

Comunicación humana en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Instituto de Admisión y Nivelación de la Universidad Técnica de Manabí

Human communication in the teaching-learning process at the Admission and Leveling Institute of the Technical University of Manabí

Comunicação humana no processo de ensino-aprendizagem do Instituto de Admissão e Nivelamento da Universidade Técnica de Manabí

Ana Karen Cobeña-Loor¹, <https://orcid.org/0009-0007-8391-4885>Johanna Magdalena Mejía Macías¹, <https://orcid.org/0009-0003-0710-7708>Elena Paola Pico Macías¹, <https://orcid.org/0000-0002-4687-8295>Edisson Wilfrido Cuenca-Cuenca², <https://orcid.org/0000-0002-5654-8599>¹Universidad Técnica de Manabí, Instituto de Admisión y Nivelación, Departamento Nivelación de Carrera, Portoviejo, Ecuador²Universidad Técnica de Manabí, Facultad de Ingeniería Agroambientales, Departamento de Ciencias Agronómicas, Santa Ana, EcuadorAutor para correspondencia: ana.cobena@utm.edu.ec**RESUMEN**

En este trabajo se analiza la comunicación humana durante el ingreso a educación superior, contexto en el que las dificultades para comprender, expresarse y utilizar la retroalimentación pueden afectar la adaptación académica. Se realizó una investigación cuantitativa, no experimental, transversal, descriptiva e instrumental con 294 estudiantes del Instituto de Admisión y Nivelación de la Universidad Técnica de Manabí. Se aplicó un cuestionario de 25 ítems distribuidos en cinco dimensiones y se examinaron respuestas, confiabilidad y dimensionalidad. Diecisiete ítems presentaron más del 70 % de valoraciones favorables. Los ítems inversos P3, P5, P8, P12 y P15 mostraron desempeño psicométrico insuficiente y fueron excluidos de los puntajes compuestos. Las dimensiones revisadas alcanzaron alfas ordinales entre 0,752 y 0,936; comunicación en el aula obtuvo la media más alta y comunicación oral la más baja. Se concluye que la versión depurada ofrece consistencia interna adecuada, aunque su estructura factorial debe confirmarse en otra muestra.

Palabras clave: Comunicación humana, educación superior, retroalimentación, alfabetización académica, nivelación universitaria.

ABSTRACT

This study analyzes human communication during entry into higher education, a context in which difficulties in understanding, expressing ideas, and using feedback may affect academic adjustment. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive, and instrumental study was conducted with 294 students from the Admission and Leveling Institute of the Technical University of Manabí. A 25-item questionnaire organized into five dimensions was administered, and response patterns, reliability, and dimensionality were examined. Seventeen items showed more than 70% favorable ratings. Reverse-worded items P3, P5, P8, P12, and P15 displayed insufficient psychometric performance and were excluded from composite scores. The revised dimensions reached ordinal alpha coefficients between 0.752 and 0.936; classroom communication obtained the highest mean, whereas oral communication obtained the lowest. The refined version provides adequate internal consistency, although its factorial structure should be confirmed in an independent sample.

Keywords: Human communication, higher education, feedback, academic literacy, university leveling.

RESUMO

Neste trabalho analisa-se a comunicação humana durante o ingresso no ensino superior, contexto em que dificuldades para compreender, expressar ideias e utilizar a retroalimentação podem afetar a adaptação acadêmica. Realizou-se uma pesquisa quantitativa, não experimental, transversal, descritiva e instrumental com 294 estudantes do Instituto de Admissão e Nivelamento da Universidade Técnica de Manabí. Aplicou-se

um questionário de 25 itens distribuídos em cinco dimensões e examinaram-se as respostas, a confiabilidade e a dimensionalidade. Dezesete itens apresentaram mais de 70 % de avaliações favoráveis. Os itens inversos P3, P5, P8, P12 e P15 mostraram desempenho psicométrico insuficiente e foram excluídos dos escores compostos. As dimensões revisadas alcançaram alfas ordinais entre 0,752 e 0,936; comunicação em sala de aula obteve a maior média e comunicação oral a menor. Conclui-se que a versão depurada apresenta consistência interna adequada, embora sua estrutura fatorial deva ser confirmada em outra amostra.

Palavras-chave: Comunicação humana, educação superior, retroalimentação, letramento acadêmico, nivelamento universitário.

Recibido 21/06/2026 Aprobado 3/07/2026

Introducción

La comunicación humana ocupa un lugar central en la educación superior porque interviene en la comprensión de contenidos, la participación, la construcción de relaciones académicas y la solicitud de apoyo. Durante el ingreso a la universidad, el estudiantado debe adaptarse a nuevas formas de leer, escribir, argumentar y relacionarse con docentes y compañeros. Esta transición adquiere especial importancia en los programas de admisión y nivelación, donde convergen trayectorias escolares, expectativas y niveles de preparación diversos. La interacción entre docentes y estudiantes influye en la manera en que se experimenta el proceso formativo. Yuan (2024) encontró asociaciones positivas entre la interacción docen-te-estudiante, la cercanía comunicativa del profesor y el compromiso académico. Li (2024) identificó al vínculo interpersonal y al clima del aula como predictores del compromiso de estudiantes universitarios. De forma complementaria, Dahmani et al. (2024) mostraron que la comunicación efectiva interviene en la relación entre la interacción del aula y el éxito académico. Estos antecedentes permiten considerar la comunicación del aula como una condición que favorece la participación, la confianza y el sentido de pertenencia.

