Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Diagnóstico y Diseño de Estrategias para Fortalecer los Procesos de Comunicación Interna en un Establecimiento Educacional Público

Autores

Francisco Ibarra Donaire

Ida Mège Marzano

Liliana Santander Arancibia

Docente Guía

Dra. Gracia Navarro Saldaña

Facultad de Psicología

Magíster en Psicología Educacional

Santiago, junio de 2026

Agradecimientos

El presente informe para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional es el resultado de un proceso formativo y reflexivo desarrollado en el marco académico de este programa.

Agradecemos a la Universidad del Desarrollo por el respaldo institucional y formativo que permitió contar con los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para el desarrollo de este trabajo, orientando el análisis desde una perspectiva rigurosa y éticamente situada.

Expresamos un especial agradecimiento a nuestra docente guía, Dra. Gracia Navarro Saldaña, por su acompañamiento permanente, rigurosidad académica y orientación crítica a lo largo del proceso de elaboración de este informe.

Asimismo, agradecemos al establecimiento educacional en el que fue posible llevar a cabo el proceso diagnóstico, instancia que permitió acceder a información relevante para la comprensión de la realidad institucional, en el marco del vínculo académico establecido por la universidad.

Finalmente, agradecemos a nuestras familias y redes de apoyo por su respaldo y acompañamiento constante durante este exigente proceso académico.

Francisco Ibarra Donaire

Ida Mège Marzano

Liliana Santander Arancibia

Resumen

El presente informe da cuenta de un proceso de diagnóstico y diseño de una intervención educacional, orientado al fortalecimiento de la comunicación interna entre el equipo directivo, el cuerpo docente y asistentes de la educación de un establecimiento educacional que ha experimentado cambios recientes de liderazgo y reestructuración organizacional. Desde la Psicología Educacional, la comunicación institucional se concibe como un eje central para el bienestar profesional, la construcción de vínculos de confianza y la mejora de los procesos pedagógicos.

El diagnóstico evidenció una fragmentación comunicacional caracterizada por la predominancia de canales informales, una limitada bidireccionalidad y la escasez de espacios sistemáticos de diálogo y retroalimentación. Estas dinámicas han impactado negativamente en la motivación docente, el clima organizacional y la construcción de sentido compartido, afectando el trabajo colaborativo y la gestión institucional.

A partir de estos hallazgos, se diseñó una propuesta de intervención orientada a optimizar los canales de comunicación institucional, promover prácticas comunicacionales horizontales, fortalecer la retroalimentación formativa y desarrollar habilidades comunicacionales y colaborativas en los distintos estamentos. El plan considera acciones como la elaboración de un Manual de Comunicación Interna, instancias formales de diálogo y participación, mecanismos de escucha activa, entrevistas de retroalimentación, observaciones pedagógicas entre pares y un taller de capacitación.

No obstante, por limitaciones institucionales, la intervención no fue implementada, quedando este trabajo centrado en el proceso diagnóstico y en el diseño fundamentado de la propuesta, sin ejecución y evaluación de resultados. En este sentido, la intervención se presenta como una base técnica y teórica para futuras aplicaciones.

En conclusión, este trabajo releva la comunicación institucional como una práctica clave para la mejora escolar y deja instalado un marco de acción pertinente para su implementación y evaluación en una etapa posterior.

Introducción

El presente informe expone el proceso de diagnóstico e intervención desarrollado en un establecimiento educacional de la región Metropolitana que, en los últimos años, ha enfrentado un escenario de alta complejidad organizacional. A partir de entrevistas iniciales realizadas a distintos estamentos de la comunidad educativa, se identificó como problemática central la debilidad en la comunicación interna entre el equipo directivo y el cuerpo docente. Esta situación emergió como un nudo crítico transversal, en tanto incidía directamente en el clima laboral, la organización del trabajo y el desarrollo de los procesos pedagógicos.

La intervención se situó en un contexto caracterizado por la diversidad del estudiantado, la presencia de condiciones de vulnerabilidad y una reciente inestabilidad en los equipos de liderazgo, asociada a cambios en la dirección del establecimiento. En este escenario, las prácticas comunicacionales adquieren un rol estratégico, no sólo como mecanismos de coordinación operativa, sino también como dispositivos fundamentales para la construcción de confianzas, el sostenimiento de vínculos profesionales y la generación de sentido compartido en torno al quehacer educativo.

Desde una perspectiva sistémico-ecológica, sustentada en la teoría ecológica de Bronfenbrenner y en las aplicaciones propuestas por Eriksson, M., Ghazinour, M., y Hammarström, A. (2018), se comprende que las dificultades comunicacionales no constituyen fenómenos aislados, sino que se configuran en la interacción entre distintos niveles del sistema escolar. Tal como plantean estos autores, este enfoque permite analizar los fenómenos organizacionales considerando la interdependencia entre factores individuales, relacionales y estructurales, otorgando un marco comprensivo pertinente para orientar procesos de intervención en contextos complejos.

En este marco, el diagnóstico inicial evidenció la presencia de dinámicas comunicacionales predominantemente informales y fragmentadas, junto con una limitada existencia de espacios formales de participación y retroalimentación. Estas condiciones tendían a generar tensiones en las relaciones profesionales y a obstaculizar la construcción de acuerdos institucionales, impactando negativamente en los procesos de articulación y mejora organizacional.

En virtud de lo anterior, la intervención se orientó a fortalecer las prácticas comunicacionales institucionales, promoviendo instancias más estructuradas, participativas y coherentes con los desafíos propios del establecimiento, con el propósito de contribuir a la consolidación de un funcionamiento organizacional más integrado y sostenible en el tiempo.

La relevancia de este trabajo radica en visibilizar la comunicación interna como un aspecto central para el funcionamiento institucional, no sólo en términos operativos, sino también en su dimensión relacional y formativa. En este sentido, la intervención propuesta busca aportar herramientas concretas y adecuadas al contexto, que favorezcan prácticas comunicacionales más claras, participativas y coherentes, contribuyendo así al fortalecimiento del trabajo colaborativo y a la mejora de la experiencia educativa en su conjunto.

Caracterización de la Institución Educativa

El Complejo Educacional corresponde a un establecimiento mixto, laico y gratuito, ubicado en un entorno urbano residencial del sector poniente de la Región Metropolitana, cercano a avenidas principales y a estaciones de Metro, con presencia de comercio en su entorno inmediato. Fundado en 1966, inicialmente atendía hasta octavo básico; en 1969 incorporó primero medio y, tras diversos cambios, en 1986 adquirió carácter Técnico Profesional (Reglamento Interno, 2024).

Según el SAE 2024 (Ministerio de Educación), es el segundo establecimiento con mayor postulación comunal (494 postulantes), con 270 vacantes en 1º medio, priorizando estudiantes en condición de vulnerabilidad socioeconómica y residentes de la comuna. Depende administrativamente de un Servicio Local de Educación Pública (SLEP).

Su visión es "convertirse en la mejor alternativa territorial de formación en competencias, desarrollo de personas que trabajen por un proyecto de vida honesto y colaborativo, desde una perspectiva inclusiva, multicultural y diversa" (Reglamento Interno, 2024). Promueve la formación de estudiantes participativos, autónomos, productivos, respetuosos y colaboradores, con valores institucionales de respeto, solidaridad y responsabilidad (Reglamento Interno, 2024; PEI, 2022). Se espera que docentes sean empáticos, inclusivos, competentes disciplinar y didácticamente, comprometidos y con altas expectativas; estudiantes, respetuosos, autónomos y honestos; asistentes, responsables y organizados; y apoderados, comprometidos y responsables (PEI, 2022).

Atiende desde prebásica hasta educación media científico-humanista y técnico profesional, con seis especialidades: electricidad, administración, enfermería, atención de párvulos, gastronomía y telecomunicaciones. Los niveles de prebásica a 2º básico funcionan en jornada de mañana, mientras que desde 3º básico a IV medio tienen jornada escolar completa. La matrícula 2025 alcanza 956 estudiantes, con distribución equilibrada por género y presencia significativa de estudiantes migrantes de Colombia, Venezuela, Perú, Haití, Ecuador y Argentina.

Según la Agencia de Calidad de la Educación (2025), el estudiantado pertenece a GSE medio-bajo en básica y bajo en media. El establecimiento dispone de biblioteca, salas múltiples, salas de computación (con y sin internet), sala audiovisual, cancha deportiva y equipamiento de aula (proyector, telón y computador) (MIME, MINEDUC). Existe participación de padres mediante actividades y reuniones, con centro de padres y centro de alumnos electos democráticamente.

En resultados SIMCE 2024, 4º y 6º básico se ubican en nivel medio-bajo, mientras II medio presenta desempeño insuficiente. En IDPS, 4º y 6º básico obtienen resultados cercanos al promedio de su GSE en autoestima académica, convivencia, participación y hábitos saludables; II medio se sitúa bajo el promedio en todos los indicadores. Según JUNAEB (2024), 499 estudiantes están en extrema pobreza y 563 en condición de prioridad. En el IVM, de 709 estudiantes, 406 presentan vulnerabilidad muy alta y 196 baja.

En 2024, egresaron 149 estudiantes de IV medio, de los cuales 34 accedieron a educación superior. El establecimiento destaca por su participación en el programa PACE, que permite el ingreso a la Universidad de Santiago mediante rendimiento académico.

La directora asumió en marzo de 2024, generando cambios en el equipo directivo, UTP y Comité de Convivencia Escolar. La planta docente está compuesta por 68 profesores, junto a personal de apoyo (asistentes de la educación, inspectores, centro de recursos para el aprendizaje (CRA), enlaces tecnológicos, coordinación docente y equipo psicosocial). El Programa de Integración Escolar (PIE) incluye 1 coordinadora, 3 docentes diferenciales para prebásica a 8º y 7 para media, además de una dupla psicosocial incorporada en marzo de 2024. El establecimiento cuenta también con 4 secretarias, 2 psicólogos, 1 terapeuta ocupacional, 2 fonoaudiólogos y 1 dentista.

La convivencia escolar y el apoyo psicosocial constituyen un eje prioritario, con acciones preventivas (talleres de alcoholismo, drogadicción, sexualidad y resolución de conflictos), intervenciones individuales y mediaciones. El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) contempla estrategias de inclusión, afectividad, sexualidad, género y prevención de la desvinculación. El PIE apoya a estudiantes con necesidades educativas especiales y existen redes para prácticas profesionales en las especialidades técnicas.

Entre los desafíos 2025 se incluyen mejorar accesos, optimizar espacios deportivos, fortalecer inclusión, conectividad y espacios comunes. Los compromisos apuntan a consolidar una comunidad inclusiva y colaborativa con aprendizajes significativos. El enfoque pedagógico es constructivista, centrado en el desarrollo de competencias; no obstante, los documentos institucionales (PEI, plan de convivencia, entre otros) se encuentran en proceso de revisión según el equipo directivo.

Descripción de la Demanda

ACTA PRIMER ENCUENTRO.

A partir de las entrevistas realizadas con diversos representantes del complejo educacional, se identificó una preocupación transversal relacionada con los procesos de comunicación entre el equipo directivo y el cuerpo docente.

Esta situación fue mencionada de forma reiterada y se percibió como un factor incidente en el clima laboral, la motivación de los docentes y, en consecuencia, los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Dado este contexto, la demanda se centró en la necesidad de realizar un diagnóstico que permitiera explorar la magnitud del problema planteado y los factores que pudieron incidir en la calidad de la comunicación al interior del establecimiento.

Marco de Referencia

Contextualización

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en Chile existen más de 12.000 establecimientos educacionales de los cuales una proporción significativa enfrenta desafíos vinculados con la gestión institucional y de liderazgo escolar. El Ministerio de Educación

(MINEDUC), en su Estrategia Nacional de Educación Pública 2023, destaca que uno de los principales focos de mejoras de los establecimientos es la comunicación interna entre equipos directivos y docentes señalando que el 38% de los docentes de nuestro país, considera que la comunicación con sus directivos es deficiente para el desarrollo profesional. Esta problemática no solo tiene implicaciones organizacionales, sino también pedagógicas y sociales ya que afecta directamente al clima escolar.

En los últimos años, la institución en la que se realizará la intervención educacional ha experimentado una serie de cambios que han llevado a una reestructuración de sus equipos de trabajo. Uno de los más significativos fue la incorporación de una nueva directora, quien, según relató en entrevista, asumió el cargo de manera repentina tras la inesperada renuncia del director anterior. Al iniciar su gestión, se encontró con un equipo fragmentado y con dinámicas internas que dificultan el cumplimiento efectivo de las labores y responsabilidades. Desde entonces, se han impulsado diversas acciones orientadas a fortalecer la relación entre el equipo directivo y el cuerpo docente, tales como la habilitación de nuevos espacios de trabajo, instancias de reflexión pedagógica y la implementación de acuerdos para una mayor flexibilidad horaria. A pesar de ello, aún se perciben tensiones en torno a la efectividad de la comunicación institucional lo que ha tenido un impacto en la motivación docente, relación entre directivos y profesores y en el proceso de enseñanza, tal como advierten Edgerson y Kristonis (2006).

El rol del director en una institución educativa es fundamental para el éxito y la calidad de la educación que se ofrece. Según Manríquez Gutiérrez y Reyes Roa (2022), el liderazgo educativo tiene como principal objetivo la mejora educativa en los establecimientos educacionales. El director actúa como líder administrativo y pedagógico, facilitador de recursos y promotor de un ambiente escolar positivo. Este rol implica movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas en la escuela (Leithwood, 2008, citado en Manríquez Gutiérrez & Reyes Roa, 2022). Dicho de otro modo, el liderazgo ejercido por el director afecta de manera directa la motivación, habilidades y condiciones laborales de los docentes, lo que se traduce en un mejor o peor desempeño de los profesores.

A su vez, los equipos directivos tienen la responsabilidad de generar espacios relevantes para toda la comunidad educativa, que impliquen no solo ser significativos para el proceso de enseñanza - aprendizaje, sino también para el bienestar personal y colectivo (Riley, 2019). Para lograrlo, es importante construir un clima de confianza que prevenga conflictos innecesarios, favoreciendo el diálogo abierto y el cuestionamiento constructivo de ideas y prácticas, como parte de un trabajo colaborativo (Hargreaves & O'Connor, 2018).

En vista a lo expuesto anteriormente, es importante analizar la manera en que los directivos de las instituciones educativas buscan estrechar el vínculo con los docentes de manera de identificar los aciertos realizados, así como las oportunidades de mejora (Price & Moolenaar, 2015).

En ese sentido, Li y Liu (2020), concluyen que el vínculo positivo entre director-profesor, aumenta la autoestima y autopercepción de los docentes, lo que conlleva una mejora en la relación entre profesores y alumnos. En la misma línea, Sasan, J. M., Escultor, G. R. y Larsari, V. N. (2023), destacan la importancia de contar con instancias de participación y de cohesión entre los miembros de la comunidad, además de mantener expectativas altas de quienes forman parte del cuerpo docente.

Por su parte, el artículo de Price y Moolenaar (2015), *"Principal-Teacher Relationships: Foregrounding the International Importance of Principals' Social Relationships for School Learning Climates"*, aborda la importancia de las relaciones sociales entre los directivos (especialmente los directores) y los profesores, su bienestar, motivación y su influencia directa en el clima de aprendizaje de las escuelas. Estos autores concluyeron que un componente esencial de las relaciones sociales que moldean el clima escolar y el funcionamiento general de la institución es la comunicación.

En el contexto escolar, la comunicación constituye un pilar fundamental para el desarrollo de procesos pedagógicos efectivos, la construcción de relaciones saludables entre los distintos actores de la comunidad educativa y la consolidación de un clima organizacional positivo. Este proceso no solo cumple una función informativa, sino que también permite la construcción conjunta de significados, la resolución de conflictos y la participación activa en la vida escolar (Castillo Muñoz, 2021).

Una comunicación abierta, frecuente y bidireccional fortalece el compromiso de los docentes con su institución y mejora el clima laboral. Desde el punto de vista de la gestión escolar, permite alinear objetivos, coordinar acciones y fortalecer lazos de confianza mutua entre los distintos actores de la comunidad educativa. Esta perspectiva se alinea con lo planteado por García González et al. (2022), quienes destacan que la comunicación institucional constituye un eje transversal en las organizaciones educativas, siendo mediadora de todos los procesos internos y externos. Según los autores, una gestión estratégica de la comunicación permite no solo optimizar el flujo de información, sino también consolidar una cultura organizacional basada en la participación, la identidad institucional y la proyección social.

Cuando los directivos escuchan activamente, valoran las opiniones del profesorado y se comunican con claridad, se genera un ambiente positivo que impacta de manera directa en el bienestar de los docentes y en los logros estudiantiles. Por el contrario, la ausencia del diálogo institucional puede derivar en desconfianza, fragmentación del equipo y un clima laboral negativo, limitando tanto la motivación del profesorado como la calidad educativa.

Por otra parte, Vivas y Saavedra (2019) plantean que la inadecuada comunicación interna origina dificultades relacionadas a la falta de motivación e integración personal, inconvenientes para lograr un ambiente armonioso y productivo, ausencia de sentido de pertenencia, dificultades en la colaboración de los funcionarios, imprecisión en la asignación de tareas, aumento de conflictos internos e incumplimiento de objetivos y calidad educativa.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha destacado la importancia de una comunicación efectiva y constante entre los equipos de gestión y personal educativo para fortalecer la colaboración, promover un ambiente laboral armonioso, contribuir al desarrollo profesional docente y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2023).

En este contexto, es clave comprender cómo los equipos directivos están gestionando la comunicación interna con el profesorado, especialmente en escenarios de alta exigencia y vulnerabilidad. Observar estas dinámicas permite identificar fortalezas que sostienen el trabajo colaborativo, así como áreas que requieren ajustes para avanzar hacia una cultura organizacional más cohesionada, clara y participativa.

Este diagnóstico busca relevar el papel de la comunicación como un eje articulador entre las decisiones pedagógicas y el clima escolar. No se trata solo de mejorar canales, sino de

fortalecer vínculos, generar sentido compartido y facilitar procesos que impacten directamente en la experiencia educativa de los equipos y de los niños y niñas. La información recogida orientará las acciones de mejora que se implementarán en esta intervención, con foco en la transformación y el fortalecimiento institucional.

Marco Conceptual

Como se mencionó anteriormente, la comunicación entre docentes y el equipo directivo constituye un componente estructural en la dinámica institucional de los establecimientos educativos. Esta comunicación adquiere un carácter estratégico, pues incide directamente en la cohesión del equipo, la toma de decisiones compartidas y la construcción de una cultura institucional sólida (Tafur Ruiz, C. A., Centurión Larrea, Á. J., & Villegas Vera, V. R., 2024).

Se entiende por comunicación el proceso por el cual se transmite y se reciben datos, ideas, opiniones y actitudes. Etimológicamente proviene del latín *communicare* que se traduce como “poner en común o compartir algo”. Es un proceso básico de interacción social en que se comparte información desde un emisor a un receptor, a través de un medio. Se utilizan códigos específicos (palabras, gestos, símbolos) que deben ser codificados por el emisor y decodificados por el receptor (Petrone, 2021).

