



REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A JORGE ELIAS CARO

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número 2

Abril / Junio

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Tarapacá, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Europa del Este

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudos Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF
SASKATCHEWAN



Universidad
de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



COMUNICACIÓN ASERTIVA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE, EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS

ASERTIVE COMMUNICATION AND ITS INCIDENCE IN LEARNING, IN HIGH SCHOOL STUDENTS FROM A RIGHTS APPROACH

Lic. Ana del Rosario Lozada Márquez

Unidad Educativa Catalina Cadena Miranda, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7659-5173>

analozada109@hotmail.com

Ph. D. Marylin Figueroa Cruz

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1203-3910>

marylinf64@gmail.com

MSc. Rita Maricela Plúas Salazar

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5037-130X>

rpluass@unemi.edu.ec

Lic. María Elena Ron Vargas

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7010-2852>

mronv@unemi.edu.ec

Fecha de Recepción: 13 de enero de 2019 – **Fecha Revisión:** 28 de enero de 2020

Fecha de Aceptación: 29 de febrero de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2020

Resumen

Introducción. La comunicación asertiva como herramienta mediadora en la resolución de conflictos en el proceso de enseñanza aprendizaje tiene importantes implicaciones sociológicas y psicológicas que demandan una mejor preparación profesional del docente. Sin embargo, en Bachillerato aún persisten con alta prevalencia dificultades en la mediación de conflictos que se generan entre pares y docentes lo cual repercute en el aprendizaje de los estudiantes. Objetivo. Analizar la comunicación asertiva entre maestro / alumno y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de primer año de Bachillerato General Unificado, de la Unidad Educativa Catalina Cadena Miranda. Metodología. Investigación de enfoque mixto, que partió del análisis de la incidencia de los factores que obstaculizan la comunicación asertiva en el contexto educativo, a través de un estudio descriptivo, documental y transversal, mediante la aplicación de métodos teóricos, empíricos y estadísticos. Resultados. Diseño y aplicación en una primera fase de una propuesta metodológica que contribuyeran al mejoramiento del aprendizaje y la relación entre pares y docentes. Se desarrollaron competencias en el desempeño del docente, además se diseñó y puso en práctica herramientas pedagógicas que fortalecieron la comunicación asertiva, la formación de valores y la cohesión del grupo y el trabajo con la familia.

Palabras Claves

Comunicación asertiva – Adolescentes – Aprendizaje – Convivencia pacífica – Cultura de paz

Abstract

Introduction. Assertive communication as a mediating tool in the resolution of conflicts in the teaching-learning process has important sociological and psychological implications that demand a better professional preparation of the teacher. However, in Baccalaureate there are still high prevalence difficulties in mediating conflicts that arise between peers and teachers, which has an impact on student learning. Objective. Analyze the assertive communication between teacher / student and its influence on the learning of the first year students of the Unified General Baccalaureate of the Catalina Cadena Miranda Educational Unit. Methodology. Mixed focus research, which started from the analysis of the incidence of factors that impede assertive communication in the educational context, through a descriptive, documentary and cross-sectional study, through the application of theoretical, empirical and statistical methods. Results Design and application in a first phase of a methodological proposal that will contribute to the improvement of learning and the relationship between peers and teachers. Skills in teacher performance were developed, and pedagogical tools were designed and implemented that strengthened assertive communication, values formation and group cohesion and work with the family.

Keywords

Assertive communication – Adolescents – Learning – Peaceful coexistence – Culture of peace

Para Citar este Artículo:

Lozada Márquez, Ana del Rosario; Figueroa Cruz, Marylin; Plúas Salazar, Rita Maricela y Ron Vargas, María Elena. Comunicación asertiva y su incidencia en el aprendizaje, en estudiantes de bachillerato desde un enfoque de derechos. Revista Inclusiones Vol: 7 num 2 (2020): 143-159.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



Introducción

El desarrollo de las relaciones interpersonales ha sido a lo largo de la historia objeto de estudio de innumerables investigadores en el campo de la sociología, la psicología y la pedagogía, así como las ciencias de la educación, en especial en la segunda mitad del siglo pasado. Carrillo destaca que hay autores que la asumen articulada con la asertividad y prestigian su relación, pero las consideran como habilidades separadas. En este particular estas autoras asumen la segunda posición sin descartar su interacción dialéctica en el desarrollo de las habilidades sociales. En este sentido Carrillo define las relaciones interpersonales como: “(...) un estilo, modo o forma en la que interactuamos con otros”.¹

Más adelante revela en su obra, que esta se manifiesta en los modos de actuación, son entrenadas desde la infancia temprana por la familia, la comunidad y posteriormente consolidada a través de la educación institucionalizada en los diferentes niveles de enseñanza. En esta el docente juega un rol esencial a través del microcurrículo y el resto de actividades extracurriculares, unido a la familia quienes continúan con este proceso formativo que llega a tener implicaciones afectivas.

Este autor destaca tres tipos de estilos de relaciones interpersonales:

- Pasiva: en la que el niño se muestra de manera neutral, no defiende sus derechos o cuando lo hace fracasa, por ello se muestra resentido, no levanta la mirada, con complejo de inferioridad, es manipulable, generalmente no expresa una opinión propia. Es resultado de una educación inflexiva, agresiva y autoritaria.
- Agresiva: se muestra desafiante, impositivo, intimidador, no acepta que otro punto de vista prevalezca, es inseguro, negativo. Responde generalmente a un medio hostil, violento, disfuncional.
- Asertiva: el niño defiende sus puntos de vistas, derechos sin afectar otras opiniones, es capaz de mantener la vista cuando se expresa, refleja confianza en sí mismo, es positivo, seguro de sí mismo, amante de su relación con los demás, optimista, siente satisfacción de las acciones que hace, generalmente tiende a desarrollar creatividad y el pensamiento crítico.