La retroalimentación constituye otra dimensión de la comunicación educativa. Su utilidad no se limita a señalar errores, sino que depende de que la información sea comprensible, oportuna y susceptible de transformarse en acciones de mejora. Wisniewski et al. (2020), en un metaanálisis de 435 estudios, informaron un efecto medio de la retroalimentación sobre el aprendizaje y destacaron que el impacto varía según el contenido de la información. Leenk-necht y Carless (2023) señalaron que la búsqueda activa de retroalimentación todavía se encuentra poco desarrollada en la educación universitaria, mientras que Mohd Noor *et al.* (2024) evidenciaron la necesidad de instrumentos psicométricamente sólidos para valorar la alfabetización en retroalimentación. La lectura y la escritura académicas tampoco pueden entenderse como habilidades aisladas del currículo. Lea y Street (1998) explicaron que las prácticas de escritura universitaria responden a formas institucionales y disciplinares de producir conocimiento. Bassett y Mac-naught (2025) revisaron estrategias que incorporan el desarrollo de la alfabetización académica dentro de las asignaturas y resaltaron la pertinencia de trabajar estas habilidades mediante tareas auténticas. Esta perspectiva demanda reconocer que la comprensión y la producción escrita se construyen en interacción con los contenidos, los géneros y las expectativas de cada campo de formación.

La comunicación oral plantea exigencias particulares: organizar ideas, argumentar, adecuar el lenguaje y responder ante una audiencia. Lintner y Belovecová (2024) documentaron la presencia de ansiedad al hablar en público en población universitaria. Lee y Liu (2022) mostraron que la práctica sostenida mediante presentaciones y audiencias auténticas favoreció el desempeño oral. Kleftodimos y Triantafillidou (2023) también encontraron que las actividades apoyadas en video pueden ofrecer oportunidades adicionales para practicar y valorar la comunicación oral. En consecuencia, la experiencia comunicativa del estudiante no depende únicamente del dominio conceptual, sino también de oportunidades progresivas de participación. El estudio de estas dimensiones requiere instrumentos claros y coherentes. Jebb *et al.* (2021) señalaron que el diseño de escalas tipo Likert exige cuidar la redacción, el número de opciones y la relación de cada ítem con el constructo. Suárez-Álvarez *et al.* (2018) advirtieron que los ítems invertidos pueden reducir la calidad psicométrica y generar respuestas inconsistentes. Zeng *et al.* (2024) confirmaron que la combinación de ítems positivos y negativos puede introducir efectos de método y disminuir la capacidad de discriminación. Boateng *et al.* (2018) sostuvieron que la revisión de ítems, la dimensionalidad, la confiabilidad y la validez deben examinarse de manera articulada.

En el Instituto de Admisión y Nivelación de la Universidad Técnica de Manabí no se disponía de una caracterización reciente que integrara comprensión lectora, comunicación oral, escritura académica, comunicación en

el aula y retroalimentación y clima comunicativo. Esta carencia limitaba la identificación de fortalezas y necesidades durante la transición a la educación superior, así como la valoración del comportamiento del cuestionario utilizado para recoger las percepciones estudiantiles. La investigación resulta pertinente porque aporta evidencia contextualizada para orientar decisiones pedagógicas y continuar el perfeccionamiento del instrumento.

El objetivo del trabajo fue analizar las percepciones sobre la comunicación humana en estudiantes del Instituto de Admisión y Nivelación de la Universidad Técnica de Manabí y examinar el comportamiento psicométrico del cuestionario aplicado.

Metodología

El manuscrito corresponde a un artículo de investigación. El estudio se adscribió al paradigma positivista y adoptó un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental de corte transversal y alcances descriptivo e instrumental. El objeto de estudio fueron las percepciones sobre la comunicación humana en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los sujetos participantes fueron estudiantes del Instituto de Admisión y Nivelación. Se emplearon los métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo para organizar las dimensiones teóricas, interpretar el comportamiento de los ítems y relacionar los hallazgos con el contexto educativo. El método estadístico permitió describir las respuestas, examinar la consistencia interna y explorar la dimensionalidad del cuestionario.

La población de referencia estuvo conformada por aproximadamente 800 estudiantes matriculados en la asignatura de Comunicación Humana del Instituto de Admisión y Nivelación de la Universidad Técnica de Manabí. El tamaño mínimo se estimó mediante la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95 %, máxima variabilidad esperada ($p = q = 0,5$) y un margen de error del 5 %.

$$n = (N \times Z^2 \times p \times q) / (e^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q)$$

En la expresión, n representa el tamaño de la muestra; N , el tamaño de la población; Z , el valor asociado al nivel de confianza; p , la probabilidad de ocurrencia; q , la probabilidad complementaria; y e , el error máximo permitido. La estimación indicó un mínimo de 260 participantes. Se obtuvieron 294 cuestionarios válidos, cifra que superó el mínimo calculado. La selección fue no probabilística por conveniencia, debido a que la participación fue voluntaria y no se aplicó una asignación proporcional por carrera o jornada. Se incluyeron estudiantes matriculados que aceptaron participar y completaron el instrumento; se consideraron no válidos los registros incompletos, duplicados o con respuestas fuera del rango establecido.

