

Comunicación asertiva mediada por herramientas digitales en la comunidad educativa: Una revisión sistemática de literatura

Assertive Communication Mediated by Digital Tools in the Educational Community: A Systematic Literature Review

María Lourdes Plaza Tirado
mplazat@unemi.edu.ec

Maestría en Gestión Educativa, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad
Estatad de Milagro, Milagro, Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9354-3051>

Andy Jonathan Rentería Álvarez
arenteriaa@unemi.edu.ec

Maestría en Gestión Educativa, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad
Estatad de Milagro, Milagro, Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7602-7643>

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar sistemáticamente la producción científica sobre estrategias de comunicación asertiva mediadas por herramientas digitales para fortalecer las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa. Se desarrolló una revisión sistemática de literatura y se seleccionaron 11 estudios. Los hallazgos se organizaron en cuatro categorías: bidireccionalidad y construcción de relaciones; participación familiar y corresponsabilidad; retroalimentación y resultados educativos; y barreras y condiciones de uso. La evidencia muestra que las plataformas, aplicaciones móviles y servicios de mensajería pueden ampliar el contacto, facilitar el seguimiento y promover la participación. Sin embargo, su efectividad depende de la personalización, la claridad, las posibilidades de respuesta, las competencias de los usuarios y la existencia de normas institucionales. También se identificaron riesgos relacionados con sobrecarga, desigualdad de acceso, límites profesionales y dataficación de las conductas. Se concluye que la tecnología funciona como mediadora y no como garantía automática de vínculos colaborativos. Las instituciones requieren protocolos flexibles, formación y criterios éticos que favorezcan intercambios inclusivos, respetuosos y bidireccionales. Persisten vacíos sobre estudiantes, directivos, evaluación explícita de la asertividad y efectos longitudinales de las estrategias implementadas.

Palabras clave: interacción bidireccional; participación familiar; retroalimentación constructiva; alfabetización tecnológica; ética relacional.

Abstract

The aim of this study was to systematically analyze the scientific literature on assertive communication strategies mediated by digital tools to strengthen relationships among members of the educational community. A systematic literature review was conducted, and 11 studies were selected. The findings were organized into four categories: bidirectional communication and

relationship building; family involvement and shared responsibility; feedback and educational outcomes; and barriers and conditions for use. The evidence indicates that digital platforms, mobile applications, and messaging services can expand communication, facilitate monitoring, and promote participation. However, their effectiveness depends on personalization, clarity, opportunities for response, users' competencies, and the existence of institutional guidelines. Risks related to information overload, unequal access, professional boundaries, and the datafication of behaviors were also identified. It is concluded that technology serves as a mediator rather than an automatic guarantee of collaborative relationships. Educational institutions require flexible protocols, training, and ethical guidelines that foster inclusive, respectful, and bidirectional interactions. Important research gaps remain regarding students and school leaders, the explicit assessment of assertiveness, and the longitudinal effects of the implemented strategies.

Keywords: bidirectional communication; family involvement; constructive feedback; technological literacy; relational ethics.

1. Introducción

La comunicación dentro de la comunidad educativa constituye un eje fundamental para fortalecer la relación entre docentes, estudiantes, familias, directivos y demás actores vinculados al proceso formativo. En los últimos años, esta comunicación ha experimentado una transformación significativa debido a la expansión de herramientas digitales como correos electrónicos, plataformas institucionales, aplicaciones móviles, entornos virtuales de aprendizaje, redes sociales y servicios de mensajería instantánea. Estos recursos han modificado la forma en que las instituciones educativas informan, acompañan, orientan y establecen vínculos con las familias y los estudiantes. En este escenario, la comunicación ya no se limita a reuniones presenciales, comunicados impresos o entrevistas ocasionales, sino que se desarrolla mediante canales más inmediatos, flexibles y bidireccionales. Thompson et al. (2015) evidenciaron que el uso de teléfonos inteligentes modificó las preferencias de comunicación entre padres y docentes, aumentando la importancia del correo electrónico, los mensajes de texto y otros medios digitales. De igual manera, Macià y Garreta (2019) señalaron que las tecnologías digitales pueden favorecer la comunicación escuela-familia, aunque su uso depende de las creencias, expectativas y niveles de aceptación de docentes y padres.

Dentro de este contexto, la comunicación asertiva adquiere una relevancia especial, ya que permite expresar ideas, necesidades, acuerdos y desacuerdos de manera clara, respetuosa y responsable. En el ámbito educativo, la asertividad no solo implica transmitir información, sino también construir relaciones basadas en el respeto, la escucha activa, la empatía y la colaboración. Cuando las herramientas digitales se utilizan sin criterios comunicativos adecuados, pueden generar malentendidos, saturación de mensajes, respuestas impersonales o conflictos entre los actores educativos. Por ello, no basta con incorporar plataformas tecnológicas; es necesario analizar cómo estas pueden mediar estrategias comunicativas que favorezcan relaciones más claras, participativas y respetuosas dentro de la comunidad educativa.

El problema identificado radica en que, aunque existe una creciente incorporación de medios digitales en los contextos escolares, todavía no se cuenta con una comprensión suficientemente integrada sobre cómo las estrategias de comunicación asertiva mediadas por tecnología fortalecen la comunicación en la comunidad educativa. Parte de la literatura se ha concentrado en la comunicación entre familias y docentes, pero con menor énfasis en la articulación global entre estudiantes, directivos, familias y personal institucional. Además, persisten dificultades asociadas con la brecha digital, la falta de formación docente, la ausencia de protocolos

comunicativos, la desigualdad en el acceso a dispositivos y la sobrecarga de información. Kraft y Bolves (2022), a partir de un ensayo de campo aleatorizado en escuelas públicas, demostraron que una aplicación móvil puede mejorar la comunicación entre escuelas, docentes y familias, pero también evidenciaron que la tecnología requiere acompañamiento, capacitación y seguimiento para lograr una implementación efectiva.