En su estudio sobre liderazgo y comunicación en escuelas latinoamericanas, Tafur Ruiz, Centurión Larrea y Villegas Vera (2024) sostienen que la comunicación efectiva (capacidad de transmitir y recibir mensajes de manera clara, efectiva y concisa) entre directivos y docentes es una herramienta clave para la gestión pedagógica, ya que permite articular liderazgo, participación y mejora institucional. Su revisión sistemática concluye que las estrategias comunicativas más efectivas son aquellas que promueven el diálogo horizontal, la transparencia y la retroalimentación constructiva, especialmente en escuelas que enfrentan desafíos estructurales y sociales significativos. Por último, indican que la comunicación efectiva es una herramienta fundamental para la gestión escolar, ya que permite construir un ambiente colaborativo que potencia el aprendizaje y mejora la convivencia institucional.

Patrizio Petrone (2021) sostiene que la comunicación efectiva va más allá de la transmisión de datos o información a un receptor. Debe ser un proceso intencionado, es decir, que el mensaje esté encausado a facilitar su comprensión; flexible, capaz de atender la naturaleza dinámica y cambiante de la comunicación; y orientado a favorecer un diálogo que promueva el intercambio de ideas y prácticas ajenas.

Eziuzo (2025) en su artículo sobre la efectividad de estrategias de comunicación aplicadas por directores en escuelas secundarias de Anambra, Nigeria, define la comunicación efectiva como la capacidad de compartir información de manera clara, mediante mensajes precisos, contextualizados y éticamente orientados, que habiliten la participación activa y toma de decisiones colaborativas en entornos complejos promoviendo un diálogo directo entre directivos y docentes.

La comunicación institucional en contextos escolares constituye un proceso estratégico que articula los vínculos entre los distintos actores de la comunidad educativa. Esta comunicación se dirige tanto a los actores internos (equipos directivos, docentes y personal administrativo) como a los externos (familias, organizaciones comunitarias y entidades colaboradoras). Su propósito es fortalecer la cohesión organizacional, proyectar una imagen coherente y facilitar

la participación activa en torno a los objetivos educativos compartidos. En esta línea, Da Costa (2020) señala que la comunicación institucional no solo organiza el flujo de información, sino que también construye sentido y pertenencia entre los miembros de la comunidad educativa, al integrar valores, objetivos y prácticas comunes en un marco relacional estratégico. Petrone (2021) refuerza esta idea de unidad al referir la comunicación institucional como las prácticas realizadas para transmitir o recibir información con el propósito de lograr las metas establecidas por la institución.

Dentro de una institución u organización, la comunicación se establece entre varios estamentos. Petrone (2021) identifica tres flujos principales de comunicación. En primer lugar, se encuentra la comunicación ascendente, que proviene desde los niveles jerárquicos inferiores hacia los superiores. Cuando lo comunicado es integrado por los directivos, se estrecha el vínculo entre los estamentos y se fortalece el sentido de pertenencia hacia la institución. En segundo lugar, se sitúa la comunicación descendente, que fluye en sentido contrario al ascendente. Este flujo incluye las acciones o procedimientos mediante los cuales los directivos transmiten encargos o tareas a los docentes. Está profundamente influenciado por la cultura organizacional y, en ocasiones, puede generar conflictos debido a malentendidos o ambigüedades. Por último, existe la comunicación horizontal o cruzada, que se produce entre miembros de niveles jerárquicos similares. Cuando un directivo o líder se comunica con un funcionario desde la escucha activa, el respeto mutuo, la apertura al diálogo y la disposición a construir acuerdos, está ejerciendo una comunicación horizontal, aunque exista una diferencia jerárquica formal. En este sentido, autores como Bolívar (2020) y Fullan (2023) sostienen que la comunicación deja de ser vertical (impositiva) y se transforma en una práctica dialógica que reconoce saberes diversos. Este flujo de comunicación facilita la rapidez en la transmisión de información y en la resolución de problemas.

La comunicación entre docentes y directivos posee una dimensión pedagógica que no puede ser olvidada. En su análisis sobre prácticas de retroalimentación en equipos escolares, Vargas y Molina (2022) plantean que la comunicación pedagógica requiere condiciones de simetría, reconocimiento profesional y apertura al diálogo. Esta mirada, inspirada en enfoques dialógicos y éticos, permite comprender que las prácticas comunicativas no solo organizan el trabajo institucional, sino que inciden directamente en la construcción de sentido pedagógico y en la posibilidad de generar comunidades de aprendizaje. En esta línea, autores como Anderson Ochoa-Cruz et al. (2022) destacan el carácter socio-interactivo de la comunicación en la gestión escolar, subrayando su potencial afectivo y asertivo para transformar vínculos profesionales. Asimismo, Andrade, Márquez y Quevedo (2025) proponen la educomunicación como enfoque dialógico que promueve prácticas docentes innovadoras, inclusivas y éticamente comprometidas con el desarrollo colectivo.

A partir de lo anterior, los canales de comunicación juegan un rol fundamental, ya que constituyen los medios a través de los cuales se transmite la información entre los actores institucionales. Estos canales pueden ser formales, como reuniones, circulares, correos institucionales, e informales, como conversaciones espontáneas o mensajes instantáneos. Su adecuada selección y uso por parte de los equipos directivos permite no sólo garantizar la fluidez informativa, sino también fortalecer la confianza, la participación y el sentido de pertenencia entre docentes y directivos (Gordillo Rodríguez, 2012; Maddalena, 2021). En concordancia con esto, Vázquez (2019) plantea que el directivo debe actuar como gestor de vínculos, utilizando los canales de comunicación para integrar y liderar a su equipo en torno a una cultura institucional compartida.

Este manejo estratégico de los canales de comunicación repercute directamente en el clima organizacional, dado que la manera en que se transmiten y reciben los mensajes influye en las percepciones y relaciones dentro de la institución.

En relación con lo anterior, el clima organizacional en contextos escolares se refiere al conjunto de percepciones compartidas por los miembros de una institución educativa sobre su entorno laboral, las relaciones interpersonales y las condiciones que influyen en su desempeño y bienestar. Medina Moncayo et al. (2024) señalan que este clima está estrechamente vinculado al trabajo en equipo, la toma de decisiones y la gestión académica. Su estudio evidencia que un clima organizacional débil afecta negativamente el desarrollo de las actividades educativas, por lo que se recomienda implementar estrategias de mejora institucional que fortalezcan la comunicación y la colaboración entre docentes.

En esta misma línea, Zamora-Rodríguez et al. (2025) identifican factores clave que influyen en el clima organizacional en instituciones educativas, como la satisfacción laboral, la cultura organizativa, el compromiso docente y la calidad de vida laboral. Enfatizan que una buena comunicación entre los actores educativos es esencial para generar un entorno organizacional saludable y productivo. Petrone (2021), en su artículo, identifica barreras de la comunicación organizacional que, si no se atienden, pueden entorpecer el proceso y desencadenar en conflictos. Estas barreras se asocian a ambigüedades en la comunicación, interferencias en los canales, pérdida o exceso de información y factores culturales.

Por su parte, el clima escolar se refiere a la atmósfera emocional y relacional que se vive en el entorno educativo, influenciada por las normas, valores, prácticas pedagógicas y la calidad de la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

De manera complementaria, Castro Michuy (2025) subraya que un clima escolar positivo promueve las relaciones interpersonales, disminuye el riesgo de problemas emocionales y favorece el desarrollo de habilidades académicas y socioemocionales. Además, señala que factores como la gestión de conflictos, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las características de la comunidad escolar son determinantes en la percepción del clima escolar.

El clima comunicacional, entendido como las percepciones compartidas sobre la apertura, la confianza y la efectividad de los intercambios, incide directamente en la calidad de los vínculos institucionales. Maddalena (2021), en su investigación sobre los canales de comunicación entre directivos y docentes en escuelas argentinas, evidencia que la elección de canales no siempre responde a criterios pedagógicos, y que la falta de reconocimiento de estos por parte del profesorado genera tensiones y desconfianza. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar estrategias comunicativas que consideren las competencias comunicativas de los líderes escolares y las dinámicas cotidianas de cada comunidad educativa.

Complementariamente, Sardiñas González, Domínguez García y Reinoso Cápiro (2020) afirman que el clima comunicacional en la escuela se configura como un espacio relacional donde la empatía, la asertividad y la cortesía lingüística son fundamentales para construir vínculos sanos y resolver conflictos. Desde su enfoque, la comunicación educativa no se limita al intercambio de información, sino que implica comprender las emociones, respetar la diversidad de conductas y facilitar conversaciones espontáneas basadas en la colaboración y el entendimiento. Las autoras destacan que un clima comunicacional positivo favorece el desarrollo interpersonal, la convivencia escolar y el bienestar de la comunidad educativa.

Así mismo, el liderazgo escolar configura los modos en que se establecen los vínculos institucionales y las condiciones para el diálogo. En el contexto chileno, Rojas y Muñoz (2021) analizan las relaciones colaborativas entre docentes y directivos en el marco de los Programas de Integración Escolar (PIE), y concluyen que la cultura de colaboración implica "transitar del trabajo individual hacia formas organizativas que favorezcan la comunicación horizontal, la toma de decisiones conjunta y la resolución de conflictos desde el diálogo" (Sánchez et al., 2021). Esta cultura se construye en el tiempo, requiere liderazgo distribuido, apertura al cambio y condiciones institucionales que valoren la diversidad de saberes. No se impone por normativa, sino que se construye a través de prácticas comunicativas sostenidas, respetuosas y contextualizadas. Esta perspectiva coincide con la propuesta de liderazgo distribuido, que promueve la comunicación bidireccional y la toma de decisiones compartida como base para la mejora educativa. Por su parte, el Ministerio de Educación de Argentina (2020) señala que desarrollar culturas colaborativas en las escuelas implica fortalecer las competencias comunicativas, generar consensos institucionales y gestionar los conflictos como oportunidades de aprendizaje.

De esta manera la cultura institucional, entendida como el conjunto de valores, normas y supuestos compartidos que orientan el comportamiento organizacional, también incide de manera decisiva en las prácticas comunicativas. En su estudio sobre gestión escolar en entornos vulnerables, (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE], 2017) destacan que las tensiones comunicacionales suelen estar asociadas a estructuras jerárquicas rígidas, falta de espacios de escucha y escasa claridad en los flujos de información. Por ello, los problemas de comunicación deben ser analizados no solo como dificultades operativas, sino como expresiones de tensiones culturales, históricas y estructurales que atraviesan la vida escolar.

A partir de este recorrido conceptual, este diagnóstico se construye desde una mirada sistémica, relacional y crítica, que articula las dimensiones organizacionales, culturales y pedagógicas de la comunicación. Este enfoque permite comprender los problemas comunicacionales como fenómenos complejos, profundamente contextualizados, y orienta la búsqueda de estrategias que promuevan el diálogo horizontal, la participación activa y la mejora educativa sostenida. Así, la comunicación deja de ser sólo un canal operativo para convertirse en una práctica transformadora, capaz de generar sentido compartido, fortalecer el reconocimiento profesional y consolidar comunidades educativas resilientes y reflexivas (González & Pérez, 2023).

Marco Teórico

La comunicación es un elemento esencial en las interacciones entre individuos, ya que promueve la sociabilidad, la convivencia y cooperación (Petrone, 2021). Es un proceso mediante el cual los seres humanos transmiten y reciben información, ideas, opiniones y actitudes con el fin de generar comprensión y acciones (Nwogbo, 2019). Maddalena (2021) complementa indicando que es un proceso que adopta formas verbales, no verbales y simbólicas, y destaca la relevancia de los canales comunicativos y las barreras que la entorpecen. Es un fenómeno de interacción esencial que posibilita la convivencia humana y el desarrollo de las instituciones. Precisa de al menos dos actores en el que se busca compartir información de una persona a otra o entre grupos (Nwogbo, 2019). Pero para que este proceso sea efectivo, el emisor debe orientar el mensaje de manera tal de que sea comprendido por su destinatario y modifique su conducta (Maddalena, 2021). Toda

ambigüedad en la información puede perjudicar los objetivos de una institución (Nwogbo, 2019). Michael Fullan (2023), en su teoría de la coherencia sistémica, plantea que la comunicación efectiva es el eje articulador del liderazgo escolar. Para el autor, los líderes educativos deben generar sentido compartido mediante conversaciones profundas, bidireccionales y emocionalmente resonantes. La comunicación no solo permite alinear propósitos institucionales, sino que también fortalece la confianza y moviliza a los equipos hacia objetivos comunes. Fullan destaca que el liderazgo comunicativo debe ser intencionado y empático, capaz de sostener el cambio en escenarios complejos. En este enfoque, la coherencia entre discurso y práctica se construye a través de interacciones significativas que reconocen la experiencia docente como fuente legítima de saber. En esta misma línea, Ndubueze y Oputa (2026) sostienen que la comunicación entre directivos y docentes no solo permite alinear propósitos institucionales, sino que constituye la base para la construcción de confianza, trabajo colaborativo y eficacia organizacional. Complementariamente, Arifin et al. (2026) destacan que la comunicación directiva cumple un rol clave en la clarificación de expectativas, la supervisión pedagógica y el fortalecimiento de la disciplina profesional docente.

Desde una perspectiva crítica, Ball et al. (2022), retoma los aportes de Christopher Hoskin (1986) y analiza la comunicación institucional como parte de los dispositivos de poder que operan en las escuelas. La comunicación entre directivos y docentes está mediada por discursos normativos, protocolos y evaluaciones que configuran identidades profesionales. Ball advierte que los problemas comunicacionales no son simples fallas técnicas, sino expresiones de relaciones de poder que definen qué se puede decir, quién puede decirlo y bajo qué condiciones. Esta mirada invita a desnaturalizar las formas verticales de comunicación y a reconocer que el lenguaje institucional puede invisibilizar saberes docentes, limitar la participación y reforzar jerarquías.

En coherencia con esta perspectiva, Ndubueze y Oputa (2026) advierten que la ausencia de comunicación abierta y equitativa puede generar percepciones de exclusión, conflictos interpersonales y debilitamiento del sentido de equipo, afectando directamente la eficacia institucional.

Transformar la comunicación implica abrir espacios para el disenso, el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva de sentido. De esta manera, se comprende a la comunicación institucional como las acciones llevadas a cabo para gestionar el flujo de información y de esa manera, concretar los objetivos establecidos (Maddalena, 2021).

Desde el campo de la psicología educativa, Tafur Ruiz, Centurión Larrea y Villegas Vera (2024) desarrollan una teoría de la comunicación escolar centrada en la apertura emocional, la empatía y la contextualización. En su revisión sistemática de experiencias latinoamericanas, concluyen que la comunicación efectiva entre líderes escolares y docentes requiere condiciones de escucha activa, claridad contextual y reconocimiento afectivo. La comunicación no solo organiza el trabajo institucional, sino que incide directamente en el bienestar profesional y en la construcción de comunidades de aprendizaje. En contextos de alta vulnerabilidad, esta perspectiva cobra especial relevancia: la comunicación se convierte en un factor protector frente al desgaste emocional, la fragmentación organizacional y la incertidumbre. Liderar, desde esta mirada, implica cuidar, y ese cuidado se expresa en prácticas comunicativas que validan la experiencia docente y sostienen el vínculo humano en la escuela. En esta línea, Ndubueze y Oputa (2026) evidencian que la calidad de la comunicación incide directamente en la motivación docente, la satisfacción laboral y el compromiso con los objetivos escolares.

Desde una experiencia de colaboración universidad-escuela, Aparicio Molina et al. (2020) desarrollan una teoría de la comunicación directiva centrada en el reconocimiento profesional. Los autores plantean que los equipos directivos deben generar espacios comunicativos que valoren la experiencia docente, promuevan la participación activa y articulen saberes diversos. La comunicación se concibe como una práctica ética, que fortalece la identidad profesional y la mejora institucional. En lugar de imponer discursos, se propone construirlos colectivamente, reconociendo que el saber pedagógico está distribuido en todos los actores de la comunidad educativa. Esta perspectiva resulta especialmente valiosa en contextos de alta vulnerabilidad, donde el reconocimiento comunicacional puede ser una fuente de motivación, pertenencia y transformación.

Murillo y Krichesky (2015), por su parte, proponen que el liderazgo escolar debe sustentarse en una comunicación horizontal, basada en la confianza y la reciprocidad. Su enfoque de liderazgo distribuido destaca que la mejora educativa solo es posible cuando los equipos se sienten escuchados, valorados y convocados a construir colectivamente. La comunicación, en este marco, se convierte en el puente que articula saberes, experiencias y propósitos compartidos.

Desde una perspectiva institucional, Frigerio y Poggi (2021) entienden la comunicación escolar como una práctica política que configura el sentido de la escuela. Para estos autores, el intercambio entre estamentos no se reduce a la transmisión de información, sino que implica una construcción de significados que habilita o limita la participación. Reconocer su dimensión política exige revisar quién comunica, cómo y con qué efectos, abriendo paso a formas más horizontales y democráticas de interacción.

En esta misma línea, Tenti Fanfani (2022) complementa esta mirada al señalar que, en contextos de vulnerabilidad, las tensiones comunicativas pueden obstaculizar la construcción de acuerdos pedagógicos. Si bien no lo plantea en estos términos exactos, su análisis sociológico sobre la fragmentación del sentido y la circulación desigual de discursos permite interpretar la escuela como un espacio de diálogo, donde la palabra docente no solo se escucha, sino que se legitima como parte del saber institucional. En su propuesta, una escuela justa es aquella que enseña que la verdad es objeto de lucha, y que los discursos se imponen también por la fuerza simbólica de sus emisores (p. 118), lo que implica reconocer la dimensión política de la comunicación educativa.

En conjunto, estas teorías coinciden en que los procesos de comunicación al interior del establecimiento educativo no son neutros ni instrumentales: son prácticas profundamente contextualizadas, cargadas de sentido, que configuran las posibilidades de mejora institucional. Esta convergencia es respaldada tanto por enfoques relacionales como organizacionales. Por un lado, Ndubueze y Oputa (2026) destacan su impacto en la construcción de vínculos, clima escolar y trabajo colaborativo; por otro, Arifin et al. (2026) subrayan su función en la regulación de prácticas profesionales y el cumplimiento de objetivos institucionales.

Es un proceso constante que involucra una serie de elementos y factores donde los roles de emisor y receptor siempre cambian (Maddalena, 2021). Reconocer su complejidad permite diseñar estrategias comunicativas que promuevan el diálogo horizontal, la participación activa y la construcción colectiva de soluciones, entendiendo que la comunicación es tanto una herramienta de gestión como un espacio de transformación pedagógica y política.

Para profundizar en la comprensión de los procesos comunicacionales entre equipos directivos y docentes, resulta pertinente incorporar la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner, la cual ofrece un marco explicativo sistémico que permite analizar las interacciones humanas en función de los múltiples contextos en los que estas se desarrollan (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano y por extensión, el bienestar, la motivación y las prácticas profesionales no puede ser entendido de manera aislada, sino como el resultado de la interacción recíproca y continua entre la persona y los distintos sistemas ambientales que la rodean. En el ámbito educativo, esta teoría resulta especialmente relevante, ya que permite comprender cómo las prácticas comunicativas institucionales inciden en el clima organizacional, en las relaciones profesionales y en los procesos pedagógicos de forma interdependiente y contextualizada.