La información se obtuvo mediante un cuestionario de elaboración propia conformado inicialmente por 25 ítems (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y enunciados del cuestionario de comunicación humana

Código	Dimensión	Enunciado
P1	Comprensión lectora	Comprendo con facilidad los textos académicos utilizados en clase.
P2	Comprensión lectora	Identifico las ideas principales cuando leo un texto universitario.
P3	Comprensión lectora	Tengo dificultades para interpretar textos argumentativos complejos.
P4	Comprensión lectora	Relaciono lo que leo con conocimientos previos adquiridos.
P5	Comprensión lectora	Requiero explicaciones adicionales del docente para entender los textos.
P6	Comunicación oral	Me siento seguro/a al expresar mis ideas frente al grupo.
P7	Comunicación oral	Organizo mis intervenciones orales de manera coherente.
P8	Comunicación oral	Me resulta difícil argumentar mis opiniones en público.
P9	Comunicación oral	Participo activamente en debates y discusiones académicas.
P10	Comunicación oral	Utilizo un lenguaje adecuado en exposiciones formales.

P11	Escritura académica	Redacto textos con claridad y coherencia.
P12	Escritura académica	Tengo dificultades para estructurar ensayos argumentativos.
P13	Escritura académica	Utilizo adecuadamente conectores y normas gramaticales.
P14	Escritura académica	Logro sustentar mis ideas con fundamentos claros.
P15	Escritura académica	La redacción académica representa un desafío para mí.
P16	Comunicación en el aula	El docente explica los contenidos con claridad.
P17	Comunicación en el aula	Existe un ambiente de respeto durante la comunicación en clase.
P18	Comunicación en el aula	Me siento escuchado/a cuando participo.
P19	Comunicación en el aula	Las orientaciones del docente facilitan mi comprensión.
P20	Comunicación en el aula	La comunicación en el aula favorece mi aprendizaje.
P21	Retroalimentación y clima	Recibo retroalimentación clara sobre mis trabajos.
P22	Retroalimentación y clima	La retroalimentación me ayuda a mejorar mi desempeño académico.
P23	Retroalimentación y clima	El docente promueve la participación de todos los estudiantes.
P24	Retroalimentación y clima	Me siento motivado/a a expresar mis dudas.
P25	Retroalimentación y clima	El clima comunicativo del aula influye en mi rendimiento académico.

Nota: Los ítems P3, P5, P8, P12 y P15 fueron redactados en sentido inverso en la versión inicial.

La organización teórica comprendió cinco dimensiones: comprensión lectora, comunicación oral, escritura académica, comunicación en el aula y retroalimentación y clima comunicati-vo.

Cada dimensión estuvo integrada por cinco ítems. Las respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert de cinco categorías: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. Los enun-ciados completos se presentan en la Tabla 1.

Para los análisis en los que una puntuación alta debía representar una condición favorable, los ítems inversos se recodificaron: la categoría 1 se transformó en 5, la 2 en 4, la 3 permaneció sin cambio, la 4 se transformó en 2 y la 5 en 1. Los códigos originales P1-P25 se con-servaron durante todo el análisis para mantener la trazabilidad entre los resultados y los enunciados del instrumento. La evidencia examinada en este estudio se concentró en el fun-cionamiento interno de los ítems, la consistencia de las dimensiones y la dimensionalidad exploratoria; por tanto, no se plantea una validación definitiva del cuestionario.

El procedimiento se desarrolló de manera secuencial. Primero, se organizaron los 25 ítems de acuerdo con las cinco dimensiones teóricas. Segundo, se informó a los estudiantes sobre el propósito académico del estudio y se obtuvo su participación voluntaria. Tercero, el cues-tionario se aplicó en un único momento del periodo académico evaluado. Cuarto, se verifi-caron la integridad de los registros, la ausencia de duplicados, el rango de respuesta y la codificación de las variables. Quinto, se describieron las respuestas individuales y se exami-nó el comportamiento psicométrico de cada dimensión. Finalmente, se depuraron los punta-jes compuestos y se exploró la estructura factorial de la versión revisada.

Para la descripción por ítem, las respuestas se interpretaron después de recodificar los enunciados inversos, de modo que las categorías 1 y 2 representaran una valoración desfa-vorable, la categoría 3 una valoración intermedia y las categorías 4 y 5 una valoración favo-rable. Los puntajes de las dimensiones se calcularon mediante el promedio de los ítems re-tenidos. El uso de autoinformes podía introducir deseabilidad social o dificultades de com-prensión; para reducir estos efectos, la participación fue anónima, no se recopilaron identi-ficadores directos y los ítems con funcionamiento inconsistente fueron revisados antes de construir los puntajes finales.