La justificación de esta revisión sistemática de literatura se fundamenta en la necesidad de organizar, analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre el uso de herramientas digitales para promover una comunicación educativa más asertiva. Esta revisión resulta pertinente porque las instituciones educativas enfrentan el desafío de comunicarse de manera rápida, clara y respetuosa en entornos cada vez más digitalizados. Estudios recientes muestran que las herramientas digitales pueden fortalecer la relación escuela-familia en educación infantil cuando los docentes poseen actitudes favorables y competencias adecuadas para su uso (Urbina et al., 2025). Asimismo, Asad et al. (2026) analizaron la influencia de la comunicación digital entre la administración escolar y los padres en el compromiso académico y la autoeficacia estudiantil, lo que confirma la importancia de estudiar este fenómeno desde una perspectiva amplia de comunidad educativa.

Por tanto, el objetivo de este estudio es analizar sistemáticamente la producción científica sobre estrategias de comunicación asertiva mediadas por herramientas digitales para fortalecer la comunicación en la comunidad educativa. El aporte principal de esta revisión consiste en integrar la evidencia existente, identificar tendencias, beneficios, limitaciones y vacíos de investigación, así como ofrecer una base académica que oriente futuras intervenciones comunicativas en instituciones educativas. De esta manera, el estudio contribuye a comprender cómo las tecnologías digitales pueden utilizarse no solo como canales de información, sino como medios para promover una comunicación más clara, ética, participativa y colaborativa.

2. Metodología

2.1. Diseño del estudio

El estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura, debido a que se buscó identificar, seleccionar, analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre las estrategias de comunicación asertiva mediadas por herramientas digitales para fortalecer la comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa. Este diseño permitió organizar de manera rigurosa los hallazgos existentes, comparar resultados, reconocer tendencias investigativas y establecer vacíos de conocimiento relacionados con el uso de recursos digitales en los procesos comunicativos entre docentes, estudiantes, familias, directivos y otros actores educativos.

La revisión adoptó un enfoque cualitativo y descriptivo, puesto que la información obtenida de los estudios seleccionados fue analizada mediante una síntesis temática de sus principales características, resultados, beneficios, limitaciones y recomendaciones. No se realizó un metaanálisis debido a la heterogeneidad de los diseños metodológicos, poblaciones, herramientas digitales y formas de evaluación de la comunicación educativa presentes en los estudios incluidos.

2.2. Protocolo de revisión

El proceso de revisión se orientó mediante las recomendaciones de la declaración PRISMA 2020, propuesta por Page et al. (2021), con el propósito de garantizar transparencia y orden

metodológico en la identificación, selección e inclusión de los estudios. De acuerdo con este protocolo, la revisión se organizó en cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión.

En la fase de identificación se recopilaron los registros localizados en las bases de datos seleccionadas. Posteriormente, durante el cribado, se eliminaron los documentos duplicados y se revisaron los títulos, resúmenes y palabras clave. En la fase de elegibilidad se analizaron los textos completos potencialmente relacionados con el objetivo del estudio. Finalmente, se incluyeron las investigaciones que cumplieron con todos los criterios previamente establecidos.

2.3. Fuentes de información

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos académicas reconocidas por su cobertura en educación, tecnología educativa, comunicación y ciencias sociales. Se consultaron Scopus, Web of Science, ERIC, ScienceDirect, SciELO y Google Scholar.

La selección de estas fuentes permitió recuperar estudios internacionales y regionales relacionados con la comunicación educativa, la comunicación asertiva, las herramientas digitales y la participación de los diferentes integrantes de la comunidad escolar.

2.4. Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda se construyó a partir de términos relacionados con las dimensiones principales del estudio: comunicación asertiva, herramientas digitales y comunidad educativa. Se emplearon palabras clave en inglés y español, debido a que una parte importante de la producción científica sobre comunicación digital educativa se encontraba publicada en inglés.

Los principales términos utilizados en inglés fueron: “assertive communication”, “digital communication”, “digital tools”, “educational community”, “school communication”, “family-school communication”, “teacher-parent communication”, “educational technology” y “school-family communication”. En español se consideraron los términos: “comunicación asertiva”, “comunicación digital”, “herramientas digitales”, “comunidad educativa”, “comunicación escolar”, “comunicación familia-escuela” y “tecnología educativa”.

Los descriptores se combinaron mediante los operadores booleanos AND y OR. Las ecuaciones se ajustaron de acuerdo con las características y los campos de búsqueda disponibles en cada base de datos.

2.5 Periodo de búsqueda

La búsqueda consideró estudios publicados entre 2021 y 2026, con el propósito de recuperar evidencia reciente sobre los cambios producidos en la comunicación educativa a partir de la expansión de las tecnologías digitales. Este periodo permitió analizar investigaciones desarrolladas durante y después de la pandemia de COVID-19, etapa en la que las plataformas institucionales, las aplicaciones móviles, los entornos virtuales, las redes sociales y los servicios de mensajería adquirieron mayor importancia en la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

Los estudios anteriores a este periodo solo se utilizaron como antecedentes teóricos cuando aportaron elementos relevantes para comprender la evolución de la comunicación digital entre las familias, los docentes y las instituciones educativas.

2.6. Criterios de inclusión

Se incluyeron artículos científicos que cumplieron con los siguientes criterios: haber sido publicados entre 2021 y 2026; encontrarse relacionados con la comunicación mediada por herramientas digitales en contextos educativos; analizar la interacción entre al menos dos actores de la comunidad educativa; presentar resultados sobre beneficios, limitaciones, barreras, estrategias o condiciones para mejorar la comunicación; estar disponibles en español, inglés o portugués; y contar con texto completo accesible para su evaluación.

Asimismo, se incluyeron estudios empíricos con enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos, así como revisiones sistemáticas que aportaron evidencia relevante para responder al objetivo de la investigación.

2.7. Criterios de exclusión

Se excluyeron documentos duplicados, editoriales, notas de opinión, entradas de blogs, presentaciones, documentos sin revisión académica y estudios cuyo contenido no se relacionó directamente con la comunicación en la comunidad educativa.