Bronfenbrenner (1979) distingue cinco sistemas que influyen en el desarrollo: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. Cada uno de ellos permite analizar distintos niveles de influencia sobre la comunicación escolar y el liderazgo educativo.

En primer lugar, el microsistema corresponde al entorno inmediato en el que las personas interactúan de manera directa y cotidiana. En el caso de los docentes y directivos, este sistema incluye las reuniones de equipo, los espacios de coordinación pedagógica, las instancias de retroalimentación, las conversaciones informales y los canales de comunicación internos utilizados en la escuela. Desde esta mirada, la calidad de la comunicación entre director y docentes caracterizada por la escucha activa, el respeto profesional y la claridad de los mensajes, influye directamente en la percepción de apoyo, en la motivación docente y en el clima laboral, coherentemente con lo planteado por Tafur Ruiz et al. (2024) y Maddalena (2021).

El mesosistema refiere a las interrelaciones entre distintos microsistemas. En el contexto escolar, este sistema se manifiesta en la articulación entre el equipo directivo, el profesorado, los equipos de apoyo (PIE, convivencia escolar, UTP) y otros actores internos. Una comunicación institucional fragmentada o incoherente entre estos espacios puede generar tensiones, duplicidad de mensajes y desalineación pedagógica. Por el contrario, una comunicación fluida y coherente entre los distintos estamentos fortalece el trabajo colaborativo, la toma de decisiones compartida y la construcción de una cultura institucional común, tal como lo proponen Murillo y Krichesky (2015) y Fullan (2023).

El exosistema comprende aquellos contextos que no incluyen directamente al docente o al director como actores centrales, pero que influyen en su práctica profesional. En educación, este sistema incluye las políticas institucionales, los lineamientos ministeriales, las exigencias administrativas, los sistemas de evaluación externa y las decisiones sostenedoras. Estos elementos impactan en la forma en que se estructura la comunicación interna, en los tiempos disponibles para el diálogo pedagógico y en las prioridades institucionales. Desde esta perspectiva, las tensiones comunicacionales no deben interpretarse únicamente como fallas individuales, sino como efectos de condiciones estructurales que inciden en la gestión escolar, tal como advierten Ball et al. (2022).

El macrosistema se relaciona con el conjunto de valores culturales, normas sociales, creencias y discursos predominantes que atraviesan al sistema educativo. En el contexto chileno, este sistema incluye las concepciones sobre liderazgo escolar, autoridad, jerarquía, profesionalismo docente y rendición de cuentas. Estas representaciones influyen en la manera

en que se concibe la comunicación entre directivos y docentes, pudiendo favorecer prácticas verticales o, por el contrario, enfoques más dialógicos y colaborativos. En este sentido, incorporar una mirada ecológica permite comprender que las prácticas comunicativas están profundamente influenciadas por marcos culturales e ideológicos más amplios, en consonancia con lo planteado por Frigerio y Poggi (2021) y Tenti Fanfani (2022).

Finalmente, el cronosistema considera la dimensión temporal del desarrollo, es decir, los cambios y transiciones que ocurren a lo largo del tiempo tanto a nivel individual como institucional. En el caso de la institución analizada, los cambios recientes en la dirección y la reestructuración de los equipos constituyen eventos significativos que influyen en la dinámica comunicacional, en la construcción de confianzas y en el clima organizacional. Desde esta mirada, las tensiones actuales pueden ser comprendidas como parte de un proceso de ajuste institucional, más que como conflictos estáticos, lo que refuerza la necesidad de estrategias comunicativas sostenidas y progresivas en el tiempo.

Integrar la teoría ecológica de Bronfenbrenner al marco teórico permite, por tanto, comprender la comunicación institucional como un fenómeno sistémico, relacional y dinámico, que se construye en la interacción de múltiples niveles y contextos. Esta perspectiva dialoga de manera consistente con los enfoques de liderazgo distribuido, comunicación dialógica y cultura colaborativa abordados en este estudio, y refuerza la idea de que mejorar la comunicación entre directivos y docentes no implica solo optimizar canales, sino transformar prácticas, vínculos y significados alineados con el contexto institucional y sociocultural en el que se inserta la escuela.

Cuenca y Verazzi (2018), definen la comunicación organizacional como una serie de acciones realizadas por una institución enfocadas en la creación y conservación de relaciones adecuadas entre los miembros de dicha institución, a través del uso de distintas técnicas comunicativas que los mantengan informados, documentados, enlazados y motivados, teniendo como fin el logro de los objetivos institucionales comunes.

Los canales no se limitan a recursos técnicos y cumplen una función estratégica crucial al mediar en las relaciones entre los distintos estamentos, equipos de trabajo y actores institucionales. Es el medio por el que transita o se percibe el mensaje y puede ser físico o no (Maddalena, 2021). Consideran herramientas esenciales para garantizar una circulación eficiente y adecuada de la información y la gestión de recursos humanos dentro de una organización (Villegas, 2023).

Morató (2016) define un canal de comunicación como un soporte, un medio que se utiliza para transmitir la información. Se dividen en dos grandes categorías: los medios formales e informales. Los canales formales se refieren a aquellos medios planificados y estructurados por la organización, destinados a transmitir mensajes oficiales, normativos, estratégicos. Permiten mantener una estructura jerárquica y formal en el flujo de información, pero pueden levantar una barrera entre estamentos si no se promueve el diálogo y participación (Villegas, 2023).A su vez, los medios informales surgen de manera espontánea y no regulada en la interacción cotidiana. Se incluyen conversaciones de pasillo, comentarios y rumores entre colegas. Influyen de manera significativa en el clima de la organización y percepción de sus miembros.

Los canales formales son las vías que funcionan en una institución con criterios jerárquicos y organizativos predeterminados (Cuenca & Verazzi, 2018). Por otro lado, los canales informales conforman una red paralela que vincula a los miembros de la organización por

afinidad o empatía. Las mismas autoras indican que estos canales informales se consideran útiles para fortalecer la cultura de la organización, aun cuando se tiende a considerar que su uso sólo sirve para la transmisión de rumores y para reinterpretar la información. Su uso adecuado sirve para corregir o matizar mensajes oficiales ambiguos o deficientes, además de permitir que la información circule con rapidez.

Dentro de los distintos tipos de comunicación interna se identifican medios escritos, audiovisuales, electrónicos-digitales y orales o presenciales. Los medios escritos comprenden circulares, memorándum, afiches, que cumplen una función formal y documentada. Los medios audiovisuales incluyen videos institucionales, cápsulas informativas, que facilitan la comprensión visual y emocional del mensaje. Los medios electrónicos y digitales son el correo electrónico, la intranet, las aplicaciones móviles y los chats corporativos, que permiten una comunicación rápida y favorecen la interacción en tiempo real. Por último, los medios orales abarcan reuniones, asambleas, capacitaciones que fomentan la participación activa y el intercambio directo (Papic, 2020).

Si bien el correo electrónico sigue considerándose como el canal de comunicación más formal, no posee herramientas de medición para comprobar la eficiencia de su uso y tiene una tendencia a la baja. Por otro lado, las redes sociales, las aplicaciones móviles, los videos y la intranet han tenido un alza a nivel corporativo.

Finalmente, las autoras indican que otros medios, como carteles, anuncios, afiches, exhibidos en espacios comunes, si bien parecen elementos del pasado, parecen ser útiles ya que se ubican de manera estratégica en lugares de tránsito frecuente.

Estos canales antes descritos cumplen diversas funciones dentro de una organización. No solamente transmiten información, sino que facilitan la circulación de esta tanto en forma vertical (entre los directivos y funcionarios), como en forma horizontal (entre departamentos o pares). Además, impulsan la motivación, sentido de pertenencia refuerzan la identidad y cultura organizacional y sirven como herramientas para realizar cambios institucionales ya que fomentan la retroalimentación y la participación activa de los miembros de la institución (Cabello & Giró Miranda, 2020).

Seleccionar adecuadamente los canales a utilizar requiere considerar distintos criterios tales como el tipo de mensaje, la rapidez y alcance requeridos, así como el nivel de formalidad, la interacción, retroalimentación y accesibilidad tecnológica para los miembros. Se debe evitar la distorsión del mensaje, la saturación de información, o la confusión producida por la duplicidad de contenidos que confunde a los destinatarios, además de la selección del medio inadecuado, la falta de coherencia entre el canal y el contenido, la ausencia de feedback que limita la comunicación bidireccional. Por eso, se requiere un manejo planificado y consciente de los canales de comunicación.

Gestionar de manera efectiva la comunicación interna implica no dejar nada a la improvisación: es necesario definir, planificar y establecer canales específicos que permitan coordinar decisiones, fomentar la participación y asegurar que los mensajes lleguen adecuadamente a destinatarios internos, integrando la cultura organizacional con espacios de retroalimentación estructurada (Jakubiec, 2019).

Marco Empírico

La literatura y evidencia disponible resaltan la importancia de la comunicación dentro de una organización educativa, en especial entre la dinámica director-docente. Estudios recientes han abordado fenómenos relacionados con la comunicación institucional, el liderazgo escolar y el clima organizacional en contextos educativos complejos, aportando evidencia empírica que permite sustentar la pertinencia de los modelos teóricos utilizados en el presente trabajo.

En su investigación para analizar los estilos comunicativos de los directores y la cultura escolar de universidades vocacionales de Selangor, Malasia, los autores Mohamed y Zainal (2021) indican que, a nivel general, la comunicación entre directivos y docentes es insuficiente y que no hay espacios de retroalimentación ni participación, lo que conlleva en la desmotivación del cuerpo docente. De acuerdo con los resultados obtenidos, los autores indican que los directivos que generan espacios para compartir y generar ideas, que acogen retroalimentaciones y ven a los docentes como profesionales, tienen mayor posibilidad de impulsar la cultura escolar, potenciar el sentido de pertenencia y compartir el liderazgo con otros estamentos. En la misma línea, investigaciones recientes confirman que la comunicación del liderazgo incide directamente en la colaboración docente, actuando como un factor mediador en la mejora del desempeño institucional (Liashin & Kiflee, 2026).

En Nigeria, Eziuzo (2025) desarrolló una investigación titulada *Effectiveness of Principals' Communication Strategies on Teacher Job Performance*, centrada en el estado de Anambra. El estudio se realizó con una muestra de 120 docentes de escuelas secundarias públicas, con el objetivo de evaluar el impacto de las estrategias comunicativas utilizadas por los directores en el desempeño profesional del profesorado. Los resultados evidenciaron que la comunicación clara, contextualizada y ética por parte de los líderes escolares mejora significativamente la participación docente, mientras que la bidireccionalidad y la retroalimentación aumentan la motivación y el compromiso profesional. El estudio concluye que la formación en competencias comunicativas es clave para los directivos que trabajan en contextos complejos y diversos. Esta relación también ha sido confirmada por estudios recientes que evidencian que la comunicación del liderazgo impacta el desempeño docente a través de variables mediadoras como el bienestar y el estrés laboral (Yang & Xu, 2026; Üztemur, 2026).

En el contexto chileno, Queupil Quilamán, Cuenca Vivanco y Maldonado Díaz (2021) realizaron un estudio sobre las redes de colaboración entre equipos del Programa de Integración Escolar (PIE) y docentes durante la pandemia. La investigación se llevó a cabo en ocho establecimientos educacionales, mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos. El objetivo fue analizar las prácticas colaborativas y comunicativas en contextos de emergencia sanitaria. Los hallazgos revelaron que la comunicación flexible, continua y situada fue fundamental para sostener el vínculo profesional en momentos de incertidumbre. Asimismo, identificaron que la retroalimentación horizontal y la apertura al diálogo fortalecen la inclusión educativa. Los autores proponen una teoría situada de la comunicación escolar como práctica resiliente, especialmente relevante en contextos de vulnerabilidad.

En Argentina, Maddalena (2021) presentó una tesis titulada *Los canales de comunicación entre el equipo directivo y docente*, desarrollada en dos escuelas primarias de Buenos Aires. La muestra incluyó 20 docentes y 2 directivos, y el objetivo fue identificar cómo los canales comunicativos inciden en la relación institucional. El estudio evidenció que la elección de canales no siempre responde a criterios pedagógicos ni comunicacionales, y que la falta de reconocimiento comunicacional genera tensiones, desconfianza y desarticulación entre los estamentos. Se recomienda diseñar estrategias comunicativas adaptadas a las dinámicas escolares, que promuevan la participación y el reconocimiento mutuo.

A su vez, sostiene que la designación de canales debe ser un criterio consensuado por sus participantes y, en caso de poseer más de un canal para el flujo de información, determinar la jerarquía e importancia de la información adquirida con tal de no saturar los medios utilizados. Sus resultados indican que el uso de canales informales, si bien son más rápidos, generan un cierto nivel de insatisfacción con el tiempo, por lo que sugieren que los canales elegidos sean aquellos que potencien la participación y colaboración entre docentes, con tal de lograr una comunicación efectiva.

En Perú, Castro Michuy (2025) llevó a cabo una investigación sobre la gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. El estudio se realizó en instituciones educativas públicas de Lima, con una muestra de 150 estudiantes y 40 docentes. El objetivo fue analizar la relación entre clima escolar y desempeño académico. Los resultados mostraron que un clima escolar positivo mejora las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico, y que la comunicación efectiva entre docentes y directivos es clave para prevenir conflictos y fortalecer el bienestar institucional. El estudio destaca la importancia de la empatía, la escucha activa y la coherencia comunicacional en la gestión escolar.

Por último, en Filipinas, Sasan, Escultor y Larsari (2023) desarrollaron un estudio titulado *The Role of Transformational Leadership in Building School Communities*, realizado en escuelas públicas de Manila con una muestra de 300 docentes. El objetivo fue evaluar el impacto del liderazgo transformacional en la cohesión institucional. Los hallazgos indican que la comunicación emocional, participativa y orientada al reconocimiento profesional fortalece el sentido de comunidad, mejora el clima escolar y promueve la pertenencia institucional. Se recomienda fomentar prácticas comunicativas que integren altas expectativas, reconocimiento profesional y participación. Desde la perspectiva docente, la evidencia reciente destaca que las prácticas comunicativas basadas en el reconocimiento profesional y el apoyo relacional son altamente valoradas y fortalecen el compromiso institucional (Fato, 2026).

En 2016, el estudio *Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas* de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile, buscó determinar estándares de efectividad. Para ello, entrevistaron al director y un docente de cuatro colegios rurales efectivos. De acuerdo a los resultados, se identificaron una serie de prácticas que, de ser aplicadas por sus directivos, pueden favorecer la efectividad de la escuela y con ello la calidad del aprendizaje de sus estudiantes, entre las que destacan la capacidad de generar espacios de colaboración y trabajo en equipo, de monitorear y retroalimentar prácticas docentes y de integrar visiones provenientes de diferentes estamentos del establecimiento.

En relación con las investigaciones referidas a los canales de comunicación en organizaciones educativas, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, diversos estudios empíricos han permitido construir un marco analítico que vincula los medios comunicacionales con dimensiones clave como el liderazgo distribuido, la participación docente y la mejora institucional.

Papic-Domínguez (2020), en un estudio mixto aplicado en 22 colegios públicos de La Cisterna y Pudahuel (Chile), encuestó a 246 miembros de comunidades escolares y entrevistó a directivos, con el objetivo de describir los medios de comunicación organizacional interna. Sus hallazgos identifican como canales predominantes las reuniones presenciales (91%) y las circulares escritas (89%), destacando además la importancia de un léxico compartido y valores institucionales que favorecen la cohesión comunicativa.

Complementariamente, Tafur Ruiz et al. (2024) realizaron una revisión sistemática bajo criterios PRISMA 2020, analizando 430 artículos indexados en Scopus y SciELO sobre comunicación efectiva en instituciones educativas latinoamericanas. El estudio concluye que los canales bidireccionales, la retroalimentación continua y la contextualización del mensaje se vinculan directamente con el liderazgo pedagógico, la participación docente y el fortalecimiento del clima organizacional. Por su parte, Canul Alcocer y López Gamboa (2023), en una revisión sistemática de publicaciones entre 2012 y 2022 en Redalyc, Dialnet y Web of Science, centrada en instituciones de educación superior mexicanas, identifican cuatro enfoques predominantes en la comunicación interna: medios digitales, funcionamiento organizacional, formación profesional y motivación institucional. Aunque el foco es universitario, sus hallazgos son extrapolables a niveles escolares, especialmente en lo que respecta a la articulación entre canales formales e informales y su impacto en la gestión colaborativa.

Estos estudios se articulan con investigaciones previas desarrolladas por el CPEIP y la Agencia de Calidad de la Educación. Por ejemplo, el estudio de la Agencia sobre liderazgo escolar y mejora de aprendizajes (2021), basado en análisis de prácticas directivas en establecimientos de distintas regiones de Chile, concluye que la claridad comunicativa entre directivos y docentes incide en la alineación pedagógica y en la retroalimentación efectiva. Asimismo, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) revelan que la percepción de escucha activa y respeto comunicacional por parte de los estudiantes se correlaciona con mejores resultados en convivencia escolar. En conjunto, este cuerpo empírico permite construir un marco riguroso para el análisis de los canales de comunicación en organizaciones educativas, articulando medios formales e informales con prácticas de liderazgo, cultura institucional y mejora educativa basada en evidencia.

Reporte del Proceso de Diagnóstico

El presente diagnóstico se sustentó en un enfoque metodológico combinado (mixto). Este diseño permitió una aproximación integral a la realidad institucional al integrar de manera sistemática tanto datos cuantitativos como hallazgos cualitativos. A través de este proceso, se favoreció la triangulación de la información y la complementariedad de las fuentes, lo que fortaleció significativamente la validez y la profundidad de los resultados obtenidos (Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C., 2018).

El análisis se organizó en torno a las siguientes cuatro dimensiones: canales y prácticas de comunicación institucional; factores organizacionales, relacionales y culturales que afectan la comunicación; efectos de las dinámicas de comunicación existentes, y contribuciones individuales al fortalecimiento de la comunicación institucional.

Acción Diagnóstica 1 - Aplicación del Cuestionario de Comunicación Institucional Escolar	
Estado de implementación	Implementada con adaptaciones.
Metodología utilizada	Cuestionario de 22 ítems con escala Likert de 7 puntos aplicado mediante Google Forms.

Participantes	Docentes y asistentes de la educación.
Ajustes realizados	Extensión del plazo de respuesta y seguimiento personalizado vía correo electrónico.
Resultado	Se obtuvo información cuantitativa suficiente para identificar percepciones y nudos críticos de la comunicación institucional.

En una primera fase se diseñó el Cuestionario de Comunicación Institucional Escolar (Anexo 2) compuesto por 22 ítems con escala tipo Likert de 7 puntos, dirigido a todo el cuerpo docente y asistentes de la educación. El objetivo fue indagar distintos aspectos de la comunicación y explorar qué factores contribuían o mermaban la dinámica comunicacional entre el equipo directivo, cuerpo docente y de asistentes de la educación del establecimiento. Posteriormente, se compartió el instrumento mediante un formulario Google cuyas respuestas fueron analizadas para elaborar las preguntas que se utilizaron en los grupos focales posteriores.

