(2), 241–255.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.08>
- Pérez, Y. M. (2022). El aprendizaje dialógico, proceso para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 116–140.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.116-140>
- Pérez, C. A., Ortiz, X. M., Humanante, C. R., & Castillo, C. R. (2024). La comunicación en la gestión escolar y su incidencia en el clima laboral de una unidad educativa. *Revista Científica*, 9(Ed. Esp. 4), 157–176.
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.e4.8.157-176>
- Puertas, L. L., & Barajas, J. I. (2024). Comunicación organizacional interna en Instituciones de Educación Superior: Propuesta metodológica. *Nau Yuumak Avances de Investigación en Organizaciones y Gestión*, 3(6 noviembre), 78–94.
<https://doi.org/10.69504/nau.v3i6.56>
- Rebeil, M. A. (Coord.). (2006). *Comunicación estratégica en las organizaciones*. Editorial Trillas.
- Ricardo-Guinzo, N., & Morales-Martínez, M. (2024). Cultura organizacional como factor de calidad: Componentes en instituciones educativas. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 4(1), 23–30.
<https://doi.org/10.58594/rtest.v4i1.101>
- Triana, A. F., & Velásquez, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23–41.
<https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.02>
- Valencia-Naranjo, N., & Robles-Bello, M. A. (2022). Habilidades comunicativas y de relación en la educación superior de disciplinas dirigidas al asesoramiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 323–341.
<https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31327>

Reseña biográfica de los autores

Carlos Lauro Cuenca Macas | clcuensm@ube.edu.ec

Es Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Básica, por la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE), y cursa estudios de posgrado en la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE). Cuenta con más de diez años de experiencia docente, durante los cuales ha trabajado con estudiantes de diversos niveles e implementado metodologías orientadas a favorecer un aprendizaje efectivo. Actualmente integra el equipo docente de la Unidad Educativa “Eloy Alfaro”, donde contribuye al desarrollo académico y personal de sus estudiantes mediante un enfoque educativo integral. Sus líneas de interés investigativo son la comunicación institucional y la gestión educativa.

Tania Paulina Brito Valencia | tpbritov@ube.edu.ec

Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), institución en la que cursa estudios de posgrado. Acumula ocho años de experiencia en la docencia, período durante el cual ha desarrollado una comprensión detallada de las necesidades individuales de sus estudiantes y ha adaptado sus

estrategias pedagógicas para promover ambientes inclusivos y estimulantes, incorporando metodologías que favorecen un aprendizaje efectivo. Actualmente forma parte del equipo docente de la Unidad Educativa “Eloy Alfaro”, donde contribuye al desarrollo académico y personal de sus estudiantes mediante un enfoque educativo integral. Sus líneas de interés investigativo son la convivencia escolar y la comunicación educativa.

Agradecimientos. Los autores expresan su reconocimiento a las autoridades y al personal docente de la Unidad Educativa “Eloy Alfaro” por autorizar el desarrollo de la investigación y por su participación en la aplicación de los instrumentos. Se agradece igualmente a los 8 especialistas que aportaron su criterio durante el proceso de validación de la propuesta, así como a la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) por el acompañamiento académico brindado a lo largo del estudio.

Declaraciones de los autores

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Carlos Lauro Cuenca Macas: Conceptualización, Metodología, Investigación, Curación de datos, Análisis formal, Escritura - borrador original, y Escritura - revisión y edición. Tanía Paulina Brito Valencia: Conceptualización, Metodología, Investigación, Curación de datos, Análisis formal, Escritura - borrador original, y Escritura - revisión y edición.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento de ninguna institución u organización.

Conflicto de intereses. La autora declara no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos que respaldan los hallazgos de este estudio, correspondientes a las respuestas de la encuesta aplicada a los 26 docentes y autoridades, están disponibles bajo solicitud razonable al autor de correspondencia (clcuensm@ube.edu.ec).

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. En la elaboración de este artículo se empleó la herramienta de IA generativa Claude, desarrollada por Anthropic, con un alcance circunscrito a la revisión formal del texto ya redactado por los autores: la corrección ortográfica, el ajuste de los conectores discursivos y la adecuación de las citas y las referencias a las normas APA 7.^a edición. Dicha herramienta no intervino en el diseño de la investigación, en la recolección de los datos, en su procesamiento, en el análisis de los resultados ni en la formulación de los hallazgos y las conclusiones. Los autores revisaron y validaron la totalidad del contenido resultante y asumen la responsabilidad íntegra sobre su exactitud.

Aprobación ética y consentimiento informado. La investigación se desarrolló con la autorización expresa de las autoridades de la Unidad Educativa “Eloy Alfaro”. Se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio y sobre el uso académico de la información y se obtuvo su consentimiento informado; la participación fue voluntaria y los datos se trataron de forma confidencial y anónima. El estudio no fue sometido al dictamen de un comité de ética institucional.