También se descartaron investigaciones centradas exclusivamente en aspectos técnicos de las plataformas digitales, sin analizar procesos comunicativos; estudios desarrollados fuera del ámbito educativo; documentos enfocados únicamente en marketing institucional; investigaciones que abordaron la tecnología sin relación con la interacción entre actores educativos; y publicaciones cuyo texto completo no pudo ser recuperado.

2.8. Proceso de selección de los estudios

La selección de los documentos se desarrolló así: en primer lugar, se recopilaron todos los registros obtenidos mediante las ecuaciones de búsqueda. Posteriormente, las referencias fueron organizadas en una base de datos y se eliminaron los registros duplicados.

En la segunda etapa se revisaron los títulos y resúmenes para identificar la relación de cada documento con el objetivo de la revisión. Los artículos que no abordaron comunicación digital, herramientas tecnológicas o interacción entre miembros de la comunidad educativa fueron excluidos.

En la tercera etapa se recuperaron y analizaron los textos completos de los estudios potencialmente elegibles. Durante este proceso se verificó el cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión. Finalmente, los documentos que aportaron evidencia relevante sobre estrategias, prácticas, beneficios, limitaciones o condiciones de la comunicación asertiva mediada por herramientas digitales fueron incluidos en la síntesis final.

El proceso completo de selección se representó mediante un diagrama de flujo PRISMA, en el que se registró el número de documentos identificados, duplicados eliminados, estudios cribados, textos evaluados a texto completo, documentos excluidos con sus respectivas razones y estudios incluidos en la revisión (Ver Figura 1).

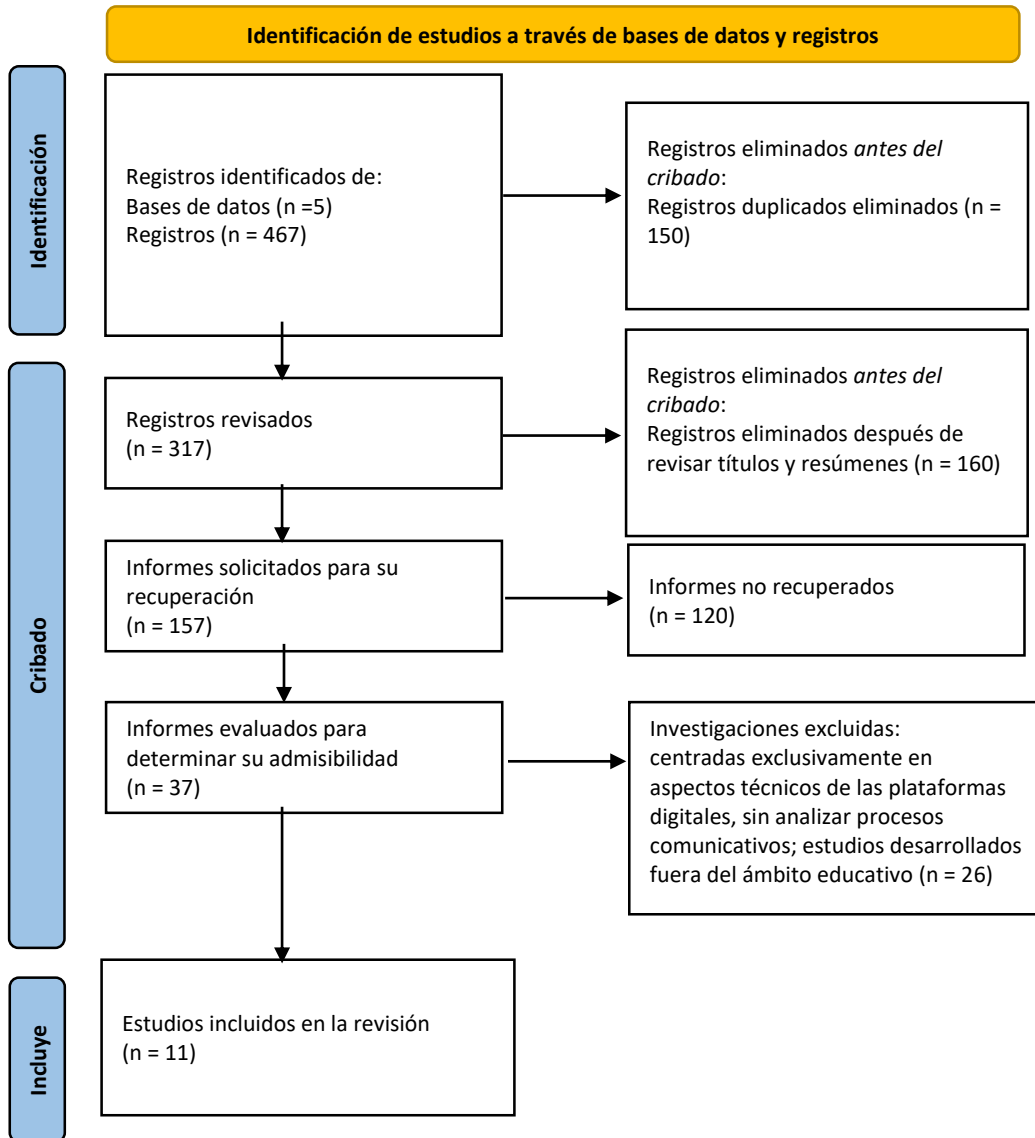


Figura 1. Proceso de selección de estudios

2.9. Extracción de la información

La información de los estudios seleccionados se organizó en una matriz de extracción de datos. Esta matriz incluyó las siguientes categorías: autor y año de publicación, país, objetivo del estudio, nivel educativo, actores de la comunidad educativa involucrados, enfoque metodológico, muestra o participantes, herramienta digital utilizada, finalidad comunicativa, principales resultados, beneficios identificados, barreras o limitaciones y recomendaciones.

La sistematización de estas variables permitió comparar los estudios e identificar semejanzas y diferencias en las estrategias de comunicación empleadas en distintos contextos educativos.