Acción Diagnóstica 2 - Grupos Focales	
Estado de implementación	Implementados parcialmente según planificación original.
Metodología utilizada	Grupos focales con pauta semiestructurada.
Participantes	Docentes y asistentes de la educación.
Ajustes realizados	Selección de participantes según disponibilidad horaria y no exclusivamente por criterios de representatividad.
Resultado	Se recogieron testimonios significativos sobre experiencias y prácticas comunicacionales

Para la segunda fase, se proyectó la realización de dos grupos focales, cada uno compuesto por ocho participantes (Anexo 3). En estas sesiones grupales, en las que se utilizó una pauta semiestructurada con temas a abordar, participarían asistentes de la educación y docentes de educación prebásica, básica y media (técnico profesional y científico-humanista), seleccionados según los siguientes criterios: representatividad de los niveles educativos, antigüedad en la institución, diversidad de roles o funciones pedagógicas y voluntariedad.

Acción Diagnóstica 3 - Reunión Introductoria.	
Estado de implementación	Implementada completamente.

Metodología utilizada	Reunión informativa inicial.
Participantes	Equipo docente y asistentes de la educación.
Ajustes realizados	Sin modificaciones relevantes.
Resultado	Se socializó adecuadamente el propósito, metodología y plazos del diagnóstico.

Al inicio del proceso se desarrolló una breve reunión introductoria con el cuerpo docente y de asistentes de la educación del establecimiento. En esta instancia, se informó sobre los medios que se utilizarían para la recolección de información, especificando tanto la modalidad de participación como los plazos establecidos para el desarrollo del diagnóstico. Este encuentro inicial permitió alinear expectativas y asegurar que todos los actores comprendieran el marco procedimental de la evaluación.

Durante la fase de implementación, la participación de los docentes no fue la proyectada inicialmente. Debido a que la tasa de respuesta al formulario digital no alcanzó la fluidez esperada en primera instancia, fue necesario extender el periodo de recepción por varias semanas. Esta decisión se tomó tras realizar un exhaustivo seguimiento mediante correos electrónicos y gestiones directas con la encargada del establecimiento, con el fin de asegurar una muestra significativa para el diagnóstico.

Por otra parte, si bien se definieron criterios de representatividad previos, la ejecución de los grupos focales debió adaptarse a la realidad y disponibilidad horaria de los docentes del establecimiento. Así, los encuentros se constituyeron con el personal que pudo asistir, priorizando la realización de la instancia por sobre la selección rigurosa de perfiles. No obstante, esta instancia permitió recoger valiosos testimonios acerca de las percepciones y experiencias de los diversos estamentos sobre canales y prácticas de comunicación institucional.

A pesar de estas dificultades, el proceso diagnóstico logró desarrollar una triangulación robusta entre datos cuantitativos y cualitativos, permitiendo construir una comprensión contextualizada y significativa del fenómeno comunicacional.

No obstante, quedaron pendientes algunos aspectos relevantes para futuros procesos diagnósticos, tales como ampliar la representatividad de los grupos focales, incrementar la participación en el cuestionario institucional y consolidar mecanismos permanentes de seguimiento y retroalimentación comunicacional.

Evaluación del Logro de Objetivos del Proceso Diagnóstico

A partir del análisis integrado de la información obtenida mediante el Cuestionario de Comunicación Institucional Escolar y los grupos focales realizados con docentes y asistentes de la educación, se evaluó el nivel de logro del objetivo general y de los objetivos específicos definidos para el proceso diagnóstico.

El establecimiento de los porcentajes de cumplimiento en un proceso de diagnóstico se rige por la correspondencia entre el diseño teórico y la ejecución en terreno (Creswell, 2014).

Bajo esta premisa, los niveles de logro se categorizan según el rigor procedimental y la capacidad de triangulación alcanzada:

Siguiendo a Creswell (2014), los niveles de logro fueron determinados según el grado de correspondencia entre el diseño metodológico inicial y las condiciones reales de implementación en terreno, considerando tanto la rigurosidad procedimental como la capacidad de triangulación alcanzada.

Logro Pleno (95% - 100%): Este rango representa la convergencia óptima entre la planificación y la realidad. Se asigna cuando los instrumentos se aplican según los protocolos originales, los plazos se cumplen rigurosamente y la muestra obtenida coincide con los criterios de representatividad técnica.

Logro Satisfactorio con Adaptaciones (85% - 94%): Este nivel reconoce que la investigación en contextos sociales y educativos es dinámica y, a menudo, requiere de lo que Creswell (2014) denomina "ajustes de campo". El porcentaje refleja que, si bien el objetivo de conocimiento se cumplió (se obtuvo la información), existieron desviaciones en los medios, tales como el uso de muestreos por conveniencia (disponibilidad) o la extensión de cronogramas. Esta ponderación garantiza la transparencia del investigador al declarar que la realidad del entorno obligó a flexibilizar el diseño inicial.

Logro Parcial (70% - 84%): Se establece cuando la información recolectada es insuficiente para realizar una triangulación robusta. En estos casos, aunque existen hallazgos, la falta de profundidad en una de las fuentes (cuantitativa o cualitativa) limita la validez general del diagnóstico, requiriendo nuevas instancias de levantamiento de datos para alcanzar las metas propuestas.

Las conclusiones que se presentan a continuación integraron los resultados cuantitativos y cualitativos, incorporando las percepciones y opiniones de los participantes para dar cuenta, de manera fidedigna, de su experiencia al interior del establecimiento.

Objetivo General. Diagnosticar la comunicación entre el equipo directivo y el cuerpo docente del complejo educacional.

El objetivo general se considera logrado de manera satisfactoria (100%), ya que el proceso de diagnóstico permitió caracterizar de forma clara el estado actual de la comunicación entre el equipo directivo y los equipos docente y de asistentes de la educación. El análisis evidenció percepciones predominantes, tensiones recurrentes y nudos críticos relevantes, tanto en los procesos de interacción entre los actores del establecimiento educacional como en su modelo de gestión comunicacional. En ese sentido, el proceso aportó la base fundamental para el diseño de acciones de mejora.

Desde el plano cuantitativo, los resultados mostraron una valoración moderada a baja de la comunicación institucional, especialmente en aspectos como claridad, oportunidad, retroalimentación y horizontalidad. Altos porcentajes de respuestas en desacuerdo o muy en desacuerdo reflejaron una percepción crítica respecto de los flujos comunicacionales. Esta tendencia se vio reforzada por el análisis cualitativo, en el que los participantes describen prácticas comunicacionales fragmentadas, poco claras y escasamente participativas, señalando, por ejemplo, que *“la comunicación está al debe”* y que los canales existentes *“no son efectivos”*.

En conjunto, el diagnóstico permitió no sólo identificar debilidades estructurales en la comunicación interna, sino también comprender cómo estas se viven cotidianamente por los distintos estamentos, aportando información fundamental para la toma de decisiones y el diseño de acciones de mejora.

En base a esta idea, Fullan (2023), sostiene que la comunicación constituye el eje articulador del liderazgo escolar, los resultados evidenciaron que la ausencia de estructuras comunicacionales claras debilitaba la construcción de sentido compartido y dificultaba los procesos de coordinación institucional.

Aunque el objetivo fue alcanzado, quedó pendiente avanzar hacia el esclarecimiento de la validación institucional de protocolos formales de comunicación y consolidar mecanismos permanentes de participación y retroalimentación.

En lo que respecta al Objetivo Específico 1, orientado a identificar las percepciones y experiencias de los diversos estamentos sobre los canales y prácticas de comunicación institucional, se consideró logrado con limitaciones de campo (90%). Si bien el proceso logró caracterizar con nitidez las dinámicas comunicacionales predominantes, la fase de recolección de datos debió ajustarse a realidades emergentes del contexto institucional (Creswell, 2014), las que se vieron reflejadas en modificaciones en la conformación de los grupos focales, que debieron integrarse por funcionarios disponibles en el horario asignado, distanciándose de los criterios de representatividad planificados, y en una tasa de respuesta al formulario digital menor a la esperada, lo que exigió una extensión de los plazos originales.

Desde un análisis cuantitativo, un 56,25% de los encuestados manifestó que no existe una comunicación efectiva entre pares, mientras que un 62,50% señaló la ausencia de instancias formales para la expresión de opiniones. Estas cifras dialogaron de manera directa con los relatos recogidos en las instancias cualitativas, donde docentes y asistentes de la educación describieron los canales actuales como deficientes, informales y poco adecuados para la complejidad del establecimiento. Expresiones recolectadas como *"no hay claridad en los canales"* o *"no existe un momento o lugar para reunirse"* reflejan una percepción de precariedad compartida por la comunidad.

El diagnóstico identificó el uso predominante de WhatsApp como un nudo crítico, debido a las dificultades que impone al proceso. A pesar de ser el canal más frecuente, es percibido como un medio informal e inapropiado para asuntos institucionales, debido a su carácter unilateral y la limitación que impone al diálogo reflexivo. Como advirtió uno de los participantes: *"El WhatsApp no es un canal formal, se presta para demasiado"*. En contraposición, el correo electrónico, identificado teóricamente como el canal formal, fue percibido como una herramienta poco ágil y con tiempos de respuesta que debilitan su efectividad operativa.

Finalmente, los testimonios dieron cuenta de una circulación desigual de la información entre los distintos niveles del establecimiento, lo que genera descoordinación y una marcada sensación de exclusión informativa, especialmente al comparar las dinámicas de enseñanza básica frente a la media. En síntesis, el proceso permitió visibilizar con claridad la fragilidad de la estructura actual y la urgencia de transitar hacia un modelo comunicacional más coherente, simétrico y profesionalizado."

El Objetivo Específico 2, orientado a identificar las percepciones y experiencias de los estamentos respecto a sus aportes personales en la construcción del clima escolar y la

comunicación interna, se consideró logrado con un nivel de cumplimiento del 100%. Bajo los estándares de Creswell (2014), este resultado se fundamentó en una triangulación efectiva que permitió capturar tanto la disposición proactiva de los trabajadores como las barreras institucionales que limitaron su impacto. A diferencia del objetivo anterior, este proceso no presentó desviaciones procedimentales significativas, logrando la convergencia entre los hallazgos cuantitativos y cualitativos.

Los datos recolectados evidenciaron una marcada brecha entre la iniciativa individual y el reconocimiento organizacional. Desde el análisis cuantitativo, se observó que un 43,75% de los encuestados declaró promover activamente una comunicación respetuosa, mientras que un 50% señaló haber propuesto iniciativas concretas para mejorar la comunicación interna. Sin embargo, solo un 21,87% percibió que dichos aportes fueron valorados por la institución, y apenas un 28,12% participó de manera estable en espacios de diálogo o colaboración.

Esta discrepancia entre la intención personal y la respuesta institucional se vio ratificada y profundizada por los relatos recogidos en las instancias cualitativas. Los docentes y asistentes de la educación reconocieron su compromiso cotidiano con el fortalecimiento del clima laboral, destacando que gran parte de las mejoras surgieron desde la informalidad. No obstante, manifestaron una profunda frustración ante la falta de continuidad de sus propuestas, lo que se tradujo en expresiones como: *"por más proyectos que se les ocurren, no se hacen"* o *"tuvieron que improvisar con otro colega para que algo saliera"*. Estas experiencias pusieron de manifiesto un escenario donde la ausencia de planificación y de canales formales para canalizar las iniciativas del personal del establecimiento derivó en procesos de improvisación y desmotivación profesional.

Estos relatos evidencian que, aunque existe disposición colaborativa por parte de docentes y asistentes de la educación, la ausencia de mecanismos formales de participación y seguimiento limita la continuidad y legitimación de dichas iniciativas.

En correspondencia con los postulados de Hargreaves y O'Connor (2018), los resultados muestran que las culturas escolares requieren espacios sistemáticos de colaboración y reconocimiento profesional para fortalecer el compromiso colectivo y evitar procesos de desgaste organizacional. Asimismo, Tafur Ruiz et al. (2024) sostienen que la percepción de escucha y valoración institucional constituye un factor clave para el fortalecimiento del compromiso docente y la cohesión interna.

Pese a estas limitaciones, el diagnóstico también permitió rescatar experiencias positivas vinculadas al trabajo colaborativo entre pares, especialmente en instancias como las jornadas de reflexión pedagógica. Estas instancias evidenciaron una disposición genuina por compartir buenas prácticas y fortalecer la cultura institucional. Expresiones como *"faltan espacios para integrar cosas"* reflejan tanto la valoración del trabajo colaborativo como la conciencia de su potencial aún no institucionalizado.

El cumplimiento de este objetivo no sólo permitió visibilizar el capital humano disponible, sino que dejó constancia de la urgencia de institucionalizar estas capacidades para evitar el desgaste y potenciar el clima organizacional.

No obstante, quedó pendiente avanzar hacia la clarificación de la institucionalización de espacios permanentes de participación y retroalimentación que permitan canalizar formalmente las propuestas surgidas desde los distintos estamentos del establecimiento.

El Objetivo Específico 3, orientado a analizar los factores organizacionales, relacionales y culturales que favorecen u obstaculizan la comunicación efectiva, se consideró logrado con un nivel de cumplimiento del 100%. De acuerdo a los mismos criterios anteriores, este objetivo se consideró logrado, ya que se identificó de manera clara los principales factores organizacionales, relacionales y culturales que inciden en la comunicación interna del establecimiento.

Los hallazgos cuantitativos exponen nudos críticos asociados a la asimetría comunicativa y la falta de feedback, lo que deriva en un bajo nivel de confianza hacia la autoridad y tensiona la cultura institucional. Al respecto, sólo cerca del 25% de los encuestados consideró que la dirección mantenía una buena comunicación con los docentes, cifra que coincidió con el bajo nivel de confianza depositado en la información emanada desde la directiva. A su vez, un contundente 65,6% señaló que la jerarquía institucional impedía una comunicación abierta y horizontal, mientras que la misma proporción de participantes indicó no recibir retroalimentación alguna sobre su desempeño por parte de sus superiores.

Asimismo, un porcentaje similar indicó no recibir retroalimentación respecto de su desempeño profesional, situación que contribuye al debilitamiento de la confianza institucional y a la percepción de distancia entre directivos y docentes.

Estas percepciones se vieron significativamente reforzadas por la información cualitativa, la cual describió un modelo de liderazgo caracterizado por ser centralizado, personalizado y excesivamente protocolizado. Los relatos de los participantes evidenciaron una nostalgia por modelos de gestión anteriores, señalando que *"antes existía comunicación directa"*, en contraste con la realidad actual donde la comunicación ascendente se percibió como rígidamente mediada por la burocracia administrativa. La ausencia de espacios formales de coordinación grupal fue reportada como una barrera recurrente, limitando las instancias de trabajo colaborativo a procesos puramente operativos.

Tal como sostiene Bolívar (2020), este tipo de liderazgo excesivamente vertical tiende a limitar la participación y debilitar las dinámicas de colaboración institucional. Del mismo modo, Üztemur et al. (2026) sostienen que las estructuras organizacionales rígidas generan barreras que afectan la confianza, el sentido de pertenencia y la cohesión profesional.

A nivel cultural, el traspaso al Servicio Local de Educación Pública (SLEP) fue identificado de manera transversal como un factor cultural y organizacional que profundizó las dificultades preexistentes. El diagnóstico permitió visibilizar cómo este cambio sistémico fue percibido como un aumento en la rigidez comunicacional, donde comentarios como *"el cambio al SLEP es malo: mucho protocolo"* dejaron de manifiesto que la transformación institucional ha significado, hasta el momento, una carga operativa adicional que obstaculiza la fluidez y la cercanía en las relaciones profesionales.

En el plano relacional, se identificaron dificultades vinculadas a la escucha activa, la validación profesional y la construcción de vínculos de confianza. Según García González et al. (2022), estos factores son fundamentales para sostener procesos de comunicación bidireccional y culturas organizacionales saludables.

Aunque el objetivo fue logrado satisfactoriamente, quedó pendiente profundizar en estrategias institucionales orientadas a disminuir la burocratización comunicacional y fortalecer prácticas de liderazgo más horizontales y participativas.

El Objetivo Específico 4, orientado a explorar los efectos de las dinámicas comunicacionales en el clima laboral, la motivación docente y los procesos pedagógicos, se consideró logrado con un nivel de cumplimiento del 100%. Bajo la perspectiva de Creswell (2014), este cumplimiento pleno se alcanzó gracias a una triangulación que permitió identificar efectos concretos y significativos de las dinámicas comunicacionales en el clima laboral, la motivación docente y el quehacer pedagógico.

Los resultados cuantitativos dejaron de manifiesto un deterioro crítico en la percepción del entorno laboral y la confianza institucional. Al respecto, un 68,8% de los encuestados manifestó estar en desacuerdo con la existencia de un clima de confianza en el establecimiento, mientras que sólo un 25% indicó sentir libertad para expresar sus opiniones y sentimientos en su lugar de trabajo. Si bien la comunicación directa entre docentes y estudiantes fue valorada positivamente por un 43,8%, esta percepción no logró extenderse al ámbito organizacional, donde predominó la sensación de incertidumbre debido a una gestión de la información caracterizada por la falta de anticipación y la improvisación.

Esta desorganización operativa evidenció repercusiones directas en el bienestar del equipo, manifestándose en relatos que describieron confusión, desgaste emocional y una marcada sensación de desprotección. Los participantes pusieron de relieve que la información institucional solía entregarse "*muy encima*" de los plazos o incluso se filtraba informalmente hacia los estudiantes antes que, al profesorado, lo que generaba una desautorización del rol docente. Estos factores dejaron de manifiesto una disminución en la motivación para innovar y colaborar, surgiendo expresiones de frustración que indicaron que la institución "*no cuida al profesor*" e incluso reportando focos de resistencia o "*rebeldía*" frente a la dirección.

Según lo planteado por Hargreaves y O'Connor (2018), las culturas escolares donde predominan dinámicas fragmentadas y escasa colaboración tienden a experimentar deterioro del bienestar docente y debilitamiento del compromiso profesional. Asimismo, Fullan (2023) sostiene que una comunicación efectiva constituye una condición esencial para sostener procesos de mejora escolar y fortalecer la cohesión institucional.