Los análisis se realizaron en R versión 4.5.0. La caracterización de los participantes incluyó frecuencias y porcentajes para las variables categóricas, así como media, desviación estándar, mediana y rango para la edad. Para cada ítem se calcularon frecuencias, porcentajes y medidas descriptivas. La consistencia interna se evaluó mediante alfa de Cronbach, alfa estandarizado y alfa ordinal obtenido a partir de matrices de correlaciones policóricas. También se examinaron la correlación ítem-total corregida y el alfa si el ítem era eliminado. La adecuación factorial se valoró mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett. La dimensionalidad se exploró mediante análisis paralelo con 100 iteraciones y percentil 95. En los análisis factoriales exploratorios se empleó extracción por mínimos residuos y rotación oblicua Oblimin. Se compararon soluciones de dos a seis factores y se revisaron cargas factoriales, cargas cruzadas, comunalidades, unidades y posibles casos de Heywood. Cuando correspondió, se adoptó un nivel de significancia de 0,05. La participación fue voluntaria y la información se analizó de forma agregada. Antes de responder, se comunicaron el propósito académico del estudio, el carácter confidencial de las respuestas y el uso exclusivo de la base para los análisis descritos. No se recopilaban datos que permitieran identificar de manera directa a los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Caracterización de los participantes

La muestra estuvo conformada por 294 estudiantes. La edad promedio fue 21,4 años, con una desviación estándar de 5,35; la mediana fue 19 años y el rango se extendió de 17 a 38 años (Figura 1).

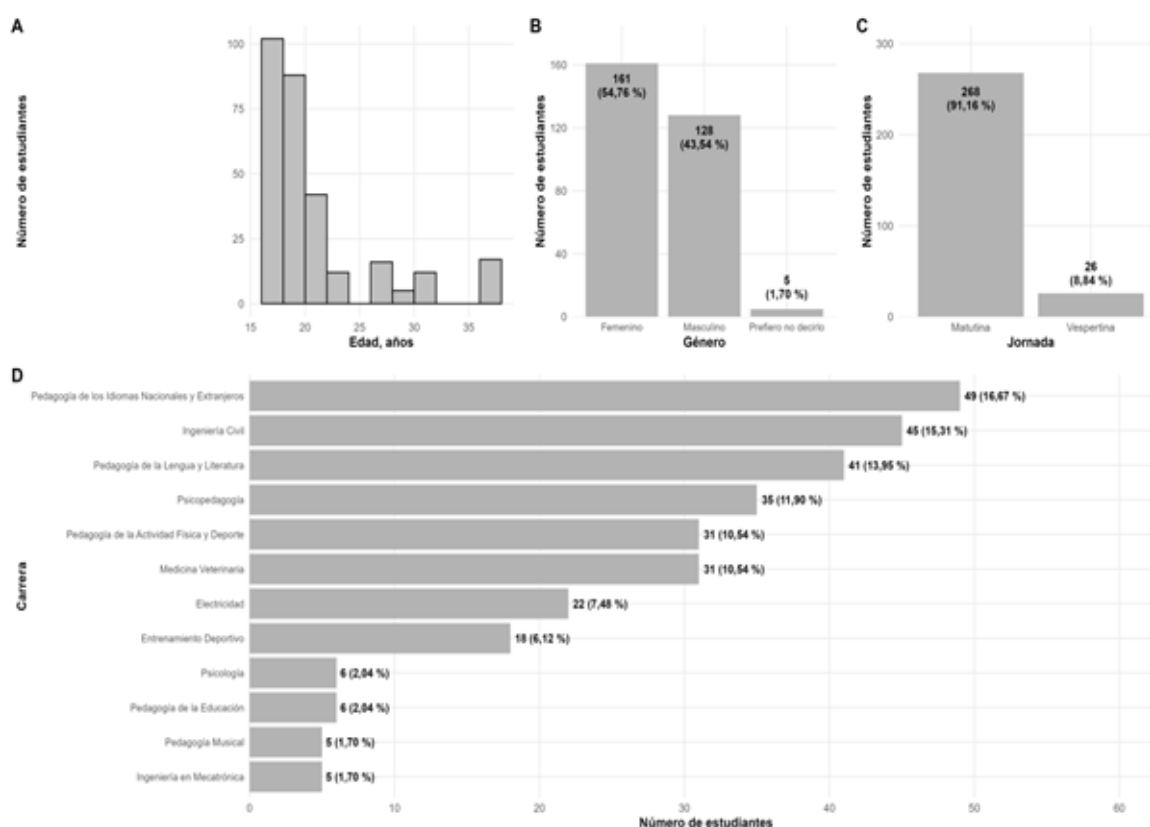


Figura 1. Caracterización de los estudiantes participantes. A) Distribución de la edad; B) distribución según género; C) distribución según jornada; y D) distribución según carrera. La muestra estuvo conformada por 294 estudiantes.

La mayor concentración en las edades jóvenes y la presencia de pocos participantes de mayor edad explicaron la asimetría observada. La distribución por género fue cercana al equilibrio, aunque con una ligera predominancia femenina. La jornada matutina concentró el 91,16 % de la muestra y la representación por carrera fue desigual (Figura 1).

Las seis carreras con mayor participación reunieron el 78,91 % de los estudiantes. Por consiguiente, la descripción global dispone de una cobertura amplia, pero las comparaciones entre jornadas o carreras deben interpretarse con cautela. La concentración de casos en determinados grupos es coherente con el carácter no probabilístico del muestreo y restringe la generalización de los hallazgos a toda la población institucional.