2.10. Análisis y síntesis de la información

La información se analizó mediante una síntesis cualitativa temática. En una primera fase se realizó una lectura detallada de los resultados de cada estudio incluido. Posteriormente, los hallazgos fueron codificados y agrupados de acuerdo con sus similitudes.

El análisis permitió organizar la evidencia en categorías relacionadas con: herramientas digitales utilizadas para la comunicación educativa; estrategias de comunicación asertiva; interacción entre docentes y familias; comunicación entre estudiantes y docentes; comunicación entre directivos y comunidad educativa; beneficios de la comunicación digital; barreras tecnológicas y comunicativas; competencias digitales de los actores educativos; brecha digital; protocolos institucionales; privacidad y ética comunicativa.

Finalmente, se compararon los hallazgos de los estudios con el propósito de identificar tendencias comunes, contradicciones, limitaciones y vacíos de investigación. La síntesis permitió interpretar en qué condiciones las herramientas digitales favorecieron una comunicación más clara, respetuosa, bidireccional y colaborativa dentro de la comunidad educativa.

3. Resultados

Proceso de selección de los estudios

La búsqueda inicial estuvo conformada por 1.462 registros relacionados, en distintos grados, con comunicación, tecnologías digitales y contextos educativos. Los documentos fueron examinados atendiendo a su relación con el objetivo de la revisión. Durante este proceso se priorizaron investigaciones publicadas entre 2021 y 2026 que abordaran la interacción mediada tecnológicamente entre al menos dos integrantes de la comunidad educativa y que presentaran resultados sobre beneficios, barreras, estrategias, participación, retroalimentación o condiciones para una comunicación efectiva.

Se excluyeron los trabajos centrados exclusivamente en aspectos técnicos de las tecnologías, marketing institucional, comunicación en ámbitos no educativos, uso individual de dispositivos sin interacción entre actores escolares y aplicaciones digitales orientadas únicamente al aprendizaje de contenidos. También se descartaron los documentos cuya relación con los procesos comunicativos educativos era secundaria.

Finalmente, se seleccionaron 11 estudios que constituyeron la base de la síntesis cualitativa. Los artículos analizan contextos de educación infantil, primaria y secundaria, además de organizaciones educativas consideradas desde una perspectiva amplia. La selección incorpora estudios centrados en familias, docentes, directivos y estudiantes, aunque la relación escuela-familia constituye el eje predominante.

Caracterización general de los estudios incluidos

Los 11 estudios seleccionados fueron publicados entre 2021 y 2026. La distribución temporal evidencia un crecimiento reciente de la investigación: un estudio corresponde a 2021, uno a

2022, uno a 2023, uno a 2024, cuatro a 2025 y tres a 2026. La mayor concentración durante los dos últimos años analizados muestra que la comunicación digital ha dejado de estudiarse únicamente como una respuesta emergente a la pandemia y comienza a consolidarse como un componente permanente de las relaciones educativas.

Geográficamente, los estudios abarcan Finlandia, Malasia, Portugal, Estados Unidos, España, China y Australia, además de una revisión de alcance internacional. Esta diversidad contextual permitió reconocer coincidencias en torno a la rapidez, accesibilidad y continuidad de la comunicación digital, pero también diferencias relacionadas con cultura, idioma, disponibilidad tecnológica y expectativas sobre las responsabilidades de familias y escuelas.

Desde el punto de vista metodológico, la muestra presenta diversidad de enfoques. Se incluyeron estudios cuantitativos, cualitativos, mixtos, casos institucionales, investigaciones netnográficas y revisiones con síntesis narrativa. Las herramientas analizadas incluyen plataformas educativas, aplicaciones móviles, mensajería instantánea, WhatsApp, WeChat, ClassDojo, comunicación mediante texto bidireccional y sistemas de retroalimentación digital.

Tabla 1. Características de los 11 estudios incluidos

Autor/año	Contexto	Herramienta modalidad	Enfoque	Principal aporte
Kuusimäki et al. (2021)	Finlandia	Plataformas de retroalimentación	Cuantitativo	Analiza la satisfacción de las familias con los mensajes digitales alentadores enviados por docentes.
Johari et al. (2022)	Malasia	WhatsApp	Cualitativo	Examina cómo las conversaciones digitales configuran la relación entre padres y docentes.
Miguel y Silva (2023)	Portugal	Canales digitales institucionales	Estudio de caso	Identifica desafíos y de estrategias de adaptación comunicativa durante la pandemia.
Asher et al. (2024)	Comunidades lingüísticamente diversas	Aplicación educativa mensajes bidireccionales	y Mixto	Identifica perfiles diferenciados de participación familiar y la relevancia del apoyo comunicativo.
Corser et al. (2025)	Contextos escolares diversos	ClassDojo	Estudio crítico multifuente	Problematiza la dataficación del comportamiento y el uso de plataformas para la

Autor/año	Contexto	Herramienta modalidad	Enfoque	Principal aporte
				comunicación hogar-escuela.
Dou y Chen (2025)	China	Grupos de WeChat	Cuantitativo	Relaciona percepciones comunicativas, confianza y concepciones sobre las responsabilidades educativas.
Traeger-Soudry et al. (2025)	Educación primaria	WhatsApp	Cualitativo	Analiza oportunidades y tensiones de la participación parental en grupos digitales.
Urbina et al. (2025)	España	Correo, mensajería y aplicaciones	Cuantitativo descriptivo	Examina conocimientos y actitudes docentes sobre recursos para la relación escuela-familia.
Asad et al. (2026)	Perspectiva internacional	Comunicación digital administración-familias	Revisión	Relaciona el contacto digital con participación parental, compromiso y autoeficacia estudiantil.
Hernández (2026)	Contexto escolar	Agendas y medios digitales	Mixto	Identifica barreras de accesibilidad, usabilidad y competencias tecnológicas.
Singleton et al. (2026)	Educación infantil	Storypark	Netnográfico	Evidencia la distancia entre el potencial colaborativo de las plataformas y su uso predominantemente unidireccional.

