UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Educación General Básica

La comunicación asertiva de los estudiantes de un paralelo de Educación General Básica subnivel media y su integración desde el currículo priorizado en competencias de Lengua y Literatura

Autora:

Briggette Stefanía Gonzalez Valdiviezo

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Autora:
Briggette Stefania Gonzalez Valdiviezo

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutor	Jaime Iván Ullauri Ullauri
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0509-4299

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Primeramente, quiero dedicar este trabajo a mi madre, quién con su inmenso amor y arduo trabajo a velado por todos sus hijos incondicionalmente.

A mi familia, en especial a mi hija Amanda, quién me enseñó una nueva etapa en mi vida y me motiva cada día a mejorar.

A mis cuñados por cuidar a mi hija cuando más lo necesitaba, este logro también es de ustedes, especialmente Dianita y Noemí.

También me gustaría agradecer al universo, por haberme rodeado de personas que me bridaron oportunidades y aprendizaje.

Finalmente, agradecer a mi querida universidad por darme la oportunidad de formarse no solo como profesional sino también mi calidad humana para mirar el mundo con otra mirada, también docentes y amigos que fueron muy importantes en este proceso y un agradecimiento especial a mi tutor Jaimito Ullauri, quién supo ser un amigo y docente en este camino de aprendizaje.

RESUMEN

La comunicación asertiva se concibe como una habilidad que permite expresar con claridad y en forma apropiada lo que se siente, piensa o necesita. Además, la importancia de abordar la comunicación asertiva en contextos educativos, debido a la implicación directa y positiva con el entorno, aprendizaje y procesos cognitivos. En la Universidad Nacional de Educación (UNAE) se identificaron limitaciones en esta habilidad en estudiantes de un paralelo de Educación General Básica (EGB) subnivel media. Frente a esta situación identificada, se planteó como objetivo proponer planificaciones microcurriculares enfocadas en la comunicación asertiva de un paralelo EGB subnivel media desde el currículo priorizado en competencias de Lengua y Literatura. En cuanto, al marco metodológico de la investigación, se enmarcó en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y de tipo estudio de caso. Los participantes fueron 34 estudiantes. Mediante la técnica de observación participante e instrumentos de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes, se evidencia la falta de comunicación asertiva en cuanto a las normas claras y el uso de metodologías y didácticas que no tienen en cuenta las preferencias de sus estudiantes. La propuesta consistió en proponer planificaciones microcurriculares con fundamentos pedagógicos, didácticos y curriculares que fueron validadas por expertos. Finalmente, la validación de la propuesta como resultado científico evidencia su pertinencia y factibilidad, debido a que responde a los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia.

PALABRAS CLAVES: Educación, Habilidades socioemocionales, Comunicación asertiva, Lengua y Literatura

ABSTRACT

Assertive communication is conceived as a skill that allows one to express clearly and appropriately what one feels, thinks or needs. In addition, the importance of addressing assertive communication in educational contexts, due to the direct and positive involvement with the environment, learning and cognitive processes. At the National University of Education (UNAE), limitations in this skill were identified in students of a parallel Basic General Education (EGB) middle sublevel. Faced with this identified situation, the objective was to propose microcurricular plans focused on the assertive communication of a parallel EGB sublevel from the curriculum prioritized in Language and Literature competencies. As for the methodological framework of the research, it was framed in an interpretative paradigm with a qualitative and case study type approach. The participants were 34 students. Through the technique of participant observation and instruments of field diaries, observation cards and teacher interviews, the lack of assertive communication in terms of clear rules and the use of methodologies and didactics that do not consider the preferences of their students are evidenced. The proposal consisted of proposing microcurricular plans with pedagogical, didactic and curricular foundations that were validated by experts. Finally, the validation of the proposal as a scientific result evidences its relevance and feasibility, because it responds to the criteria of clarity, pertinence, coherence and relevance.

KEYWORDS: Education, Socio-emotional skills, Assertive communication, Language and Literature

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

Introducción 12
Planteamiento del problema 14
Identificación de la problemática 14
Justificación 18
Pregunta de investigación 19
Objetivos 19
1. Capítulo I. Marco Teórico-conceptual 21
1.1. Antecedentes de la investigación 21
1.2. Fundamentación de elementos teóricos y conceptuales 25
1.2.1. La comunicación asertiva 25
1.2.1.1. Formas de comunicación. 25
1.2.1.2. Educación socioemocional. 28
1.2.1.2.1. Implicación del Ministerio de Educación. 28
1.2.1.2.2. Perspectiva de la comunicación asertiva. 29
1.2.1.2.3. Currículo priorizado en competencias. 30
1.2.1.3. Subhabilidades de la comunicación asertiva. 30
1.2.1.3.1. Acompañamiento socioemocional. 31
1.2.1.3.2. Acuerdos de convivencia 32
1.2.1.4. Tipos de evaluación. 32
1.2.1.4.1. Fichas de observación, entrevistas y notificaciones de alerta. 32
1.2.2. Lengua y Literatura 33
1.2.2.1. Habilidades lingüísticas que favorecen a la comunicación en el aula. 33
1.2.2.1.1. Macrodestrezas (Leer, escribir, escuchar y hablar). 35
1.2.2.1.2. Estrategias pedagógicas para fomentar la comunicación asertiva 37
2. Capítulo II. Marco Metodológico 39
2.1. Paradigma de investigación 39
2.2. Enfoque metodológico-cualitativo 39
2.3. Tipo de investigación 40
2.4. Técnicas e instrumentos 40

2.4.1. Observación participante 40
2.4.2. Diario de campo..... 41
2.4.3. Ficha de observación 41
2.4.4. Entrevista semiestructurada..... 41
2.4.5. Cuestionario..... 42
3. Capítulo III. Análisis y resultados 43
3.1. Sistematización y análisis de datos 43
3.1.1. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 1 definición e importancia captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes..... 46
3.1.2. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 2 comunicación pasiva captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes..... 47
3.1.3. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 3 comunicación asertiva captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes..... 49
3.1.4. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 4 comunicación agresiva captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes..... 51
3.1.5. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 1 el Ministerio de Educación captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes..... 52
3.1.6. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 2 Perspectivas de la comunicación asertiva captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes..... 54
3.1.7. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 3 el currículo priorizado en competencias de Lengua y Literatura captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 55
3.1.8. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 1, la persuasión, asertividad, escucha activa, claridad, concisión y precisión captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 57
3.1.9. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 2 acompañamiento socioemocional captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 58

3.1.10. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 3 acuerdos de convivencia captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 60

3.1.11. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 4 tipos de evaluación e indicador 1 fichas de observación, entrevistas y notificación de alerta captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 61

3.1.12. Resultados relativos a la categoría 2 Lengua y Literatura, subcategoría 1 habilidades lingüísticas o macrodestrezas e indicador 1 hablar, escuchar, leer y escribir captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 63

3.1.13. Resultados relativos a la categoría 2 Lengua y Literatura, subcategoría 1 habilidades lingüísticas o macrodestrezas e indicador 2 estrategias pedagógicas para fomentar la comunicación asertiva captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 65

3.2. Principales hallazgos de la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas semiestructuradas por categorías, subcategorías e indicadores..... 66

3.2.1. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 1 definición e importancia captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 66

3.2.2. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 2 forma de comunicación pasiva captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 67

3.2.3. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 3 forma de comunicación asertiva captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 67

3.2.4. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 4 forma de comunicación agresiva captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 68

3.2.5. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 1 el Ministerio de Educación captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 68

3.2.6. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 2 perspectivas de la comunicación asertiva captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 69

3.2.7. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 3 el currículo priorizado de Lengua y Literatura captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 69

3.2.8. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 1 la persuasión, la asertividad, la escucha activa, la claridad, la concisión, y la precisión captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 70

3.2.9 Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 2 acompañamiento socioemocional captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 70

3.2.10. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 3 acuerdos de convivencia captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes..... 70

3.2.11. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 4 tipos de evaluación e indicador 1 fichas de observación, entrevistas y notificación de alerta captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes..... 71

3.2.12. Hallazgos relativos a la categoría 2 Lengua y Literatura, subcategoría 1 Habilidades lingüísticas o macrodestrezas e indicador 1 Hablar, Escuchar, Leer y escribir captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 2. Lengua y Literatura 72

3.2.13. Hallazgos relativos a la categoría 2 Lengua y Literatura, subcategoría 1 Habilidades lingüísticas o macrodestrezas e indicador 2 estrategias pedagógicas para fomentar la comunicación asertiva captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 72

3.3. Discusión de los resultados preliminares obtenidos de los diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 74

4. Capítulo IV. Propuesta 77

4.1. Fundamentación Pedagógica 77

4.2. Fundamentación Didáctica 78

4.3. Fundamentación Curricular 80

4.4. Descripción de la propuesta 81

4.5. Resultados del criterio de expertos de la propuesta llamada: La comunicación asertiva desde los contenidos curriculares de Lengua y Literatura 83

4.5.1. Proceso de selección de expertos..... 83

4.5.2. Procedimiento para la validación de la propuesta 86

4.5.3. Resultados obtenidos de la valoración de expertos 86

5. Conclusiones..... 98

6. Recomendaciones 100
7. Referencias 101
8. Anexos 118

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Habilidades para el acompañamiento socioemocional 28
Tabla 2 Resultados de la triangulación de datos 127
Tabla 3 Expertos que validaron la propuesta 84
Tabla 4 Resultados de los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia 127
Tabla 5 Antecedentes 118

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Proceso de análisis de la información 45
Ilustración 2 Estructura de la propuesta 82

Introducción

La comunicación se considera la piedra angular en las relaciones humanas, debido a que permite la creación de vínculos, mediante la interacción con el entorno. Las formas de expresión pueden ser verbal o no verbal. Por un lado, la Real academia española (RAE, 2014), menciona que la comunicación es "la acción y efecto de comunicar y transmitir señales mediante un código común al emisor y al receptor". Desde una perspectiva educativa, Castillo (2021) menciona que la comunicación es el puente entre el docente y el estudiantado (p.182). Finalmente, Ribot et al., (2014), resalta que "el acto de educar resulta imposible sin una relación comunicacional entre el educando y el educador". En definitiva, la comunicación permite el intercambio de ideas u opiniones de forma verbal o no verbal en diferentes ámbitos.

Según Amayuela y Mieles (2015), "el término asertivo proviene del latín asertos que significa afirmar con certeza alguna cosa", estas palabras se refieren al hecho de expresar una idea con seguridad y confianza. Es preciso resaltar que la asertividad es una de las tres formas de comunicación que el ser humano utiliza para expresarse, también están las formas pasiva y agresiva (Corrales et al., 2017). Quienes adoptan la comunicación asertiva suelen tener mejores relaciones interpersonales, mayor autoconfianza y una expresión espontánea, lo que contribuye a una vida satisfactoria (Galassi et al., 1974). Por el contrario, a quienes adoptan un estilo pasivo o agresivo, que se ubican en los extremos de la comunicación, volviéndola disfuncional y dificultando las relaciones sociales saludables. En definitiva, la asertividad favorece a la transmisión de ideas, a mejorar las relaciones interpersonales, a entender las emociones, valores y derechos (Bernal et al., 2022).

Los autores Mantilla y Chahín (2007) expresan que la comunicación asertiva es una habilidad que permite expresar con claridad y en forma apropiada lo que se siente, piensa o necesita. Así también, la RAE (2014), menciona que es "expresar una opinión firme y con seguridad, respetando las ideas de los demás". Además, Buñay y Machado (2023) resaltan la importancia de abordar la comunicación asertiva en contextos educativos, debido a la implicación

directa y positiva con el entorno, aprendizaje y procesos cognitivos. Finalmente, Picón (2021) enfatiza en los pasos para entablar una comunicación asertiva, exponiendo como primer punto la importancia de mirar a los ojos a la persona que está hablando y segundo, demostrar interés en aquello que expresa, mediante una escucha activa.

Algunos autores mencionan que la escucha activa es clave en un acto comunicativo y requiere la implicación de las personas que intervienen, pero si estas no saben escuchar, el resultado de la comunicación es incomprensible, evidenciando un problema social (Hernández y Lesmes, 2018). Asimismo, Hernández y Duana (2021) resaltan que algunos de los problemas de comunicación asertiva se deben a que existen algunas barreras que impiden que las personas intercambien información de manera efectiva, estas barreras pueden ser físicas, psicológicas, semánticas, socioculturales, ambientales, interpersonales, tecnológicas, entre otras. En consecuencia, estas barreras repercuten en el comportamiento de las personas, mediante el miedo a expresarse, baja autoestima, miedo al conflicto, falta de escucha y empatía, creación de entornos hostiles y agresivos, entre otros.

En cuanto a la comunicación asertiva, es preciso especificar que es una de las diez habilidades para la vida presentadas como iniciativa por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1993. De igual forma, el Ministerio de Educación (Mineduc, 2024a) con la "Inserción curricular: Educación socioemocional" propone 15 habilidades para la vida que tienen el fin de preparar a las personas para que puedan adaptarse a los diversos contextos. Desde este enfoque el Mineduc (2024a) prioriza el desarrollo de las habilidades socioemocionales de manera transversal en los currículos vigentes, de modo que en el proceso de enseñanza aprendizaje se integren los conceptos, habilidades, actitudes y valores. Lo estipulado anteriormente con la realidad educativa son contradictorias, debido a que en el aula no se observa esta transversalidad de habilidades y conceptos en las diversas áreas.

El presente trabajo de integración curricular (TIC) se ajusta a la modalidad de "Propuesta de innovación pedagógico-curricular". La línea de investigación es la N.º 3 de la Universidad

Nacional de Educación: Educación inclusiva para la atención a la diversidad. El Mineduc (2011), menciona que, “una comunidad inclusiva busca el diálogo y la resolución de conflictos, para generar sonrisas en los docentes y estudiantes, obteniendo un entorno cordial, de confianza y solidario, priorizando las buenas relaciones y actitud positiva para favorecer al aprendizaje e interrelaciones (p.32)”. Desde esta perspectiva inclusiva, la habilidad de comunicación asertiva favorece a la expresión de sentimientos, opiniones e identificación de necesidades específicas, permitiendo que los estudiantes se sientan escuchados y valorados.

Planteamiento del problema

Identificación de la problemática

La comunicación asertiva cumple un papel determinante en los seres humanos, especialmente si se fomenta en edades tempranas (0 a 5 años) se favorecerá a su aprendizaje, interacción positiva, inteligencia emocional, expresión adecuada de emociones y sentimientos (Barrera et al., 2023). También, la comunicación asertiva parece ser una debilidad en el ámbito educativo. Algunas de las dificultades observadas en contextos educativos tienen relación con las relaciones interpersonales, debido a que los estudiantes, no son capaces de construir relaciones sociales y establecer lazos afectivos (Santos et al., 2022). Igualmente, Asensio (2019) menciona algunos de los problemas en el sistema educativo: aislamiento, depresión, sentimientos y emociones negativas, ansiedad estrés, apatía, frustración y la interpretación negativa de las relaciones interpersonales físicas, entre otras” (p.8).

A causa de los problemas mencionados en el sistema educativo, el ambiente del aula, las relaciones familiares y sociales de los estudiantes, su capacidad para desenvolverse eficazmente en distintos contextos se ven afectados (Vivas, 2003). Debido a estos problemas el Mineduc (2024a) mediante diversas propuestas de inserción curricular de educación socioemocional enfatiza tres dimensiones para el abordaje socioemocional: cognitiva, intrapersonal e interpersonal. En la dimensión cognitiva hay habilidades como: pensamiento crítico, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de problemas y pensamiento ético. En la dimensión intrapersonal o emocional está el autoconocimiento, resiliencia, manejo de emociones y

sentimientos. En la dimensión interpersonal o social está la comunicación asertiva, empatía, relaciones interpersonales, manejo de conflictos y ciudadanía global. En definitiva, con esta inserción curricular se busca que las habilidades y conocimientos se integren de forma transversal en las diferentes áreas, para brindar una formación integral.

En una escuela ubicada en la ciudad de Cuenca se llevaron a cabo las prácticas preprofesionales, mediante la técnica de observación participante. Así mismo, se utilizó una ficha de observación como instrumento para registrar datos importantes que favorecieron a la identificación de un problema pedagógico. Ahora bien, ahondando un poco en la experiencia de la práctica es preciso resaltar la frase de Oursler y Oursler (1949), "no existe tal cosa como un niño malo, sólo un mal ambiente, malos modelos y una mala enseñanza" (p.7). Dicho de otra manera, los niños imitarán los comportamientos de las personas más cercanas a su entorno, pudiendo ser beneficiosos o perjudiciales, debido a que ellos aún no tienen la capacidad para discernir lo bueno de lo malo (Roa, 2013, p.7). En fin, es preciso entender que la familia cumple un rol determinante en la formación del niño/a, al ser el primer entorno social con el que el niño tiene contacto, interactúa y se vincula emocionalmente desde que nace hasta que empieza su etapa escolar.