Aquí se puede evidenciar un elemento en común de los tres estilos de relaciones interpersonales que modulan la conducta de los seres humanos: la comunicación vista como expresión de estos estilos de relaciones, considerado como proceso básico de la cognición humana y eje transversal en el desarrollo de la personalidad del ser humano. Por tanto emerge la comunicación asertiva como herramienta pedagógica que propicia la prevención del conflicto entre pares y con los docentes dentro y fuera del aula.

En tal sentido Coromac² caracteriza este tipo de comunicación como fuente generadora para la resolución de conflictos y el establecimiento de la cultura de paz como

¹ G. B. Carrillo, Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años. Tesis de Opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. Universidad de Granada. 2015. 29-30. Obtenido de <https://hera.ugr.es/tesisugr/25934934.pdf>

² M. P. Coromac, Estrategias de asertividad como herramientas para la transformación del conflicto en el aula. Tesis para optar por el grado académico de Magíster en Gestión del Desarrollo de la niñez y la adolescencia. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. 2014. Obtenido de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/67/Coromac-Maria.pdf>

parte de la convivencia pacífica, en el marco educativo para convertirlo en un estilo de vida optimista y funcional, en el que confluyen tres agentes: el docente, los estudiantes, las familias - la comunidad, por ello en lo adelante se abordará este tema hacia los tres sub grupos de trabajos.

Por otro lado, los estudiantes de bachillerato a partir de su desarrollo madurativo se encuentran en la etapa de la adolescencia, caracterizada por su complejidad, permeada de cambios vertiginosos, tanto en el ámbito biológico, psicológico y social, a los que los estudiantes se deben adaptar en poco tiempo que influyen en su conducta. En ellos prima la ambivalencia afectiva, la irritabilidad ante su dificultad para entender lo que les pasa hormonal y físicamente, su inseguridad ante los cambios e insatisfacción ante sus expectativas, necesidades, intereses, distanciamiento de la familia, alto protagonismo del grupo que establece en su relación entre pares e inmadurez en sus modos de actuación. Estas son algunas de las características que prevalecen en este grupo poblacional.

De igual manera, el conflicto en los adolescentes constituye una realidad que se manifiesta en una situación de divergencia entre las concepciones, aspiraciones, intereses, deseos, ideales entre dos o más personas. Vargas, Ferreyra & Mendez³ insisten en que el aprendizaje social ha conducido a este y otros grupos sociales a actuar con violencia como práctica usual en las relaciones humanas y en la propia solución de los conflictos. Carranza⁴ plantea que existe una tendencia *violentológica*, y que para contrarrestarla es vital recuperar el valor de la *paz liberadora*, para garantizar el bienestar y el sentido de justicia y equidad para todos, así como el desarrollo de una cultura de transformación de los conflictos por medio de la no violencia.

Desde el punto de vista psicológico, el conflicto puede ser fuente generadora de desarrollo, siempre y cuando no desencadene condiciones de angustia o trastornos en las personas. El que el ser humano aprenda cómo solucionarlos es una competencia emocional que tributa al crecimiento psicológico y a la adaptación de la persona a la vida en sociedad. En este proceso la educación tiene un papel determinante. Por tanto, el conflicto siempre va a estar presente, es parte de la vida del ser humano, el reto está en cómo mediar para su resolución.

Por otro lado, no se puede obviar en este análisis que los conflictos y su resolución disfuncional pueden generar el fenómeno bullying, fundamentalmente entre pares de estudiantes en el que se establecen dos polos: el victimizador y la víctima, o como también se les conoce acosadores y acosados. Estos últimos son considerados como los más vulnerables. Hay factores que, a criterio de Marchueta⁵ son utilizados por los acosadores para violentar a sus víctimas. Entre ellos aparecen: el peso corporal, color de la piel, si es extranjero, capacidad intelectual, orientación afectiva e identidad sexual (gay, lesbianas, bisexuales, entre otras), estatus social.

³ M. L. Vargas; O. Ferreyra & A.M. Mendez, "Formación de docentes *p'urhepechas* de educación primaria en la mediación intercultural", *Innovación Educativa* Vol: 18 num 78 (2018): 33-54. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-33.pdf>

⁴ L. Carranza, "Transformación de conflictos y *convivencialidad* escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora", *Innovación Educativa* Vol: 18 num 78 (2018): 73-92. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-73.pdf>

⁵ A. Marchueta, "Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB", *Revista de Investigación Educativa*. Vol: 32 num 1 (2014): 255-271. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/168461/159351>

En este último caso (personas LGB) el propio Marchueta⁶ destaca que son propensas a padecer, consecuencia de la violencia a la que son sometidas por el tabú social de no ser heterosexuales, problemas mentales y de salud. Piñero, Areñse, López. & Torres⁷ señalan que tanto en la víctima como en el victimizador se produce desadaptación al entorno. En el caso de las víctimas llega, como ya se ha planteado, al rechazo escolar, con consecuencias físicas y psicológicas.

Desde la práctica de las autoras de este trabajo se incorporan los escolares con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, causados por la no aceptación social de la diversidad humana, falta de valores en los estudiantes, entre otros, con consecuencias negativas de índole psicológicas, afectivas, educativas, sociales que afectan la calidad de vida de este grupo poblacional al manifestarse alta incidencia del suicidio estudiantil, evidenciado en la mayoría de los países del mundo.