Percepciones expresadas en los 25 ítems

Después de orientar todas las respuestas en sentido favorable, 17 de los 25 ítems superaron el 70 % de valoraciones positivas. Los porcentajes más altos correspondieron a P16, P17, P18, P23 y P20, relacionados con claridad docente, respeto, escucha, participación y aporte de la comunicación al aprendizaje. Los valores más bajos se observaron en P12, P3, P8, P15 y P9. La Figura 2 presenta la distribución porcentual de las respuestas de los 25 ítems.

Los resultados muestran que las fortalezas se concentraron en las condiciones comunicativas del aula. Esta tendencia coincide con Yuan (2024), Li (2024) y Dahmani et al. (2024), quienes relacionaron la interacción cercana y el clima comunicativo con mayores niveles de compromiso académico. No obstante, el diseño transversal del estudio impide atribuir a la co-municación un efecto causal sobre el aprendizaje.

La valoración de los ítems de comunicación oral fue más heterogénea: P6, P7 y P9 quedaron por debajo del 70 %, lo que sugiere mayor inseguridad para intervenir, argumentar o participar en discusiones. Este patrón es compatible con la ansiedad ante la exposición pública descrita por Lintner y Belovecová (2024).

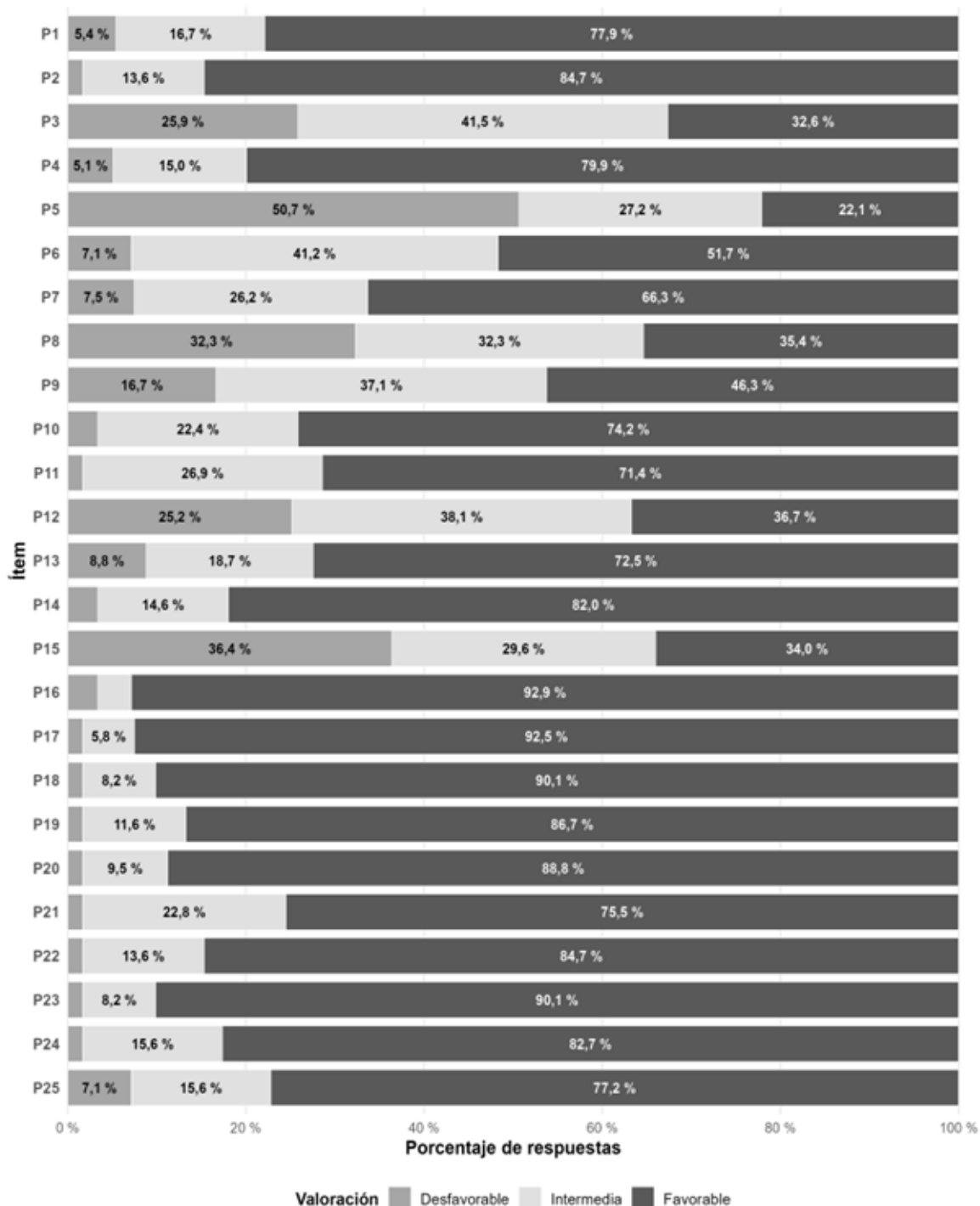


Figura 2. Distribución porcentual de las valoraciones obtenidas en los 25 ítems. Las respuestas 1 y 2 se agruparon como desfavorables; la respuesta 3, como intermedia; y las respuestas 4 y 5, como favorables. Los enunciados completos se presentan en la Tabla 1.