Aclarado lo anterior, en un paralelo de Educación General Básica subnivel medio hay 34 estudiantes de los cuales 25 son niños y 9 niñas. Las clases empiezan a las 7 de la mañana y como en todas las aulas hay niños que llegan tarde. La docente suele anotarlos y cuando los atrasos son repetitivos, se pone en contacto con los representantes para dar aviso. Para iniciar las clases empieza revisando los deberes y posteriormente empieza con la clase. Desde la asignatura de Lengua y Literatura la docente suele hacer dictados para que los estudiantes tengan materia y de ser necesario en la pizarra ejemplifica cuando el tema lo amerita. Los recursos que usualmente utiliza son el texto del Mineduc, el proyector, marcadores y la pizarra, no se ha observado algún otro recurso específico para desarrollar las clases.

En cuanto al ambiente de aprendizaje, el aula es amplia con pupitres para una persona, en la parte de adelante se encuentra la pizarra y escritorio de la docente, mientras que en la parte

posterior están los armarios y casilleros de los niños. El aula cuenta con ventanas amplias y cortinas que ayudan a oscurecer el aula, en caso de usar el proyector. El piso es de baldosa café y las paredes color celeste. En la parte de adelante hay un letrero que dice bienvenidos con letras grandes y coloridas. La docente tiene algunas dificultades para manejar la disciplina del aula, debido a su voz baja que casi no se escucha en la parte de atrás, por lo cual, es fácil que los estudiantes se distraigan. Así también, se sientan en grupos de amigos, por lo que constantemente están hablando o jugando entre ellos, esta situación es más evidente en la parte de atrás, la docente se percata de estas situaciones, pero por lo general sigue con la clase, a menos que el ruido no le deje seguir con la clase.

Se ha observado que los niños han formado grupos de amigos con los que tienen más afinidad, por lo que es frecuente verlos juntos, tanto en el aula como en el recreo. Cuando entre ellos se piden prestadas sus pertenencias, tienden a devolverlo por el aire hasta que llegue a la otra persona, esto lo hacen si la persona está lejos o cerca. En ciertas situaciones este comportamiento ha ocasionado que el objeto les golpee o lastime a otra persona. Cuando la docente tiende a ausentarse del aula los estudiantes juegan a las peleas y suele pasar que esta situación se convierte en una pelea real que solo deja disgustos. Finalmente, se ha observado que hay situaciones en donde la docente les pide que hagan una cosa y ellos terminan haciendo otra, debido a su falta atención y falta de cuestionamientos o preguntas que surgen entre los estudiantes.

Así también, se ha normalizado que se levanten la voz entre ellos muestran timidez cuando se trata de expresar ideas o emociones. Cuando un estudiante tiene dificultades es fácil identificar en su rostro de preocupación y silencio que los delata. El desempeño académico de los estudiantes no es el mismo para todos, aquellos que se sientan en la parte delantera son los niños más destacados del aula, pero no llegan a ser la mitad del aula. Además, se ha observado que la tarea se ha vuelto una obligación, debido a que suelen olvidar sus tareas en casa o en clase copian el deber de algún compañero. Se ha escuchado frases como “mi mamá me pega si saco malas notas”. En cuanto a las tareas grupales, siempre buscan a su grupo de afinidad y cuando no lo hacen así, su participación cambia. Finalmente, cuando tienen que exponer algún trabajo o idea se observa

que tienen dificultades para hablar y desarrollar las ideas, suelen quedarse callados o responder algo muy corto, claro no son todos los estudiantes.

En base al contexto anterior, se ha llegado a la conclusión que en una institución de la ciudad de Cuenca se identificaron las siguientes limitaciones relacionadas a la comunicación asertiva en los estudiantes de un paralelo de Educación General Básica subnivel medio:

- Falta la escucha activa y respeto mutuo (Habla sin permiso)
- Falta de asertividad en las situaciones cotidianas (Trabajos grupales)
- Falta la claridad y precisión en los mensajes que se transmiten (docente-alumnos)
- Falta la expresión de lenguaje corporal asertivo
- Hay limitaciones en la persuasión (convencimiento, respeto y empatía)

Se presume que las principales causas de esta problemática es la dinámica de la clase, la voz baja de la docente hace que sus estudiantes pierdan el interés. Por su parte, Zins (2004) menciona que los niños pueden recrear recursos didácticos con lo que tengan a su alcance de forma creativa, con la intención de integrar los contenidos con habilidades específicas. Este argumento permite entender que los niños pierden la atención fácilmente, más aún cuando no se sienten involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Otra causa puede ser la ausencia de estrategias y recursos pedagógicos, debido a que las clases de las diversas asignaturas se enseñan en una sola dinámica y con los mismos recursos. Finalmente, que las clases se enfoquen únicamente en los contenidos curriculares, dejando de lado la comunicación asertiva, a pesar de que, desde la Inserción Curricular de Cívica, Ética e integridad se establece abordar esta habilidad, para brindar un acompañamiento integral en el aula, no se observa su implantación ni la transversalidad.

Las posibles consecuencias de solo enfocar la educación en la transmisión de conocimientos y dejar de lado a la comunicación asertiva, puede afectar otras habilidades que tienen relación directa con esta habilidad que se considera el eje central de las habilidades para la vida. Además, el bajo rendimiento académico de algunos estudiantes al no sentirse incluidos en el

proceso de enseñanza aprendizaje. Otra consecuencia, que los estudiantes pueden desarrollar una actitud pasiva, dejando de lado su creatividad y motivación en su aprendizaje, limitando su capacidad para pensar críticamente y resolver problemas por sí solos. Por último, si las clases se desarrollan en una sola dinámica para todas las asignaturas, los estudiantes van a preferir hacer otras cosas, causando indisciplina, falta de empatía con los demás compañeros y problemas de comunicación, afectando negativamente el ambiente de aprendizaje.

Justificación

La comunicación asertiva en el ámbito educativo es fundamental, ya que permite construir relaciones sociales saludables, a través del intercambio de ideas, experiencias y emociones. Su desarrollo beneficia a los estudiantes al ayudarles a reducir el estrés, regular sus emociones, prevenir conflictos, fortalecer su autoestima y expresar sus pensamientos con claridad y respeto (Bernal et al., 2022). Además, fomenta el pensamiento crítico y la sensibilidad hacia su entorno, contribuyendo a la formación de ciudadanos reflexivos y empáticos (Quiñones y Moyano, 2019). Sin embargo, la escuela no es la única responsable de este proceso, pues la familia también juega un papel clave en el aprendizaje, transmisión de valores y la convivencia basada en el respeto (Herrera, 2020).

García y Badillo (2017) resaltan que la falta de comunicación asertiva en el aula es una problemática que, de no ser atendida, puede afectar el rendimiento académico en diversas asignaturas. Igualmente, la ausencia de habilidades comunicativas impacta negativamente en la esfera emocional, generando baja autoestima, timidez, ansiedad social y estrés en los estudiantes (Bermúdez et al., 2017). En este sentido, esta habilidad cobra significancia, en cuanto al impacto positivo que causa en el ámbito académico, social, emocional y cognitivo de los estudiantes, desde esta perspectiva se está aportando a la formación integral de la persona.

Como resultado, se concluye que el presente TIC puede servir como referencia para futuros docentes y estudiantes que deseen reforzar sus conocimientos. Se presume que es factible y pertinente, debido a que el tema responde a los lineamientos del currículo priorizado con énfasis

en competencias de Lengua y Literatura. Entre los beneficiarios de la investigación están los estudiantes de un paralelo de EGB subnivel media, familia y docentes. Finalmente, los beneficios que se pretenden aportar están acordes a las intenciones curriculares y responden a la meta de ofrecer una educación de calidad, calidez, equitativa, inclusiva y emocional.

Pregunta de investigación

¿Cómo contribuir al desarrollo de la comunicación asertiva de los estudiantes de un paralelo de Educación General Básica subnivel media desde el currículo priorizado con énfasis en competencias de Lengua y Literatura?

Objetivos

Objetivo General

Proponer planificaciones microcurriculares enfocadas en la comunicación asertiva de un paralelo de Educación General Básica subnivel media desde el currículo priorizado en competencias de Lengua y Literatura

Objetivos específicos

- Revisar literatura y referentes teóricos que sustenten la comunicación asertiva y su importancia en el ámbito educativo, específicamente en el contexto de los estudiantes de un paralelo de Educación General Básica subnivel media, desde el área Lengua y Literatura

- Diagnosticar la problemática actual de comunicación asertiva en el contexto de los estudiantes de un paralelo de Educación General Básica subnivel media, desde el área de Lengua y Literatura

- Diseñar una propuesta de planificaciones microcurriculares para contribuir al desarrollo de la comunicación asertiva de los estudiantes de un paralelo de Educación General Básica subnivel media, desde el área de Lengua y Literatura

- Validar la propuesta mediante la opinión de expertos para fortalecer las actividades que están orientadas a contribuir al desarrollo de la comunicación asertiva de los estudiantes de un paralelo de Educación General Básica subnivel media, desde el área de Lengua y Literatura

1. Capítulo I. Marco Teórico-conceptual

1.1. Antecedentes de la investigación

La comunicación asertiva es una habilidad que ha cobrado importancia en los diferentes ámbitos, especialmente en el ámbito educativo. En el contexto de los estudiantes de un paralelo de EGB la integración de la comunicación asertiva desde el currículo priorizado de Lengua y Literatura puede desempeñar un papel crucial en su formación integral. Este TIC busca explorar los antecedentes de la comunicación asertiva tanto a nivel internacional como nacional, para comprender las diferentes perspectivas, su importancia y aplicación en el proceso educativo, para contribuir al fortalecimiento de un entorno participativo y asertivo, desde un enfoque contextualizado a la realidad de los estudiantes.

Arteaga (2024) realizó una investigación en Panamá, en la que contextualiza diferentes problemáticas educativas relacionadas con los conflictos, además resalta la importancia de implementar estrategias que favorezcan al desarrollo de la comunicación asertiva. En cuanto a la metodología se utilizó el paradigma cualitativo, método inductivo e investigación acción participativa. Además, para la recolección de los datos se usaron fichas de observación en campo, análisis documental, la guía de entrevista semiestructurada y ruta de preguntas de reflexión. Los principales hallazgos son que los conflictos más frecuentes son las agresiones verbales y física, seguidas del bullying, insultos, sobrenombres y comunicación soez y agresiva, que tuvo un cambio drástico luego de una intervención con estrategias, planes y actividades pedagógicas que transformaron esta realidad.

Deaño et al. (2020) realizaron un estudio en España con el objetivo de comprobar los estilos de comunicación pasiva, agresiva y asertiva de los estudiantes de primaria. Se utilizó el estudio descriptivo-inferencial, de corte transversal a 495 estudiantes. Los principales comportamientos asertivos se centran en dar las gracias al expresar y responder a manifestaciones positivas o pedir perdón si son negativas. En relación con las habilidades sociales, se encontró asociación significativa con género, edad, estructura familiar, expediente académico y curso escolar. Esta

investigación resulta importante debido a que se presenta los tipos de comunicación que se observan en los comportamientos de los estudiantes y como se caracterizan según su edad, género y la influencia familiar.

Además, Flórez y Prado (2021) realizaron un estudio en Putumayo, Colombia, en donde abordaron las habilidades sociales en adolescentes. El paradigma utilizado fue el cuantitativo, enfoque empírico analítico, de tipo no experimental. El instrumento que se utilizó fue el cuestionario ERCA II, para evaluar la empatía, las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva en adolescentes. Entre los principales resultados están que los 37 estudiantes evaluados en tiempo de pandemia Covid-19, el 92% obtuvieron un nivel alto de comunicación asertiva, el 70% demostraron un nivel moderado en empatía y el 62% alcanzó un nivel alto en cuanto a las relaciones interpersonales. Esta investigación, resulta curiosa, debido a que el contexto era lo contrario a un ambiente de aprendizaje favorable, sin embargo, no influye en ellos, demostrando buena comunicación asertiva.

Adarme (2022) realizó un estudio en Cúcuta, Colombia. Este estudio propuso el uso de emojis como herramientas de comunicación asertiva en rúbricas de evaluación. El estudio sigue una investigación exploratoria y secuencial explicativo. La muestra fue un total de 69 estudiantes universitarios. Entre los principales resultados encontrados son que los estudiantes asocian más rápido los íconos en cuanto a su desempeño en las evaluaciones. En conclusión, esta investigación resulta interesante y novedosa, en cuanto a la forma de evaluar, sin duda, aporta con una nueva perspectiva de evaluación que se puede adaptar a un contexto específico y porque no, mejorar la comunicación asertiva en el grupo.

Castro y Calzadilla (2021) realizaron un estudio en Cuba, resaltando la importancia de la comunicación asertiva, para el desarrollo individual y social del ser humano, además, se abordan los tipos de comunicación: asertivas, agresivas y pasivas. El estudio se realizó mediante una sistematización teórica. Es así, que la investigación concluye que es necesario un cambio de actitud de los agentes y agencias socializadoras, para promover una comunicación asertiva como respuesta

a los problemas sociales y emocionales, teniendo en cuenta esta medida como prevención. Finalmente, esta investigación aporta con un marco teórico fuerte que permite fundamentar este TIC.

En Ecuador, Vera y Flores (2024) realizaron una investigación en Portoviejo-Ecuador. Destacaron la importancia de la comunicación asertiva como habilidad para fortalecer la convivencia escolar, el bienestar y éxito académico. La metodología empleada es el enfoque mixto e instrumentos cualitativos y cuantitativos como entrevistas, cuestionarios y grupos focales. Los resultados iniciales evidenciaron situaciones de inseguridad y falta de respeto, pero después de implementar la propuesta hubo una mejora significativa en las relaciones entre estudiantes, así como la disminución de maltrato. En fin, la propuesta basada en la comunicación asertiva demostró ser pertinente y efectiva al fortalecer la convivencia escolar. En conclusión, esta investigación tiene elementos importantes que se pueden considerar para enriquecerán el desarrollo de este TIC, sobre todo este tema del maltrato entre estudiantes que tiene en común con la situación actual identificada.

Vera y Caballero (2022) realizaron una investigación en Portoviejo-Ecuador, resaltaron la importancia de desarrollar la comunicación asertiva en la formación académica. El objetivo de esta investigación fue elaborar una estrategia educativa lúdica que favorezca a la comunicación asertiva de los estudiantes. Se uso el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de tipo transversal, con una participación de 89 estudiantes. Entre los principales resultados teóricos, esta habilidad es parte de los valores y se debe fortalecer la comunicación entre docentes, padres de familia y comunidad educativa en general. Esta investigación, al igual que las anteriores resulta importante, debido a que se presenta una propuesta de intervención con actividades lúdicas que pueden ser significativas.

Barrera et al. (2023) realizaron una investigación en Quito-Ecuador. Respaldan la idea de que una estrategia didáctica basada en la comunicación asertiva mejora las relaciones entre docentes y estudiantes. También, favorece al aprendizaje e interacción positiva entre estudiantes.

La metodología utilizada fue una revisión sistemática. Como principales resultados, la comunicación asertiva resultó importante para el desarrollo de habilidades comunicativas en niños de 0 a 5 años, favoreciendo su aprendizaje en el aula. Igualmente, estrategias como el teatro y la literatura favorecen a la creación de un clima positivo. Por lo tanto, esta investigación, es un antecedente claro de que trabajar esta habilidad en edades tempranas tiene repercusiones positivas a nivel familiar, escolar y social, lo cual resulta interesante y enriquecedor conocer, así como la perspectiva de los diferentes autores citados.

Bernal et al. (2022) realizaron una investigación en Manta-Ecuador. Tienen como objetivo analizar la comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Utilizaron el método bibliográfico documental, enfoque cuantitativo, empleando la deducción, análisis y síntesis. La población de estudio fueron 44 estudiantes universitarios y la técnica utilizada fue la encuesta. Los principales resultados expresaron la importancia de que los docentes se comuniquen con los estudiantes, de ese modo se favorece a la comunicación asertiva bidireccional, como práctica cotidiana. Si bien están investigación se desarrolló en un contexto universitario, es una evidencia de que la comunicación asertiva no solo es un problema en el sistema educativo escolar, y si no se fortalece oportunamente desde edades tempranas las repercusiones se evidenciarán en la edad adulta. En fin, esta investigación señala la importancia de la habilidad comunicativa asertiva, para mejorar la interacción entre estudiantes y docentes, así como fomentar un clima educativo positivo.