¿Cuál es la problemática educativa que ocupa esta investigación?

En la Unidad Educativa Catalina Cadena Miranda se observa en Bachillerato serios problemas de disciplina, que se expresan en las siguientes regularidades:

- Carencias de valores en los estudiantes.
- Agresividad desmedida entre docentes y estudiantes, dificultades en la calidad de las clases impartidas.
- Rechazo escolar.
- Incomunicación entre pares e incremento de violencia verbal y física.
- Predominio en las clases de conductas provocadoras, de bullying, de extroversión, hasta posturas de inhibición, aislamiento, depresión y sufrimiento.
- Bajo autoestima y rendimiento escolar.
- Afectaciones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante el año lectivo.
- Descontento de la familia ante las problemáticas en la institución educativa.
- Limitaciones en la preparación de los docentes para enfrentar dentro del proceso educativo la problemática planteada.

Esta situación condujo a las autoras a determinar como objetivo de este estudio: *Analizar la comunicación asertiva entre maestro / alumno y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de primer año de Bachillerato General Unificado, de la Unidad Educativa Catalina Cadena Miranda.* Cortez⁸ relaciona la comunicación asertiva con el desarrollo de las competencias sociales, emocionales y la inteligencia emocional en el docente y su desempeño profesional al formar parte en la actualidad del perfil del docente

⁶ A. Marchueta, "Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB", *Revista de Investigación Educativa* Vol: 32 num 1 (2014): 255-271. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/168461/159351>

⁷ E. Piñero; J. J. Areñse; J. J. López & A. M. Torres, "Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia", *Revista de Investigación Educativa* Vol: 32 num 1 (2014): 223-241. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>

⁸ A. D. Cortez, *Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje.* Tesis para optar por el título de Máster en Innovación educativa. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador: (2018). 33-36. Obtenido de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6221/1/T2652-MIE-Cortez-Indicadores.pdf>

ecuatoriano, lo cual se articula con la implementación del paradigma constructivista que propicia una práctica educativa dialógica al crear ambientes de aprendizajes seguros e inclusivos desde un enfoque de derechos.

El docente y la comunicación asertiva en el aula

Cuando se visiona a un docente que aplique en su práctica educativa la comunicación asertiva se está frente a un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje y en tal caso sería oportuno retomar elementos o indicadores que lo caracterizan, los cuales han sido declarados por Cortez³, entre ellos se destacan:

- 1.- Establecimiento entre el docente y los estudiantes en cada momento del contacto visual. El docente debe facilitar un acercamiento y conocimiento sobre los intereses, fortalezas y limitaciones de sus estudiantes.
- 2.- La distancia y proximidad corporal demuestra respeto hacia el espacio que cada ser humano necesita para funcionar emocionalmente.
- 3.- La expresión facial (cejas, frentes, labios, emociones) pueden fortalecer o constituir barreras de la comunicación, y los gestos (de aprobación y desagrado entre otros) contribuyen a la comprensión del mensaje que se quiere mostrar.
- 4.- Postura y movimiento corporal aportan la comprensión del mensaje expuesto por el docente y generan estados emocionales hacia lo que se está presentando.
- 5.- Elementos vocales: volumen, velocidad, tono y entonación, énfasis sobre lo planteado a través de las ideas centrales.

La comunicación asertiva es el estilo comunicativo que se debe emplear para la mediación de los conflictos. En este sentido Lacuesta & Traver⁹ expresan que los programas de mediación de conflictos entre iguales parten de la necesidad de descubrir valores dentro del propio conflicto, de experimentar el diálogo, así como una percepción triunfal en ambas partes pues la solución se debe encontrar de manera compartida, democrática, bajo principios de equidad, sin sumisión ni dominio. Por estas razones la comunicación asertiva es indispensable, pues esta solución debe ser encontrada por los protagonistas de dicho conflicto quienes deberán asumir su responsabilidad y desarrollar habilidades sociales y comunicacionales que puedan aplicar como modos de actuación en su vida diaria. En esta tarea el docente y los directivos escolares desempeñan un rol vital. Martínez, García & Higuera¹⁰ destacan la necesidad, en este sentido, de un liderazgo que se apoye en los procesos de aprendizaje y que incida de forma positiva en el profesorado con vistas a mejorar su comunicación y asumir un estilo asertivo que propenda al desarrollo integral del alumnado. Chaparro¹¹, por su parte, hace alusión a que la comunicación asertiva puede garantizar el desarrollo de una cultura de paz desde la escuela y las aulas.

⁹ L. Lacuesta & J. A. Traver, "Yo, contigo. El programa de mediación entre iguales, desde la perspectiva de un ejemplo de vida", REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol: 16 num 1 (2018): 53-71. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9024/9275>

¹⁰ E. Martínez; I. García & M. L. Higuera, "El Liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un Centro de Educación Secundaria Obligatoria", REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol: 16 num 1 (2018): 35-51. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9029/9280>

¹¹ A. Chaparro, "Cultura de paz desde las aulas. Un encuentro entre Potter y Freire", Sociedad y Economía, num 35 (2018): 178-197. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n35/1657-6357-soec-35-00178.pdf>

Aprendizaje y rendimiento escolar

En este trabajo se utilizará la conceptualización de aprendizaje retomada por Lluch & Portillo de Vygotsky ya que en la misma se revela con suficiente argumentación el papel que ejerce el contexto social en el desarrollo del aprendizaje humano.