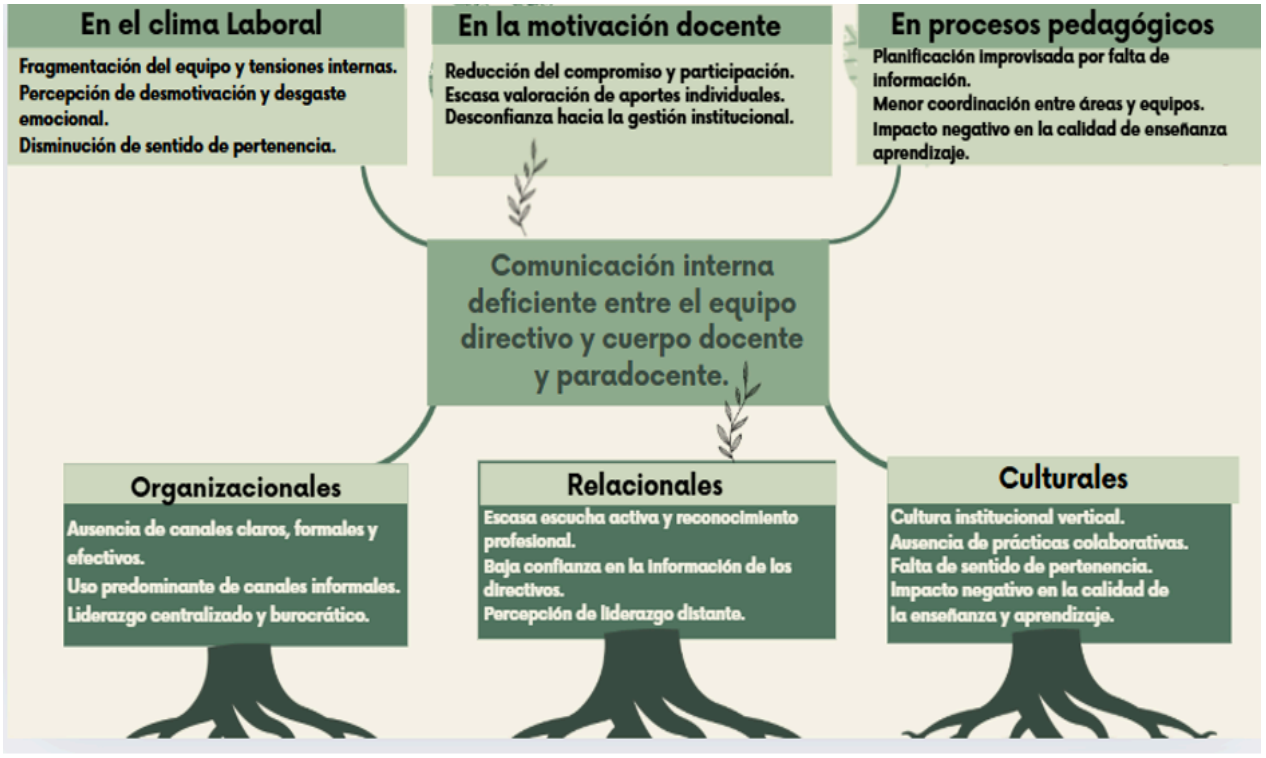
Desde el plano pedagógico, los participantes describieron dificultades para coordinar acciones entre niveles, organizar actividades comunes y sostener acuerdos institucionales estables. Esta situación afectaba directamente la planificación pedagógica y favorecía dinámicas de improvisación.

En el plano social, destacan prácticas que de acuerdo a los participantes debieran mantenerse, como el compañerismo y el apoyo entre pares, así como otras que requieren mejora urgente, donde se identifica la comunicación institucional como eje central. La excesiva protocolización, la burocracia y el uso indiscriminado de múltiples canales son señalados como prácticas que obstaculizan la comunicación y que debieran ser revisadas. En este sentido, el diagnóstico evidencia un escenario que requiere intervenciones intencionadas y urgentes para fortalecer la comunicación interna, el clima laboral y la cohesión organizacional.

No obstante, quedó pendiente avanzar hacia el diseño e implementación de estrategias sistemáticas orientadas al fortalecimiento del clima laboral, la comunicación organizacional y la coordinación pedagógica entre los distintos niveles educativos.

Análisis del Árbol de Problema

Figura 1: Árbol del Problema



La Figura 1 presenta el Árbol de Problema elaborado a partir de la triangulación de los hallazgos cuantitativos y cualitativos obtenidos durante el proceso diagnóstico.

El problema central identificado es la comunicación interna deficiente entre el equipo directivo y el cuerpo docente, lo que afecta directamente el flujo, la calidad y la oportunidad de la información en la gestión educativa. Esta situación se origina en causas organizacionales, relacionales y culturales que actúan como raíces del conflicto.

Desde lo organizacional, se observa la ausencia de canales formales claros y efectivos, el uso predominante de medios informales como conversaciones de pasillo o mensajes sin criterios definidos, y un liderazgo centralizado y burocrático que limita la retroalimentación y la participación, generando una comunicación reactiva y poco confiable. Esta situación coincide con lo planteado por Maddalena (2021), quien sostiene que la ausencia de estructuras comunicacionales oficiales genera dinámicas reactivas e improvisadas dentro de las organizaciones escolares. Asimismo, los participantes describieron una estructura de liderazgo excesivamente burocrática y centralizada, fenómeno que, según Bolívar (2020), debilita los procesos de participación y dificulta la construcción de culturas colaborativas.

En el plano relacional, la escasa escucha activa y el insuficiente reconocimiento profesional provocan que las voces docentes no se sientan valoradas, mientras que la baja confianza en la información directiva y la percepción de un liderazgo distante deterioran el vínculo y la legitimidad de los mensajes. El predominio de una cultura institucional asimétrica, sumado a la carencia de prácticas de colaboración y a la fragilidad del proyecto educativo, consolida un nudo crítico que condiciona la viabilidad y permanencia de las mejoras en la gestión de la comunicación.

Como consecuencia, se evidencian efectos negativos en tres dimensiones: en el clima laboral, con fragmentación del equipo, tensiones internas y desgaste emocional; en la motivación docente, con reducción del compromiso, desconfianza hacia la gestión y escasa valoración de aportes individuales; y en los procesos pedagógicos, con planificación improvisada, menor coordinación entre áreas y un impacto directo en la calidad de enseñanza y aprendizaje.

El impacto de esta problemática se manifiesta en el clima laboral mediante procesos de fragmentación del equipo, desgaste emocional y debilitamiento del compromiso docente, y con ello, en el deterioro de la confianza profesional y limita la capacidad de mejora institucional sostenida (Hargreaves & O'Connor, 2018).

En el ámbito pedagógico, los participantes describieron procesos de planificación improvisada, descoordinación entre niveles y dificultades para sostener acuerdos institucionales comunes.

En síntesis, raíces debilitadas alimentan un tronco mal nutrido que da lugar a ramas enfermas, donde la deficiencia comunicacional explica el deterioro del clima, la motivación y la práctica pedagógica. Para revertir esta situación, se propone priorizar acciones viables y de alto impacto: en lo organizacional, definir canales formales, protocolos y ciclos de decisión claros; en lo relacional, instaurar rondas de escucha, reconocimiento profesional y presencia directiva en terreno; y en lo cultural, promover rutinas colaborativas, actualizar el PEI con participación y fortalecer el sentido de pertenencia mediante prácticas que celebren logros colectivos. Estas estrategias permitirán avanzar hacia una comunicación interna clara, confiable y participativa, base para mejorar la cohesión del equipo y la calidad educativa.

Conclusión del Diagnóstico

El proceso diagnóstico permitió construir una comprensión profunda del fenómeno comunicacional que atravesaba esta comunidad educativa. A partir de una metodología mixta, fue posible identificar que la comunicación interna se estructuraba predominantemente de manera informal, fragmentada y poco efectiva, con efectos directos y sostenidos en el clima laboral, la motivación docente y la articulación institucional. En línea con lo planteado por Fullan (2023), la ausencia de procesos comunicacionales claros debilitaba la construcción de sentido compartido y limitaba la cohesión organizacional. Del mismo modo, los hallazgos coinciden con Hargreaves y O'Connor (2018), quienes señalan que las culturas escolares con bajos niveles de colaboración tienden a experimentar deterioro del compromiso profesional y dificultades para sostener procesos de mejora. Maddalena (2021) refuerza lo anterior, señalando que la ausencia de flujos institucionales claros no solo afecta la operatividad, sino que fragiliza el vínculo profesional, generando un escenario de incertidumbre que dificulta la articulación de metas comunes.

Este fenómeno de fragmentación comunicativa impactó en la dimensión emocional y el compromiso de los actores educativos, debilitando, según lo planteado por Moolenard (2015), el capital social de la escuela, reduciendo la confianza y limitando la capacidad de los equipos para responder de forma cohesionada ante los desafíos pedagógicos. En consecuencia, la comunicación en esta institución al ser deficiente compromete la integridad del proyecto educativo y el bienestar de quienes lo ejecutan.

Al respecto, Michael Fullan (2023) planteó que la comunicación efectiva constituye el eje articulador del liderazgo escolar, siendo la base indispensable para generar una visión y

sentido compartido dentro de la organización. Complementariamente, Patrizio Petrone (2021) sostuvo que este debe ser un proceso intencionado, flexible y orientado a favorecer un diálogo genuino que promueva el intercambio de ideas. Bajo este marco, los hallazgos confirmaron que en la institución la comunicación no ha logrado trascender la mera transmisión lineal de información, debilitando los procesos de construcción de sentido, participación y reconocimiento mutuo. Esta fragilidad comunicativa ha dejado espacio para dinámicas de verticalidad y burocratización que, en sintonía con lo expuesto por Bolívar (2020) y Üztemur et al. (2026), terminan por erosionar la confianza institucional y el sentido de pertenencia de los diversos actores educativos.

Este escenario se sintetizó en el análisis del Árbol del Problema, cuyo núcleo identificó una comunicación interna deficiente entre el equipo directivo y el cuerpo docente, que afectaba el flujo, la calidad y la oportunidad de la información necesaria para una gestión educativa coherente, idea reforzada por Vivas y Saavedra (2019) quienes sostuvieron que la ausencia de procesos comunicativos eficaces y bidireccionales no solo entorpece la operatividad diaria, sino que fractura la alineación entre las metas de gestión y las prácticas de aula, comprometiendo la articulación técnica necesaria para un desarrollo institucional armónico.

En el plano organizacional, se observó la ausencia de canales formales claros y el uso reiterado de medios informales, condiciones que, tal como sostienen Maddalena (2021) y Mohamed y Zainal (2021), generaron una comunicación reactiva, donde la falta de una estructura oficial impidió que la información actuara como un recurso estratégico para la toma de decisiones. Esta desarticulación se profundiza de la misma manera que lo describen Price y Moolenaar (2015), por el uso de redes informales que intentan suplir la fragilidad de las estructuras oficiales, erosionando el capital social y los vínculos de confianza.

En el nivel relacional, la escasa escucha activa provocó que los docentes no se sintieran valorados, restando, según Tafur Ruiz et al. (2024) y García González et al. (2022), legitimidad a los mensajes institucionales, pues el compromiso del profesorado depende de una comunicación que promueva la reciprocidad.

Finalmente, a nivel cultural, la persistencia de una estructura vertical y la falta de prácticas colaborativas configuraron un escenario donde cualquier mejora resultó difícil de implementar. Esta conclusión es coherente con el planteamiento de Ndubueze y Oputa (2026), quienes indicaron que el debilitamiento del sentido de pertenencia genera barreras que entorpecen las transformaciones y tienen, según Vargas y Molina (2022), un efecto directo en la efectividad de los aprendizajes al imposibilitar un marco de acción docente cohesionado.

Las consecuencias de esta problemática se manifestaron en el clima laboral, ámbito en el que se evidenció la fragmentación del equipo, tensiones internas y un marcado desgaste emocional, desconfianza hacia la gestión y una escasa valoración de los aportes individuales. Finalmente, este escenario impactó los procesos pedagógicos, traduciéndose en una planificación improvisada y una baja coordinación entre áreas.

Este análisis integrado fundamentó la necesidad de una intervención intencionada, sistemática y progresiva. En consecuencia, sería necesario implementar acciones orientadas a definir y formalizar canales y protocolos de comunicación; fortalecer la escucha activa, el reconocimiento profesional y la presencia directiva en el quehacer cotidiano, así como promover prácticas colaborativas que refuercen el sentido de pertenencia y actualicen el proyecto educativo con participación real de la comunidad. Estas acciones constituyen la base

para avanzar hacia una comunicación interna clara, confiable y participativa, condición esencial para mejorar la cohesión del equipo y la calidad educativa del establecimiento.

Reporte del Proceso de Intervención

Justificación de la Intervención

La intervención diseñada se justificó a partir de la convergencia entre los resultados del proceso diagnóstico, los antecedentes empíricos revisados y los fundamentos teóricos propios de la psicología educacional y del liderazgo escolar. El diagnóstico institucional evidenció la existencia de dificultades significativas en los procesos de comunicación interna entre el equipo directivo y el cuerpo docente y de asistentes de la educación, caracterizadas por una circulación fragmentada de la información, predominio de canales informales, escasa retroalimentación, baja percepción de escucha activa y limitadas instancias de diálogo institucionalizado. Estas dinámicas fueron descritas por los participantes como un factor que incidía negativamente en el clima laboral, la motivación docente y la coordinación pedagógica.

Desde el punto de vista teórico, la literatura especializada sostiene que una comunicación institucional deficiente afecta directamente la confianza organizacional, el compromiso profesional y la posibilidad de construir culturas colaborativas (Hargreaves & O'Connor, 2018; Fullan, 2023; Price & Moolenaar, 2015). Asimismo, diversos estudios empíricos destacan que los establecimientos que desarrollan estructuras comunicacionales claras, bidireccionales y participativas logran mayores niveles de cohesión interna y mejores condiciones para la mejora escolar sostenida, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad (Bellei et al., 2014; Tafur Ruiz et al., 2024). De manera complementaria, investigaciones recientes señalan que la calidad de la comunicación institucional se relaciona significativamente con la motivación docente, la percepción de apoyo organizacional y la disminución del estrés laboral (Üztemur et al., 2026; Yang & Xu, 2026).

Desde una perspectiva práctica y social, la intervención se consideró como necesaria en tanto apunta a fortalecer los vínculos profesionales, legitimar la voz docente y favorecer condiciones organizacionales que impactan indirectamente en la calidad de los procesos educativos ofrecidos a estudiantes que pertenecen mayoritariamente a grupos socioeconómicos vulnerables. En este sentido, fortalecer la comunicación interna no constituye únicamente una mejora operativa, sino una acción con impacto estructural y preventivo, orientada a resguardar el bienestar profesional y la sostenibilidad institucional.

Objetivos de la Intervención

Objetivo General

Fortalecer los procesos de comunicación interna entre el equipo directivo, el cuerpo docente y de asistentes de la educación del complejo educacional, promoviendo prácticas comunicativas claras, participativas y coherentes con una cultura institucional colaborativa.

Objetivos Específicos

Optimizar los canales de comunicación institucional, definiendo criterios compartidos de uso, responsabilidad y confiabilidad.

Diversificar espacios formales de diálogo que promuevan la participación, la escucha activa y la construcción de acuerdos institucionales.

Instalar instancias sistemáticas de retroalimentación entre directivos y funcionarios que permitan reconocer fortalezas y orientar mejoras.

Fortalecer las habilidades comunicacionales y colaborativas de los distintos estamentos del establecimiento mediante instancias formativas contextualizadas.

Diseño de la Intervención

A continuación, se presenta el diseño y la planificación de cada una de las actividades consideradas en el plan de intervención, elaboradas a partir de los hallazgos diagnósticos y alineadas con los objetivos específicos definidos previamente. Debido a las limitaciones institucionales descritas posteriormente, las acciones no alcanzaron fase de implementación, por lo que se presentan como una propuesta técnicamente fundamentada y proyectada para una eventual aplicación futura.

Tabla 1: Acción 1 - Guía Práctica de Comunicación Interna

Acción 1 - Guía Práctica de Comunicación Interna	
Campo	**Descripción**
Tiempo de implementación proyectado	Segundo semestre de 2025.
Indicadores de Implementación	**Alcance**: Al menos el 60% del equipo educativo declara aplicar la guía en su labor diaria. **Cobertura**: El 60% del personal conoce y utiliza formalmente la guía. **Cumplimiento**: Incremento del 20% en el uso de canales oficiales en 2 meses.
Indicadores de Logro	**Satisfacción/Aceptabilidad:** El 60% de los encuestados percibe mayor claridad en la entrega de información institucional. El 60% considera que la comunicación se ha optimizado tras la intervención.

Medios de Verificación	Encuesta de satisfacción post-intervención, registros de asistencia a la jornada de socialización y indicadores de uso de canales digitales (correos/bitácoras).

La primera acción del plan de intervención consistió en la elaboración de una Guía Práctica de Comunicación Interna, con el objetivo de optimizar los canales y prácticas de comunicación institucional entre el equipo directivo, el cuerpo docente y asistentes de la educación. Esta acción surgió a partir de la necesidad de consensuar criterios institucionales respecto al uso, confiabilidad y responsabilidades asociadas a los canales formales e informales existentes en el establecimiento, promoviendo una comunicación más clara, oportuna y coherente entre los distintos estamentos. Posteriormente, se esperaba que la guía pudiera ser utilizada de manera autónoma y permanente como material de apoyo institucional e inducción para nuevos funcionarios.

La guía práctica fue elaborada mediante la plataforma Genially, con el propósito de aprovechar los elementos interactivos que esta ofrece (ver Anexo 5). Se diseñó como una guía de autoaprendizaje, interactiva e intuitiva, que articulaba contenidos teóricos y prácticos, favoreciendo que cada usuario adquiriera conocimientos básicos sobre el uso de los distintos canales de comunicación y ejercitara su aplicación mediante actividades interactivas, preguntas de reflexión y ejercicios contextualizados. Entre estas actividades se incluyó una asociación conceptual destinada a aplicar los contenidos revisados en las distintas secciones de la guía. Esta actividad breve incorporó un solucionario que permitía a los participantes autoevaluar su desempeño. Asimismo, las actividades de reflexión y aplicación buscaban que los participantes vincularan los contenidos con su contexto laboral y registraran sus respuestas y comentarios conforme avanzaran en el proceso. Para ello, se dispuso el acceso a un documento de Google Docs incorporado dentro de la guía, el cual debía descargarse e imprimirse para su utilización (ver Anexo 6).

La implementación de esta acción se proyectó para el segundo semestre de 2025 y contempló como indicador de Alcance que al menos el 60% del equipo educativo declarara aplicar la guía en su labor diaria, como indicador de cobertura que el 60% del personal conociera y utilizara formalmente el recurso, y como indicador de Cumplimiento, que existiera un incremento del 20% en el uso de canales oficiales durante los dos meses posteriores a su eventual implementación.

En relación con los indicadores de logro, se esperaba que al menos el 60% de los participantes percibiría mayor claridad en la entrega de información institucional; y que un porcentaje equivalente consideraría que la comunicación interna se había optimizado tras la utilización de la guía. Ambos indicadores se asociaron a la dimensión de Satisfacción/Aceptabilidad, orientada a medir la percepción de utilidad, claridad y efectividad de la intervención en la práctica cotidiana.

Como medios de verificación de la implementación y logro de esta acción, se consideraron la encuesta de satisfacción post intervención (ver Anexo 7), los registros de asistencia a la jornada de socialización y los indicadores de uso de canales digitales institucionales, tales como correos electrónicos y bitácoras.

Tabla 2: Buzón Temático Digital

Acción 2 - Buzón Temático Digital	
Campo	**Descripción**
Tiempo de implementación proyectado	Permanente, con revisión quincenal.
Indicadores de Implementación	**Cumplimiento:** Se publica al menos un tema quincenalmente en el buzón. Cumplimiento del 100% de las revisiones quincenales programadas. **Alcance:** Al menos el 60% del equipo responde al buzón en cada ciclo quincenal.
Indicadores de Logro	Al menos el 60% de los encuestados declara que el buzón ha sido útil para expresar sus opiniones (medido semestralmente). Al menos una sugerencia por mes es incorporada efectivamente en las decisiones o acciones del equipo directivo.
Medios de Verificación	Reporte de respuestas de Google Forms (base de datos), Actas de Consejo Técnico (donde se registran las sugerencias acogidas) y Encuesta de Percepción Semestral.