Categorías temáticas identificadas

A partir del análisis de contenido, los hallazgos se organizaron en cuatro categorías principales: bidireccionalidad y construcción de relaciones, participación familiar y corresponsabilidad educativa, retroalimentación, personalización y resultados educativos, y barreras, tensiones y condiciones para una comunicación digital efectiva.

Estas categorías muestran que el valor educativo de las tecnologías no depende solamente del canal utilizado. Los mismos recursos pueden promover colaboración o limitarse a transmitir avisos, según la forma en que los actores los incorporen a sus prácticas.

Tabla 2. Categorías temáticas derivadas del análisis

Categoría	Descripción	Estudios representativos
Bidireccionalidad construcción relaciones	y Analiza diálogo, reciprocidad de escucha, personalización y continuidad del vínculo.	Johari et al. (2022), Miguel y Silva y (2023), Urbina et al. (2025), Singleton et al. (2026)
Participación familiar corresponsabilidad educativa	y Examina implicación parental, distribución de responsabilidades, confianza y colaboración.	Asher et al. (2024), Dou y Chen (2025), Traeger-Soudry et al. (2025), Asad et al. (2026)
Retroalimentación, personalización resultados educativos	Aborda mensajes alentadores, y información sobre progreso, compromiso y autoeficacia.	Kuusimäki et al. (2021), Asher et al. (2024), Asad et al. (2026)
Barreras, tensiones condiciones de uso	Incluye brecha digital, competencias, sobrecarga, límites profesionales, privacidad y riesgos de dataficación.	Corser et al. (2025), Traeger-Soudry et al. (2025), Urbina et al. (2025), Hernández (2026), Singleton et al. (2026)

Bidireccionalidad y construcción de relaciones

La primera categoría muestra que la comunicación digital fortalece las relaciones educativas cuando supera la simple transmisión de información y permite intercambio, respuesta y reconocimiento entre los participantes. Los estudios seleccionados coinciden en que disponer de una plataforma no garantiza automáticamente relaciones colaborativas.

Johari et al. (2022) evidenciaron que WhatsApp puede favorecer una comunicación frecuente entre padres y docentes y contribuir a mantener relaciones más cercanas. La familiaridad con la aplicación, la rapidez de los mensajes y su disponibilidad facilitan el intercambio cotidiano. Sin embargo, la calidad de la relación depende del contenido de las conversaciones y de las prácticas que desarrollan ambos actores.

Miguel y Silva (2023) encontraron que la pandemia aceleró la transformación de los procesos comunicativos de las organizaciones educativas. Durante el periodo de confinamiento aumentó significativamente la utilización de canales digitales y fue necesario adaptar estrategias, formatos y rutinas. El estudio muestra que la comunicación institucional requiere planificación, especialmente en situaciones caracterizadas por incertidumbre y cambios rápidos.

Urbina et al. (2025) identificaron que el profesorado reconoce la utilidad de correos electrónicos y servicios de mensajería para relacionarse con las familias, aunque las aplicaciones específicas continúan teniendo un uso desigual. Los docentes valoran estos medios, pero señalan diferencias en las competencias tecnológicas de las familias y en la confianza profesional para utilizar determinadas herramientas.

El estudio netnográfico de Singleton et al. (2026) aporta un hallazgo especialmente relevante: aunque Storypark fue diseñada para fortalecer la colaboración entre educadores y familias, su uso cotidiano se concentró principalmente en avisos y documentación del aprendizaje. Las familias participaron más cuando los mensajes eran personalizados. En consecuencia, la

reciprocidad depende menos de las funcionalidades de la plataforma que de la intencionalidad comunicativa de quienes la utilizan.

En conjunto, los resultados muestran que una comunicación digital cercana a los principios de asertividad requiere claridad, personalización, posibilidad de respuesta y reconocimiento de la voz del otro.

Participación familiar y corresponsabilidad educativa

La segunda categoría evidencia que las tecnologías digitales pueden ampliar la participación de las familias, aunque las formas de implicación no son homogéneas. Las diferencias lingüísticas, culturales, socioeconómicas y las propias concepciones sobre quién es responsable de la educación influyen en la interacción.

Asher et al. (2024), a partir de más de 3.500 estudiantes y registros de mensajería bidireccional, identificaron distintos perfiles de uso. Algunas familias utilizaban los recursos tecnológicos de forma independiente, mientras otras requerían interacciones comunicativas para mantener su participación. Las familias hispanohablantes mostraron una alta utilización de los apoyos bidireccionales, particularmente cuando aumentaron las demandas derivadas de la pandemia.

Dou y Chen (2025), con 1.286 padres, identificaron cuatro perfiles de percepción comunicativa en grupos escolares de WeChat: activo, negativo, desconectado y pasivo. Estos perfiles se relacionaron con distintas concepciones sobre la responsabilidad educativa. La confianza y la forma en que cada actor entiende su rol aparecieron como elementos importantes para la colaboración.

Traeger-Soudry et al. (2025) mostraron que los grupos de WhatsApp pueden transformar las relaciones tradicionales entre familia y escuela. La disponibilidad constante, la conversación pública y la rapidez pueden ampliar las oportunidades de participación. Sin embargo, estas mismas características pueden generar presiones sobre el profesorado y confusión en los límites profesionales.

Asad et al. (2026) encontraron, desde una perspectiva internacional, que la comunicación digital entre administración escolar y familias favorece la participación parental y el seguimiento del progreso del estudiante. No obstante, la efectividad varía según las condiciones socioeconómicas, las normas culturales y las desigualdades de acceso.

La evidencia permite afirmar que la participación digital no debe medirse solamente por la cantidad de mensajes o conexiones. Resulta necesario considerar quién participa, cómo lo hace, para qué se comunica y qué oportunidades reales tiene de influir en el proceso educativo.