(...) “el aprendizaje es una actividad vinculada necesariamente a un contexto. Supone la participación en una comunidad y no debe limitarse, por tanto, a la adquisición del conocimiento de forma aislada e individualizada, sino a través de la participación social y gracias a la mediación instrumental. Así pues, su optimización recae en la calidad y en la pertinencia de la mediación social, concibiéndola como aquellas interacciones situadas y ajustadas de la persona aprendiz con otra u otras personas expertas, en grados diversos, para la realización de tareas (conceptuales, procedimentales, actitudinales).¹²

Para este estudio se medirá el desarrollo del aprendizaje a través del rendimiento académico de cada estudiante, al considerar esta categoría como el proceso de evaluación sistemático, coherente y organizado, de las habilidades y capacidades de apropiación de los contenidos que representa el currículo en cada una de las asignaturas que compone cada nivel o grado de enseñanza traducido en desarrollo de competencias, las cuales estarán alineadas al perfil de egreso del estudiante que se pretende formar.

Herramientas innovadoras y mediación de conflictos entre docentes, estudiantes y entre pares a través de la comunicación asertiva

Estas, si se complementan a su vez con estrategias pedagógicas innovadoras, facilitan el trabajo colaborativo y cooperativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en retos, el Aula Invertida, la Gamificación, los Aprendizajes Adaptativos entre otros, los que de manera coherente, sistemática y planificada contribuyen a la formación y desarrollo del autoaprendizaje y la transferencia de estos, a la solución de problemas del entorno social, conocidos como la metacognición, que constituye el escalón más alto del aprendizaje. Estas estrategias, a criterio de Aguilera, Manzano, Martínez, Lozano & Casiano¹³ generan un ambiente de aprendizaje abierto y flexible que puede ajustarse a las necesidades de los aprendices. Fabregat & Gallardo¹⁴, por su parte, consideran a estas estrategias como entornos de aprendizaje sostenibles donde el conocimiento se construye de manera libre, conjunta o tutelada, beneficiando la autonomía, la autoestima, la interacción social, la inclusión y el respeto hacia los demás. Por estas razones dichas estrategias innovadoras pueden utilizarse en la medición de los conflictos que se generan fundamentalmente entre pares al considerarlas las autoras según lo expuesto por Illera¹⁵ como un método para interceder y favorecer el curso

¹² L. Lluch & M. C. Portillo, “La competencia de aprender a aprender en el marco de la Educación Superior”, Revista Ibero-americana de Educacao. Vol: 78 num 2 (2018): 62. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/281/vol.%2078%2C%20n%C3%BAm.%202>.

¹³ C. Aguilera; A. Manzano; I. Martínez; M. C. Lozano & C. Casiano, “El modelo flipped classroom”. International Journal of Developmental and Educational Psychology, Vol: 4 num 1 (2017): 261-266. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>

¹⁴ A. Fabregat & I.M. Gallardo. Desarrollo de Proyectos en Formación Profesional desde entornos de aprendizaje sostenibles. En Ramírez, K.G. (Coord.), Recursos educativos para el aula del siglo XXI (Eindhoven, NL: Adaya Press, 2019).

¹⁵ M. J. Illera, Las formas alternativas de resolución de conflictos: un análisis desde el ámbito de las relaciones sociales y de los principios de la administración de justicia en Colombia. Tesis de LIC. ANA DEL ROSARIO LOZADA MÁRQUEZ / PH. D. MARYLIN FIGUEROA CRUZ / MSC. RITA MARICELA PLÚAS SALAZAR

positivo del conflicto. Este autor también destaca como otras vías la negociación y la conciliación teniendo como premisa que son formas de interacción de los seres humanos.

También García y Mondragón describen a la mediación como una estrategia para “gestionar de manera constructiva los conflictos”¹⁶. García, Boqué & Grau¹⁷ la perciben como una herramienta que permite responder de manera efectiva ante el conflicto a partir de la intervención de un tercero.

Es precisamente esta la esencia de la mediación: la participación de una persona que intervenga, interceda e influya en la solución del conflicto. Esta mediación en el centro docente adquiere matices especiales pues debe tener un carácter educativo. Desde esta visión se debe estimular el desarrollo de la comunicación asertiva, el diálogo respetuoso, el autocontrol de las emociones, el respeto al derecho de los demás. Asimismo, se promueve la responsabilidad, la independencia al tomar decisiones, la participación, la consideración, entre otras cualidades que facilitarán la inclusión y la transformación social proporcionando el bien común.

De esta manera se debe incorporar de manera armónica, la formación en cultura de paz como parte de las herramientas abordadas anteriormente, considerado como un objetivo de permanente cumplimiento. Ello implica ser, conocer, hacer y convivir en el respeto a los derechos de las otras personas y a la preservación del medio ambiente, cuya existencia es también condición indispensable para la vida.

La educación para una cultura de paz en la actualidad debe pretender el cultivo en el ser humano de los valores de equidad, solidaridad, libertad, autonomía, entre otros. Esta educación involucra, a su vez, ejercer la crítica constructiva ante lo mal hecho y cuestionar valores contrarios al desarrollo humano. El horizonte de una educación para construir una cultura de paz está en la reconciliación, pero también en el arrepentimiento. Es por ello que se concibe como un proceso permanente de desarrollo de la personalidad, que posibilita el aprender a vivir consigo mismo y con los demás en contextos de solidaridad y justicia social.