La segunda acción del plan de intervención consistió en el diseño de un Buzón Temático Digital, orientado a diversificar y fortalecer los espacios de diálogo y participación institucional entre el equipo directivo, docente y de asistentes de la educación. Esta herramienta buscaba promover la participación activa, la expresión de opiniones y la generación de propuestas que hubiesen contribuido a la mejora continua del quehacer educativo y del clima organizacional. Su implementación fue proyectada de manera permanente, contemplando revisiones quincenales por parte del equipo directivo, con el propósito de asegurar la continuidad y sistematización del proceso participativo.

El acceso al Buzón Temático Digital se realizaría mediante un formulario Google (ver Anexo 8) en línea de acceso institucional, en el cual el equipo directivo publicaría preguntas generadoras vinculadas a temas de interés institucional. Con el fin de asegurar su adecuada difusión y utilización, se diseñó un afiche informativo con instrucciones claras y un código QR de acceso directo, destinado a ser ubicado en espacios exclusivos para funcionarios (ver

Anexo 9). Además, se contempló su envío mediante correo electrónico institucional para ampliar su alcance y facilitar el acceso al recurso. Este espacio estaba contemplado para recoger percepciones, comentarios y propuestas de docentes y asistentes de la educación, de modo que estas pudieran transformarse en insumos para la toma de decisiones y para la discusión en reuniones de equipo posteriores. Las revisiones quincenales sistemáticas por parte del equipo directivo por cada temática abordada favorecerían la consolidación de un mecanismo periódico de participación y retroalimentación institucional. Asimismo, se estableció como indicador de logro que al menos el 60% de los encuestados declarara semestralmente que el buzón había sido útil para expresar sus opiniones y que, al menos, una sugerencia mensual fuera efectivamente incorporada en decisiones o acciones impulsadas por el equipo directivo.

Entre los indicadores de implementación definidos se consideró la publicación de, al menos, un tema quincenal en el buzón, la participación de al menos el 60% del equipo educativo en cada ciclo de consulta y el cumplimiento total de las revisiones quincenales programadas. Estos indicadores se relacionaron principalmente con la dimensión de Cumplimiento, mediante el indicador Índice de Ejecución, permitiendo evaluar la periodicidad y continuidad de las acciones programadas. Asimismo, la participación del equipo educativo en cada ciclo se vinculó con la dimensión de Alcance, a través de la Tasa de Cobertura, orientada a medir el nivel de adhesión y participación institucional en la herramienta.

Por su parte, se estableció como indicador de logro que al menos el 60% de los encuestados declarara semestralmente que el buzón había sido útil para expresar sus opiniones y que, al menos, una sugerencia mensual fuera efectivamente incorporada en decisiones o acciones impulsadas por el equipo directivo. Estos indicadores se vincularon con las dimensiones de Satisfacción/Aceptabilidad y de Compromiso, a través del indicador Nivel de Participación Activa, dado que buscaban evidenciar la incidencia real de las opiniones recogidas en los procesos institucionales y la apropiación del recurso por parte de la comunidad educativa.

Como medios de verificación de esta acción se consideraron los reportes de respuestas obtenidos desde Google Forms (ver Anexo 10), las actas de Consejo Técnico en las que se registraran las sugerencias acogidas y la aplicación de una Encuesta de Percepción Semestral orientada a evaluar la utilidad y efectividad del buzón como herramienta de comunicación y participación institucional.

Tabla 3: Taller Teórico-Práctico de Habilidades Comunicacionales y Colaborativas

Actividad 3 - Taller Teórico-Práctico de Habilidades Comunicacionales y Colaborativas.	
Campo	**Descripción**
Tiempo proyectado	2 sesiones de 60 minutos (durante el mes de noviembre).

Indicadores de Implementación	**Alcance:** Al menos el 60% del equipo convocado asiste a ambas sesiones del taller. **Satisfacción/Aceptabilidad:** Al menos el 60% de los participantes evalúa positivamente el taller en cuanto a contenidos, metodología y facilitación.
Indicadores de Logro	**Compromiso:** Al menos el 60% de los participantes demuestra comprensión y aplicación de la comunicación efectiva durante los ejercicios prácticos del taller. **Satisfacción/Aceptabilidad:** Al menos el 60% de los participantes declara haber mejorado sus habilidades comunicacionales y colaborativas tras la intervención (medido por encuesta).
Medios de Verificación	Listas de asistencia firmadas por sesión, pauta de observación de los ejercicios prácticos (para medir aplicación) y Encuesta de satisfacción/autopercepción post-taller.

La tercera acción del plan de intervención correspondió a la realización de un taller teórico-práctico de habilidades comunicacionales y colaborativas dirigido al equipo directivo, docente y asistentes de la educación, centrado en el fortalecimiento de la comunicación efectiva. Esta instancia buscaba entregar herramientas conceptuales y prácticas que contribuyeran al diálogo, la escucha activa, la comprensión de barreras comunicacionales y la aplicación de estrategias orientadas al trabajo colaborativo en el contexto escolar. La actividad fue proyectada para el mes de noviembre y contempló la realización de dos sesiones de 60 minutos cada una. Como indicadores de implementación, se estableció que al menos el 60% del equipo convocado asistiera a ambas sesiones del taller y que al menos el 60% de los participantes evaluara positivamente la experiencia en relación con los contenidos abordados, la metodología utilizada y la facilitación de las actividades. Estos indicadores se relacionaron con la dimensión de Alcance, y con la dimensión de Satisfacción/Aceptabilidad.

El taller fue planificado en dos etapas complementarias (ver Anexos 11 y 12). La primera sesión abordaría los fundamentos teóricos de la comunicación efectiva, incluyendo la definición y principios de la comunicación, las barreras habituales presentes en los contextos laborales, la importancia de la claridad en los mensajes y el desarrollo de la escucha activa. La segunda sesión estaría orientada al desarrollo de actividades prácticas, mediante el análisis de situaciones reales o simuladas del contexto institucional, en las cuales los participantes aplicarían estrategias de comunicación efectiva y trabajo colaborativo para resolver conflictos y fortalecer la interacción interpersonal (ver Anexo 13). A partir de estas actividades, se esperaba que al menos el 60% de los participantes demostrara comprensión y aplicación de habilidades de comunicación efectiva durante los ejercicios prácticos, así como también que un porcentaje equivalente declarara haber fortalecido sus habilidades comunicacionales y colaborativas tras la intervención, de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta de autopercepción proyectada para el cierre del taller. Estos indicadores se relacionaron con la dimensión de Compromiso, y con la dimensión de Satisfacción/Aceptabilidad.

Esta acción no solo buscaba favorecer un mayor dominio de técnicas comunicacionales, sino también promover una cultura organizacional orientada al diálogo constructivo, al reconocimiento de perspectivas diversas y a la resolución colaborativa de desafíos institucionales. Como medios de verificación, se contemplaron las listas de asistencia firmadas en cada sesión, una pauta de observación de los ejercicios prácticos orientada a evaluar la aplicación de las habilidades trabajadas y una encuesta de satisfacción y autopercepción post-taller (ver Anexo 14). Estos instrumentos permitirían recopilar evidencia respecto de las dimensiones de Alcance, Fidelidad de la Intervención, Compromiso y Satisfacción/Aceptabilidad consideradas en el diseño evaluativo de la acción.

Descripción de Resultados de la Intervención

Debido a la suspensión de la fase de implementación, no fue posible reportar resultados alcanzados ni niveles de cumplimiento efectivos respecto de los indicadores definidos para cada acción. Esta situación respondió principalmente a factores institucionales ajenos al control del equipo interventor, tales como la falta de respuesta sostenida por parte del equipo directivo, dificultades de coordinación institucional y ausencia de condiciones mínimas para desarrollar un proceso colaborativo de implementación. Esta limitación coincide con lo planteado por Ball, Maguire y Braun (2022), quienes señalan que los procesos de intervenciones escolares dependen de las dinámicas internas, de las relaciones de poder y de la disposición institucional de los actores involucrados. Asimismo, Frigerio y Poggi (2021) sostienen que las instituciones educativas poseen culturas organizacionales complejas que pueden favorecer o dificultar los procesos de cambio, especialmente cuando estos provienen desde agentes externos.

En consecuencia, esta sección presenta una proyección analítica de resultados esperados elaborada a partir de los objetivos específicos, del diseño técnico de las acciones y de la evidencia teórica y empírica revisada durante el proceso. Desde esta perspectiva, las proyecciones formuladas se sustentan en antecedentes que destacan la relevancia de la comunicación interna y del liderazgo escolar como factores asociados al clima organizacional, la cohesión institucional y la mejora educativa (Bellei et al., 2014; Hargreaves & O'Connor, 2018; Fullan, 2023; Agencia de Calidad de la Educación, 2021).

Respecto a la Guía Práctica de Comunicación Interna, y en estrecha relación con el objetivo de optimizar los canales de comunicación institucional, se proyectó que al menos el 60% de los integrantes del equipo educativo declarara conocer y utilizar el recurso en su labor diaria, reconociéndolo como una herramienta útil para orientar la interacción. Del mismo modo, se determinó que un porcentaje similar percibiera mejoras en la claridad y una optimización general de la comunicación durante los primeros meses de implementación. En cuanto al uso de canales formales, se esperaba que esta guía contribuyera a la eficacia comunicativa entre todos los estamentos, promoviendo el uso de medios más claros, sistematizados y coherentes, facilitando una comprensión compartida de los flujos de información y logrando un aumento de al menos un 20% en la utilización de medios oficiales en un período de dos meses. El cumplimiento de estos indicadores habría permitido proyectar la guía como una herramienta permanente de gestión y un medio de inducción clave para el personal nuevo, reduciendo la fragmentación informativa institucional.

Estas proyecciones se encuentran respaldadas por la literatura que enfatiza la importancia de los canales formales y de la claridad comunicacional en las organizaciones educativas. Cabello y Giró Miranda (2020) plantean que la existencia de canales estructurados favorece la coordinación institucional y disminuye la ambigüedad organizacional, mientras que Canul

Alcocer y López Gamboa (2023) destacan que la comunicación interna constituye un eje estratégico para fortalecer la cohesión organizacional y la participación de los actores educativos. Del mismo modo, Papic-Domínguez (2020) señala que los medios de comunicación organizacional interna en escuelas públicas chilenas impactan directamente en la percepción de transparencia y confianza institucional. Complementariamente, Petrone (2021) sostiene que la claridad, oportunidad y coherencia de los mensajes son principios fundamentales de la comunicación efectiva en cualquier organización.

Asimismo, la propuesta de esta guía se vincula con los lineamientos entregados por la Agencia de Calidad de la Educación (2023), la cual destaca que los procesos de mejora educativa requieren estructuras organizacionales claras y mecanismos de comunicación que permitan articular la gestión institucional y pedagógica. En esta línea, Fullan (2023) y Bolívar (2020) sostienen que el liderazgo escolar efectivo depende de la capacidad de los equipos directivos para construir sentidos compartidos y sostener prácticas comunicacionales coherentes y sistemáticas.

En cuanto al Buzón Temático Digital, esta acción se diseñó para cumplir con los objetivos de diversificar y reorganizar los espacios periódicos de diálogo que permitan al equipo compartir aportes y construir acuerdos orientados a la mejora del establecimiento. En términos de indicadores de logro, se definió la publicación de un tema quincenal y la participación de, al menos, el 60% del equipo educativo en cada ciclo como evidencia de una adhesión sostenida. Además, se proyectó que al menos una sugerencia mensual fuera incorporada efectivamente en las decisiones del equipo directivo, fortaleciendo la percepción de incidencia real y validando el buzón como un espacio legítimo para expresar opiniones. De igual modo, se estableció que al menos el 60% de los participantes evaluaría positivamente la utilidad del buzón para canalizar sus inquietudes según las encuestas de percepción semestrales. El cumplimiento de estos resultados habría permitido consolidar el buzón como un mecanismo institucional de escucha activa y retroalimentación, permitiendo además identificar fortalezas y oportunidades de mejora a partir de la visión de los propios actores, lo que fomenta un clima de transparencia y una cultura organizacional más participativa y democrática.

La literatura especializada respalda la relevancia de generar espacios sistemáticos de participación y retroalimentación en las instituciones escolares. Hargreaves y O’Connor (2018) plantean que las culturas colaborativas requieren estructuras permanentes de diálogo profesional, mientras que Tafur Ruiz, Centurión Larrea y Villegas Vera (2024) destacan que la comunicación efectiva y el liderazgo participativo son elementos clave para una gestión escolar exitosa. De igual forma, Andrade Oviedo, Márquez Martínez y Quevedo Borrero (2025) sostienen que los enfoques dialógicos y participativos favorecen la innovación de las prácticas educativas y fortalecen el sentido de pertenencia institucional.

En la misma línea, Price y Moolenaar (2015) evidencian que las relaciones entre directivos y docentes se fortalecen cuando existen mecanismos de escucha activa y participación genuina, favoreciendo el clima escolar y la confianza organizacional. Complementariamente, Vargas y Molina (2022) señalan que las prácticas sistemáticas de retroalimentación contribuyen al fortalecimiento del trabajo colaborativo y a la mejora de los procesos institucionales. Asimismo, Sasan, Escultor y Larsari (2023) enfatizan que las comunidades escolares con mayores niveles de participación y cohesión presentan mejores condiciones para sostener procesos de cambio y mejora educativa.

Finalmente, atendiendo al objetivo de mejorar las habilidades comunicacionales y colaborativas del equipo directivo, docente y de asistentes de la educación, se esperaba que la

implementación del taller teórico-práctico contribuyera significativamente al fortalecimiento del diálogo y la escucha activa dentro de la comunidad. La combinación de instancias de reflexión y ejercicio habría permitido que los participantes comprendieran y aplicaran principios de comunicación asertiva en situaciones complejas del contexto escolar, favoreciendo la resolución colaborativa de conflictos. En términos de logro, se proyectó que al menos el 60% del equipo convocado asistiera a la totalidad de las sesiones y demostrara el manejo de los contenidos en los ejercicios de simulación realizados. Asimismo, se esperaba que un porcentaje equivalente declarara haber fortalecido sus competencias y evaluara positivamente la metodología de la instancia formativa. El cumplimiento de estos resultados habría posicionado el taller como una estrategia relevante para el fortalecimiento del clima organizacional, permitiendo que el personal identificara prácticas exitosas y oportunidades de mejora en su interacción diaria, impactando directamente en la cohesión interna y en la instauración de una cultura de retroalimentación constante y respetuosa entre todos los estamentos.

Estas proyecciones se encuentran alineadas con investigaciones que destacan el rol de las habilidades comunicacionales en el liderazgo y la convivencia institucional. Mohamed y Zainal Abidin (2021) sostienen que los estilos de comunicación de los equipos directivos influyen directamente en la cultura escolar y en la calidad de las relaciones profesionales. Del mismo modo, Eziuzo (2025) y Ndubueze y Sarah (2026) evidencian que las estrategias comunicacionales implementadas por los directivos impactan significativamente en el desempeño docente y en la efectividad administrativa de los establecimientos escolares.

Asimismo, Medina Moncayo, López Díaz y Zúñiga Delgado (2024) plantean que el clima organizacional se encuentra estrechamente vinculado a la calidad de las prácticas comunicacionales y colaborativas al interior de las instituciones educativas. Complementariamente, Zamora-Rodríguez et al. (2025) destacan que factores como la participación, la satisfacción laboral y las relaciones interpersonales positivas inciden directamente en la calidad del clima organizacional y en el bienestar profesional docente. Desde la perspectiva del liderazgo educativo, Yang y Xu (2026) señalan que los liderazgos orientados a la colaboración y al bienestar favorecen la innovación pedagógica y fortalecen el compromiso docente, mientras que Üztemur, Kirişçi-Sarıkaya e İlğan (2026) evidencian que la comunicación administrativa funciona como un mediador relevante entre liderazgo, estrés laboral y motivación profesional.

Evaluación de la Intervención

Aunque la intervención no se ejecutó, el plan incorporó un diseño evaluativo explícito, con indicadores de logro, instrumentos de evaluación y medios de verificación claramente definidos para cada acción. Estos consideraban:

Para garantizar la rigurosidad metodológica del plan de intervención, se diseñó un sistema de evaluación que permitiría contrastar los objetivos planteados con resultados verificables, en torno a indicadores de implementación y niveles de logro. Este enfoque evaluativo se fundamentó en los principios metodológicos propuestos por Creswell (2014) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes destacan la relevancia de integrar procedimientos sistemáticos de recolección y análisis de información que permitan evaluar la coherencia entre objetivos, acciones e impacto esperado en intervenciones educativas.

En cuanto a la Guía Práctica de Comunicación Interna, la evaluación de su implementación se sustentó en el diseño y validación del recurso por parte del equipo directivo y su posterior difusión al 100% del personal docente y asistentes de la educación. Para medir su efectividad y alcance, se proyectó el uso de un cuestionario en formato Google Forms (Anexo 7), herramienta diseñada para verificar si al menos el 60% de los funcionarios reconoce la utilidad del insumo y lo incorpora en su quehacer diario.

La utilización de este instrumento buscaba recoger evidencia respecto de la percepción de claridad comunicacional, frecuencia de uso de canales formales y valoración de la guía como apoyo institucional. Este criterio se encuentra alineado con lo planteado por Vivas y Saavedra (2019), quienes sostienen que la comunicación interna debe ser evaluada no solo desde la existencia de canales formales, sino también desde la percepción de utilidad y efectividad que tienen los integrantes de la organización.

Respecto al Buzón Temático Digital, la evaluación se enfoca en la diversificación de los espacios de diálogo institucional. La implementación se verifica mediante la habilitación de la plataforma y la disposición de afiches informativos con códigos QR en el establecimiento (Anexo 9). El logro de esta acción se mide a través de la participación sostenida del personal en los ciclos quincenales, utilizando el Formulario de Google (Anexo 10) para registrar la frecuencia y pertinencia de los aportes y así el equipo educativo podrá evaluar si considera este buzón como un canal legítimo de escucha activa, proyectando que al menos una sugerencia mensual sea transferida a las instancias de toma de decisiones directivas, lo que constituiría la evidencia técnica de su impacto organizacional.

Este sistema de evaluación se fundamenta en antecedentes que destacan la importancia de los mecanismos participativos en la gestión educativa. La Agencia de Calidad de la Educación (2021) señala que los procesos de liderazgo escolar efectivos requieren generar espacios sistemáticos de participación y escucha para fortalecer el compromiso institucional y la mejora continua. Del mismo modo, Aparicio Molina et al. (2020) sostienen que las experiencias de colaboración y diálogo entre actores educativos favorecen la apropiación de los procesos de cambio y fortalecen las dinámicas institucionales.