Retroalimentación, personalización y resultados educativos

La tercera categoría muestra que uno de los aportes más valorados de la comunicación digital es la posibilidad de ofrecer información frecuente sobre el aprendizaje, el comportamiento y la participación de los estudiantes.

Kuusimäki et al. (2021) analizaron la satisfacción de 1.117 familias finlandesas con la cantidad de retroalimentación digital alentadora recibida por parte del profesorado. Los resultados

evidenciaron diferencias según las actitudes hacia la comunicación digital y otras características familiares. El estudio destaca que las familias no esperan recibir únicamente información cuando aparece un problema, sino también mensajes constructivos sobre avances y fortalezas.

Asher et al. (2024) mostraron que la mensajería bidireccional puede apoyar la participación de familias que necesitan mayor interacción para utilizar tecnologías educativas. Este hallazgo indica que la comunicación funciona como un mecanismo de acompañamiento y no únicamente como un medio para entregar información.

De manera complementaria, Asad et al. (2026) identificaron que el contacto digital puede asociarse con mayor compromiso de los estudiantes y autoeficacia académica. Este resultado amplía la perspectiva de la revisión, al sugerir que la relación entre adultos dentro de la comunidad educativa puede generar efectos indirectos sobre las experiencias de los estudiantes.

En conjunto, los estudios muestran que la retroalimentación digital resulta más favorable cuando es oportuna, comprensible, constructiva, personalizada y orientada al seguimiento, en lugar de utilizarse exclusivamente para comunicar dificultades, sanciones o requerimientos administrativos.

Barreras, tensiones y condiciones para una comunicación digital efectiva

La cuarta categoría evidencia que las herramientas digitales también generan riesgos y tensiones. La disponibilidad tecnológica puede producir mayor acceso, pero también sobrecarga, desigualdad, vigilancia y relaciones impersonales.

Corser et al. (2025) problematizaron el uso de ClassDojo como herramienta de gestión del comportamiento y comunicación hogar-escuela. Los autores muestran que la conversión de conductas en datos puede simplificar situaciones complejas y trasladar juicios descontextualizados a las familias. Este hallazgo evidencia la necesidad de evaluar críticamente qué información se comunica y cómo las plataformas estructuran las relaciones.

Traeger-Soudry et al. (2025) identificaron tensiones vinculadas con la disponibilidad permanente en los grupos de WhatsApp. La facilidad para enviar mensajes puede generar expectativas de respuesta inmediata y ampliar el trabajo comunicativo del profesorado.

Hernández (2026) encontró barreras vinculadas con accesibilidad, usabilidad, formación y mediación parental. Tanto docentes como familias necesitan estrategias que reduzcan la brecha digital y faciliten un uso equitativo de los recursos.

Urbina et al. (2025) coinciden en señalar la necesidad de desarrollo profesional docente y de plataformas seguras y sencillas. Por su parte, Singleton et al. (2026) muestran que incluso una herramienta técnicamente diseñada para la colaboración puede terminar reproduciendo comunicación unidireccional si no existen tiempo, propósito y prácticas relacionales.

Los resultados evidencian, por tanto, que la comunicación digital efectiva exige combinar competencias tecnológicas, normas institucionales, criterios éticos y habilidades interpersonales.

Vacíos y tendencias emergentes

La revisión permitió identificar varios vacíos. En primer lugar, existe menor evidencia sobre la comunicación digital entre todos los actores de la comunidad educativa. La mayoría de investigaciones se concentra en la relación entre docentes y familias, mientras que estudiantes, directivos y personal de apoyo aparecen con menor frecuencia.

En segundo lugar, pocos estudios evalúan explícitamente la asertividad como constructo. La literatura analiza bidireccionalidad, confianza, participación, retroalimentación y límites profesionales, pero rara vez mide de forma directa claridad, empatía, escucha activa, manejo respetuoso del desacuerdo o resolución de conflictos.

En tercer lugar, predominan los estudios transversales, estudios de caso y análisis de percepción. Se requieren diseños longitudinales e intervenciones que permitan determinar si determinadas estrategias producen mejoras sostenidas en las relaciones educativas.

Finalmente, emerge una tendencia hacia una visión más crítica de la tecnología. La literatura reciente ya no pregunta únicamente si las herramientas facilitan la comunicación, sino también qué tipo de relación producen, qué actores quedan excluidos, qué datos generan y qué límites deben establecerse.

4. Discusión

Los resultados de esta revisión sistemática permiten responder al objetivo planteado al evidenciar que las herramientas digitales pueden fortalecer la comunicación dentro de la comunidad educativa cuando su uso se orienta hacia la bidireccionalidad, la personalización, la retroalimentación constructiva y la participación. El hallazgo central es que la tecnología no produce por sí misma una comunicación asertiva; su contribución depende de las prácticas relacionales, las competencias de los actores y las condiciones institucionales que organizan su uso.

En primer lugar, la evidencia revisada muestra que existe una diferencia fundamental entre **comunicar información** y **construir relaciones mediante la comunicación**. Johari et al. (2022) evidenciaron que WhatsApp puede favorecer el contacto cotidiano entre familias y docentes, mientras que Urbina et al. (2025) mostraron una valoración generalmente favorable de las tecnologías para la relación escuela-familia. No obstante, Singleton et al. (2026) comprobaron que una plataforma diseñada para la colaboración puede utilizarse principalmente para transmitir anuncios y documentar actividades. Estos resultados coinciden en que la disponibilidad técnica no asegura reciprocidad.

Este patrón puede explicarse porque las instituciones tienden a incorporar nuevas tecnologías dentro de modelos comunicativos preexistentes. Si la relación tradicional es vertical, la plataforma puede simplemente digitalizar esa verticalidad. En cambio, cuando existe intención de escuchar, personalizar y permitir respuestas, las herramientas pueden ampliar las posibilidades de diálogo. Por ello, el fortalecimiento de la comunicación requiere intervenir simultáneamente sobre tecnología y cultura institucional.