Por ello, se entiende que educar a las personas en cultura de paz, implica educar en situaciones de conflictos y no conflictos, en el que se ofrezcan resoluciones no violentas, en contextos de respeto a la dignidad y al derecho del otro; es decir, una educación diseñada para formar integralmente a la persona.

Opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Sociales. Universidad de Castilla-La Mancha. España: (2017). Obtenido de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/17860/TESIS%20Illera%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

¹⁶ L. García & J. Mondragón, “Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, num 3 (2018): 81. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23322/18737>.

¹⁷ L. García, M.C Boqué & R. Grau, “Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España)”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Vol: 23 num 1 (2019): 103-119. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71954/43415>.

Material y método

Este trabajo está sustentado en un enfoque mixto puesto que se unen de manera armónica el enfoque cualitativo y cuantitativo para visualizar el carácter objetivo de la investigación. Es un estudio de tipo descriptivo y transversal que toma como muestra 5 grupos de bachillerato de la institución educativa antes mencionada.

En cuanto a los métodos aplicados se parte de los teóricos que se utilizaron en cada momento de este estudio (análisis y síntesis, hipotético deductivo, entre otros), en el estudio del estado inicial de la investigación. Los métodos empíricos tuvieron su protagonismo. Se emplearon el estudio documental, la guía de observación, la encuesta, la triangulación de los resultados de los instrumentos unido a la aplicación de los métodos estadísticos que aportaron la interpretación cuantitativa del procesamiento de los resultados del estudio.

De este procesamiento estadístico mencionado anteriormente se desprende la puesta en práctica de una estadística descriptiva mediante el software estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 20.0¹⁸., para establecer correlaciones entre los resultados de los indicadores estudiados, a partir de los instrumentos aplicados.

La investigación se llevó a cabo la Unidad Educativa “Catalina Cadena Miranda”, en Primero de Bachillerato con una población de 175 estudiantes que representó a 5 grupos de clases y una muestra de 25 estudiantes seleccionados de los 5 grupos, en el período lectivo 2018-2019. Para esto se conformaron tres grupos de estudio, mediante un muestreo no probabilístico de carácter intencional en la que se tuvo en cuenta como criterio de inclusión ser parte de los grupos de Bachillerato que manifiesten alto nivel de vulnerabilidad, con respecto a la problemática mencionada con anterioridad y tener interés por aportar y auto transformarse en el estudio. A continuación, se detallan los grupos de estudios:

1er grupo: Docentes que se desempeñan en Bachillerato (5 docentes)

2do grupo: Estudiantes de Bachillerato (25 estudiantes)

3er grupo: Padres de familias de los estudiantes antes presentados (25 estudiantes)

No hubo protagonismo en un método específico, sino más bien equilibrio entre la encuesta (preguntas cerradas en escalas de tipo Likert) que recogió el nivel de preparación que mostraban los docentes y la familia sobre comunicación asertiva, estudio documental (actas de notas del sistema de evaluación, cuadernos de los estudiantes), la observación (de tipo áulica en las diferentes asignaturas), para conocer dentro de la clase cómo el docente proyectaba la comunicación asertiva junto a sus estudiantes, los grupos focales (para conocer la opinión de los estudiantes sobre la comunicación asertiva y su aplicación en el aula). A los estudiantes se les aplicó pruebas psicológicas proyectivas estandarizadas internacionalmente, tales como; dibujo del cuerpo humano, la técnica de los 10 deseos y el completamiento de frases para determinar fortalezas, carencias, intereses, motivaciones.

¹⁸ Civil Engineers PK. Download SPSS 20 Statistical Package for the Social Sciences 20. Sitio WEB, para descargar el programa. 2017. Obtenido de de <https://civilengineerspk.com/download-spss-20-statistical-package-social-sciences-20/>

El estudio estuvo organizado en cinco fases:

1era fase- organizativa

Tuvo una duración de un mes, estuvo dirigida a la selección de los tres grupos de estudio, el diseño y selección de otros instrumentos según la operacionalización de la variable dependiente del estudio.

2da fase- diagnóstica

En esta se aplicaron en un mes, los instrumentos siguientes: dos encuestas una a 5 docentes y 25 padres de familias, la revisión de 25 actas de evaluación de dos cortes evaluativos de las asignaturas: Matemática, Lengua y literatura, Ciencias naturales e Historia, junto a los cuadernos de esas asignaturas para determinar el rendimiento académico de los estudiantes. Se realizaron 20 observaciones áulicas que responden a las 5 asignaturas para constatar en la práctica del docente y sus estudiantes los niveles de aplicación de la comunicación asertiva dentro de la clase y a su vez la respuesta de los estudiantes, más 5 grupos focales y las tres pruebas psicológicas de tipo proyectivas, las cuales permitieron identificar el estado inicial del grupo de estudiantes. A continuación, se muestran los resultados generales de la aplicación de los instrumentos, por grupos.

1er grupo: Docentes que se desempeñan en Bachillerato: Estos demostraron un desconocimiento sobre la comunicación asertiva, herramientas innovadoras y la educación basada en cultura de paz y su aplicación dentro del microcurrículo, así como de herramientas necesarias para el rescate de los valores formados y perdidos con la crisis. Un elemento oportuno de esta fase fue el reconocimiento de la crisis que se estaba gestando y la necesidad de cambiar su práctica educativa.