García et al. (2020) realizaron una investigación en Quito-Ecuador. El objetivo de esta investigación radica en explorar cómo el uso de estrategias lúdicas puede mejorar la comunicación asertiva, mediante la adquisición de un nuevo vocabulario. El paradigma es el cuantitativo de tipo descriptivo, así también, tuvieron una muestra de 80 estudiantes de EGB. El instrumento fue una evaluación objetiva de tipo diagnóstico. Los principales resultados se evidenciaron posterior a la aplicación de la propuesta, en la que se pudo evidenciar un notorio cambio de vocabulario, lo que facilitó la capacidad comunicativa de los estudiantes, esto se comprobó luego de aplicar un post

test. En resumen, esta investigación subraya la importancia de la comunicación asertiva, para enriquecer el lenguaje y mejorar la capacidad comunicativa de los estudiantes.

Estos antecedentes, tanto nacionales como internacionales, se relacionan directamente con la comunicación asertiva, subrayando la necesidad de integrar estrategias pedagógicas centradas en esta habilidad, para mejorar el ambiente educativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Al incorporar estas habilidades en los contenidos curriculares, los docentes pueden garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, promoviendo un entorno de aprendizaje armónico y motivador. En conclusión, estas habilidades van tomando fuerza y relevancia en la educación, para ello el docente debe reflexionar sobre integrar estas habilidades desde los contenidos curriculares, para garantizar que todos tengan una educación de calidad, contextualizada, equitativa e inclusiva, ya que mantener buenas relaciones escolares da paso a un ambiente de aprendizaje armónico y motivador.

1.2. Fundamentación de elementos teóricos y conceptuales

1.2.1. La comunicación asertiva

1.2.1.1.Formas de comunicación.

Los seres humanos tienden a interactuar y comportarse de acuerdo con las influencias de su entorno. Según Royce y Powel (1981), “la personalidad se concibe como un compuesto jerárquico organizado de seis sistemas en interacción: sensorial, motor, cognitivo, afectivo, estilos y valores”, los cuales se integran en la personalidad al interactuar con situaciones específicas, en consecuencia, todas las personas son distintas. Así también, Pérez y Bermúdez (2011), resaltan que “el pensar, percibir o sentir de una persona es clave en la conducta que adopta frente a diversas situaciones” (p.34). En resumen, la personalidad, el entorno y comportamientos son el resultado de las diferentes formas en que las personas se comunican. Dicho esto, hay tres formas de comunicación a las que habitualmente las personas suelen recurrir: comunicación pasiva, agresiva y asertiva.

Las personas que desarrollan una ***comunicación pasiva*** se caracterizan por no tener un criterio propio, debido a que aceptan las opiniones de los demás, sin importarles su pensar. Además, no muestran lo que sienten y piensan, por temor a causar dificultades o diferencias. Estas personas tienden a ser tímidas y temerosas, lo que no les permite sentirse realizadas (Coyago y Chuva, 2021). Una debilidad de usar la comunicación pasiva es que las personas pueden tener episodios de rabia que no puede expresar, así como sentimientos de frustración (Picón, 2021). Por otra parte, Castro y Calzadilla (2021), mencionan algunas características que pueden ayudar a identificar a una persona pasiva: "no defiende sus derechos, nunca habla de lo que piensa o siente, son distantes y de escaso humor, su voz es baja y poco clara, habla muy poco y accede a las demandas de los demás, sin importar su bienestar" (p.138).

Las personas que desarrollan la ***comunicación agresiva***, contrario a la comunicación pasiva, suelen expresarse por medio de gritos, miradas amenazantes, gestos intimidantes, humillaciones y suelen crear situaciones de conflictos que provocan hostilidad en el entorno (Picón, 2021; Castillo y Calzadilla, 2021). Castillo (2006), menciona que "etimológicamente, la palabra agresividad se deriva del latín aggredior, que significa ir o cometer contra otro, lo que implica provocación o ataque". En cuanto al comportamiento, las personas que desarrollan este tipo de comunicación ocasionan que la sociedad los señale, provocando en la persona emociones negativas y una mayor reactividad fisiológica (Pérez, 2011, p.657). Finalmente, las personas agresivas solo tienen en cuenta sus derechos, irrespetan el de otras personas con conductas antipáticas, egocentrismo, no aceptan consejos, debido a que ellos piensan tener siempre la razón (Coyago y Chuva, 2021)

Por último, está la ***comunicación asertiva*** que se encuentra en el medio de la comunicación pasiva y agresiva. Según la RAE (2014), ser expresivo implica "expresar una opinión de manera firme y con seguridad, respetando las ideas de los demás". Así también, se refiere a cómo las personas expresan sus sentimientos, emociones, valores, sus derechos y los derechos de los demás de manera pacífica, empática y responsable. Los autores Coyago y Chuva (2021) y la UNICEF

(2017), mencionan algunas de las características que indican que una persona aplica una comunicación asertiva:

- Hace respetar sus derechos y el de los demás;
- Tiene en cuenta la opinión de los demás, debido a que es igual de valiosa que la suya;
- Expresa de manera clara y honesta sus puntos de vista, sentimientos y emociones,
- Es capaz de poner límites respetuosos y saludables;
- Sabe decir que no
- Hace buen uso de su lenguaje corporal
- Alcanza sus objetivos sin pasar por encima de los demás;
- Es sociable, empático y expresivo;
- Evita tomar el camino de la violencia y conflictos;
- Controla sus emociones y no las emociones a la persona;
- Favorece a la creación de ambientes inclusivos.

Asimismo, Mantilla y Chahín (2007), mencionan que comunicar asertivamente es "expresar con claridad y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa y necesita". Más aún, la importancia de establecer límites y aprender a decir ¡no! con el fin de velar por los derechos propios y el de otras personas. Para entablar una comunicación asertiva es necesario estar tranquilos y mirar los ojos de la persona con la que se está hablando, se puede marcar una breve sonrisa en el rostro y usar un tono de voz amigable, de esa manera la otra persona se va a sentir escuchada e importante (Picón, 2021). En resumen, la comunicación asertiva permite expresar opiniones y sentimientos de manera clara y respetuosa, fomentando seguridad propia, relaciones saludables y empáticas.

1.2.1.2.Educación socioemocional.

1.2.1.2.1. Implicación del Ministerio de Educación.

El Mineduc (2024b) presentó una inserción curricular: Educación cívica, Ética e Integridad, que tiene el fin de integrarse de manera transversal con los otros currículos. En dicha guía se pueden encontrar destrezas específicas, para trabajar la comunicación asertiva y otras habilidades socioemocionales. Además, la forma de evaluar es de acuerdo con la observación que se realizan. Los instrumentos a utilizar pueden ser: escalas, listas de control, listas de cotejo, registros anecdóticos, así también, entrevistas o diálogos. En el caso particular de la comunicación asertiva se fortalece mediante estrategias colaborativas de expresión libre, para mejorar las relaciones interpersonales y resolver conflictos de manera pacífica. En resumen, desde esta área se busca fortalecer la comunicación asertiva, sin embargo, en la práctica docente real, falta abordar la comunicación asertiva en el aula, para guardar relación con la transversalidad que mencionan.

Tabla 1
Habilidades para el acompañamiento socioemocional

HABILIDADES	
Cognitivas	Autoconocimiento Pensamiento crítico Manejo de Problemas Toma de decisiones Pensamiento creativo
Sociales	Trabajo en equipo Conciencia social Pensamiento ético Empatía Relaciones Interpersonales Manejo de conflictos Comunicación asertiva Conciencia global
Emocionales	Manejo de emociones y sentimientos Manejo de estrés y tensiones

Fuente: Mineduc, (2023).

1.2.1.2.2. Perspectiva de la comunicación asertiva.

Por un lado, están algunas perspectivas de autores o entidades, en cuanto a la comunicación asertiva que forma parte de las habilidades socioemocionales o educación socioemocional. El Mineduc (2024a) quién plantea la educación socioemocional, diseñó una propuesta de inserción curricular en la que se pueden resaltar tres dimensiones socioemocionales centrales: cognitiva, emocional y social. También, la OMS las denominó habilidades para la vida, mientras que UNICEF (2011), habilidades transferibles o habilidades para la vida y en el campo de la psicología las denominan habilidades blandas o soft skills. Además, autores como Berrío y Toro (2018), Cañas y Hernández (2019); Guerra (2019) y Cacho et al., (2019) concuerdan en que la comunicación es una habilidad social y uno de los pilares de las habilidades para la vida. En definitiva, todas las habilidades promovidas por autores, organizaciones y entidades gubernamentales, evidencian su importancia e implicación positiva en el desarrollo personal, social y educativo de los seres humanos.

Ahora bien, una comunicación asertiva implica que se elimine el ego de superioridad e inferioridad. Según Snider (2023) el objetivo de la comunicación asertiva es interactuar de forma clara y honesta, saber pedir las cosas con respeto, hacer y recibir quejas, expresar libremente lo que quiere, piensa o siente, persuadir para lograr algo sin perjudicar o violentar los derechos de otra persona. La consecuencia positiva de comunicarse asertivamente según Snider (2023) se relaciona con la reducción de estrés, mayor autoestima, autoconfianza y autoconocimiento, reduce conflictos y mejora las relaciones con otras personas. Una de las causas con mayor incidencia negativa son la educación y crianza familiar, debido a que aplauden comportamientos poco asertivos que replican en la escuela. En conclusión, esta habilidad de comunicación asertiva no es innata del ser humano, sino adquirida y que necesita que se desarrolle y fortalezca durante la vida.

1.2.1.2.3. Currículo priorizado en competencias.

Por su parte, el currículo priorizado en competencias 2021 de Lengua y Literatura, está pensado en el desarrollo de competencias matemáticas, comunicativas, tecnológicas y socioemocionales. Con estas competencias se busca lograr que el estudiante adquiera una formación integral. Además, este currículo busca equipar a los estudiantes con herramientas necesarias para enfrentar la vida de forma activa, asertiva, entendiendo su rol en cada circunstancia, que siente y como se muestra ante las diferentes situaciones de la vida. (Mineduc, 2021a). Estas son las intenciones educativas que desde un enfoque holístico permite la construcción de un ser humano que resuene de forma positiva con su entorno. Por tanto, desde la competencia comunicativa de este currículo, se busca fortalecer la habilidad de comunicación asertiva que es una debilidad en la realidad educativa observada, debido al enfoque de contenidos en el sistema educativo.

1.2.1.3. Subhabilidades de la comunicación asertiva.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores lo importante en la comunicación es que llegue el mensaje al receptor y lo entienda. El autor Ollie Snider (2023) en su libro "Comunicación asertiva el Secreto para Hablar sin Decir Tonterías (...)," habla de las subhabilidades de la comunicación asertiva que se establece en el documento de "Inserción curricular educación socioemocional" del Mineduc (2024a). Por lo tanto, en los siguientes párrafos se describe cada subhabilidad (persuasión, asertividad, escucha activa, claridad, concisión y precisión) y sus principales funciones para que el proceso comunicativo no se interrumpa, desde la perspectiva de Snider.

Para empezar, la persuasión busca convencer a alguien para que haga algo o lo crea. Su objetivo es conseguir algo, pero de forma transparente, todo lo contrario, a la manipulación que tiene intenciones ocultas y solo busca un beneficio propio. La asertividad es una habilidad que permite establecer relaciones equitativas y se va fortaleciendo con la práctica. Además, se relaciona con la empatía, autoestima, claridad y concisión, liderazgo, entre otra, se caracteriza por

el respeto propio y hacia los demás, expresión clara y honesta, hacer y recibir quejas y negarse a hacer algo. Finalmente, la escucha activa se caracteriza por escuchar, atender y comprender a la otra persona, logrando que esta se sienta escuchada y motivada a seguir con la conversación. Algunas recomendaciones que el autor menciona para mejorar la habilidad de escucha activa son: no interrumpir, evitar hacer juicios, parafrasear, volver al tema central de ser necesario, adoptar un lenguaje no verbal positivo, preguntar de forma pertinente, entre otros.

Para que una comunicación sea clara se requiere de tres elementos claves. El primer elemento son las palabras, siempre es recomendable elegir palabras que sean sencillas y estén asociadas al vocabulario de la persona. Evitar palabras difíciles o muy técnicas, debido a que pueden dificultar o cortar la comunicación. El segundo elemento se relaciona con la organización de las ideas, se recomienda usar oraciones cortas, pero bien estructuradas. Finalmente, el tercer elemento es la coherencia, cuando se quiera transmitir alguna idea, es mejor primero buscar un orden lógico para que la otra persona pueda seguir las ideas de forma coherente.

También está, la claridad que depende de la concisión y precisión, debido a que la concisión es utilizar el menor número de palabras posibles para transmitir una idea. La precisión es elegir las palabras adecuadas, evitar términos difíciles y ajustar al contexto. Por tanto, si ya se mencionó una idea no volver a repetirla, evitar las muletillas e información irrelevante. En resumen, las subhabilidades de la comunicación asertiva no solo benefician a las relaciones entre estudiantes, sino también fortalece el rol del docente para brindar acompañamiento emocional y crear un espacio en donde se sientan escuchados, valorados y seguros.

1.2.1.3.1. Acompañamiento socioemocional.

En consonancia con lo anterior, es un deber de las instituciones educativas crear espacios seguros para toda la comunidad educativa, con el fin de brindar un acompañamiento socioemocional integral que les garantice seguridad, empatía y escucha activa. De acuerdo con el Mineduc (2024c) el acompañamiento socioemocional busca que sus estudiantes reconozcan, expresen y gestionen sus emociones de manera saludable, a través del currículo. En consecuencia,

se presenta a la guía práctica para el acompañamiento socioemocional que destaca la importancia de desarrollar habilidades como la comunicación asertiva, así brindar el oportuno acompañamiento. Además, se detallan 5 fases de acompañamiento para estudiantes: 1. Sensibilización, 2. Identificación de necesidades, 3. Planificación del acompañamiento, 4. Implementación del acompañamiento y 5. Monitoreo y evaluación. En suma, la máxima autoridad y un equipo conformado iniciarán y darán seguimiento a este proceso que se desarrolla al inicio del año lectivo.

1.2.1.3.2. Acuerdos de convivencia

En coherencia con el proceso de acompañamiento socioemocional, es importante resaltar que cada Institución educativa tiene un código de convivencia. Este establece normas, acuerdos, valores y protocolos o rutas que guían a la comunidad educativa ante cualquier situación que altere o vulnere la convivencia segura y respetuosa. Por su parte, el Mineduc (2021b) menciona que un ambiente enriquecido con relaciones respetuosas, empatía, inclusión y armonía son características de una convivencia sana y de calidad para el aprendizaje (p.10). En el caso específico de los docentes, deben ayudar a sus estudiantes en el manejo de emociones, frustraciones y a la resolución de conflictos asertivamente, y ¿cómo lo van a hacer? mediante el acompañamiento emocional oportuno y de acuerdo con las necesidades de cada persona (Berger et al., 2021, p.22). En resumen, establecer acuerdos de convivencia a nivel institucional como en el aula es prioritario, teniendo en cuenta que son diversas formas de vivir y actuar en un solo espacio y depende del docente como los estudiantes se relacionen y convivan.

1.2.1.4. Tipos de evaluación.

1.2.1.4.1. Fichas de observación, entrevistas y notificaciones de alerta.

El Mineduc (2023a) subraya la importancia de identificar y atender las necesidades emocionales de los estudiantes. Es por ello que se sugiere una evaluación de las habilidades socioemocionales. Esta evaluación tiene el objetivo de que los docentes conozcan a sus estudiantes, específicamente en las 3 dimensiones mencionadas anteriormente, y desde las aulas, mediante estrategias puedan favorecer a la identificación, comprensión y gestión de las propias

emociones. Esto incluye el uso de herramientas como fichas de observación, entrevistas y notificación de alerta, que permiten a los docentes recoger información relevante sobre el bienestar emocional de los estudiantes durante el primer mes de clases.

Además, se establece un cronograma para la aplicación de estas evaluaciones, asegurando que se realicen de manera sistemática y continua. Además, la normativa legal respalda considerablemente estas evaluaciones, subrayando la necesidad de un enfoque integral en la educación que abarque tanto el desarrollo cognitivo como el socioemocional. La Constitución de la República del Ecuador y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (2023) proporcionan el marco legal para estas prácticas, garantizando que la educación se centre en el bienestar integral de los estudiantes. En conclusión, al implementar estas evaluaciones, los docentes pueden identificar áreas de mejora y desarrollar intervenciones que promuevan habilidades para la vida, como la comunicación asertiva, contribuyendo así a un ambiente educativo más saludable y equilibrado.

1.2.2. Lengua y Literatura

1.2.2.1.Habilidades lingüísticas que favorecen a la comunicación en el aula.