Depuración de ítems y confiabilidad de las dimensiones

En la evaluación inicial de los 25 ítems, el índice KMO global fue 0,548. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa, $\chi^2(300) = 37\,306,34$; $p < 0,001$. Los valores KMO individuales más bajos correspondieron a P8, P3, P15, P5 y P12. La revisión de la correlación ítem-total y del alfa si el ítem era eliminado mostró que estos cinco enunciados reducían la consistencia de sus dimensiones. Por ello, se mantuvieron en la descripción de las respuestas, pero se excluyeron de los puntajes compuestos.

Tabla 2. Composición y confiabilidad de las dimensiones originales y revisadas

Dimensión	Composición original	Ítems retenidos	Alfa original	Alfa ordinal revisado
Comprensión lectora	P1-P5	P1, P2 y P4	0,302	0,752
Comunicación oral	P6-P10	P6, P7, P9 y P10	0,697	0,898
Escritura académica	P11-P15	P11, P13 y P14	0,264	0,886
Comunicación en el aula	P16-P20	P16-P20	0,911	0,935
Retroalimentación y clima	P21-P25	P21-P25	0,909	0,936

Nota: El alfa original corresponde al coeficiente de Cronbach; el coeficiente revisado corresponde al alfa ordinal

La exclusión de P3, P5, P8, P12 y P15 elevó la consistencia interna de las dimensiones con menor desempeño inicial. Los alfas ordinales de la versión revisada oscilaron entre 0,752 y 0,936, con valores entre aceptables y altos (Tabla 2). Los cinco ítems eliminados compartían una redacción en sentido negativo. Suárez-Álvarez *et al.* (2018) advirtieron que los ítems invertidos pueden generar respuestas inconsistentes; Jebb *et al.* (2021) recomendaron cautela cuando su formulación incrementa la complejidad de lectura. Los resultados de Zeng *et al.* (2024) respaldan esta interpretación, porque evidenciaron efectos de método y menor capacidad discriminativa cuando se mezclan enunciados positivos y negativos. La eliminación no implica que los contenidos sean irrelevantes, sino que la forma de redactarlos pudo interferir con la medición.

Dimensionalidad y comportamiento de las dimensiones revisadas

El análisis paralelo aplicado a los 20 ítems retenidos indicó la conservación de cuatro factores. Los autovalores observados superaron a los simulados hasta el cuarto orden y dejaron de hacerlo a partir del quinto. La caída pronunciada entre el primer y el segundo autovalor sugirió la presencia de un componente general de peso elevado acompañado por factores de menor magnitud. La solución no reprodujo de manera exacta las cinco dimensiones teóricas, por lo que la consistencia interna no debe interpretarse como evidencia suficiente de independencia factorial (Figura 3).

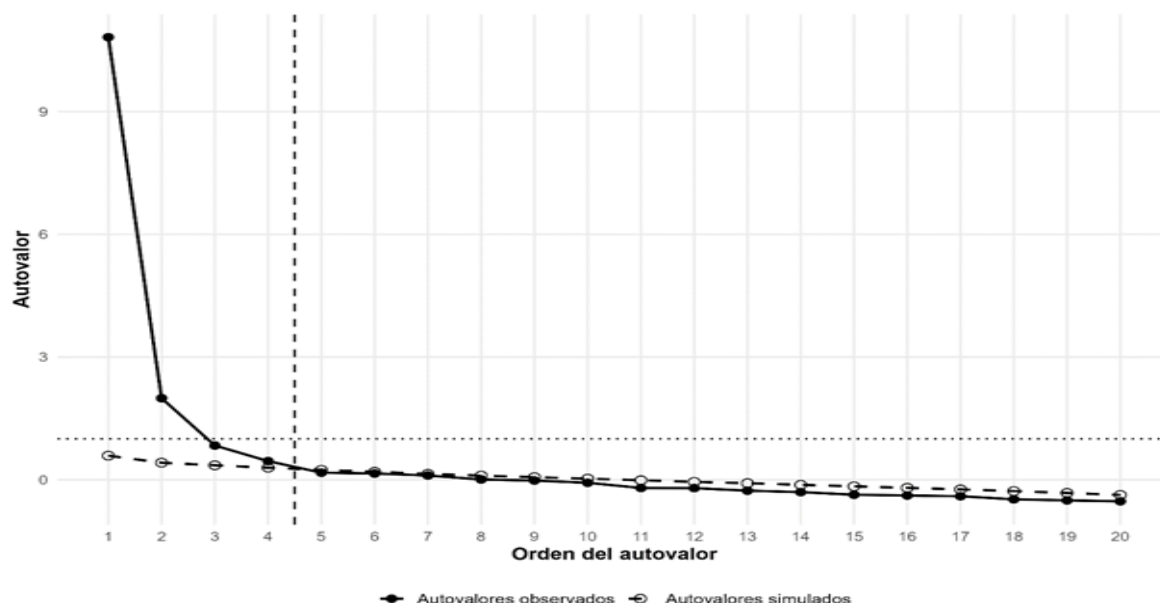


Figura 3. Análisis paralelo para determinar el número de factores de la versión revisada del cuestionario. El análisis incluyó las respuestas de 294 estudiantes y los 20 ítems retenidos. La línea continua representa los autovalores observados; la línea discontinua, los simulados; y la línea vertical, el número de factores recomendado

Todas las dimensiones revisadas presentaron medias superiores al punto medio de la escala. Comunicación en el aula obtuvo el valor más alto, seguida de Retroalimentación y clima; Comunicación oral presentó el promedio más bajo (Figura 4). Este resultado no representa una percepción negativa, pero identifica el ámbito con mayor margen de fortalecimiento.