2do grupo: Estudiantes de Bachillerato: evidenciaron en su mayoría alto nivel de resentimiento, rechazo escolar, baja autoestima, depresión, desmotivación hacia el estudio, bajas expectativas hacia el cambio como elemento reconciliador con padres de familias y docentes, poca fe en la docencia de sus profesores, fortaleza entre los grupos de pares establecidos con líderes en su mayoría disfuncionales, altos niveles de distanciamiento de la familia y de los docentes del aula expresado mediante la incomunicación y la hostilidad.

3er grupo: Padres de familias de los estudiantes antes presentados, a su vez también demostraron no poseer preparación sobre la asertividad como elemento esencial para el respeto y equilibrio de las relaciones con sus hijos en el interior de las familias, a esto se le suma padres con estilos de crianzas muy autoritarios, familias desintegradas por el fenómenos de la inmigración hacia otros países, disfuncionalidad familiar, en especial en los aspectos de comunicación familiar y resolución de conflictos en las que prima la violencia intrafamiliar, sin embargo en un 90% se evidenció la preocupación por el cambio de sus hijos y la reconciliación.

3ra fase- planificación de una estrategia educativa

Partió del objetivo de implementar la comunicación asertiva utilizando herramientas innovadoras que propicien una cultura de paz para la convivencia pacífica y el rescate de los valores perdidos entre los tres grupos, como medio reconciliación para el

estudio y el trabajo y hacia la obtención de una educación dialógica y constructivista (dos semanas) que incluyeron el diseño de las siguientes actividades, por grupo de estudio:

1er grupo: Docentes que se desempeñan en Bachillerato

- Sistema de capacitaciones hacia los docentes direccionados a 5 aspectos esenciales: Profundización del estudio sobre la etapa de adolescencia a partir de su complejidad biopsicosocial, la comunicación asertiva y sus implicaciones psicológicas, sociológicas y axiológicas en el desarrollo de la personalidad de sus estudiantes y cómo incorporarla a su práctica educativa, la utilización de herramientas innovadoras en la práctica educativa, atemperado por la investigación acción y la cultura de paz como elemento integrador para lograr un clima inclusivo, participativo y reflexivo dentro del aula.
- Clases demostrativas para incorporar los aspectos analizados en los talleres a la docencia.
- Actividades recreativas (excursiones, cumpleaños colectivos, celebración de fechas dedicadas a la cultura local y regional) para lograr cohesión y relajar tensiones con los otros grupos de estudios.

2do grupo: Estudiantes de Bachillerato

- Aplicar un sistema de talleres de capacitaciones que les permita entender su etapa del desarrollo, sobre violencia y sus consecuencias a corto, mediano y largo plazo, que significa el conflicto y su mediación para el desarrollo de la amistad, el respeto, la confianza entre ellos y con los otros grupos de estudios, en qué consiste la cultura de paz y sus beneficios, entre otros.
- Conformación de grupos culturales y deportivos según sus motivaciones, intereses, inteligencias múltiples.
- Asignación de determinados protagonismos en la solución de problemáticas en el centro educativo.
- Realización de actividades culturales, recreativas entre ellos y de conjunto con los otros grupos de estudio.
- Efectuar un concurso sobre cultura de paz y resolución de conflictos.
- Establecimiento de un marcador de comunicación asertiva entre docentes y pares que diariamente se debe actualizar críticamente

3er grupo: Padres de familias de los estudiantes

- Se diseñaron talleres de familias que tuvieron una peculiaridad partir de la funcionalidad al interior de la familia y la importancia en la educación de sus hijos, que incluyó la asertividad en la resolución de conflictos y el rescate de valores, cómo propiciar una cultura de paz en el seno familiar desde un enfoque participativo, reconciliador entre ellos y con los demás grupos de estudios.
- Realización de actividades culturales, recreativas entre ellos y de conjunto con los otros grupos de estudio.

4ta fase -implementación de la estrategia educativa planificada

En esta se establecieron los requisitos metodológicos para la aplicación de la propuesta que incluyó la dosificación de cada actividad con un previo entrenamiento a

cada grupo de estudio, los talleres de sensibilización que se aplicaron con cada grupo de estudio en el inicio, el diseño de cada recurso didáctico a utilizar, la investigación acción y el uso en cada uno de los talleres de técnicas participativas que propiciara el diálogo de cada grupo y al final entre todos. Tuvo una duración una duración de 3 meses.

5ta fase -evaluación de resultados

Solo se realizó un primer corte evaluativo (dos semanas) y para ello se tuvo en cuenta la aplicación de los instrumentos en la fase de diagnóstico.

Para esta investigación se asume la mayoría de los aspectos presentados por Cortez¹⁹, pero adaptados a esta investigación al asumir los tres elementos (visual, vocal y verbal) como dimensiones y los elementos que la integran como indicadores, los cuales fueron desarrollados a través de los ítems que presentó la autora y se le agregó la puntuación cuantitativa para poder procesar los resultados desde este enfoque también. Para su mejor comprensión se muestran a continuación (Tabla 1 y Tabla 2):

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Puntuación	Estado inicial	Estado final
Comunicación asertiva	Elemento visual (30 puntos)	El contacto visual	8	2	6
		La proxémica o distancia corporal	7	4	7
		La expresión facial y los gestos	7	4	6
		Postura y movimiento corporal	8	5	7
	Elemento vocal (30 puntos)	Volumen	7	4	6
		Velocidad	7	5	7
		Tono y entonación	8	6	8
		Énfasis	8	5	8
	Elemento verbal (40 puntos)	Enunciados completos	14	10	13
		Forma Clara	11	8	10
		Coherente	15	12	15
		Total		100	65

Tabla 1
Variable dependiente, dimensiones e indicadores
Fuente. Cortez. 2018

Indicadores a evaluar sobre el rendimiento escolar	Resultados evaluativos del 1er mes de clases en el estado inicial	Resultados evaluativos del en el quimestre estado final
Motivaciones ante el estudio (25 puntos)	15	23
Realización de actividades de los cuadernos (25 puntos)	12	24

¹⁹ A. D. Cortez. Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje. Tesis de Opción al grado científico de Máster en Innovación en Educación. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador. 2018. 43-44. Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6221/1/T2652-MIE-Cortez-Indicadores.pdf>.