De acuerdo con la concepción de Cassani et al. (2007), “la lengua significa aprender a usarla, a comunicar y si ya domina algo, aprender a comunicarse mejor”. En los años 60 la lengua era concebida como un conjunto de contenidos que se debían memorizar. Por ello, para demostrar conocimiento de la lengua las personas debían ser capaces de hacer análisis sintácticos, transcripciones fonéticas, dictados, conjugaciones verbales, entre otras. Con el pasar de los años, varios filósofos empezaron a cuestionarse, en cuanto a la verdadera finalidad de la lengua. En definitiva, la concepción que tenían en los años 60, contenidos=lengua es opuesta a la visión que ahora tienen, uso y comunicación=lengua. En resumen, aprender la lengua, conlleva usarla para comunicar asertivamente, más aún en situaciones complejas, debido a que hay una gran distancia entre aprender la lengua y ser capaces de usarla.

El autor Noam Chomsky (1957) (como se citó en Aguilar, 2004) plantea que la enseñanza y aprendizaje de la Lengua debe tener en cuenta la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia pragmática. La competencia lingüística se refiere a lo que la persona ha interiorizado, conformando los conocimientos verbales que le permite entender y usar la lengua en situaciones concretas de su entorno. La competencia comunicativa propuesto por Hymes (1967) (como se citó en Cassany et al., 2007) explica que se necesita otro conocimiento aparte del gramático, para poder comunicarse apropiadamente y de acuerdo con las circunstancias o situaciones sociales. Finalmente, está la pragmática que según Cassany et al. (2007) se debe tener en cuenta las situaciones, necesidades, roles, presunciones, etc., para que los hablantes puedan hacer uso correcto de la lengua. En definitiva, se puede decir que la competencia lingüística al fusionarse con la competencia pragmática da como resultado la competencia comunicativa, que busca que los estudiantes se comuniquen asertivamente con la lengua, mediante códigos orales o escritos.

En cuanto a las 4 habilidades lingüísticas o macrodestrezas que las personas deben dominar para comunicarse son: escuchar, hablar, leer y escribir. Estas habilidades son priorizadas y trabajadas de manera transversal en el sistema educativo, desde el subnivel elemental hasta el Bachillerato, debido a que este enfoque comunicativo resulta determinante para que los estudiantes respondan a los diversos contextos de la vida cotidiana. En consecuencia, el aula tiene que convertirse en un entorno alfabetizador que permita un acercamiento e integración espontánea entre los estudiantes, creando situaciones reales de comunicación (Mineduc, 2016). Finalmente, Luzuriaga y Varguillas (2021) mencionan que es necesario identificar estrategias didácticas y metodológicas adecuadas al contexto y características de los estudiantes, para la enseñanza aprendizaje de estas macrodestrezas (Luzuriaga y Varguillas, 2021, p.555). En fin, el desarrollo de estas macrodestrezas favorece y contribuyen al enfoque comunicativo de la lengua.

La comunicación asertiva y las macrodestrezas, están estrechamente relacionadas, es decir, si se trabajan las habilidades lingüísticas también se fortalecen las subhabilidades (persuasión, asertividad, escucha activa, claridad, concisión y precisión). La persuasión está relacionada con la

oralidad y la escritura, pues mediante estas formas de comunicar se presentan las ideas con el fin de convencer al oyente. La asertividad, tiene relación con el hablar, escuchar y escribir, además implica la expresión de opiniones respetuosas. La escucha activa, se relaciona con el escuchar, la atención, con el lenguaje corporal, la interpretación y empatía. En cuanto a la claridad, concisión y precisión se fortalecen el hablar, escribir y leer, debido a que hay que comunicar ideas claras y con intención, mediante un lenguaje directo y sin rodeos. En resumen, las macrodestrezas tienen relación estrecha con la comunicación asertiva y las subhabilidades, por tanto, es pertinente no solo abordar desde la Lengua y Literatura, sino es una oportunidad, para fortalecer esta habilidad de manera transversal con otros currículos.

1.2.2.1.1. Macrodestrezas (Leer, escribir, escuchar y hablar).

El significado y sentido que las personas le otorgan al aprendizaje de la lectura y escritura es clave para dar sentido a aquello que están aprendiendo (Mineduc, 2016). El lenguaje en un principio que nace como medio de comunicación entre los niños y los seres de su entorno, lo cual favorece a la conducta voluntaria (Vygotsky, 1979, p.138). En este sentido, el Mineduc (2016) literal a. Educación General Básica, menciona que cada institución educativa tiene la potestad de aumentar o disminuir la carga horaria de las áreas instrumentales (Lengua y Literatura, Matemática y Lengua extranjera) en función de las necesidades de los estudiantes y el cumplimiento de los objetivos curriculares de cada una de las áreas. Además, en las 25 horas pedagógicas deberán realizarse jornadas diarias de actividades de lectura dirigidas, rutinas, entre otras.

Asimismo, el Mineduc (2023b) en el documento de lineamientos para la conformación del Plan Lector Institucional, se menciona que la lectura debe ser una actividad esencial y transversal en todas las asignaturas. Este plan promueve el desarrollo de habilidades lectoras y el pensamiento crítico entre los estudiantes, integrando actividades complementarias como los 30 minutos de lectura y la fiesta de la lectura. Además, se enfatiza la importancia de la participación activa de docentes y familias en la selección de libros y actividades, asegurando que el proceso de aprendizaje sea significativo y adaptado a las preferencias de los estudiantes. Así, el Plan Lector Institucional contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y a su capacidad de interactuar

reflexivamente con su entorno. A través de la lectura se desarrollan otras habilidades comunicativas que fortalecen el proceso educativo. En conclusión, ningún plan lector puede funcionar sin docentes comprometidos en incentivar la curiosidad y autonomía de la actividad lectora.

Así también, la lectura estimula procesos cognitivos que son más complejos, como releer, buscar, inferir, analizar, desarrollar y emitir juicios de valor, esto permite que los estudiantes se comuniquen de forma asertiva (Mineduc, 2019). De igual manera, se resalta la importancia de promover espacios de lectura que favorezcan a que se forme un hábito lector, para ello no solo basta con un espacio de lectura en la escuela, sino también implementar estos espacios en el hogar y porque no pensar un espacio comunitario. Algunas de las estrategias para fortalecer la comunicación asertiva son: La hora del cuento, narración de cuentos u otros textos, encuentro con el escritor o ilustrador de un cuento (conocer el proceso de creación de un libro), etc. (Mineduc, 2019).

La escritura es considerada un eje en la asignatura de Lengua y Literatura, mediante esta habilidad se estimula la inteligencia lingüística de Gardner, además de la atención, la memoria de trabajo, concentración, comprensión, creatividad e imaginación (Arroyo y Carrión, 2021, p.474). Algunas de las estrategias metodológicas que se recomiendan usar desde el área de Lengua y Literatura están relacionadas con actividades lúdicas, rimas, canciones, etc., que no solo se limita a la escritura sino implica las 4 macrodestrezas (Luzuriaga y Varguillas, 2021). La escritura tiene 4 etapas: planificación, redacción, revisión y reescritura, que son valiosas para que los estudiantes puedan producir textos claros y coherentes, de acuerdo con su edad, etapa y preferencias. En fin, es un deber de los docentes preparar a los estudiantes, para ser escritores eficientes. (Mineduc, 2009)

Finalmente, están las habilidades de habla y escucha. Los docentes deben planificar actividades periódicas y pertinentes al fin, para que los estudiantes desarrollen una oralidad clara y segura, demostrando conciencia de su discurso (Mineduc, 2009). No se busca la perfección ni

que se vuelvan expertos en las producciones textuales, pero si, que sean las bases para desarrollar más macrodestrezas. En el aula se busca fortalecer la oralidad en distintos escenarios, desde una exposición áulica, hablar en público y defender sus trabajos u opiniones personales, siempre en un marco de respeto. De igual manera, la escucha activa permite que las personas se comuniquen de forma asertiva, como también les permite comprender lo que leen. En resumen, estas habilidades se empiezan a desarrollar en edades tempranas y la escuela se convierte en el lugar perfecto para que estos procesos se desarrollen y no se cohíban (Mineduc, 2009).

1.2.2.1.2. Estrategias pedagógicas para fomentar la comunicación asertiva

Las estrategias pedagógicas y el uso que el docente les dé son determinantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Caballero et al (2018) menciona que las estrategias que se utilicen para la organización del proceso de enseñanza aprendizaje convierten a los estudiantes en los protagonistas de su propio aprendizaje, además permite establecer vínculos de un encuentro interpersonal, mediante una comunicación asertiva. Según Arteaga (2025) estrategias como el juego cooperativo, gamificación, aprendizaje colaborativo, expresión emocional y el uso de tecnologías aumenta la participación de los estudiantes, fomenta el respeto mutuo y favorece a la creación de un ambiente armónico y la concentración y motivación de los estudiantes de primaria, EGB y universitarios. En definitiva, la comunicación en el aula es una relación entre docente-estudiantes y estudiantes que promueve la calidad y uso contextualizado de las diferentes estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Algunas de las estrategias metodológicas recomendadas para trabajar desde el área de Lengua y Literatura son actividades lúdicas, rimas, canciones, poemas, trabalenguas, cuentos y fábulas, etc. implican el fortalecimiento de las 4 macrodestrezas lingüísticas (Luzuriaga y Varguillas, 2021). Además, desde la perspectiva de Castro y Guzmán de Castro (2005) los estilos de aprendizaje se deben tomar en cuenta para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades y recepten mejor la información externa y dependerá de la función mediadora del docente para identificar las preferencias de los estudiantes. Así también, con esas actividades se puede fortalecer la comunicación asertiva, siempre y cuando estén enfocadas a trabajar esta habilidad.

Otras actividades creativas que se pueden desarrollar en el aula son: la hora del cuento, narración de cuentos u otros textos, encuentro con el escritor o ilustrador de un cuento (conocer el proceso de creación de un libro), te cuento el cuento de mi familia, visitando la biblioteca, mi diario de lectura, café libro, el rincón de la lectura, la fiesta del libro, entre otras (Mineduc, 2019). Todas las actividades mencionadas pueden ser efectivas y pertinentes, siempre y cuando se tengan en cuenta las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, contexto, docente y su manera de llevar la clase.

2. Capítulo II. Marco Metodológico

El desarrollo de este TIC se fundamenta con la búsqueda de información en diferentes fuentes confiables como bases de datos de la universidad, artículos, libros, revistas, entre otras, para garantizar la fiabilidad de la información. Los participantes son los estudiantes de un paralelo de Educación General Básica subnivel media. Así también, en el marco metodológico se utilizaron técnicas e instrumentos que facilitaron la recolección de información valiosa, para posteriormente proceder al análisis de los datos realizado por categorías, subcategorías e indicadores. Finalmente, la triangulación de datos permitió contrastar la información de los instrumentos y dar mayor validez, profundidad y credibilidad al proceso.

2.1. Paradigma de investigación

El paradigma de la investigación es el interpretativo, este permitió comprender las experiencias, el contexto y realidad construida por los estudiantes de un paralelo de EGB subnivel media, en torno a la comunicación asertiva y formas de expresión en el aula. Otro rasgo de este paradigma es que utiliza un sistema de investigación hermenéutico, que se centra en la interpretación de los significados y símbolos en el contexto social para comprender la realidad y perspectivas de los individuos (Martínez, 2013). En cuanto a lo que menciona el autor, con este paradigma se buscó comprender e interpretar desde una mirada profunda y crítica sus acciones, emociones, actitudes y valores de los estudiantes. En resumen, este paradigma comprende y valora la riqueza que hay detrás de cada realidad, además, cómo se construye y manifiesta la comunicación asertiva en este contexto específico.

2.2. Enfoque metodológico-cualitativo

El enfoque cualitativo se caracteriza por la interpretación de experiencias que vivió el investigador, lo cual proporcionó una visión amplia del contexto. Según Colmenares et al. (2008) el objetivo de este enfoque es comprender en profundidad al objeto de estudio que sería la comunicación asertiva, así como la exploración de significados que emergen de la interpretación y comprensión de la realidad. Desde esta perspectiva, este enfoque es el pertinente debido a que no su busca medir sino una comprensión contextualizada y profunda sobre la habilidad de

comunicación asertiva, así como aspectos que necesitan fortalecerse para lograr un afianzamiento respetuoso del grupo. Finalmente, esta investigación se centró en las experiencias y percepciones de los estudiantes, permitiendo adaptar las necesidades de investigación que puedan surgir en el proceso investigativo.

2.3. Tipo de investigación

El estudio de caso permite observar detalladamente las interacciones y dinámicas emocionales en situaciones reales, proporcionando una visión profunda y contextualizada. Según López (2013), "el estudio de caso único es una investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano". Este estudio de caso es descriptivo, debido a que se utilizaron instrumentos como diarios de campo y fichas de observación que permitieron observar el actuar de los estudiantes ante diferentes situaciones áulicas. En resumen, este tipo de investigación permitió un análisis profundo y detallado de la comunicación asertiva, proporcionando una comprensión rica, además de generar una propuesta que responda de manera significativa a lo observado.

2.4. Técnicas e instrumentos

2.4.1. Observación participante

La observación participante es una técnica que permite al investigador conocer e implicarse en un contexto real. Según Goetz y LeCompte (1988), la observación participante permite que se registren experiencias en anotaciones para comprender la realidad y los constructos específicos del objeto de estudio. En síntesis, esta técnica fue primordial para conocer y reflexionar sobre el contexto específico en el que se desarrollan los estudiantes de un paralelo de EGB subnivel media. Así también, permitió que el investigador se empape del tema, en este caso específico, ayudó a comprender cómo se integra la habilidad de comunicación asertiva desde el currículo y cómo se fortalece desde el aula, junto con el docente. Los instrumentos que se utilizarán para la observación participante fueron los diarios de campo y las fichas de observación.

2.4.2. Diario de campo

El diario de campo como instrumento permitió recolectar información valiosa que el investigador registró de forma pertinente. González y Estrada (2009), acotan que se utilizará el diario de campo para registrar información valiosa para enriquecer la investigación. En resumen, el diario de campo permitió registrar información significativa para entender la realidad áulica en torno a la comunicación asertiva de los estudiantes de EGB subnivel media.

2.4.3. Ficha de observación

Así también, está la ficha de observación que al igual que el diario de campo permitió al investigador recolectar información específica sobre la situación de estudio. Según Campos y Lule (2012) la ficha de observación sirve para recolectar datos directos del objeto de estudio. En este caso particular la ficha de observación se diseñó para identificar si había o una comunicación asertiva en el grupo. En definitiva, este instrumento permitió una comprensión profunda de la situación o problemática que será relevante y útil para un análisis posterior.

2.4.4. Entrevista semiestructurada

Del mismo modo, la técnica de la entrevista semiestructurada fue fundamental para obtener información que solo el docente desde su experiencia e implicación frecuente con los estudiantes podrán dar respuesta a preguntas o inquietudes que pueda tener el investigador en torno a la problemática identificada. Goetz y LeCompte (1988), menciona que la entrevista semiestructurada permite obtener información valiosa, así como la percepción del docente sobre la habilidad de comunicación asertiva y los aspectos específicos que los estudiantes necesitan fortalecer. Además, cabe recalcar que los docentes tuvieron plena libertad de responder ampliamente e incluso abordar temas afines que creyeron conveniente resaltar. También, la entrevista semiestructurada aplicada al docente permitió recolectar información de acuerdo con sus percepciones reales de las formas de comunicarse entre estudiantes y sus necesidades emocionales. Además, el instrumento que se utilizaron para aplicar la entrevista fue un cuestionario de preguntas y un consentimiento informado que se entregó a los 3 docente participantes, previo a la entrevista, para garantizar la protección de datos.

2.4.5. Cuestionario

El cuestionario fue fundamental para obtener respuestas concisas que permitieron conocer a profundidad la situación o problemática. Las preguntas fueron precisas y claras para que puedan entender los 3 docentes entrevistados del subnivel media. Con las respuestas a las preguntas se buscó resolver algunas inquietudes respecto a las percepciones que los docentes tienen en cuanto a la habilidad de comunicación asertiva. Hernández (2014), mencionan que se puede tener en cuenta un cuestionario de preguntas abiertas, ya que este instrumento es ideal cuando se desea profundizar una opinión o comportamientos. Se realizaron 16 preguntas correspondientes a las categorías principales y sus subcategorías. En resumen, las preguntas semiestructuradas del cuestionario permitieron obtener una comprensión más detallada de las percepciones de los docentes sobre esta habilidad de comunicación asertiva entre los estudiantes.

3. Capítulo III. Análisis y resultados

3.1. Sistematización y análisis de datos

En esta etapa de sistematización se precisó pertinente analizar los instrumentos de diagnóstico [10 diarios de campo (D.C.) y 7 fichas de observación (F.O.)] descritos durante las prácticas preprofesionales, además de una entrevista semiestructurada que se aplicó a 3 docentes (E.D.), del subnivel media, para realizar un análisis detallado de la información se utilizaron herramientas digitales como Excel y Word. La herramienta de Word fue muy útil para transcribir, organizar y subrayar la información por categorías, subcategorías e indicadores. También, la hoja de cálculo de Excel permitió organizar la información de los diarios de campo, entrevistas y fichas de observación, para posteriormente unificar y contrastar la información de todos los instrumentos. A continuación, se describe el aporte de cada instrumento por categorías, así también, señalar los principales hallazgos que sirvieron de base para realizar un análisis posterior contrastado desde la teoría.