La valoración de Retroalimentación y clima adquiere relevancia porque los comentarios docentes pueden orientar la comprensión de la tarea, la corrección de errores y la regulación del aprendizaje. Wisniewski *et al.* (2020) mostraron que la efectividad de la retroalimentación depende del tipo de información ofrecida. Leenknecht y Carless (2023) resaltaron que el estudiante necesita buscar y utilizar activamente la retroalimentación, mientras que Mohd Noor *et al.* (2024) señalaron que su medición exige instrumentos con evidencia psi-cométrica suficiente. En el presente estudio, la valoración favorable del acompañamiento constituye una fortaleza, pero no garantiza por sí sola mejores resultados académicos.

Comunicación oral ocupó la última posición, aunque se mantuvo por encima del nivel inter-medio. Lee y Liu (2022) mostraron que la práctica sostenida con tareas de presentación y audiencias auténticas puede favorecer el desempeño oral. Kleftodimos y Triantafyllidou (2023) añadieron que los entornos apoyados en video pueden ampliar las oportunidades de práctica y autoobservación. En el contexto de Admisión y Nivelación, estos antecedentes ayudan a interpretar la diferencia entre las fortalezas de la interacción cotidiana del aula y la menor seguridad para exponer o argumentar ante el grupo.

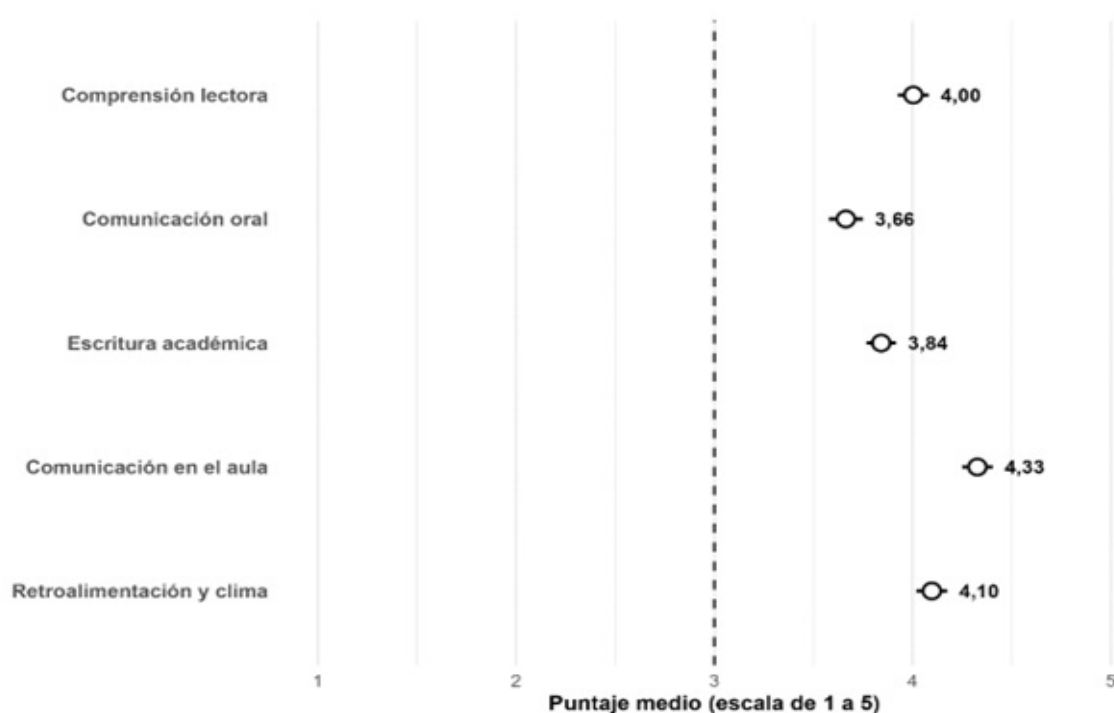


Figura 4. Puntajes medios e intervalos de confianza del 95 % de las dimensiones teóricas revisadas. Los puntos representan las medias y las líneas horizontales, sus intervalos de confianza. La línea discontinua indica el punto medio de la escala. Las dimensiones se calcularon con los 20 ítems retenidos

Comprensión lectora y Escritura académica alcanzaron valoraciones favorables, pero inferiores a las observadas en Comunicación en el aula. Lea y Street (1998) sostuvieron que las literacidades académicas se construyen dentro de prácticas institucionales y disciplinares. Bassett y Macnaught (2025) encontraron que los enfoques integrados en las asignaturas favorecen el desarrollo de estas capacidades. Por tanto, los resultados deben interpretarse como percepciones situadas y no como una medición directa del dominio lector o escritor.