Transferencia de los contenidos aprendidos en proyectos formativos orientados en clase (25 puntos)	5	23
Actas de calificaciones (25 puntos)	10	24
Total	42	94

Tabla 2
Indicadores a evaluar sobre el rendimiento escolar
Fuente. Lozada. 2019

Se realizó un análisis y una correlación de la evaluación de los indicadores propuestos para medir la comunicación asertiva en los cinco docentes estudiados. A continuación, se presenta una tabla con los resultados obtenidos, relacionando los indicadores de cada dimensión. Con respecto a la dimensión elemento visual puede distinguirse que los docentes no cumplen, casi en su mayoría con estos indicadores estableciéndose una correlación media entre ellos (Tabla 3).

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Contacto visual *	1	20,0%	4	80,0%	5	100,0%
Proxémica						
Contacto visual *	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
Expresión facial						
Contacto visual *	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
Postura						

Tabla 3
Correlaciones de indicadores de la dimensión elemento visual
Fuente. SPSS 20

Con respecto a la valoración de la correlación de los indicadores de la dimensión elemento vocal la correlación se mantiene equilibrada demostrando que cuando hay problemas en un indicador los otros también se ven afectados (Tabla 4).

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Volumen * Velocidad	2	40,0%	3	60,0%	5	100,0%
Volumen *						
Entonación	2	40,0%	3	60,0%	5	100,0%
Volumen * Énfasis	2	40,0%	3	60,0%	5	100,0%

Tabla 4
Correlaciones de indicadores de la dimensión elemento vocal
Fuente. SPSS 20

En relación con la última dimensión, elemento verbal, los resultados muestran un estado similar al primer indicador (Tabla 5).

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Enunciados completos * Claridad	2	40,0%	3	60,0%	5	100,0%
Enunciados completos * Coherencia	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%

Tabla 5
Correlaciones de indicadores de la dimensión elemento verbal
Fuente. SPSS 20

En el análisis de los resultados del estado inicial del primer y tercer grupos (los docentes y familiares) se pudo constatar la no aplicación de la comunicación asertiva dentro de las aulas de los escolares de 1ero de Bachillerato. Las puntuaciones más bajas se presentaron en el elemento visual y verbal, incluso aquí se reveló que también los estudiantes respondían de la misma manera. En el primer grupo se observó una tendencia en la mayoría de los docentes a la distancia y la separación corporal hacia sus estudiantes, para de esta manera demostrar respeto, así como una mejor disciplina, otras de las dificultades manifestadas fue en la comprensión de gestos del rostro hacia los estudiantes, no se acercaban a los pupitres de trabajo, por lo que la atención educativa no se reflejaba con un enfoque personalógico, más bien grupal y cargado de expresiones desafiantes abusando de su autoridad y socavando los derechos de los estudiantes.

De la misma manera se reflejó dentro de las clases y actividades observadas al orientar, que didácticamente no utilizaban enunciados completos con claridad y coherencia, generalmente los estudiantes se quejaban que no entendían el contenido impartido por el profesor y de esta manera no se sentían motivados por el estudio. Por su lado el elemento vocal fue el que más puntuaciones obtuvo, pero también los docentes necesitaban modificar durante la clase el volumen, la velocidad, el tono - entonación y el énfasis de aquellas ideas que se consideraban de las más importantes.

Una vez que se aplicó la propuesta en el primer corte realizado, se pudo evidenciar un cambio significativo en los tres grupos de estudio pues cada grupo por separado comenzó a dialogar, negociar, reflexionar, utilizando los elementos de la comunicación asertiva articulado junto a las herramientas innovadoras en la docencia y contribuyendo de esta manera al incremento de la motivación de los escolares por el estudio en cada asignatura. Esto se tradujo en la participación de un grupo de proyectos formativos de las diferentes asignaturas que facilitaron el desarrollo de la creatividad, la autoestima, el rescate de los valores perdidos como la solidaridad, la humildad, el respeto entre todos, deseo de trabajar en equipos y lo más importante la comunicación asertiva entre todos con altos niveles de funcionalidad.

Discusión

El interés de los grupos de estudio en especial los docentes de la unidad educativa constituyeron una potencialidad importante en el desarrollo exitoso de esta investigación desde el inicio hasta el final. Incluso, motivados por los resultados, se pretende hacer un estudio extensivo para aplicar la propuesta de manera preventiva en el resto de los niveles de la institución según sus necesidades e intereses.

Se logró demostrar la incidencia que existe entre la comunicación asertiva y el desarrollo del aprendizaje en esta investigación y en este análisis se considera oportuno partir de los beneficios que aportó la primera categoría en lo afectivo pues comprometió a los estudiantes con el contenido que se esté trabajando, propició estabilidad emocional, relación de equilibrio, de reflexión y a la vez los instó a la investigación, experimentación elementos que contribuyeron a incrementar la motivación en cada una de las asignaturas. Cognitivamente contaron con un contenido más organizado, coherente estructurado que brindara rutas para la metacognición y dentro de ella la transferencia de los contenidos aprendidos.