También, es preciso resaltar que los diarios de campo están diseñados para que mediante la observación participante se puedan recoger datos orientados de la convivencia diaria y de las habilidades que una persona debe desarrollar para establecer una comunicación asertiva. Esto desde la perspectiva de las habilidades que propone la UNICEF en las habilidades para la vida como herramientas para prevenir la violencia, y otros temas de observación que se integraron por criterio de la investigadora. Por tanto, las unidades o temas de observación son: las vivencias diarias, escuchan al otro, idean acuerdos para que todos salgan beneficiados, saben decir no de forma asertiva, hacen buen uso de su lenguaje corporal, comunican y expresan sus emociones de forma asertiva, demuestran escucha activa en el aula, aceptan las críticas de forma asertiva, muestran empatía por los compañeros y juzgan el comportamiento o actuar de sus compañeros.

Así también, las fichas de observación se diseñaron teniendo en cuenta lo planteado por el Mineduc en “Lineamientos para la evaluación diagnóstica de aspectos socioemocionales en el contexto educativo”. Este documento presenta una ficha de observación para la evaluación

socioemocional a través de la observación que tiene en cuenta habilidades, entorno escolar y estado emocional. De acuerdo con esto, la ficha se adaptó a las necesidades de investigación y se tomaron en cuenta los aspectos que guardaban relación con la habilidad de comunicación asertiva y desde una mirada grupal. Los aspectos que se tuvieron en cuenta son 11 que fueron evaluados con los indicadores: siempre (S), a veces (A), nunca (N).

Tabla 1

Formato de la ficha de observación

Observación áulica	S	A	N	Observaciones
Participan activamente en las actividades grupales				
Todos se relacionan de forma respetuosa				
Expresan sus ideas con claridad y seguridad				
Expresan sus emociones en el aula				
Siguen las indicaciones de manera positiva u activa				
Hacen respetar sus derechos y respeta los de los demás				
Prestan atención a las necesidades de otras personas				
Comunican sus dudas e inquietudes de forma clara y concisa				
Resuelven los conflictos con armonía y resiliencia				
Respetan las opiniones de sus compañeros				
Respetan los acuerdos y normas del aula				

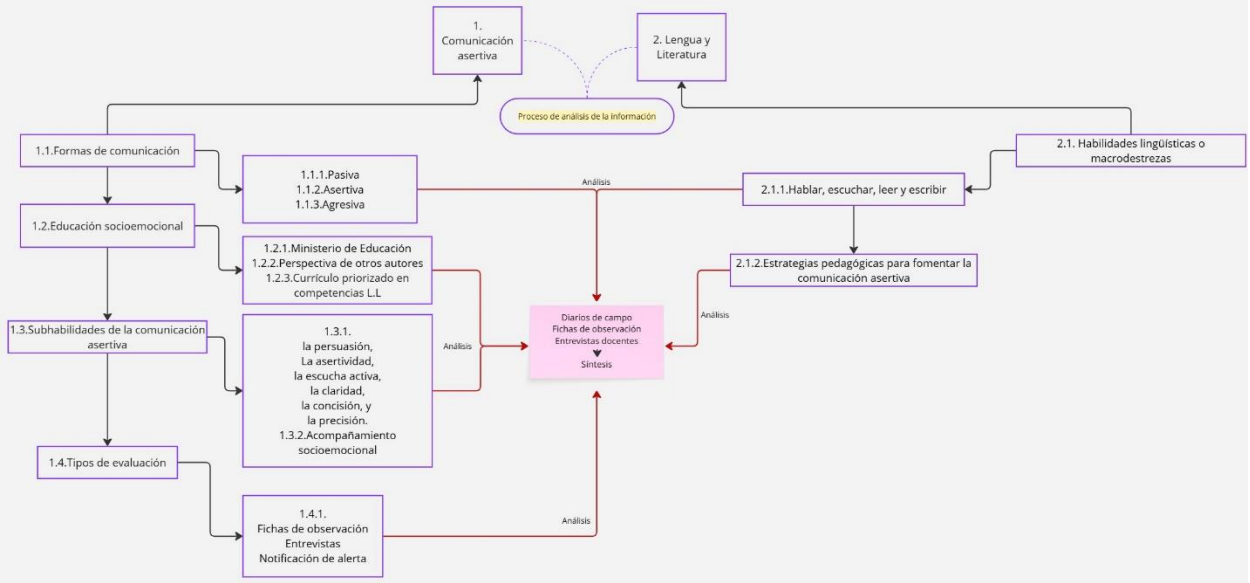
Fuente: Mineduc (2023).

Finalmente, la entrevista semiestructurada estaba formada por 16 preguntas. Estas se estructuraron de acuerdo con una matriz organizacional por categorías, subcategorías e indicadores. Previo a la aplicación de los instrumentos se validó por 3 expertos que aportaron al fortalecimiento y mejora de la entrevista. Posterior a ello se firmó un consentimiento informado para el uso de los datos proporcionados por los 3 docentes del subnivel medio que fueron entrevistados. Para ello se tuvo en cuenta un grado específico de EGB, un grado anterior y uno posterior, con el objetivo de buscar posibles causas en torno a la falta de comunicación asertiva. Finalmente, se procedió con la transcripción, organización y sistematización de la información.

En los siguientes párrafos se van a describir de manera detallada como se realizó el análisis de la información recolectada de los diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes. En un primer momento se presentan los resultados relativos a la categoría 1 la comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 1 definición e importancia, captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas de forma simultánea y un párrafo de síntesis. En este mismo orden se van analizando las siguientes subcategorías con los respectivos indicadores hasta llegar a la categoría 2, subcategorías e indicadores. Una vez terminado el análisis se pasa a la triangulación de la información recolectada fundamentada desde la parte teórica y presentar los resultados.

Ilustración 1

Proceso de análisis de la información



Fuente: Elaboración propia (2025).

3.1.1. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 1 definición e importancia captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En los diarios de campo no se encuentra una respuesta explicita que defina la comunicación asertiva, debido a que las reflexiones de estos diarios estaban enfocadas en el convivir diario y habilidades que una persona debe poseer para desarrollar una comunicación asertiva, propuestas por la UNICEF. Por tanto, lo que se puede resaltar en este apartado es que la docente en algunas ocasiones hacía reflexiones, con el fin de entablar una comunicación asertiva y motivar a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje. De esta manera, de forma implícita, la docente resalta la importancia de la comunicación para la convivencia, armonía, diálogo y escucha del grupo, como elementos importantes para entablar una comunicación asertiva.

Las fichas de observación muestran consonancia con lo que mencionan los docentes que mediante charlas buscan que los estudiantes se comuniquen adecuadamente y reflexionen sobre su comportamiento en el aula. Como se puede evidenciar, el docente mediante las charlas áulicas busca que los estudiantes reflexionen su forma de comunicar con los demás compañeros. Es decir, la docente ha observado que hay una limitación en el aula y mediante estas pausas de forma implícita resalta la importancia de la comunicación asertiva, en torno al acto reflexivo que tomó la clase.

En las 3 entrevistas docentes sobre la comunicación asertiva se resumen en que es una buena comunicación. También, es una comunicación certera y precisa de lo que quieren transmitir y finalmente, es una comunicación que va con respeto y empatía entre dos o más personas. También, en cuanto a la importancia que tiene en el aula, los 3 docentes concuerdan en que la comunicación asertiva es importante y fundamental entre estudiantes y docente-estudiantes. Así también, la relacionan con valores como el respeto. Finalmente, concuerdan en que favorece a la creación de un clima de armonía en el aula.

En síntesis, los diarios de campo y las fichas de observación permiten comprender y visualizar la realidad áulica que se evidencia en las charlas que el docente realiza como medio de reflexión, en donde la comunicación cumple una función importante en el grupo. Por un lado, no solo se trata de establecer una comunicación, el desafío es lograr una comunicación asertiva. En cuanto a las entrevistas, se observa que los docentes poseen una definición clara. Sin embargo, estas percepciones son básicas en comparación a lo que Mantilla y Chahin (2013) mencionan, resaltando que la comunicación asertiva es expresar con claridad y en forma apropiada al contexto y cultura, lo que se siente, piensa y necesita. Por otro lado, Picón (2021) habla sobre la importancia del lenguaje corporal para que las personas se sientan escuchadas y valoradas. En resumen, la información de los instrumentos es valiosa, pero es preciso entender que va más allá de una buena comunicación. Además, se deben considerar otros aspectos que permiten ampliar la perspectiva sobre lo que es y abarca la comunicación asertiva, para que el docente pueda guiar hacia un verdadero proceso de comunicación asertiva.

3.1.2. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 2 comunicación pasiva captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En los diarios de campo la forma de comunicación pasiva se refleja cuando algunos de los estudiantes no trabajan en las actividades puestas por la docente, a pesar de su insistencia solo un grupo de estudiantes trabajan. Además, cuando reciben algún llamado de atención o sugerencias de personas mayores suelen escuchar, así no tengan razón. Estos comportamientos no son nuevos, en el primer caso como lo dijo uno de los docentes entrevistados, se trata de una lucha constante para que todos trabajen, si bien ya son niños que se dan cuenta de sus actos es necesario del acompañamiento docente para orientar y guiar a los estudiantes. En el segundo caso, parecería que el silencio tiene relación con el respeto que le ofrecen a la docente al no refutar sus argumentos, sin embargo, también puede ser que no se sientan valorados ni escuchados, por tanto, prefieren guardar silencio.

En las fichas de observación la forma de comunicación pasiva se evidencia en su temor al hablar en público, cuando tienen que realizar exposiciones orales u emitir opiniones personales. Así también, sus inquietudes y expresión de emociones, sobre todo cuando se trata de trabajos grupales con diferentes personas a las de afinidad, generando un sentimiento de molestia y participación pasiva. En este último apartado, es frecuente observar que los niños deseen trabajar con los niños que tienen más afinidad, sin embargo, resulta contrariado trabajar de esa manera, puesto que no se dedican a trabajar en las actividades propuestas, creando un ambiente distractor y fomentando una comunicación pasiva, debido a que hay niños que no pueden trabajar en ese ambiente y por temor a expresarse intentan adaptarse a ese estilo de trabajo que imponen otros compañeros.

En las entrevistas docentes, la entrevista 3 se resalta que los niños al estar juntos desde inicial se han formado grupos compactos con una amistad fuerte que les permite hacerse chistes e incluso ponerse apodos, sin molestarse. Este argumento se ha clasificado dentro la comunicación pasiva, debido a que es un poco subjetivo pensar que por ser amigos pueden hacerse chistes y ponerse apodos sin causar molestia. Se ha observado que ha habido conflictos por este tipo de situaciones en donde ha tenido que intervenir el docente para dar una posible solución. Muchos niños no cuentan lo que sienten, lo cual, más adelante puede convertirse en una consecuencia de conflicto entre compañeros.

En síntesis, hay argumentos muy válidos que permiten entender la comunicación pasiva desde un contexto real y quizás otros comportamientos que se han normalizado en el aula. Picón (2021) menciona que las personas que no se expresan tienden a sentir frustración y rabia. Además, Castro y Calzadilla (2021), mencionan que estas personas acceden a las demandas de los demás sin importar si bienestar y derechos. Estos argumentos permiten entender que en los grupos de amigos hay quienes ejercen este rol pasivo y por el hecho de reírse y aceptar sobrenombres o apodos no quiere decir que sea de su agrado. En base a lo anterior, por ningún motivo se debe permitir este tipo de comunicación, más aún si se parte de lo que mencionan los autores. El aula debe ser un lugar seguro, en donde se respeten los derechos de todos y las singularidades de cada

persona. En conclusión, los miedos, temores a expresarse, hablar en público, aceptar juicios injustos, opinar u emitir juicios, etc., son causados por comportamientos u actitudes que promueven espacios que limitan la participación activa de todos los niños, generando que repriman lo que sienten y piensan, lo que evidencia una falta de comunicación asertiva, para transformar esta realidad.

3.1.3. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 3 comunicación asertiva captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En los diarios de campo la forma de comunicación asertiva se evidencia cuando trabajan en las actividades propuestas por la docente, lógicamente esta habilidad se logra con una parte de los estudiantes y no con todos. Además, cuando tratan de temas que son de interés para ellos, por ejemplo, de cuando ganaron un partido de fútbol, historias de terror, youtubers famosos, juegos en línea, entre otros, demuestran una comunicación asertiva que impresiona. Es decir, intercambian ideas con una facilidad genuina, además, reciben y dan sugerencias sobre posibles aspectos positivos y otros que necesitan fortalecerse, propiciando un ambiente reflexivo de armonía y escucha activa.

En las fichas de observación, la forma de comunicación asertiva entre compañeros es evidente cuando preguntan y responden inquietudes, debido a que cuando ellos se transmiten la información sabe receptarse más fácil que cuando viene del docente. Así también, cuando los estudiantes quieren trabajar con sus grupos de mayor afinidad intentan mediar con la docente para que les permita trabajar juntos, más aún tratándose de cuentos o lecturas que les parece interesantes, por cuanto su participación es activa durante toda la actividad. También, cuando alguien hace algo bien los compañeros suelen felicitar a la persona, mostrando su interés y empatía. Finalmente, si están cometiendo algún error la docente les comenta para que mejoren en eso y los estudiantes suelen tomarlo de forma asertiva e incluso entre ellos se ayudan para ayudar a corregir la sugerencia de la docente, sobre todo si se trata de tareas.

En las entrevistas docentes, de acuerdo con lo que menciona un docente, la comunicación que hay en su grupo es en base al respeto. Esto da a relucir que todos se comunican de forma asertiva puesto que hay la implicación de valores. También, se mencionó que hay estudiantes que pueden expresar lo que sienten de manera espontánea, es decir, expresan sus emociones con facilidad, lo cual ayuda al docente a conocer las diversas situaciones o circunstancias que están atravesando.

En síntesis, la comunicación asertiva se puede dar en un número reducido de personas, más aún si ya se conocen con anterioridad. Ahora cuando se conforma un grupo más grande, lógicamente no todos van a compartir por las preferencias y singularidades de cada uno. Pero es indispensable que todos aprendan a comunicarse de una forma asertiva para poder convivir en un espacio de paz, tolerancia y derechos. Ahora, en base a lo anterior, no se puede hablar de asertividad cuando solo un porcentaje del aula trabaja en clase y el otro tanto de estudiantes realizan otras actividades que distraen. También, una comunicación guiada en el respeto no necesariamente es sinónimo de una comunicación asertiva, es una parte de lo que en realidad abarca.

Con lo anterior expuesto, llama la atención que cuando se abordan temas de interés para ellos sean dentro o fuera del aula, los estudiantes son capaces de desarrollar una comunicación asertiva y pacífica, demostrando interés y escucha activa por parte del grupo implicado. Finalmente, los estudiantes han demostrado algunas de las características mencionadas por Coyago y Chuva (2021) y la UNICEF (2017) en cuanto a las características que posee una persona que aplica comunicación asertiva. Por tanto, se puede concluir que la comunicación asertiva es más frecuente entre estudiantes que entre un docente y estudiantes.

3.1.4. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 4 comunicación agresiva captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En los diarios de campo, las formas de comunicación agresiva se evidencian cuando los estudiantes se lanzan las cosas por el aire. También, se pegan en la cabeza con un cuaderno, lo que ocasiona que constantemente estén peleando entre ellos. La forma de expresarse es mediante gritos y en ocasiones recurren al contacto físico, como, por ejemplo, un estudiante le dio una cachetada a otro. Cuando piden algo enojados no solo lo demuestra su voz, sino también su postura corporal y en ocasiones el uso de palabras soeces.

En las fichas de observación, la forma de comunicación agresiva se observa en las palabras soeces que mencionan entre compañeros, lo que parece no incomodar ni molestar. Además, cuando conversan entre ellos usan un tono de voz alto que pareciera que se gritan. También, suelen jugar a golpear la cabeza de otro compañero con el cuaderno, este acto parece un juego inofensivo, hasta que causa un conflicto. También, suelen ir en contra de algún compañero por pensar que tiene culpa de algo que perjudicó al grupo. Finalmente, suelen faltar el respeto a los compañeros que mientras exponen, opinan o leen, cometen algún error leve, para algunos estudiantes es motivo de risas burlonas que muchas de las veces son las causantes de miedos y temores a expresarse en público.