Los hallazgos de Miguel y Silva (2023) permiten comprender esta transición. Durante la pandemia, las organizaciones educativas se vieron obligadas a incrementar rápidamente su

comunicación digital y desarrollar nuevas estrategias. Sin embargo, la experiencia de emergencia no debería convertirse en el modelo permanente. Una comunicación construida para responder a una crisis puede priorizar rapidez e información, mientras que una relación educativa sostenible necesita también escucha, retroalimentación y participación.

En segundo lugar, la revisión evidencia que la participación familiar constituye uno de los beneficios más visibles de los canales digitales, pero no todas las familias participan de la misma manera. Asher et al. (2024) identificaron perfiles diferenciados de interacción con las tecnologías y mostraron que algunos hogares dependen en mayor medida de la comunicación bidireccional. De manera similar, Dou y Chen (2025) encontraron que las percepciones sobre la comunicación en WeChat se relacionan con las concepciones parentales acerca de la distribución de responsabilidades educativas.

Estos estudios sugieren que una estrategia uniforme puede resultar insuficiente. Algunas familias necesitan información autónoma y accesible; otras requieren acompañamiento, traducción o interacción más frecuente. En consecuencia, la asertividad comunicativa también implica reconocer diferencias lingüísticas, culturales y tecnológicas. Tratar a todas las familias de la misma forma puede producir exclusión, incluso cuando el canal está formalmente disponible.

Los hallazgos de Asad et al. (2026) refuerzan esta interpretación al señalar que la efectividad de la comunicación digital varía según factores socioeconómicos, culturales y tecnológicos. Aunque la participación parental puede aumentar, la brecha digital sigue condicionando quién accede y en qué condiciones. Por ello, la digitalización no debe asumirse automáticamente como democratización de la comunicación.

Otro hallazgo central se relaciona con los límites profesionales. Traeger-Soudry et al. (2025) muestran que WhatsApp amplía oportunidades de participación, pero su disponibilidad constante puede generar expectativas difíciles de sostener para el profesorado. Este resultado evidencia una tensión propia de la inmediatez: cuanto más accesible es el canal, mayor puede ser la presión para responder rápidamente.

Desde una perspectiva de comunicación asertiva, establecer límites no debe interpretarse como una reducción del diálogo. Por el contrario, los horarios, finalidades de los grupos y criterios de respuesta pueden proteger la relación y disminuir conflictos. La ausencia de normas puede convertir un recurso de colaboración en una fuente de sobrecarga.

En tercer lugar, los resultados muestran que el contenido de la comunicación es tan importante como el canal. Kuusimäki et al. (2021) evidenciaron el valor de la retroalimentación digital alentadora. Las familias necesitan conocer dificultades, pero también avances y fortalezas. Cuando la comunicación se activa únicamente ante problemas, puede adquirir un carácter correctivo y deteriorar la confianza.

La evidencia de Asher et al. (2024) y Asad et al. (2026) permite ampliar esta idea. La comunicación bidireccional puede apoyar el uso de recursos educativos y relacionarse indirectamente con participación y autoeficacia. Esto sugiere que la calidad de las relaciones entre los adultos de la comunidad educativa puede influir en las experiencias del alumnado.

Sin embargo, la revisión también muestra que no toda retroalimentación digital es necesariamente educativa. Corser et al. (2025) advierten que plataformas como ClassDojo

pueden transformar conductas complejas en indicadores descontextualizados. Esta observación introduce un contrapunto importante frente a las visiones predominantemente optimistas.

Mientras Kuusimäki et al. (2021) destacan el valor de los mensajes alentadores, Corser et al. (2025) muestran que la digitalización de la información también puede producir vigilancia o simplificación. La diferencia parece encontrarse en la naturaleza del mensaje y en el propósito pedagógico. Una comunicación personalizada y contextualizada no equivale a un sistema automatizado de puntuación.

Este contraste permite sostener que la comunicación asertiva mediada digitalmente requiere criterios éticos. Las instituciones deberían preguntarse no solo qué pueden comunicar, sino qué conviene compartir, con quién, durante cuánto tiempo se almacenan los datos y cómo pueden interpretarse fuera de contexto.

En cuarto lugar, las competencias digitales aparecen como una condición transversal. Urbina et al. (2025) y Hernández (2026) coinciden en señalar necesidades de formación y diferencias en la capacidad de uso de docentes y familias. Singleton et al. (2026) añade que las limitaciones no son exclusivamente técnicas; incluso usuarios capaces de manejar una plataforma pueden reproducir prácticas unidireccionales.

Por ello, la formación no debería limitarse a aprender funciones de una aplicación. Los actores educativos necesitan competencias para redactar mensajes claros, elegir el canal adecuado, manejar desacuerdos, proteger datos, establecer límites y promover participación. Este resultado amplía la alfabetización digital hacia una competencia comunicativa digital.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos sugieren que las instituciones deberían establecer protocolos flexibles de comunicación. Estos protocolos pueden definir canales oficiales, finalidades, tiempos de respuesta, criterios de privacidad y procedimientos para trasladar conversaciones complejas desde la mensajería hacia espacios más adecuados. La evidencia de Traeger-Soudry et al. (2025), Corser et al. (2025) y Hernández (2026) respalda la necesidad de evitar tanto la ausencia de normas como una regulación excesivamente rígida.

Asimismo, la diversidad de perfiles identificada por Asher et al. (2024) y Dou y Chen (2025) muestra que los protocolos deben permitir adaptaciones. Una política única puede resultar inadecuada en comunidades lingüísticamente diversas o con niveles diferentes de acceso.

En términos teóricos, esta revisión aporta al comprender la comunicación asertiva digital como un proceso relacional compuesto por cinco elementos: claridad, reciprocidad, personalización, respeto de límites y equidad de acceso. Aunque los estudios no utilizan siempre el concepto explícito de asertividad, sus hallazgos convergen en estas dimensiones.

Metodológicamente, futuras investigaciones deberían diseñar instrumentos específicos para evaluar la calidad asertiva de la comunicación. También se necesitan estudios longitudinales que examinen si las mejoras en los procesos comunicativos producen efectos duraderos en confianza, convivencia, participación y experiencias estudiantiles.