Por otro lado, constituyó una fortaleza educativa que demostró nuevas formas de comunicación dialógica a incorporar en cada ámbito de la vida diaria, por tanto, fortaleció el desarrollo de la personalidad, en especial los estudiantes, lo cual se evidenció en los resultados del rendimiento escolar. En los docentes estudiados fortaleció su pensamiento educativo e identidad profesional junto a la identidad personal de cada uno de sus estudiantes.

Conclusiones

El estudio bibliográfico y documental unido al diagnóstico inicial de los tres grupos de estudio pudo identificar, las causas que generaron las problemáticas iniciales de esta población educativa de adolescentes de 1ero de Bachillerato y sus implicaciones afectivas, axiológicas, educativas de derechos que dieron al traste en el desarrollo de las relaciones interpersonales, pérdida de valores atemperados en la convivencia pacífica, que contribuyera a un crecimiento personal, fuente generadora del aprendizaje hasta la preparación vocacional en los estudiantes.

Por otro lado la estrategia educativa diseñada y aplicada a través de sus características distintivas: Dinámica, coherente, participativa, inclusiva, reflexiva, dialógica, productora de aprendizajes significativos, metacognitivos propició el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes contribuyendo al desarrollo de la autorregulación en sus modos de actuación al permitirles establecer la necesidad en los tres grupos estudio de mediación y resolución de conflictos y de esta manera fomentar el respeto y la aceptación de todos.

Recomendaciones

Sensibilizar a los directivos de las instituciones educativas para que actúen de manera preventiva disminuyendo los niveles que causaron estas problemáticas que en la actualidad demostró consecuencias muy graves en el desarrollo en general de los estudiantes, en especial los de secundaria y bachillerato.

Generalizar esta experiencia en el resto de los grupos de la institución educativa según el nivel de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M. C & Casiano, C. "El modelo flipped classroom". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Vol: 4 num 1 (2017): 261-266. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>

Carranza, L. "Transformación de conflictos y *convivencialidad* escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora". *Innovación Educativa*. Vol: 18 num 78 (2018): 73-92. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-73.pdf>

Carrillo, G. B. Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años. Tesis de Opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. Universidad de Granada (2015). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/25934934.pdf>.

Chaparro, A. "Cultura de paz desde las aulas. Un encuentro entre Potter y Freire". *Sociedad y Economía*, num 35 (2018): 178-197. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n35/1657-6357-soec-35-00178.pdf>

Civil Engineers PK. Download SPSS 20 Statistical Package for the Social Sciences 20. Sitio WEB, para descargar el programa (2017). Obtenido de <https://civilengineerspk.com/download-spss-20-statistical-package-social-sciences-20/>

Coromac, M.P. Estrategias de asertividad como herramientas para la transformación del conflicto en el aula. Tesis para optar por el grado académico de Magíster en Gestión del Desarrollo de la niñez y la adolescencia. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. 2014. Obtenido de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/67/Coromac-Maria.pdf>.

Cortez, A.D. Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje. Tesis para optar por el título de Máster en Innovación educativa. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador. 2018. Obtenido de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6221/1/T2652-MIE-Cortez-Indicadores.pdf>.

Fabregat, A. & Gallardo, I. M. (2019). Desarrollo de Proyectos en Formación Profesional desde entornos de aprendizaje sostenibles. En Ramírez, K.G. (Coord.), Recursos educativos para el aula del siglo XXI (2019):120-129. Eindhoven, NL: Adaya Press.

García, L. & Mondragón, J. "Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, num 3 (2018): 79-93. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23322/18737>.

García, L., Boqué, M. C. & Grau, R. "Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Vol: 23 num 1 (2019): 103-119. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71954/43415>.

Illera, M. J. Las formas alternativas de resolución de conflictos: un análisis desde el ámbito de las relaciones sociales y de los principios de la administración de justicia en Colombia. Tesis de Opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Sociales. Universidad de Castilla-La Mancha. España. 2017. Obtenido de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/17860/TESIS%20Illera%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Comunicación asertiva y su incidencia en el aprendizaje, en estudiantes de bachillerato desde un enfoque de derechos pág. 159

Lacuesta, L., & Traver, J. A. “Yo, contigo. El programa de mediación entre iguales, desde la perspectiva de un ejemplo de vida”. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol: 16 num 1 (2018): 53-71. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9024/9275>

Lluch, L. & Portillo, M. C. “La competencia de aprender a aprender en el marco de la Educación Superior”. Revista Ibero-americana de Educacao. Vol: 78 num 2 (2018): 59-76. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/281/vol.%2078%2C%20n%C3%BAm.%202>.

Marchueta, A. Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. Revista de Investigación Educativa. Vol: 32 num 1 (2014): 255-271. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/168461/159351>

Martínez, E., García, I. & Higuera, M.L. “El Liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un Centro de Educación Secundaria Obligatoria”. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol: 16 num 1 (2018): 35-51. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9029/9280>

Piñero, E., Areñe, J.J., López, J.J. & Torres, A.M., “Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia”. Revista de Investigación Educativa. Vol: 32 num 1 (2014): 223-241. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>

Vargas M.L., Ferreyra, O. & Mendez A.M., “Formación de docentes *p'urhepechas* de educación primaria en la mediación intercultural”. Innovación Educativa. Vol: 18 num 78 (2018): 33-54. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-33.pdf>

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.