En las entrevistas docentes, uno de los docentes supo mencionar que es una lucha constante la que tiene con su aula para lograr establecer una buena comunicación en el grupo, teniendo como antecedentes que un tiempo de llevaban de cachetadas. Lo que se puede resaltar de las tres entrevistas es que la presencia del docente es importante como figura mediadora de situaciones conflictivas. En cuanto a las divergencias, este comportamiento brusco y agresivo se da en un contexto específico, debido a que los otros docentes han manifestado que no tienen ese tipo de comportamientos entre sus estudiantes. En fin, resaltan que su labor es busca dar solución inmediata, sin necesidad de recurrir a otras instancias.

En síntesis, lo que mencionan los autores Picón (2021); y Castillo y Calzadilla (2021) las personas que tienen una comunicación agresiva suelen expresarse mediante gritos, gestos intimidantes y crear situaciones de conflictos. Esta definición tiene alguna relación con los comportamientos observados en los diarios, fichas de observación y entrevista docente en donde menciona explícitamente que los estudiantes "se llamaban la atención a forma de cachetadas", lo que deja ver que ya había contacto físico brusco entre los estudiantes. Finalmente, Coyago y Chuva (2021) resaltan que las personas con este tipo de comunicación no tienen en cuenta los derechos de los demás, son antipáticos y siempre creen tener la razón. Esto tiene relación con el tema de los sobrenombres y apodos que pueden incomodar, molestar o agobiar a la persona y la vez vulnerar a la persona de su derecho al respeto. En conclusión, hay una comunicación agresiva en el aula y una falta de comunicación asertiva.

3.1.5. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 1 el Ministerio de Educación captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En cuanto al Mineduc (2024c) y la integración de las habilidades socioemocionales en el aula, con mayor énfasis en la comunicación asertiva, que con una mirada transversal busca fortalecer esta habilidad, mediante diversas estrategias contextualizadas. Algunas de las limitaciones observadas en los diarios de campo que alejan estas intenciones del aula son: los estudiantes no llevan los materiales necesarios a la escuela, lo que impide que aprendan y avancen al ritmo de la clase. En consecuencia, la docente insiste en que trabajen en las actividades e incluye discursos reflexivos. Además, la docente como medida de control del aula menciona: "si se portan bien y hacen silencio no les mando deber". Se presume que busca que los estudiantes regulen sus emociones y comportamiento. Finalmente, cuando se han evidenciado situaciones de conflictos la docente ha intervenido para mediar las situaciones, como medida la docente pide que se disculpen para no agravar las situaciones.

Las intenciones del Mineduc y las habilidades socioemocionales que se fortalecen en el aula buscan la formación integral del ser humano. Algunas de las situaciones observadas en las

fichas de observación son: La docente en un esfuerzo constante resalta la importancia del saludo, los valores y apoyo en situaciones que se presenten en la escuela, sobre todo si son conflictos que afectan la armonía y paz del aula. Su curiosidad les motiva a realizarse constantes preguntas que no se han podido dar respuesta, pero entre ellos buscan posibles hipótesis. Finalmente, la docente está al pendiente de sus estudiantes y necesidades, sin embargo, muchas de las veces son ellos los que no se abren con la docente para contar sus inquietudes.

En las entrevistas docentes, en la entrevista 1, se resalta que la forma en que se relacionan los estudiantes depende de la relación que perciban de los padres o familia ellos depositan lo que aprenden en el hogar en la escuela con sus compañeros. En la entrevista 2, se especifica que desde el principio de ha establecido que si bien no todos son amigos son compañeros y uno solo, por tanto, su comunicación es buena. Además, resalta que la técnica del termómetro es la que rige su aula y le ha permitido identificar cuando un estudiante está triste, enojado, ansioso o alegre. En la entrevista 3, se resalta la importancia de la presencia del docente para resolver conflictos entre compañeros. Las entrevistas presentan algunas divergencias entre ellas, debido al enfoque de cada respuesta, sin embargo, se puede concluir que las vivencias de los estudiantes afectan el comportamiento que tienen en la escuela y la importancia del rol que cumple el docente para identificar y ayudar a regular sus emociones ante diversas situaciones cotidianas.

En síntesis, el Mineduc (2024a) constantemente esta sacado inserciones curriculares que buscan la integración transversal con otros currículos, con el fin de formar integralmente a cada ser humano. Además, en el caso concreto de la comunicación asertiva, no se fortalece de manera específica, pero hay actividades que de cierta manera contribuyen a esta habilidad. El docente busca que todos trabajen de forma individual o grupal, pero si no llevan sus propios recursos se van a convertir en un distractor. A su vez busca que los niños reflexionen su comportamiento mediante charlas de los valores, tomando como ejemplos situaciones reales de conflictos suscitadas en el aula.

También se observa la presencia del modelo conductista, cuando les dice que si no hacen bulla no manda deberes, no se puede decir que está mal, pues cada docente conoce a sus estudiantes y ya tienen establecidas algunas estrategias para llevar al grupo. En resumen, en el aula se tienen en cuenta algunas de las intenciones educativas, sin embargo, para lograr que un estudiante se forme holística e integralmente, es importante tomar en cuenta el fortalecimiento de las diversas habilidades, con mayor énfasis la comunicación asertiva que es un eje para comprender el resto de habilidades para la vida que van de la mano de los contenidos curriculares, como también el apoyo de la familia.

3.1.6. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 2 Perspectivas de la comunicación asertiva captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En los diarios de campo, en cuanto a la perspectiva del docente sobre educación socioemocional y como se aborda en el aula se puede resaltar lo siguiente: siempre está al pendiente de las necesidades de los niños, más aún en situaciones de conflictos que requieren su intervención para mantener un ambiente de sana convivencia. En cuanto a la enseñanza aprendizaje, de igual manera está al pendiente de sus necesidades de aprendizaje, sobre todo cuando se trata de reforzar o retroalimentar información a los estudiantes. Y finalmente, el hecho que la docente constantemente esté llamándoles la atención para que trabajen sin distraerse, demuestra la importancia del rol docente y como este fortalezca las diversas habilidades de forma transversal.

En las fichas de observación, no hay situaciones explícitas en las que se observe las perspectivas del docente en cuanto a la comunicación asertiva, pero hay acciones que se mencionan en otras categorías y están relacionadas. Por ejemplo, comunicar asertivamente no es violentar o gritar a la otra persona, pero está relacionada con lo que perciben en su entorno familiar y lo replican con los compañeros. Entonces algunas de las percepciones sobre comunicar asertivamente pueden ser herradas, pero dependerá de cómo el docente mediante diversas estrategias aborde la

comunicación asertiva, de esa manera los niños van a repensar su actuar en el aula y con los compañeros.

En las entrevistas docentes, en la entrevista 1, se especifica que para favorecer a la creación de un ambiente de comunicación asertiva es fundamental que no se exceda de los 30 estudiantes y el grupo sea equiparado en mitad niños y niñas. En la entrevista 2, se resalta que debería haber espacios creados para ellos de acuerdo con las necesidades de cada uno. Así también, resalta el acompañamiento que los estudiantes de la UNAE dan a los estudiantes, puesto que, hay estudiantes que no confían en los docentes, pero si en los estudiantes UNAE. En la entrevista 3, resalta los valores.

En síntesis, una de las perspectivas correctas sobre comunicación asertiva según Snider (2023) es la forma de comunicación implica eliminar el ego de superioridad e inferioridad, de manera que las personas se pongan a un mismo nivel. El docente al ser el guía y modelo de los estudiantes debe saber cómo abordar los contenidos, habilidades y actitudes, de manera que mediante el ejemplo los estudiantes sean capaces de comunicarse de forma clara y honesta, con respeto, expresar lo que sienten, piensan y quieren, etc. Así también, el mismo autor menciona algunos de los beneficios positivos que tiene comunicarse asertivamente: reduce el estrés, logran una mayor autoestima, confianza y autoconocimiento, son capaces de reducir conflictos y mejorar sus relaciones (Snider, 2023). En fin, lo que se ha observado es una realidad áulica de todos los días, lo que deja ver el conocimiento básico que tiene sobre la comunicación asertiva y la forma en que la trabaja en el aula.

3.1.7. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 3 el currículo priorizado en competencias de Lengua y Literatura captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En los diarios de campo, este indicador tiene relación con el de las macrodestrezas y estrategias. Aquí se puede ver la relación de la realidad áulica en contraste con lo dice el currículo priorizado con énfasis en competencias. Un ejemplo claro es cuando se trabaja la oralidad, esta

habilidad está relacionada con el bloque 2 (Comunicación oral), 3 (Lectura), 4 (Escritura) y 5 (Literatura). Ahora bien, se observa que se trabaja esta habilidad, sin embargo, la respuesta que se observa por parte de los estudiantes es pasiva, puesto que no demuestran interés en participar.

Lo que contempla en el currículo priorizado en competencias sobre el fortalecimiento de la comunicación asertiva en cuanto a lo que dicen las fichas de observación se puede destacar que: hay niños que expresan sus emociones cuando lo sienten en ese momento. La empatía que demuestran entre compañeros, además si alguien necesita ayuda, no dudan en dársela, lo que demuestra que los valores están siendo fortalecidos. En cuanto a la metodología que la docente utiliza es el trabajo grupal, pero así también es el que menos prefiere utilizar porque los niños se distraen en cosas diferentes a la tarea.

En las entrevistas docentes, en la entrevista 1, se especifica que se fortalece la comunicación asertiva a partir de diálogos con los estudiantes para que reflexionen sobre su comportamiento. En la entrevista 2, se menciona que se realizan charlas motivacionales, resaltando que los estudiantes están al mismo nivel que los docentes como personas, para darles confianza a expresarse. En la entrevista 3, se menciona que desde el área de cívica y acompañamiento integral se trabaja los valores, la empatía, los símbolos patrios y el respeto a la familia, hogar y escuela. Desde esta asignatura se trabajan con videos, juegos, actividades y preguntas metacognitivas.

En síntesis, se observa como algunas de las intenciones curriculares se fortalecen en el aula, algunas de ellas, son las macrodestrezas, la expresión de emociones entre compañeros, empatía y como metodología el trabajo grupal, juegos y preguntas metacognitivas. Desde la perspectiva de los docentes se fortalece esta habilidad mediante diálogos, reflexiones, charlas motivacionales en un mismo nivel y los valores. Ahora bien, lo que menciona en los apartados anteriores es una parte de lo que abarca la comunicación asertiva y como se aborda desde los contenidos curriculares, sobre todo desde la competencia comunicativa. En contraste, con la realidad, este enfoque holístico que busca el sistema educativo para los estudiantes es un poco lejano, debido a que el enfoque verdadero está centrado en la transmisión de contenidos, dejando de lado esta formación integral.

En conclusión, hay que trabajar más en la transversalidad de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la construcción de un ser humano que resuene de forma positiva en todos los entornos (Mineduc, 2021a).

3.1.8. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 1, la persuasión, asertividad, escucha activa, claridad, concisión y precisión captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En los diarios de campo se tienen en cuenta las subhabilidades de la comunicación asertiva que son 6. Cuando los estudiantes son capaces de expresarse y demostrar aquello que sienten están mostrando asertividad para recibir los estímulos externos, así también como la escucha activa. Además, se puede observar la habilidad asertiva cuando conversan entre ellos sobre temas que son de su interés y cautiva su atención completa. Actitudes poco asertivas como darse la vuelta mientras la docente está hablando y que entre compañeros se rían de errores que comenten, si bien puede no molestarle, no es correcto burlarse. Finalmente, está la habilidad de persuasión que está mal percibida, reflejándose con el ruego para lograr algo.

En las fichas de observación se evidencian algunas de las subhabilidades de la comunicación asertiva como: la persuasión que se refleja cuando los estudiantes intentan persuadir a la docente para trabajar en grupos específicos. Así también, entre compañeros suelen insistirse tanto que suelen generar molestia entre ellos. Asimismo, con palabras claras y fuertes intentan comunicar que algo les disgusta, el tono de voz puede ser exagerado, sin embargo, hay esa intención de comunicar molestia, un ejemplo puede ser cuando usan apodos para llamarse, lo cual tiene relación con la claridad y con lo contrario al asertividad. También, cuando la docente les dice que guarden las cosas, sin embargo, ellos no reciben el mensaje, esto tiene relación con la escucha activa, claridad y precisión. Un ejemplo de asertividad es cuando hacen planes de algo que les gusta, demostrando ayuda y empatía en el transcurso y después de la actividad, se motivan e incluso hay iniciativa por intentar guiar al grupo. Esto demuestra una comunicación asertiva plena entre los niños.

En las entrevistas docentes, la entrevista 1 y 2, se especifica que en el aula se trabajan los valores de respeto y empatía, mediante grupos de trabajo por afinidad y de forma rotativa. Así también, en la entrevista 2, se resalta que lo primero es darles confianza y soltura, sobre todo en las exposiciones que son fundamentales en el aula. Finalmente, en la entrevista 3, se busca que los estudiantes sean más expresivos y que no se guarden lo que sienten, para ello es fundamental brindarles la confianza para que puedan confiar en el docente, sabiendo que de este no va a salir nada que el estudiante cuente.

En síntesis, según Snider (2023), las subhabilidades son indispensables para establecer una comunicación asertiva, al estar todas interrelacionadas no puede existir una sin otra, si se busca la forma asertiva para comunicar. También, están las concepciones erróneas sobre la persuasión, debido a que se entiende como manipulación, lo cual es erróneo. Aclarado lo anterior, no es comunicación asertiva si los estudiantes se portan bien para recibir algo a cambio, insistir de mala manera para lograr algo, reírse, burlarse o molestarse por alguna situación particular, que la docente intente comunicarse con ellos, mientras juegan virados o hagan mucho ruido y finalmente querer trabajar solo entre grupos de amigos. Hay comunicación asertiva cuando entre ellos se pone de acuerdo para realizar alguna actividad, se ríen, dialogan, se animan entre ellos, de forma clara se organizan para todos participar. Esta situación no es frecuente, debido a que este actuar se observa solo si es de interés de ellos y se traten de actividades extracurriculares se compacta el grupo. En conclusión, en el aula no hay comunicación asertiva entre sus estudiantes.

3.1.9. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 2 acompañamiento socioemocional captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En cuanto al acompañamiento socioemocional, en los diarios de campo se evidencia que cuando hay conflictos, la docente suele insistir para que los niños se disculpen, casi siempre lo logra, sin embargo, el lenguaje corporal de los niños muchas de las veces no son de disculpa. También, hay niños que no suelen llevar sus materiales con frecuencia, lo que suele ocasionar disgusto o molestia en los niños que frecuentemente son insistidos para que presten sus útiles. En

esta ocasión no se observa un acompañamiento por parte de la docente, debido a que casi nunca se entera y si lo sabe, dice que les pidan a los papás que les compren sus útiles o que utilicen en dinero de sus colaciones, pero los niños prefieren comer algo con ese dinero.

En cuanto al acompañamiento socioemocional observado en el aula y evidenciadas en las fichas de observación: al iniciar cada jornada de clases se priorizan los deberes y no hay un momento específico del día para atender a las necesidades y bienestar emocional de los estudiantes. Además, cuando los niños culminan alguna actividad o tarea no les felicitan ni elogian su esfuerzo, más bien es iniciativa de ellos saltar de felicidad con otros compañeros. De igual manera hay estudiantes a los que les cuesta más realizar las actividades, a ellos constantemente les gusta que les revisen para darles seguridad y motivarles a terminar la tarea. Hay niños que por ser molestados frecuentemente por otros niños para que les presten sus útiles suelen tener apatía y disgusto. Finalmente, hay estudiantes que han demostrado que necesitan reconocer y expresar sus emociones para regularlas, tal es el caso de dos niños que lloraron, uno porque no pudo realizar un ejercicio y otro por tristeza de verse sin mamá, ella migró y lo dejó con el papá. Algunos de los niños conocían el caso, sin embargo, la docente no se enteró de esta situación y fue sorpresa en ese momento.

En las entrevistas docentes, la entrevista 1 especifica que a diario hay peleas, sobre todo con los varones. Lo primero que se hace es conversar con los implicados y si hay algún objeto que sea la causa de la pelea, se les retira y eso le funciona porque se tranquilizan. En la entrevista 2, siempre el docente es el mediador y les deja que se expresen sobre la situación y si es una falta muy grave se comunica a las autoridades pertinentes. En conclusión, las 3 entrevistas, tienen en común el diálogo con los estudiantes para resolver los conflictos en el aula y de ser necesario se piden disculpas entre ellos para evitar un conflicto mayor, esta última parte también se resalta en la entrevista 3.

En síntesis, hay aspectos importantes que resaltar, como la importancia de los docentes para mediar situaciones conflictivas. Lo que hacen ante algún conflicto es que los niños se

disculpen para terminar el conflicto y posteriormente dan charlas para reforzar los valores y formas de actuar ante las diversas situaciones. Hay niños que no traen sus materiales escolares para que trabajen en clase, pero la docente no comunica a los padres, lo que ocasiona molestia entre los niños. Las clases siempre inician con la revisión de tareas. Cuando hay niños que se desbordan emocionalmente en el aula la docente le lleva para conversar e intentar tranquilizarlo, en caso de no poder llamar a sus papás. En torno a lo descrito, el Mineduc (2024c) menciona que las instituciones deben crear espacios seguros para brindar el acompañamiento socioemocional, con el fin que reconozcan, expresen y gestionen sus emociones de manera saludable. En conclusión, no se ha observado un acompañamiento emocional por parte de la docente como una medida de prevención, más no como mediador de situaciones de conflicto.