En relación con el Taller de Habilidades Comunicacionales y Colaborativas, la evaluación se estructuró a partir de la ejecución de las jornadas presenciales y el registro de asistencia de los estamentos convocados. El nivel de logro se determina mediante la observación de la aplicación práctica de competencias de asertividad y escucha activa durante el taller, y se formaliza a través de un cuestionario de satisfacción vía Google Forms (Anexo 14). Este instrumento permite cuantificar si al menos el 60% de los asistentes evalúa positivamente la metodología y percibe una mejora en sus capacidades para la resolución colaborativa de conflictos.

La incorporación de ejercicios prácticos y pautas de observación respondió a la necesidad de evaluar no solo conocimientos teóricos, sino también la aplicación contextualizada de habilidades comunicacionales en situaciones escolares reales. Esta perspectiva se encuentra en concordancia con lo planteado por Castillo Muñoz (2021), quien destaca que la comunicación efectiva en contextos escolares requiere procesos formativos experienciales orientados al desarrollo de competencias interpersonales y colaborativas.

Finalmente, la efectividad global de la intervención se sintetiza en un Cuestionario de Cierre (Anexo 15), el cual actúa como el medio de verificación definitivo para reportar el grado de cumplimiento del objetivo general, permitiendo identificar si las acciones, en su conjunto,

contribuyeron a disminuir la fragmentación informativa y a fortalecer el clima comunicacional del complejo educacional.

Sin embargo, dado que la implementación no se concretó, no fue posible aplicar los instrumentos diseñados ni obtener datos empíricos que permitieran reportar resultados cuantitativos o cualitativos efectivos respecto de los indicadores de logro establecidos. En consecuencia, los medios de verificación definidos permanecen como herramientas metodológicas proyectadas para una eventual implementación futura, manteniendo su validez técnica y coherencia con los objetivos de la intervención.

Resguardos Éticos en el Proceso de Diagnóstico e Intervención

El desarrollo del diagnóstico y el diseño de la intervención se realizó conforme al Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile y los principios internacionales de la APA, asegurando la protección de los derechos y bienestar de todos los participantes.

Principios Éticos

1. Confidencialidad: Toda la información obtenida en el diagnóstico fue tratada de manera anónima y utilizada exclusivamente para fines académicos y de mejora institucional.

2. Consentimiento informado: Antes de participar en cuestionarios y grupos focales, se informó claramente el propósito, procedimientos, uso de la información y medidas de resguardo, para que los participantes otorgaran su consentimiento libre e informado.

3. Beneficencia y no maleficencia: Las actividades del diagnóstico se diseñaron para generar beneficios a la comunidad educativa, evitando cualquier daño psicológico, físico o social.

4. Respeto por la dignidad y derechos: La participación en el diagnóstico fue voluntaria, cuidando siempre la dignidad y evitando prácticas que expusiera o estigmatizan.

5. Transparencia y uso responsable de resultados: Los hallazgos se presentaron de forma agregada y anónima, con un enfoque constructivo orientado a la mejora de la comunicación interna y el clima escolar.

Acciones Concretas Durante el Diagnóstico

El proceso de recolección de datos se estructuró bajo estrictos criterios éticos y de resguardo de la confidencialidad. De forma previa a la aplicación de los cuestionarios y a los grupos focales, se llevó a cabo la entrega y firma del consentimiento informado, asegurando la participación voluntaria tras una explicación clara del propósito y alcance de la investigación. Para garantizar la seguridad de la información, los instrumentos se aplicaron digitalmente mediante Google Forms y la identidad de los participantes se protegió a través de un sistema de codificación de datos. En concordancia con estos compromisos, todos los registros y bases de datos fueron eliminados definitivamente una vez concluido el programa de Magíster.

Acciones Concretas en el Diseño de la Intervención

Dado que esta etapa se centró exclusivamente en la planificación y la intervención no llegó a ejecutarse, los resguardos éticos se orientaron a resguardar la convivencia comunitaria dentro de las tres estrategias diseñadas para fortalecer la comunicación interna y el clima escolar. Para ello, el diseño proyectó la creación de espacios de interacción explícitamente horizontales, estructurados para asegurar un trato seguro y respetuoso que evitara cualquier exposición o incomodidad en los participantes. Asimismo, la planificación estipuló que las retroalimentaciones y opiniones derivadas de las actividades tendrían un uso formativo y de mejora institucional, manteniendo la línea de anonimato y confidencialidad previamente establecida en la fase diagnóstica.

Fortalezas y Limitaciones de la Implementación

Fortalezas del Proceso de Diagnóstico e Intervención

Una fortaleza central del proceso diagnóstico fue la adopción de un enfoque metodológico mixto, que permitió integrar información cuantitativa y cualitativa para construir una comprensión profunda, situada y contextualizada del fenómeno comunicacional al interior del establecimiento. La triangulación de datos provenientes de cuestionarios y grupos focales fortaleció la validez de los hallazgos, posibilitando identificar tanto patrones generales como experiencias subjetivas de los distintos estamentos, incluso en un contexto institucional complejo. Esta decisión metodológica se sustenta en lo planteado por Creswell (2014) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes destacan que los diseños mixtos favorecen una comprensión integral de fenómenos educativos complejos, permitiendo complementar la profundidad interpretativa de los datos cualitativos con la capacidad descriptiva y comparativa de los datos cuantitativos.

Los instrumentos fueron diseñados y adaptados específicamente a la realidad del establecimiento, asegurando pertinencia contextual, coherencia técnica y alineación con los objetivos del diagnóstico. Esta adecuación permitió recoger información significativa, evitando la aplicación de herramientas genéricas que no dialogarán con la cultura organizacional ni con las prácticas reales del trabajo escolar. En este sentido, Murillo (2004) sostiene que los procesos de mejora escolar requieren considerar las particularidades culturales y organizacionales de cada establecimiento para asegurar la pertinencia y efectividad de las estrategias implementadas.

Desde una perspectiva práctica, una fortaleza relevante del equipo interventor fue su condición de docentes en ejercicio. Este elemento resultó clave para comprender en profundidad el funcionamiento cotidiano de una escuela, las dinámicas laborales del profesorado, las sobrecargas administrativas y las tensiones propias del sistema educativo. Este conocimiento facilitó la interpretación de los discursos recogidos durante el diagnóstico y permitió diseñar propuestas realistas, ajustadas a los tiempos, lenguajes y condiciones concretas del quehacer docente. En este sentido, la experiencia pedagógica del equipo actuó como un factor facilitador para la formulación de estrategias viables desde una lógica interna del sistema escolar.

Esta comprensión contextual se vincula con el enfoque bioecológico de Bronfenbrenner (1979, 2005), el cual plantea que las dinámicas institucionales y las relaciones interpersonales

se encuentran determinadas por múltiples sistemas de interacción. Desde esta perspectiva, comprender el funcionamiento cotidiano de la escuela permitió diseñar estrategias coherentes con los contextos reales de interacción profesional.

En relación con el diseño de la intervención, una fortaleza significativa fue la coherencia entre los hallazgos diagnósticos y las estrategias propuestas, las cuales se fundamentaron en marcos teóricos actualizados sobre comunicación interna, liderazgo educativo y clima organizacional. Las acciones fueron concebidas bajo criterios de factibilidad, flexibilidad y proyección institucional, considerando tanto las limitaciones estructurales del establecimiento como sus posibilidades de mejora.

En esta línea, la Agencia de Calidad de la Educación (2016, 2021) destaca que las escuelas efectivas desarrollan liderazgos capaces de promover culturas colaborativas, comunicación clara y participación institucional sostenida. Asimismo, Bellei et al. (2014) evidencian que los procesos exitosos de mejora escolar se caracterizan por la construcción progresiva de acuerdos organizacionales y mecanismos de coordinación interna.

Destaca especialmente la elaboración de material de apoyo, en particular la Guía Práctica de Comunicación Interna diseñada por el equipo interventor. Este recurso se caracteriza por su claridad, lenguaje accesible y orientación aplicada, lo que permite su uso autónomo por parte del establecimiento. Asimismo, su diseño posibilita no solo la capacitación del personal actual, sino que también su uso como material de inducción para nuevos funcionarios que se incorporen a la escuela, otorgándole una proyección temporal y funcional más allá del proceso específico de intervención.

Finalmente, constituye una fortaleza metodológica y ética la decisión del equipo interventor de no avanzar hacia una implementación forzada ante la ausencia de condiciones mínimas de participación y respuesta institucional. Esta determinación, tomada en acuerdo con la universidad, permitió resguardar la validez del proceso, evitando acciones descontextualizadas que pudiesen comprometer la calidad técnica y profesional del trabajo desarrollado. Esta postura se relaciona con los principios de beneficencia, pertinencia contextual y responsabilidad profesional descritos en la literatura sobre intervención educacional y organizacional.

Limitaciones del Proceso de Diagnóstico e Intervención

Entre las principales limitaciones del proceso se identifican aspectos tanto controlables como no controlables por el equipo interventor. En el ámbito de los factores controlables, durante la etapa diagnóstica fue necesario realizar ajustes en la formulación de los objetivos y en la metodología, con el fin de asegurar coherencia con la pauta académica del curso. Si bien estos ajustes fortalecieron la claridad conceptual y la consistencia técnica del diagnóstico, implicaron una extensión de los tiempos inicialmente planificados, evidenciando la necesidad de prever desde el inicio márgenes de flexibilidad que permitan absorber este tipo de modificaciones sin afectar el cronograma general.

Asimismo, la utilización de instrumentos autoadministrados, particularmente del cuestionario en línea, limitó el control directo sobre el proceso de respuesta. Aunque se implementaron acciones de seguimiento y recordatorio, estas podrían haberse sistematizado con mayor anticipación mediante una planificación más estructurada de las estrategias de convocatoria.

Otro aspecto controlable se relaciona con las estrategias de motivación y convocatoria dirigidas a docentes y asistentes de la educación. Si bien se realizaron invitaciones formales, una comunicación más personalizada y orientada explícitamente al sentido de corresponsabilidad institucional podría haber favorecido mayores niveles de compromiso y apropiación del proceso por parte de los distintos estamentos.

En ese sentido, realizar una actividad de sensibilización a los docentes y paradocentes pudo ser una buena oportunidad para que ellos lograsen comprender el trasfondo de la intervención, su objetivo y la importancia del trabajo colaborativo entre ellos y el equipo interventor y, de esa manera, lograr mayor adherencia. Esta observación se encuentra en línea con lo planteado por Hargreaves y O'Connor (2018), quienes señalan que los procesos de colaboración profesional requieren construir confianza y sentido compartido antes de introducir cambios organizacionales.

Por último, dentro de estas limitaciones se reconoce una menor profundización en contenidos psicológicos en la formación de pregrado del equipo interventor, lo que implicó una mayor inversión de tiempo en la adquisición de conocimientos específicos. A pesar de ello, dicha limitación fue abordada de manera efectiva mediante estrategias de autoformación y acompañamiento académico, logrando integrar estos aprendizajes al desarrollo de la intervención.

En cuanto a los aspectos no controlables, una limitación estructural significativa fue el origen externo de la intervención, la cual no fue solicitada por el establecimiento, sino mandatada por el SLEP. Esta condición se evidenció desde el inicio del proceso, particularmente en la reunión inicial con la directora, quien no contaba con información previa sobre la intervención ni sobre sus objetivos, lo que incidió en un bajo nivel de apropiación institucional y compromiso con el proceso. Esta situación coincide con lo planteado por Ball et al. (2022), quienes advierten que las iniciativas externas pueden enfrentar resistencias cuando no existen condiciones previas de participación, apropiación o legitimidad institucional. Del mismo modo, Tenti Fanfani (2022) señala que las comunidades educativas, especialmente en contextos de sobrecarga laboral, pueden percibir las intervenciones externas como exigencias adicionales si no se acompañan de procesos de escucha y participación.

Asimismo, la ausencia de un plan de comunicación interna estandarizado o normado constituye una limitación crítica del contexto institucional. Más aún, se constató que el establecimiento no cumple con requisitos mínimos de comunicación organizacional transversales a cualquier rubro, tales como la respuesta oportuna a mensajes formales. Esta debilidad no sólo emergió en los discursos docentes durante el diagnóstico, sino que fue corroborada empíricamente por el equipo interventor, al no recibir respuestas a comunicaciones formales dirigidas al equipo directivo. Este hecho permitió validar los hallazgos diagnósticos y confirmar la existencia de prácticas comunicacionales deficitarias, caracterizadas por mensajes poco claros, tardíos o derechamente inexistentes.

La falta de respuesta sostenida por parte del equipo directivo no solo afectó el desarrollo del proceso de intervención, sino que evidenció que el problema de comunicación interna trasciende las relaciones entre directivos y docentes, extendiéndose también a la vinculación con actores externos, como el propio equipo interventor universitario. Esta situación se relaciona con lo planteado por Edgerson y Kritsonis (2006), quienes sostienen que las relaciones entre directivos y docentes influyen directamente en el clima escolar y en la efectividad organizacional.

Adicionalmente, durante el proceso diagnóstico se observaron limitaciones asociadas a la baja tasa de respuesta al cuestionario. Los grupos focales, por su parte, no cumplieron plenamente con los criterios metodológicos establecidos, dado que los participantes corresponden mayoritariamente a un mismo nivel educativo, lo que restringe la diversidad de perspectivas recogidas.

En la fase de intervención, factores estructurales como la tardanza en las autorizaciones formales, la escasa disponibilidad de los actores clave y la imposibilidad de conformar un equipo colaborador representativo impidieron avanzar hacia la implementación. Frente a este escenario, el equipo interventor optó por no ejecutar acciones que carecieran de respaldo institucional, resguardando así la coherencia técnica, ética y profesional del proceso desarrollado.

Conclusiones

De acuerdo con el carácter de esta propuesta, centrada en el diagnóstico y diseño de una intervención sin fase de implementación, las conclusiones que se presentan corresponden a inferencias fundamentadas teóricamente y la evidencia empírica previa, sobre los efectos esperados tras su aplicación.

El análisis desarrollado permite sostener que la problemática comunicacional identificada no constituye un fenómeno aislado, sino una expresión estructural del funcionamiento organizacional del establecimiento. La ausencia de canales formales, la escasa bidireccionalidad y la limitada existencia de espacios sistemáticos de diálogo configuran un escenario de fragmentación que incide directamente en el clima laboral, la motivación docente y la coherencia de los procesos pedagógicos. En este sentido, se concluye que, si la institución avanza hacia la implementación de prácticas comunicacionales estructuradas, participativas y sostenidas en el tiempo, es esperable una mejora significativa en la cohesión del equipo educativo y en la calidad del funcionamiento institucional.

Esta relación se encuentra ampliamente respaldada por la evidencia empírica reciente. Yang y Xu (2026) evidencian que cuando el liderazgo se orienta a generar espacios de colaboración y sentido compartido, favorece el bienestar docente y potencia la innovación pedagógica. De manera complementaria, Üztemur et al. (2026) muestran que la calidad de la comunicación interna actúa como un factor mediador entre el liderazgo directivo, el estrés laboral y la motivación docente, lo que permite comprender que la comunicación no solo cumple una función organizativa, sino también psicológica, al influir en la experiencia emocional del profesorado.

En esta misma línea, Medina Moncayo, López Díaz y Zúñiga Delgado (2024) sostienen que el clima organizacional en contextos educativos se encuentra directamente determinado por la calidad de las prácticas comunicacionales, evidenciando que una comunicación clara, participativa y sistemática favorece la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y la gestión académica. A partir de estos antecedentes, es posible afirmar que las estrategias diseñadas, orientadas a formalizar canales, diversificar espacios de diálogo y fortalecer habilidades comunicacionales, no solo tendrían un impacto en la circulación de información, sino también en la construcción de vínculos profesionales y en la generación de sentido compartido.

Complementariamente, la Agencia de Calidad de la Educación (2021) destaca que las dimensiones vinculadas al clima de convivencia, participación y bienestar institucional constituyen factores relevantes para el desarrollo integral y el mejoramiento educativo sostenido. Del mismo modo, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (Agencia de Calidad de la Educación, 2021) relevan la importancia de las relaciones interpersonales y del clima organizacional como componentes fundamentales para promover ambientes escolares saludables.

Asimismo, autores como Fullan (2023), Bolívar (2020) y Manríquez Gutiérrez y Reyes Roa (2022) coinciden en que el liderazgo educativo efectivo requiere estructuras comunicacionales claras, participación activa y construcción de confianza institucional. En esta línea, la comunicación interna deja de ser entendida únicamente como un mecanismo operativo y pasa a constituirse como un elemento estratégico para sostener procesos de mejora y transformación escolar.

No obstante, es necesario reconocer que los efectos proyectados dependen de condiciones contextuales específicas, tales como la cultura organizacional, el estilo de liderazgo y la disposición de los actores educativos a participar en procesos de cambio. En este marco, la propuesta adquiere valor en tanto constituye un diseño técnicamente fundamentado y contextualizado, que permite orientar acciones de mejora coherentes con la evidencia disponible, aun cuando no haya sido implementada. De este modo, su aporte radica en ofrecer un marco de acción plausible y transferible, capaz de guiar procesos de fortalecimiento de la comunicación interna en contextos educativos similares.

Desde una perspectiva ecológica, Bronfenbrenner (1979, 1994, 2005) y Bronfenbrenner y Morris (2006) plantean que los procesos de desarrollo humano y organizacional se encuentran influenciados por la interacción entre múltiples sistemas relacionales. En consecuencia, fortalecer la comunicación interna no solo impactaría las dinámicas laborales del equipo educativo, sino también las experiencias de convivencia, bienestar y aprendizaje que se desarrollan cotidianamente en la escuela. En este sentido, la comunicación institucional adquiere un carácter transversal que incide tanto en la dimensión organizacional como en la calidad de las relaciones humanas presentes en la comunidad escolar.

Proyecciones y Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos y del análisis realizado, se proyecta que cualquier proceso futuro orientado a fortalecer la comunicación interna en el establecimiento debiera concebirse como un proceso progresivo y relacional, más que como una intervención exclusivamente técnica (Bronfenbrenner, 1979; Frigerio & Poggi, 2021). En primer lugar, se considera fundamental que la eventual implementación de la propuesta contemple una fase de acercamiento o primer contacto con los docentes involucrados con el fin de compartir el enfoque del diagnóstico y la intervención y así, construir confianza y aportar legitimidad al proceso. Las propuestas de Ball et al. (2022), Riley (2019) y Tenti Fanfani (2022), sugieren que, cuando los equipos educativos se encuentran expuestos a condiciones de sobrecarga laboral o experiencias previas de escasa participación, las iniciativas de mejora pueden ser percibidas como exigencias adicionales si no se acompañan de espacios de reconocimiento y escucha activa. En este sentido, Hargreaves y O’Connor (2018), Bolívar (2020) y Tafur Ruiz et al. (2024), recomiendan que los equipos directivos promuevan instancias sistemáticas de diálogo que validen la experiencia docente y favorezcan la construcción de sentido

compartido antes de introducir cambios estructurales en las prácticas comunicacionales. Asimismo, los trabajos de Cabello y Giró Miranda (2020), Eziuzo (2025) y Kamariah Binti Liashin y Dg Norizah Ag Kiflee (2026), destacan que las estrategias de comunicación basadas en la participación, la colaboración y la confianza fortalecen el clima organizacional y favorecen la disposición de los docentes hacia los procesos de mejora institucional.