Implicaciones educativas y limitaciones del estudio

Los hallazgos permiten diferenciar áreas de desempeño percibido dentro del proceso de nivelación. La claridad docente, el respeto y la escucha constituyeron los aspectos mejor valorados; la comunicación oral mostró mayor variabilidad y menor promedio. La versión revisada del cuestionario ofrece puntajes internamente consistentes para una descripción inicial de las cinco dimensiones, pero la solución de cuatro factores obliga a mantener una interpretación prudente. Como indicaron Boateng *et al.* (2018), la confiabilidad constituye solo una parte del proceso de validación y debe complementarse con evidencia de contenido, estructura y relación con otras variables.

Los resultados se circunscriben a autoinformes obtenidos en una sola institución y en un único momento. La muestra se concentró en la jornada matutina y presentó una participación desigual entre carreras. Además, los ítems inversos pudieron introducir dificultades de comprensión y la estructura factorial no fue contrastada en una muestra independiente. Estas condiciones limitan la generalización y no permiten establecer relaciones causales entre comunicación y aprendizaje. A pesar de ello, el estudio aporta una descripción contextualizada y una base empírica para continuar el examen del instrumento.

Los autores agradecen a los estudiantes del Instituto de Admisión y Nivelación de la Universidad Técnica de Manabí que participaron voluntariamente en el estudio.

CONCLUSIONES

La comunicación humana fue valorada favorablemente por los estudiantes del Instituto de Admisión y Nivelación. Las mayores fortalezas se localizaron en la comunicación dentro del aula y en la retroalimentación y el clima comunicativo, mientras que la comunicación oral presentó el menor puntaje relativo. La revisión psicométrica permitió identificar que P3, P5, P8, P12 y P15, todos redactados en sentido inverso, reducían la consistencia de sus dimensiones. Su exclusión de los puntajes compuestos produjo alfas ordinales entre 0,752 y 0,936.

El análisis paralelo sugirió cuatro factores y no reprodujo de manera exacta las cinco dimensiones teóricas. En consecuencia, la versión revisada puede utilizarse para describir las percepciones observadas en la muestra, pero no constituye una confirmación definitiva de la estructura factorial. La naturaleza transversal, el uso de autoinformes y la distribución no proporcional de los participantes delimitan el alcance de los resultados.

Referencias bibliográficas

Bassett, M., & Macnaught, L. (2025). Embedded approaches to academic literacy development: A systematic review of empirical research about impact. *Teaching in Higher Education*, 30(5), 1065-1083. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2354280>

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>

Dahmani, N., Ali, W., Aboelenein, M., Alsmairat, M. A. K., & Faizi, M. (2024). From classroom interaction to academic success: Tracing the mediating role of effective communication in faculty-student dynamics. *Cogent Education*, 11(1), 2377847. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2377847>

Jebb, A. T., Ng, V., & Tay, L. (2021). A review of key Likert scale development advances: 1995-2019. *Frontiers in Psychology*, 12, 637547. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547>

Kleotodimos, A., & Triantafillidou, A. (2023). The use of the video platform FlipGrid for practicing science oral communication. *TechTrends*, 67, 294-314. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00801-1>

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

Lee, Y.-J. J., & Liu, Y.-T. (2022). Promoting oral presentation skills through drama-based tasks with an authentic audience: A longitudinal study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31, 253-267. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00557-x>

Leenknecht, M. J. M., & Carless, D. (2023). Students' feedback seeking behaviour in undergraduate education: A scoping review. *Educational Research Review*, 40, 100549. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100549>

Li, M. (2024). Modeling the role of rapport and classroom climate in EMI students' classroom engagement. *Acta Psychologica*, 245, 104209. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104209>

Lintner, T., & Belovecová, B. (2024). Demographic predictors of public speaking anxiety among university students. *Current Psychology*, 43, 25215-25223. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06216-w>

Mohd Noor, M. N., Fatima, S., Cockburn, J. G., Romli, M. H., Pallath, V., Hong, W.-H., Vadivelu, J., & Foong, C. C. (2024). Systematic review of feedback literacy instruments for health professions students. *Heliyon*, 10(10), e31070. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31070>

Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., Lozano Fernández, L. M., García-Cueto, E., Cuesta, M., & Muñiz, J. (2018). Using reversed items in Likert scales: A questionable practice. *Psicothema*, 30(2), 149-158. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.33>

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Yuan, L. (2024). EFL teacher-student interaction, teacher immediacy, and students' academic engagement in the Chinese higher learning context. *Acta Psychologica*, 244, 104185. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104185>

Zeng, B., Jeon, M., & Wen, H. (2024). How does item wording affect participants' responses in Likert scale? Evidence from IRT analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1304870. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1304870>

Declaración de conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses que pudieran influir en la elaboración o publicación del artículo.

Declaración de contribución de los autores/as utilizando la Taxonomía CRediT:

Ana Karen Cobeña-Loor: conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, redacción del borrador original y administración del proyecto. Johanna Magdalena Mejía Macías: investigación, curación de datos, validación, revisión y edición. Elena Paola Pico Macías: investigación, recursos, validación, revisión y edición. Edison Wilfrido Cuenca Cuenca: análisis formal (realización del análisis estadístico), revisión y edición.

Declaración de originalidad del manuscrito: Los autores declaran que la participación fue voluntaria, que se informó el propósito del estudio y que la información se trató de forma confidencial y agregada, sin recopilar datos de identificación directa.