3.1.10. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 3 acuerdos de convivencia captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En los acuerdos de convivencia del aula, evidenciadas en los diarios de campo son que: no se han observado normas claras para que todos convivan en paz. Todo lo contario se observa un clima en donde todos hablan e interrumpen a la persona que está hablando. Se faltan el respeto con palabras soeces e incluso recurren al contacto físico (golpean la cabeza con los cuadernos, patadas y cachetadas). Olvidan constantemente sus útiles lo que impide que trabajen en las actividades y si por alguna razón deben presentar alguna tarea para una nota, suelen arrebatar los lápices de sus compañeros. Por cuanto, los comportamientos observados se deben a la falta de claridad de reglas que puede estar ocasionando problemas de comunicación asertiva en el aula.

En los acuerdos de convivencia evidenciadas en las fichas de observación son que: no se han observado reglas o normas claras para un ambiente armonioso y saludable. Por ejemplo, esta que se quiten los esferos sin permiso, que no tengan cuidado con sus cosas personales y las tiren en el suelo, que interrumpan cuando alguien tiene la palabra, lanzar las cosas por el aire para evitar levantarse y darle en la mano. Además, algunos no hacen los deberes y llegan a copiar en clase. La docente no les manda deberes si están en silencio, esto no es constante, pero se aplica para

controlar la disciplina del aula. Finalmente, jugar en la parte de atrás con pelotas o papeles, en presencia del docente suelen estar girados conversando con sus compañeros. además, hay que resaltar que la limpieza del aula se da según la lista.

Las 3 entrevistas docentes tienen en común que menciona al código de convivencia de la institución y que ponen en práctica cuando la situación lo amerite, sin salirse del margen del código. En la entrevista 2, se menciona que todos los días se trabaja los valores en cualquier momento del día. Finalmente, en la entrevista 3, menciona que este código se socializa al comienzo del año.

En síntesis, si bien se menciona por parte de los docentes que mediante charlas de los valores e intervenciones en situaciones de conflictos hacen cumplir el código de convivencia sin salirse del margen establecido, no cumplen con lo establecido por el Mineduc (2011) en cuanto a que los docentes creen espacios inclusivos, seguros, con respeto, y empatía para contribuir a una sana convivencia que se da mediante el acompañamiento socioemocional oportuno y en torno a las necesidades individuales. En el aula se evidencian ciertas normas relacionadas al aseo, pero hay una ausencia de normas de convivencia. En fin, hay un déficit de acuerdo de convivencia y por ello se han suscitado varias de las situaciones mencionadas anteriormente. En conclusión, es necesario fortalecer las normas del aula de forma clara y resaltarlas todos los días para convertirlas en un hábito de los niños, mediante una comunicación asertiva entre estudiantes y docente-estudiantes, de manera que les permita llegar a un consenso de las reglas y normas del aula para tener una convivencia armónica.

3.1.11. Resultados relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 4 tipos de evaluación e indicador 1 fichas de observación, entrevistas y notificación de alerta captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En cuanto a la evaluación, en los diarios de campo no se ha observado una evaluación destinada a las habilidades socioemocionales. Las evaluaciones son para las actividades que se

realizan en el aula que normalmente recaen en las producciones de los estudiantes. Estas evaluaciones siempre son de 10, sobre todo en actividades de oralidad, exposiciones y lecturas.

En cuanto a las formas de evaluar la comunicación asertiva, no se observa algo específico en las fichas de observación. Lo que se evalúa normalmente en todas las clases son las producciones de los estudiantes, ya sean lecturas, cuentos, oralidad, expresión, retroalimentación de un tema, etc. No se ha observado que utilicen rúbricas, fichas o entrevistas. En cuanto a las notificaciones de alerta, la docente lo hace con los niños que faltan mucho o llegan tarde la mayor parte del tiempo, ella tiene el deber de informar, para que les den seguimiento especial a estos niños.

En las entrevistas docentes, en la entrevista 1 y 3 se habla de una evaluación y entrevista socioemocional que se realiza al inicio y fin del año. Esta entrevista se realiza a cada niño para identificar aquellas fortalezas, pero también debilidades que se necesitan fortalecer. Así también, conocer su contexto y aspectos personales que el docente considere necesario. En la entrevista 1 se agrega que utiliza los dibujos y lecturas para escribir reflexiones personales. En la entrevista 2, por lo general utiliza matrices y rúbricas que le permiten evaluar aspectos específicos, como la entonación, claridad, voz, seguridad, etc. y que prefiere las intervenciones individuales para ir apreciando la mejoría individual y la participación grupal.

En síntesis, las evaluaciones de las habilidades socioemocionales son al inicio y fin del año escolar. Lo que permite interpretar que durante al resto del año no tienen en cuentas estas habilidades, además se resalta el enfoque de los docentes hacia los contenidos curriculares. También se menciona que las evaluaciones se realizan mediante rúbricas o matrices que les permite evaluar la entonación, claridad, voz, seguridad, exposiciones, lecturas y las producciones de los estudiantes. Si bien los docentes mencionan los instrumentos que utilizan para evaluar la realidad es otra, debido a que no se observa una guía de lo que van a evaluar, así como tampoco evaluaciones específicas para las habilidades socioemocionales, específicamente hablando de la comunicación asertiva.

En cuanto a las notificaciones de alerta se han dado por faltas frecuentes y atrasos de los estudiantes. El Mineduc (2023a) menciona que el uso de herramientas como fichas de observación, entrevistas y notificación de alerta, que permiten a los docentes recoger información relevante sobre el bienestar emocional de los estudiantes durante el primer mes de clases, pero también especifica el enfoque transversal con los demás currículos. En conclusión, no se avalúa la comunicación asertiva como habilidad, pero se evalúan los deberes y actividades realizadas por los estudiantes, relacionadas a los contenidos curriculares.

3.1.12. Resultados relativos a la categoría 2 Lengua y Literatura, subcategoría 1 habilidades lingüísticas o macrodestrezas e indicador 1 hablar, escuchar, leer y escribir captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En cuanto al fortalecimiento de las macrodestrezas en el aula, desde los diarios de campo se puede apreciar que la escucha activa entre docente-estudiantes necesita reforzarse, puesto que la docente habla, pero no todos los estudiantes reciben el mensaje. La oralidad es una habilidad que no todos los niños la han desarrollado y por cuanto tienen temor a participar o exponer trabajos por el miedo a equivocarse.

En cuanto al fortalecimiento de las macrodestrezas, según las fichas de observación hay que fortalecer la escucha activa y respetuosa. Así también, la oralidad para que pierdan el temor a hablar en público, controlen los nervios y desaparezcan la postura corporal tímida e insegura. En cuanto a la lectura y escritura estas se fortalecen mediante los escritos, el dibujo, trabajos manuales, exposiciones, etc., con el fin de que todos participen activamente y puedan expresarse de forma clara y coherente y concisa.

En las entrevistas docentes, en la entrevista 1 y 3 de manera explícita se especifica que la Lengua y Literatura les ayuda con la escritura. También, en la entrevista 1, se habla de realizar trabajos orales, grupales, investigativos y hacer papelógrafos. También, se resalta que es importante que los estudiantes deben aprender a expresarse y para ello es indispensable que enriquezcan el vocabulario, para que se den cuenta de lo que hablan y las palabras que utilizan. En

la entrevista 2, se resalta que la Lengua y Literatura se adentra en la comunicación, estructuración de ideas, expresar ideas, sentimientos y ayuda que podrían necesitar. Finalmente, en la entrevista 3, se menciona que esta área favorece a la descripción de cuentos, de la familia, de su mascota y de ellos mismos. Las 3 entrevistas coinciden en que la destreza que es importante fortalecer desde la Lengua y Literatura es la lectura, debido a que los estudiantes tartamudean al leer y luego de terminar la lectura no entendieron. Además, no reconocen ni pronuncian las sílabas o palabras. En resumen, en la entrevista 3, destaca la destreza de desarrollar y crear cuentos para que aprendan a interiorizar y expresar lo que sienten.

En síntesis, se observa que las macrodestrezas se trabajan en el aula de manera transversal, sin embargo, hay situaciones como el miedo a participar, exposiciones, expresarse en público, nervios, participación pasiva, entre otros, que conlleva a reflexionar el proceso de enseñanza aprendizaje. Por su parte, el Mineduc (2023b) mediante un plan lector institucional, promueve el desarrollo de habilidades lectoras y el pensamiento crítico entre los estudiantes, integrando actividades complementarias como los 30 minutos de lectura y la fiesta de la lectura. Además, se enfatiza la importancia de la participación activa de docentes y familias en la selección de libros y actividades, asegurando que el proceso de aprendizaje sea significativo y adaptado a las preferencias de los estudiantes.

Lo mencionado por el Mineduc es muy importante debido a que se menciona una enseñanza aprendizaje enfocada y adecuada a las preferencias de los estudiantes. Esto cobra lógica, pues anteriormente ya evidenció que los estudiantes son capaces de comunicarse asertivamente cuando se trata de situaciones de interés de ellos. En conclusión, se trabajan las macrodestrezas pero no desde los intereses de los estudiantes, lo que provoca que se distraigan y pierdan el interés, lo que dificulta el fortalecimiento de estas habilidades y en consecuencia siguen teniendo miedo a expresarse, a hablar en público, nervios y una escasa comunicación asertiva.

3.1.13. Resultados relativos a la categoría 2 Lengua y Literatura, subcategoría 1 habilidades lingüísticas o macrodestrezas e indicador 2 estrategias pedagógicas para fomentar la comunicación asertiva captados en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

En cuanto a las estrategias que la docente implementa en el aula, pero no precisamente para fortalecer la comunicación asertiva, sino para la enseñanza aprendizaje del aula evidenciadas en los diarios de campo son: el dibujo en las distintas asignaturas. Así también, las lecturas y reflexiones sobre su comportamiento, los valores y actividades grupales que son abordadas desde el área de Lengua y Literatura.

En las fichas de observación, las estrategias que la docente utiliza en el aula no son para la comunicación asertiva en particular, sino para todas sus clases del día. La primera es que siempre busca intervenir en las diversas situaciones que pudieran acarrear conflictos. Si desea comunicar algo importante les hace copiar en el cuaderno, tal es el caso de los deberes o notas que también las comparte con el chat de padres de familia.

En las entrevistas docentes, en la entrevista 1 y 2 se afirma que el uso de la tecnología les ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje. En la entrevista 2, se acota también, que no se descarta el material tradicional, pero siempre que puedan buscan salir de los esquemas y buscar alternativas. Finalmente, en la entrevista 3, se resaltan los videos, plastilinas, colores y los trabajos grupales para cambiar el ambiente del aula.

En síntesis, los docentes utilizan varias actividades que les permite cambiar las dinámicas de las clases. No se observan estrategias específicas para abordar la comunicación asertiva, sin embargo, algunas actividades tienen afinidad con la habilidad. Luzuriaga y Siavil (2021) mencionan a las actividades lúdicas, rimas, canciones, poemas, trabalenguas, cuentos, fábulas, entre otras que implican el fortalecimiento de las 4 macrodestrezas lingüísticas. Así también, el Mineduc (2019) menciona algunas actividades creativas para abordar la comunicación asertiva: la hora del cuento, narración de cuentos u otros textos, encuentro con el escritor o ilustrador de un

cuento (conocer el proceso de creación de un libro), te cuento el cuento de mi familia, visitando la biblioteca, mi diario de lectura, café libro, el rincón de la lectura, la fiesta del libro, entre otras.

Finalmente, Arteaga (2025) menciona algunas de las estrategias que se pueden utilizar para abordar las actividades mencionadas: el juego cooperativo, gamificación, aprendizaje colaborativo, expresión emocional y el uso de tecnologías, etc. En resumen, no se observa que los docentes apliquen lo que mencionan, si bien los niños dibujan y leen cuentos, no son actividades creativas que motiven a los niños a descubrir nuevos gustos y habilidades, por tanto, se deben implementar estrategias y actividades que sean de su interés y les motive a descubrir nuevas formas de aprender y participar activamente.

3.2. Principales hallazgos de la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas semiestructuradas por categorías, subcategorías e indicadores

De acuerdo con lo que mencionado por Okuda y Gómez “la triangulación es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos, a la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno (p.125). Mediante la triangulación de datos se buscó fortalecer los hallazgos y brindar validez a la información obtenida mediante la recolección de datos en diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes que previamente se contrastaron con el aporte teórico. A continuación, se presenta los hallazgos de las categorías, subcategorías e indicadores mediante un código de color que facilita la identifica visual cada resultado.

3.2.1. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 1 definición e importancia captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los datos cualitativos obtenidos muestran que los docentes tienen una noción básica de la comunicación asertiva al definirla como buena comunicación y además resaltan su importancia para crear buenas relaciones entre compañeros. Según Mantilla y Chahin (2013) resaltan que la comunicación asertiva es expresar con claridad y en forma apropiada lo que se siente, piensa y

necesita. Picón (2021) habla sobre la importancia del lenguaje corporal para que las personas se sientan escuchadas y valoradas. Por tanto, se evidencia que hay que reforzar esta habilidad en los docentes, debido a que ellos son los encargados de guiar y acompañar a los estudiantes. En cuanto a las divergencias encontradas, si bien se menciona que la comunicación asertiva es importante en la realidad no se trabaja desde un enfoque trasversal de acuerdo con que lo sugiere el (Mineduc, 2024b).

3.2.2. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 2 forma de comunicación pasiva captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los datos obtenidos muestran que hay estudiantes que utilizan este tipo de comunicación pasiva. Según Castro y Calzadilla (2021) este tipo de personas anteponen a las demás personas sin importar su bienestar. Por su parte, Picón (2021) menciona que las personas que no expresan lo que siente, tienden a sentir frustración y rabia. En base a lo anterior, cuando utilizan los sobrenombres para llamarse, cuando muestran inseguridad de ellos, les cuesta expresar juicios, permanecen callados sin importar lo que sienten, entro otras, están mostrando rasgos de comunicación pasiva. Esta realidad es opuesta a lo que establece en el código de convivencia institucional del Mineduc sobre crear espacios seguros que les ayude a descubrirse. En conclusión, hay una comunicación pasiva en el aula que no permite que todos se comuniquen asertivamente, de acuerdo con lo que menciona Mantilla y Chahin 2013.

3.2.3. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 3 forma de comunicación asertiva captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los resultados demuestran que los estudiantes no tienen la forma de comunicación asertiva en el aula durante su proceso de enseñanza aprendizaje. Actividades y actitudes referentes a prestar poca atención, solo unos niños trabajan mientras otros niños conversan y distraen al resto, interrumpen mientras alguien está hablando o exponiendo. De acuerdo con Coyago y Chuva (2021) y la UNICEF (2017) las características que posee una persona que aplica comunicación

asertiva se resumen en: respeta y hace respetar sus derechos y el los demás, tiene en cuenta la opinión de los demás, se expresa de manera clara, pone límites, usa un lenguaje corporal y es sociable. Estas características en contraste con la realidad muestran una debilidad en la comunicación asertiva entre estudiantes y docente-estudiantes.

3.2.4. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 1 formas de comunicación e indicador 4 forma de comunicación agresiva captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los resultados demuestran que hay una debilidad en la comunicación asertiva. Autores como Picón (2021) y Castillo y Calzadilla (2021) mencionan que las personas que tienen una comunicación agresiva suelen expresarse mediante gritos, gestos intimidantes y crear situaciones de conflictos. Estas características si se han observado en registros de diarios y fichas, en donde los estudiantes se levantan la voz, utilizan apodos para llamarse, se agreden físicamente con golpes en la cabeza o cachetadas y en consecuencia acarreando situaciones de conflictos entre ellos. En conclusión, hay estudiantes que se comunican mediante la comunicación agresiva.

3.2.5. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 1 el Ministerio de Educación captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los resultados evidencian que el Mineduc (2024c) busca que los docentes trabajen transversalmente las habilidades socioemocionales, así también como su forma de evaluarlas. desde los demás currículos. Sin embargo, las intenciones educativas difieren de la realidad áulica, si la educación solo está enfocada en la transmisión de conocimientos no se está contribuyendo a la formación integral y holística de los estudiantes. En conclusión, el aprendizaje debe ser transversal e incluir conocimientos, habilidades y actitudes para contribuir a las intenciones educativas y políticas públicas enfocadas en la calidad, equidad, bienestar y garantía del respeto de los derechos de los seres humanos.