En segundo lugar, una vez que las prácticas comunicacionales más estructuradas y participativas estén consolidadas, se proyecta que el establecimiento avanzará hacia niveles más complejos de desarrollo organizacional. Entre estos, se incluye la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje basadas en el diálogo reflexivo, la implementación de procesos sistemáticos de retroalimentación pedagógica y el fortalecimiento de un liderazgo distribuido sustentado en la comunicación horizontal. Estas proyecciones se encuentran en línea con la literatura que destaca la comunicación como base para la construcción de culturas colaborativas y sostenibles en el tiempo, tal como plantean Price y Moolenaar (2015) al señalar que las relaciones sociales entre directivos y docentes, mediadas por una comunicación efectiva, son esenciales para moldear el clima escolar y el funcionamiento institucional. En la misma dirección, Li y Liu (2020) evidencian que un vínculo positivo entre director y profesor fortalece la autoestima docente y mejora la relación pedagógica con los estudiantes. Asimismo, Sasan, Escultor y Larsari (2023) subrayan la importancia de instancias de participación y cohesión comunitaria para sostener expectativas altas hacia el cuerpo docente. Complementariamente, autores como Hargreaves y O'Connor (2018) y Riley (2019) enfatizan que la construcción de un clima de confianza, basado en el diálogo abierto y el cuestionamiento constructivo, constituye un pilar para el trabajo colaborativo y el desarrollo organizacional sostenible.

En tercer lugar, para la implementación de esta propuesta en otros contextos educativos, resulta relevante considerar que su efectividad dependerá de la articulación de diversas condiciones institucionales. Entre ellas, destaca la necesidad de contar con tiempos formales destinados a la comunicación, con liderazgos capaces de sostener prácticas de participación genuina y con una cultura organizacional abierta a la reflexión y al cambio. La experiencia analizada permite sostener que la ausencia de estas condiciones puede limitar el impacto de las estrategias, reduciéndolas a dispositivos formales sin incidencia real en la dinámica institucional. Esta afirmación se encuentra respaldada por la literatura que enfatiza la importancia de la comunicación como eje articulador de la gestión escolar: García González et al. (2022) señalan que una gestión estratégica de la comunicación permite consolidar una cultura organizacional basada en la participación y la identidad institucional; Vivas y Saavedra (2018) advierten que la inadecuada comunicación interna genera desmotivación, falta de integración y conflictos que afectan la calidad educativa; mientras que Medina Moncayo et al. (2024) y Zamora-Rodríguez et al. (2025) destacan que un clima organizacional saludable depende de la colaboración, la satisfacción laboral y la calidad de vida docente, todos factores directamente vinculados a prácticas comunicacionales efectivas. En este sentido, autores como Hargreaves y O'Connor (2018) subrayan que el liderazgo escolar debe sostener espacios de participación genuina y confianza, condición indispensable para que las estrategias comunicacionales tengan un impacto real y sostenible en el tiempo.

Finalmente, desde el campo de la psicología educacional, este trabajo viene a ratificar el valor de continuar investigando el impacto de la comunicación institucional en el bienestar docente, la motivación profesional y la calidad de los procesos educativos. En esta línea, Li y Liu (2020) evidencian que un vínculo positivo entre directivos y docentes fortalece la autoestima y la autopercepción profesional, lo que repercute directamente en la calidad de la

enseñanza. Asimismo, Price y Moolenaar (2015) destacan que las relaciones sociales mediadas por la comunicación son esenciales para moldear el clima escolar y sostener aprendizajes significativos. Desde la perspectiva del liderazgo, Hargreaves y O'Connor (2018) subrayan la importancia de construir climas de confianza y participación genuina, mientras que Riley (2019) enfatiza que el liderazgo comunicativo es clave para prevenir conflictos y favorecer la colaboración. Por otra parte, el uso de herramientas digitales como mediadoras de la participación se vincula con lo planteado por Andrade, Márquez y Quevedo (2025), quienes proponen la educomunicación como enfoque dialógico que potencia prácticas inclusivas e innovadoras en contextos de alta complejidad organizacional. En conjunto, estas referencias permiten proyectar futuras investigaciones que profundicen en la relación entre comunicación institucional, bienestar docente y sostenibilidad de los procesos educativos.

Referencia Bibliográfica

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_Caracteristicas_liderazgo_directivo_escuelas_rurales_efectivas.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2021). Estudio sobre liderazgo escolar y mejora de aprendizajes. https://www.agenciaeducacion.cl/orientar/estudios/

Agencia de Calidad de la Educación. (2021). Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS). https://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_Reporte_de_calidad.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2023). Orientaciones para el proceso de planificación de la mejora educativa 2023Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19590/L001.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2025). Ministerio de Educación de Chile. Resultados SIMCE 2024. Rescatado de https://www.simce.cl/10076/indicador

Andrade Oviedo, D. J., Márquez Martínez, L., & Quevedo Borrero, J. M. (2025). Educomunicación: Enfoque dialógico para innovar la práctica docente. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 89–110. https://doi.org/10.59654/8pgbxs47

Aparicio Molina, C. A., Sepúlveda López, F., Valverde Huincatripay, X., Cárdenas Merino, V., Contreras Sanzana, G. A., & Valenzuela Ravanal, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración universidad–escuela. *Páginas de Educación*, 13(1), 19–41.https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915

Arifin, S., Ismail, I., Bahrun, B., Fajri, M., & Kamaluddin, K. (2026). Principal management strategies for improving teacher discipline in junior high schools: A qualitative study in South Aceh. *Edukasi: Jurnal Pendidikan*

dan Pengajaran, 13(1), 161-178. Recuperado de: https://jurnal.radenfatah.ac.id/index.php/edukasi/article/view/32149/9688

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2022). Policy enactment and micropolitics in schools: Power, discourse and communication. *Journal of Education Policy*, 37(1), 65–82. https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1931917

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Centro de Investigación Avanzada en Educación & UNICEF. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5171_d_Lo-aprendi---en-la-escuela.pdf

Blog Explorador Escolar Virtual. Los Colegios y Liceos Más Demandados de Lo Prado (según SAE, 2024). Recuperado de https://blog.explorador.com/post/los-colegios-mas demandados-chile-lo-prado

Bolívar, A. (2020). Liderazgos que transforman la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, (290), 10–13. Recuperado de https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/198392

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2.ª ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Pergamon Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6.ª ed., Vol. 1, pp. 793–828). John Wiley & Sons.

Cabello, S. A., & Giró Miranda, J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *Ehquidad*, *La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social* (13), 79–98. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/6721/672174443004.pdf

Canul Alcocer, J. A., & López Gamboa, G. E. (2023). La comunicación interna en organizaciones educativas de nivel superior: Una revisión sistemática (2012–2022). *Revista Panamericana de Pedagogía*, (37), 54–71. https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2931

Castillo Muñoz, K. (2021). Comunicación efectiva en contextos escolares: Claves para el desarrollo institucional. *Revista de Educación y Pedagogía,* 33(87), 45–60.https://doi.org/10.7476/9786287501751.0010

Castro Michuy, A. B. (2025). Gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. *SAGA: Revista*

Científica Multidisciplinar, 2(1), 74–87.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9953907

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2017). Gestión y cultura escolar en contextos adversos. CIDE. Recuperado de: https://centroderecursos.educarchile.cl/items/931f89e1-a851-48f7-8c51-8541d25db164

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

Cuenca, J., & Verazzi, L. (2018). *Guía fundamental de la comunicación interna*. Editorial UOC.

Da Costa, A. (2020). *Un acercamiento al concepto de comunicación institucional en las escuelas.* Recuperado de https://gestioneducativa.net/comunicacion-escolar

Edgerson, D., & Kritsonis, W. A. (2006). Analysis of the influence of principal–teacher relationships on school climate. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 23(4), 1–9. Recuperado de https://allthingsplc.info/wp-content/uploads/2023/10/analysisoftheinfluenceofprincipal.pdF

Eriksson, M., Ghazinour, M., & Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: what is their value for guiding public mental health policy and practice?. *Social Theory & Health*, 16(4), 414-433. Recuperado de: 10.1057/s41285-018-0065-z

Eziuzo, G. O. (2025). Effectiveness of principals' communication strategies on teacher job performance in secondary schools in Anambra State. *Unizik Journal of Educational Research and Policy Studies*, 19(2).Recuperado de: https://www.unijerps.org/index.php/unijerps/article/view/890

Fato, S. (2026). School Leadership Teachers Wish to Have. *Sch J Arts Humanit Soc Sci*, 3, 130-138. https://doi.org/10.36347/sjahss.2026.v14i03.006

Frigerio, G., & Poggi, M. (2021). *Las instituciones educativas: Cara y ceca*. Universidad Argentina John F. Kennedy.

Fullan, M. (2023). *La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto*. Recuperado de: https://archive.org/details/fullan-m.-la-direccion-escolar.-tres-claves-para-maximizar-su-impacto

García González, V. M., Orrala Soriano, L. A., & Pacheco Proaño, I. S. (2022). La comunicación institucional dentro de la gestión universitaria. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas,* 5(S1), 186–192. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778112022

González, L., & Pérez, R. (2023). Comunicación escolar como práctica transformadora. Revista Latinoamericana de Educación, 18(3), 101-120.

Gordillo Rodríguez, S. L. (2012). La comunicación entre docentes y directivos: una propuesta para su cualificación [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Universidad Libre, Bogotá. Recuperado de: https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6717/GordilloRodriguez%20SandraLiliana2012.pdf?sequence=1

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. SAGE.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2024). *Directorio de establecimientos educacionales*.

Jakubiec, M. (2019). The Importance of Internal Communication for Management of an Organisation. *Scientific Papers of Silesian University of Technology Organization and Management Series, (134)*, 47-62. Recuperado de: https://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-411aa439-c0e3-44ec-8e7e-ac262e2f5a09

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), (2025). Imprescindibles para Realizar un Análisis de las Comunidades Educativas del País: Junaeb publica Índices de Vulnerabilidad Escolar 2024. Rescatado de https://www.junaeb.cl/imprescindibles-para-realizar-un-analisis-de-las-comunidades-educativas-del-pais-junaeb-publica-indices-de-vulnerabilidad-escolar-2024/

Liashin Kamariah Binti, Dg Norizah Ag Kiflee (2026). The Role of Leadership Communication in Fostering Teacher Collaboration and Enhancing School Performance, *International Journal of Research and Innovation in Social Science*10(3), https://doi.org/10.47772/IJRISS.2026.100300033.

Li, N., & Liu, Y. (2020). Leadership and teacher performance. *Educational Research Review*, 12, 30–45. *Educational Research Review*, 12, 30–45.https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806036

Maddalena, R. G. (2021). *Los canales de comunicación entre el equipo directivo y docente [Tesis de licenciatura]*. Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de https://repositorio.uai.edu.ar

Manríquez Gutiérrez, G., & Reyes Roa, M. (2022). Liderazgo escolar: Fundamentos teóricos y desafíos actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 109–132. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514

Más Información, Mejor Educación (MIME) Mineduc. Rescatado de https://mi.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha

Medina Moncayo, E. L., López Díaz, D. A., & Zuñiga Delgado, M. S. (2024). Clima organizacional y su incidencia en la gestión académica. *Prohominum,* 6(1), 8–21.https://doi.org/10.47606/acven/ph00221

Ministerio de Educación de Chile. (2023). Informe de estrategia nacional de educación pública. Recuperado de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2023/06/Informe-de-Estrategia-Nacional-de-Educacion-Publica.pdf

Mohamed, M., & Zainal Abidin, K. (2021). Principals' communication styles and school culture in vocational colleges. *Asian Journal of University Education*, 17(4), 24–34.Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1328008.pdf

Moolenaar, N. M., & Sleegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 8–39. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0031

Morató-Bullido, J. (2016). *La comunicación corporativa*. Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de: https://openaccess.uoc.edu/items/84c5845b-0791-4a0b-9beb-9e980b3c2351#page=1

Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319–359. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/140/14002104.pdf

Murillo, J., & Krichesky, G. (2015). Liderazgo distribuido y comunicación horizontal en escuelas. Revista Española de Pedagogía, 73(261), 23-41.

Ndubueze, O. J., & Sarah, O. N. (2026). Influence Of Principals' Communication Styles On Administrative Effectiveness In Public Secondary Schools In Onitsha North Local Government Area In Anambra State, Nigeria. UNIZIK *Journal of Educational Research and Policy Studies*, 21(1). Recuperado de: https://unijerps.org/index.php/unijerps/article/view/1122/987

Nwankwo, I. N., Nwogbo, V. N., & Nwachukwu, E. A. (2019). Principals' communication strategies for teachers' effectiveness in secondary schools in Anambra State. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 10(3), 175-181. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Vivian-Nwogbo/publication/337929318_Principals'_Communication_Strategies_for_Teachers'_Effectiveness_in_Secondary_Schools_in_Anambra_State/links/5df4cee8299bf10bc359da34/Principals-Communication-Strategies-for-Teachers-Effectiveness-in-Secondary-Schools-in-Anambra-State.pdf

Ochoa-Cruz, Anderson Endryck, Otero-Góngora, Yurima, & Caballero-Velázquez, Elizabeth. (2022). La comunicación pedagógica en la actividad de dirección escolar. Luz, 21(3), 123-134. Recuperado en 30 de agosto de 2025, de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1814-151X2022000300123&lng=es&tlng=es

Papic-Domínguez, M. (2020). Medios de comunicación organizacional interna en escuelas públicas chilenas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 241-255. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.08

Petrone, P. (2021). Principios de la comunicación efectiva en una organización. *Revista Colombiana de Cirugía,* 36(2), 188–192. https://doi.org/10.30944/20117582.878

Price, H. E., & Moolenaar, N. M. (2015). Principal–teacher relationships. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 1–4. https://doi.org/10.1108/JEA-11-2014-0134

Queupil Quilamán, J. P., Cuenca Vivanco, C., & Maldonado Díaz, C. (2021). Redes de colaboración entre equipos PIE y docentes. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 57–83.. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1222

Riley, P. (2019). The Australian principal occupational health, safety and wellbeing survey: 2018 data. *Institute for Positive Psychology and Education.* Recuperado de: https://web.archive.org/web/20200729070341/https://www.healthandwellbeing.org/reports/AU/2019%20ACU%20Australian%20Principals%20Report.pdf

Rojas, M., & Muñoz, P. (2021). Relaciones colaborativas entre docentes y directivos en programas PIE. Revista Educación y Sociedad, 15(2), 55-72.

Sánchez, J. P., Cuéllar, C., Cuenca, C., Ravest, J., & Guíñez, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: Un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. Calidad en la Educación, (54), 107–132. https://doi.org/10.31619/caledu.n54.952

Sardiñas González, Y., Domínguez García, I., & Reinoso Cápiro, C. B. (2020). La comunicación educativa. *Revista Varona*, (71), 1–15.Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/3606/360670951004/360670951004.pdf

Sasan, J. M., Escultor, G. R., & Larsari, V. N. (2023). The role of transformational leadership in building school communities. *International Journal of Educational Management,* 37(3), 412–428.https://doi.org/10.46799/ijssr.v3i8.334

Tafur Ruiz, C. A., Centurión Larrea, Á. J., & Villegas Vera, V. R. (2024). Comunicación efectiva y liderazgo: Claves para la gestión exitosa. *Revista Tribunal*, 4(9). https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.84

Tenti Fanfani, E. (2022). Educación escolar post pandemia. *Polifonías*, 2(21), 100–119.https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1131

Üztemur, S., Kirişçi-Sarıkaya, A., & İlğan, A. (2026). Analysing the complex association between school principals' hubristic leadership and teachers' work

motivation: the serial mediation of administrative communication and job stress. *Humanities and Social Sciences Communications,* 13(1), 380. https://doi.org/10.1057/s41599-026-06687-1

Vargas, F., & Molina, D. (2022). Prácticas de retroalimentación pedagógica en equipos escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(3), 98–115. https://doi.org/10.15366/riee2022.15.3.006

Vázquez, M. (2019). Comunicación institucional y liderazgo escolar. Cuadernos de Educación, 15(3), 22–35.

Villegas Arellano, D. (2023). *Diseño de un plan de comunicación organizacional participativo que fortalezca la confianza entre docentes y directivos de dos liceos politécnicos de Ñuñoa* [Memoria de título, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/196098/Dise%C3%B1o-de-un-plan-de-comunicacion-organizacional.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Vivas, A. D., & Saavedra, P. A. (2019). Comunicación interna en la calidad de la gestión administrativa. *Revista Scientific*, 4(Ed. Esp.), 116–135.https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.7.116-135

Yang, C., & Xu, Z. (2026). Principal visionary leadership and teacher instructional innovation: mediating roles of teacher workplace well-being and collaboration. *Frontiers in Psychology*, 17, 1701099. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1701099

Zamora-Rodríguez, D. R., Morquecho-Sánchez, R., Delgado-Herrada, M. I., Morales-Sánchez, V., & Acosta-González, A. L. (2025). Factores que influyen en el clima organizacional en la educación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 25(1), 1–13.https://doi.org/10.6018/cpd.621701

Anexos

Instrumentos del Proceso de Diagnóstico	
1. Encuesta Semiestructurada - Directora	**LINK DE ACCESO**
2. Cuestionario de Comunicación Institucional Escolar	**LINK DE ACCESO**
3. Libreto Focus Group Docentes y Paradocentes	**LINK DE ACCESO**
4. Tabla para el Análisis Cuantitativo del Cuestionario de Comunicación Institucional Escolar	**LINK DE ACCESO**

Productos y Materiales Derivados de las Acciones

Actividad 1 - Guía Práctica de Comunicación Interna	
5. Guía Práctica de Comunicación Interna	**LINK DE ACCESO**
6. Hojas de desarrollo actividades prácticas	**LINK DE ACCESO**
7. Evaluación Guía Práctica	**LINK DE ACCESO**

Actividad 2 - Buzón Temático Digital	
8. Google Forms - Buzón	**LINK DE ACCESO**
9. Afiche de Difusión del Buzón	**LINK DE ACCESO**
10. Evaluación Buzón Temático	**LINK DE ACCESO**

Actividad 3 - Taller Teórico-Práctico de Habilidades Comunicacionales y Colaborativas: "La Comunicación Efectiva en la Escuela"	
11. PPT del Taller	**LINK DE ACCESO**
12. Actividad Cierre Sesión 1	**LINK DE ACCESO**
13. Actividad Inicio Sesión 2	**LINK DE ACCESO**
14. Evaluación Taller	**LINK DE ACCESO**

Evaluación del Proceso de Intervención	
15. Evaluación Intervención	**LINK DE ACCESO**

Medios de Verificación de la Implementación de las Acciones	
16. Acta de primer contacto con el establecimiento	**LINK DE ACCESO**
17. Acta de compromiso	**LINK DE ACCESO**
18. Acta de validación social del proceso de diagnóstico	**LINK DE ACCESO**

Consentimientos Informados	
19. Consentimiento cuestionario de diagnóstico	**LINK DE ACCESO**
20. Consentimiento de Focus Group	**LINK DE ACCESO**