La presente revisión debe interpretarse considerando algunas limitaciones. Los 11 estudios seleccionados presentan diversidad metodológica, cultural y tecnológica, lo que dificulta comparaciones directas. Además, predomina la relación escuela-familia, por lo que existe menor

evidencia sobre estudiantes, directivos y otros profesionales. Finalmente, la rapidez con la que cambian las plataformas puede modificar las prácticas descritas.

En conjunto, los hallazgos permiten sostener que la principal contribución de las tecnologías no reside en sustituir la comunicación presencial, sino en ampliar las oportunidades para mantener relaciones educativas continuas. Para que esa ampliación sea positiva, las instituciones necesitan combinar herramientas accesibles con prácticas claras, recíprocas, inclusivas y éticamente responsables (Asad et al., 2026; Hernández, 2026; Singleton et al., 2026).

5. Conclusiones

La revisión sistemática permitió responder al objetivo del estudio al evidenciar que las estrategias de comunicación asertiva mediadas por herramientas digitales pueden fortalecer las relaciones dentro de la comunidad educativa cuando promueven bidireccionalidad, claridad, personalización, retroalimentación constructiva y participación. Los 11 estudios analizados muestran que plataformas educativas, aplicaciones móviles, WhatsApp, WeChat y otros canales amplían las posibilidades de contacto entre escuela y familias, facilitan el seguimiento y pueden favorecer el compromiso educativo.

Sin embargo, la incorporación tecnológica no garantiza por sí sola relaciones colaborativas. La evidencia muestra que las plataformas pueden reproducir comunicación unidireccional, generar sobrecarga, ampliar desigualdades o convertir comportamientos complejos en datos descontextualizados. Por ello, la efectividad depende de las competencias comunicativas y digitales, la disponibilidad de tiempo, la confianza entre actores, la accesibilidad y la existencia de normas institucionales claras.

En respuesta al objetivo, se concluye que las estrategias más favorables combinan canales accesibles con mensajes personalizados, oportunidades reales de respuesta, retroalimentación positiva, reconocimiento de la diversidad y respeto de los límites profesionales. Las instituciones deben establecer protocolos sobre finalidades, horarios, privacidad y manejo de situaciones complejas, además de ofrecer formación a docentes y familias.

La revisión aporta una visión de la tecnología como mediadora, no como solución automática. Futuras investigaciones deberían ampliar el análisis hacia estudiantes, directivos y otros actores, desarrollar medidas específicas de asertividad digital y evaluar longitudinalmente los efectos sobre confianza, convivencia, participación y resultados educativos.

6. Referencias

Asad, M. M., Chachar, S., & Almusharraf, N. M. (2026). Impact of K-12 school administration and parents' digital communication on students' engagement and academic self-efficacy: Insights from the global perspective. *Journal of Professional Capital and Community*. doi:10.1108/JPC-11-2024-0187

Asher, C. A., Scherer, E., Kim, J. S., & Tvedt, J. N. (2024). Understanding heterogeneous patterns of family engagement with educational technology to inform school-family communication in

linguistically diverse communities. *Educational Researcher*, 53(6), 348–358. <https://doi.org/10.3102/0013189X241238651>

Corser, K., Manolev, J., & Danby, S. (2025). Problematizing ClassDojo as a digital tool for behaviour management and home-school communication. *Learning, Media and Technology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17439884.2025.2553184>

Dou, G., & Chen, S. (2025). Parental roles and communication perceptions in Chinese WeChat class groups: Latent class and correspondence analyses. *Frontiers in Education*, 10, Article 1686878. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1686878>

Hernández, S. F. (2026). Herramientas digitales en la comunicación educativa: Un puente entre familias y escuelas. *EduTec*, (95), Article 3. <https://doi.org/10.21556/edutec.2026.95.4631>

Johari, S., Noordin, W. N. W., & Mahamad, T. E. T. (2022). WhatsApp conversations and relationships: A focus on digital communication between parent-teacher engagement in a secondary school in Putrajaya. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 38(2), 280–296. <https://doi.org/10.17576/JKMJC-2022-3802-17>

Kraft, M. A., & Bolves, A. J. (2022). Can technology transform communication between schools, teachers, and parents? Evidence from a randomized field trial. *Education Finance and Policy*, 17(3), 479–510. doi:10.1162/edfp_a_00344

Kuusimäki, A.-M., Uusitalo, L., & Tirri, K. (2021). Predictors of parental contentment with the amount of encouraging digital feedback from teachers in Finnish schools. *Education Sciences*, 11(6), Article 253. <https://doi.org/10.3390/educsci11060253>

Macià, M., & Garreta, J. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44–62. doi:10.1016/j.compedu.2019.01.006

Miguel, I., & Silva, M. (2023). Desafios e estratégias de comunicação digital numa organização educativa em Portugal, no período pandémico COVID-19. *Comunicação e Sociedade*, 43, Article e023013. [https://doi.org/10.17231/comsoc.43\(2023\).4462](https://doi.org/10.17231/comsoc.43(2023).4462)

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Singleton, J., Kervin, L., & Neilsen-Hewett, C. (2026). Digital platforms and relational practice: A netnographic study of educator-family communication. *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-026-02198-5>

Traeger-Soudry, S., Rosenberg, H., Sabag-Ben Porat, C., & Lowenstein-Barkai, H. (2025). Navigating parental engagement in WhatsApp groups: A study of parent-teacher experiences. *Teaching and Teacher Education*, 162, Article 105074. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105074>

Thompson, B. C., Mazer, J. P., & Flood Grady, E. (2015). The changing nature of parent–teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication Education*, *64*(2), 187–207. doi:10.1080/03634523.2015.1014382

Urbina, S., Ferrer-Ribot, M., & Villatoro-Moral, S. (2025). School-family communication in early childhood education through digital tools. *International Journal of Early Childhood*, *57*, 755–772. doi:10.1007/s13158-025-00419-3