3.2.6. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 2 perspectivas de la comunicación asertiva captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los resultados en cuanto a la perspectiva que tienen los docentes sobre comunicación asertiva son básicos, por tanto, no pueden enseñar más allá de su conocimiento. Snider (2023) menciona que una perspectiva acertada en cuanto al fortalecimiento de la comunicación asertiva en el aula aporta beneficios positivos como disminución de estrés, mayor autoestima, confianza, autoconocimiento y resolución de conflictos. Ahora bien, hay que resaltar que hay actividades que evidencian la perspectiva del docente mediante cuentos, oralidad, reflexiones, etc., sin embargo, debe fortalecerse y tener intensiones específicas. Además, los docentes al cumplir el rol de guías deben estar en constante aprendizaje. En fin, se debe fortalecer la perspectiva de comunicación asertiva de los docentes para que enseñen desde el ejemplo, con actividades oportunas y contextualizadas.

3.2.7. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 2 educación socioemocional e indicador 3 el currículo priorizado de Lengua y Literatura captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los resultados demuestran que la enseñanza está enfocada en los contenidos, debido a que ellos deben presentar resultados de aprendizaje, Además los docentes suelen tomar minutos para darles charlas y reforzar los valores, que sin duda ayuda a los estudiantes a entender el mundo que les rodea, siempre y cuando estas iniciativas sean constantes y rutinarias. Si bien por un lado los docentes trabajan esta visión axiológica se están descuidado otras dimensiones importantes para el ser humano como el fortalecimiento de habilidades para la vida que son determinantes para que resuene con voz propia. En conclusión, desde el currículo se están abordando las destrezas, pero no desde un enfoque transversal enfocado en necesidades y preferencias de los estudiantes

3.2.8. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 1 la persuasión, la asertividad, la escucha activa, la claridad, la concisión, y la precisión captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los resultados evidencian que se necesitan fortalecer las subhabilidades de la comunicación asertiva. Snider (2023) menciona que estas habilidades están relacionadas y que no puede existir una sin la otra. Algunas de las divergencias observadas son que hay una concepción errónea de los significados de cada una, así como la comunicación pasiva y agresiva sobresalen en su interacción áulica. En conclusión, no hay comunicación asertiva en el aula, debido a que hay debilidades en las subhabilidades, lo que obstaculiza que haya una comunicación asertiva.

3.2.9 Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 2 acompañamiento socioemocional captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los resultados evidencian que hace falta el acompañamiento del docente como medida de prevención de situaciones conflictivas. Por su parte el Mineduc (2024c) establece la idea que debe haber espacios seguros en los que los estudiantes se sientan protegidos y cuidados. En resumen, las aulas deben estar diseñadas para dar seguridad, confortabilidad, cariño y respeto. En contraste con la realidad, la docente brinda su acompañamiento cuando hay situaciones de conflictos, debido a que ellos aún no son capaces de actuar por si solos.

3.2.10. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 3 subhabilidades de la comunicación asertiva e indicador 3 acuerdos de convivencia captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los resultados muestran que no hay acuerdos de convivencia claros que ayuden a los estudiantes a regular su comportamiento en el marco del respeto. El Mineduc (2021b) menciona algunas de las características que tiene un ambiente de convivencia sana: acuerdos claros, valores y protocolos o rutas que guían a la comunidad educativa ante cualquier situación que altere o vulnere la convivencia segura y respetuosa, empatía, inclusión y armonía. Todas estas

características favorecen en la calidad del aprendizaje que reciben los niños. Finalmente, Berger (2021) enfatiza que el rol del docente es acompañar a los estudiantes de acuerdo con sus necesidades y en orden prioritario, sin que se vulneren los derechos de los demás niños.

En cuanto a las divergencias encontradas, si bien los docentes mencionan que si establecen acuerdo, ellos mismo se contradicen cuando dicen que son quienes median las situaciones de conflictos. Se contradicen porque el Mineduc (2021b) dice que un ambiente con acuerdos claros evita conflictos o situaciones que alteren la convivencia sana. Si los docentes mediante una comunicación clara, precisa, concisa, asertiva, persuasiva y con escucha activa, socializan las normas o acuerdos de convivencia del aula de manera diaria para buscar que los acuerdos sean parte de ellos y su vida, no abrían docentes mediadores de situaciones conflictivas, sino espacios seguros en donde todos utilicen comunicación asertiva. En definitiva, no hay acuerdo de convivencia claros, como tampoco docentes que refuercen estos acuerdos de manera diaria.

3.2.11. Hallazgos relativos a la categoría 1 comunicación asertiva, subcategoría 4 tipos de evaluación e indicador 1 fichas de observación, entrevistas y notificación de alerta captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los resultados muestran que las evaluaciones mediante rúbricas e instrumentos que los docentes mencionan utilizar para evaluar voz, entonación y trabajo en clase, en realidad no se utilizan en las clases diarias. Tampoco se evalúan las habilidades socioemocionales de forma transversal considerando que el Mineduc (2023a) ha asignado el primer mes de clases para realizar entrevistas y el docente pueda conocer a sus estudiantes, contexto y necesidades. De igual manera estas evaluaciones se desarrollan el marco de la LOEI que garantiza que la educación se centre en el bienestar integral de los estudiantes. En conclusión, no hay evaluaciones diagnósticas transversales que cuiden la salud emocional de manera permanente, sino solo el primer mes de iniciada las clases, pero si hay las evaluaciones formativas y sumativas destinadas a medir el aprendizaje de los estudiantes.

3.2.12. Hallazgos relativos a la categoría 2 Lengua y Literatura, subcategoría 1 Habilidades lingüísticas o macrodestrezas e indicador 1 Hablar, Escuchar, Leer y escribir captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes 2. Lengua y Literatura

Los resultados evidencias que se trabajan las habilidades lingüísticas mediante cuentos, lecturas, ensayos, reflexiones orales, opiniones personales, dictados, presentaciones, etc. La dificultad que se ha evidenciado es en cuanto a la comunicación asertiva que tiene la docente con los estudiantes, debido a que no logra que todos los estudiantes sigan las clases. Luzuriaga y Varguillas (2021) plantea que hay que identificar estrategias didácticas y metodológicas adecuadas al contexto, preferencias y características de cada grupo. Este argumento aclara un poco la idea de porque solo algunos estudiantes trabajan de acuerdo con las indicaciones de la docente y otros no. Desde la perspectiva de Castro y Guzmán de Castro (2005) los estilos de aprendizaje se deben tomar en cuenta para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades y recepten mejor la información externa y dependerá de la función mediadora del docente para identificar las preferencias de los estudiantes, sin duda, tener en cuenta los estilos de aprendizaje motivará su aprendizaje. En conclusión, la docente trabaja las macrodestrezas pero estas solo captan la atención de algunos alumnos, lo que provoca que los otros estudiantes realicen otras actividades que distraen al grupo, lo que evidencia que no hay una comunicación asertiva entre docente y estudiantes.

3.2.13. Hallazgos relativos a la categoría 2 Lengua y Literatura, subcategoría 1 Habilidades lingüísticas o macrodestrezas e indicador 2 estrategias pedagógicas para fomentar la comunicación asertiva captados en la triangulación de diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los resultados muestran que los docentes utilizan los dibujos, lecturas de cuentos, trabajos grupales y dictados en las actividades diarias. De acuerdo con lo que menciona Arteaga (2025) estrategias como el juego, aprendizaje colaborativo, expresión emocional y el uso de la tecnología aumenta la participación de los estudiantes y fomenta la comunicación asertiva para la creación de

un ambiente armónico. Así mismo, Luzuriaga y Siavil (2021) resaltan actividades que abarcan rimas, canciones, poemas, trabalenguas, cuentos y fábulas para trabajar desde la Lengua y Literatura. Finalmente, el Mineduc (2019) menciona actividades creativas como la hora del cuento, narración de cuentos o textos, encuentro con el escritor (conocer el proceso de creación de un libro), te cuento el cuento de mi familia, visitando la biblioteca, mi diario de lectura, café libro, el rincón de la lectura, la fiesta del libro, entre otras. Desde el área de Lengua y Literatura hay metodologías activas que responden al enfoque comunicativo, entre ellas destacan el aprendizaje colaborativo, aprendizaje en juegos, aprendizaje basado en problemas y el aula invertida.

De acuerdo con la perspectiva de los autores lo que se busca es un aprendizaje significativo en cada uno de ellos al brindar diversas experiencias y oportunidades de aprender desde la singularidad de cada persona. David Ausubel 1978 (como se citó en Sylva, 2009) el aprendizaje significativo solo es posible si se conecta el nuevo aprendizaje con lo que el estudiante ya sabe, además, mediante este aprendizaje se desarrollan habilidades, internalizan valores, comportamientos y formas de expresión asertivas en cada situación. Por tanto, el docente debe crear situaciones de aprendizaje reales y que abarquen las motivaciones de sus estudiantes, para que todos participen activamente, así como lo plantea Luzuriaga y Varguillas (2021) sobre identificar estrategias didácticas y metodológicas adecuadas al contexto y también, la perspectiva de Castro y Guzmán de Castro (2005) de tomar en cuenta los estilos de aprendizaje del grupo. En conclusión, Falta fortalecer la comunicación asertiva del docente y estudiantes, para que el docente pueda conocer a su grupo y entender sus necesidades y preferencias de aprendizaje mediante el uso de diversas estrategias y actividades.

En síntesis, de los resultados obtenidos se presentan los principales hallazgos: en la categoría comunicación asertiva-formas de comunicación se concluye que falta fortalecer los conocimientos del docente-estudiantes de lo que abarca la comunicación asertiva y su implicación en el aula, puesto que se evidencian formas de comunicación pasiva y agresiva que están dificultando la sana convivencia en un paralelo de EGB subnivel medio. En cuanto a la educación socioemocional se concluye que la comunicación asertiva no se trabaja de manera transversal

como lo menciona el currículo, debido a que se prioriza el aprendizaje por contenidos, además la forma de trabajar del docente y la atención de los estudiantes demuestran problemas de comunicación asertiva. Finalmente, en cuanto a las subhabilidades de la comunicación asertiva, se concluye que hay ausencia de algunas de ellas en la comunicación de los niños, además de evidencia una debilidad en el acompañamiento que el docente brinda a los estudiantes.

Además, los acuerdos de convivencia no son claros ni se refuerzan, lo que provoca que los estudiantes tengan comportamientos y actitudes que corrompen con la armonía del aula, lo que deja ver que se debe fortalecer la comunicación asertiva en el aula. En los tipos de evaluación, no se evalúa la habilidad, pero si los contenidos curriculares y finalmente, las habilidades lingüísticas se abordan, pero no desde las necesidades y preferencias de los estudiantes, lo que provoca se desvinculen de su proceso de enseñanza aprendizaje y realicen otras actividades, por cuanto no se fortalecen, y se demuestran en las formas pasiva y agresiva. En cuanto al uso de estrategias, se concluye que no se usan actividades que motiven a los estudiantes a seguir la clase, lo que provoca que no trabajen en clase. En conclusión, se evidencia que la falta de comunicación asertiva que se debe a las normas de convivencia poco claras y a la metodología y didáctica de la clase que no logra que los estudiantes se sientan parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

3.3. Discusión de los resultados preliminares obtenidos de los diarios de campo, fichas de observación y entrevistas docentes

Los resultados obtenidos en la categoría *comunicación asertiva*, subcategoría formas de comunicación e indicadores demuestran que los docentes tienen nociones básicas sobre esta habilidad, además puede ser una de las razones por las que algunos docentes tienen dificultades para comunicarse con sus estudiantes de manera efectiva. Actitudes como conversar durante las clases, no prestar atención, interrumpir a sus compañeros, hablar sin pedir la palabra, no expresarse de forma clara y concisa, entre otras, evidencian una falta de comunicación asertiva en el grupo. Estos comportamientos son opuestos a lo que mencionan Coyago y Chuva (2021) y la UNICEF (2017) respecto a respetar los derechos propios y ajenos y poner límites saludables. También, hay estudiantes que ejercen la *comunicación pasiva*, al no expresar lo que sienten y priorizar el

bienestar de otras personas, lo cual tiene relación con lo mencionado por los autores Calzadillas, Castro y Picón (2021).

Asimismo, se evidencian formas de *comunicación agresiva*, cuando se pelean, golpean, gritan, se ponen apodos, crean situaciones de conflictos, entre otros, son agresivas de acuerdo a los autores Artega (2024) y Coyago, Chuva y Picón (2021). Como resultado de la realidad educativa áulica y la perspectiva de autores dejan ver que la falta de comunicación asertiva ha provocado que ejerzan otros tipos de comunicación que no favorecen a la creación de un ambiente de aprendizaje. Además, la necesidad de que los docentes constantemente refuercen sus conocimientos para guiar a sus estudiantes. De acuerdo con Bernal et al. (2022) los docentes deben estar en constante comunicación con sus estudiantes, para favorecer a la interacción y fomentar un ambiente positivo. Finalmente, Vera y Flores (2024) mencionan que la comunicación asertiva es la clave para mejorar su aprendizaje, las relaciones entre compañeros y fortalecer la convivencia escolar. En definitiva, esta perspectiva teórica ha permitido entender la importancia de la comunicación asertiva en el aula y la implicación positiva del rol docente.

Los resultados obtenidos en la categoría comunicación asertiva, subcategoría educación socioemocional e indicadores demuestran que el Mineduc (2024a), mediante inserciones curriculares busca la transversalidad de las habilidades socioemocionales desde el currículo general. En contraste con la realidad no se observa un enfoque distinto al del aprendizaje de contenidos, dejando de lado las habilidades socioemocionales. En cuanto a la perspectiva que tienen los docentes sobre la comunicación asertiva y cómo la fortalecen en el aula, evidencia que no se puede enseñar algo que no se sabe. De acuerdo con Snider (2023) fortalecer la comunicación asertiva en el aula es beneficioso, debido a que ayuda a reducir el estrés, mejora la autoestima, mejora la confianza en la persona, entre otros. Por tanto, los docentes deben tener la competencia para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades, especialmente la comunicación asertiva mediante actividades pertinentes y con una intención clara. Vera y Caballero (2022) menciona que abordar estrategias educativas lúdicas favorecen a fomentar una comunicación asertiva entre estudiantes, docente-estudiantes y estudiantes-familia.

Los resultados obtenidos en la categoría comunicación asertiva, subcategoría subhabilidades de la comunicación asertiva e indicadores evidencian la necesidad de fortalecerse en el aula. El autor Snider (2023) menciona que las subhabilidades están relacionadas y no puede existir una sin la otra. Así también, el acompañamiento docente es prioritario en el aula como medida de prevención, de tal manera que los estudiantes se sientan cuidados y protegidos en todo momento. En este sentido Berger et al. (2021) menciona que los docentes deben ayudar a sus estudiantes en el manejo de emociones, frustraciones y resolución de conflictos, pero con un acompañamiento oportuno y en torno a las necesidades detectadas. Finalmente, referente a los acuerdos de convivencia en el aula se ha observado que están lejanos en cuanto a lo que establece el Mineduc (2021b) sobre crear acuerdos claros, valores, rutinas, etc. que les permita acompañar de forma pertinente, sin vulnerar los derechos de los niños.

Los resultados obtenidos en la categoría comunicación asertiva, subcategoría tipos de evaluación e indicadores muestran que la evaluación está orientada para las actividades en clase y los deberes. No se aplican evaluaciones que vinculen los contenidos con las habilidades de forma permanente, lo cual se contradice con lo establecido por el Mineduc (2024c) sobre la transversalidad de los currículos. Además, que se ha establecido el primer mes de clases para la adaptación y entrevistas de los estudiantes para garantizar su bienestar. Los resultados de la categoría 2 Lengua y Literatura, subcategoría habilidades lingüísticas e indicadores que revelan que se trabajan las macrodestrezas pero no desde los intereses de los estudiantes lo que ocasiona que se distraigan de las clases. Es por ello que Luzuriaga y Varguillas (2021) plantean que los docentes deben identificar estrategias didácticas y metodológicas adecuadas al contexto, preferencias y características de cada grupo. En torno a las estrategias para fomentar la comunicación asertiva, los niños aprenden mediante los dibujos, lecturas de cuentos, trabajos grupales y dictados en las actividades diarias. Además, Arteaga (2025) acota que los juegos, trabajos colaborativos, expresión emocional y el uso de tecnología aumentan la participación y motivación de los estudiantes.

4. Capítulo IV. Propuesta

La presente propuesta pedagógica de carácter proyectivo surge como una respuesta a las necesidades observadas en el contexto de los estudiantes de un paralelo de Educación General Básica subnivel media, durante el proceso de prácticas preprofesionales. En dicho contexto se identificaron dificultades en la comunicación asertiva de los estudiantes, manifestadas en la falta de respeto por el pensamiento ajenas, hacia la persona y dificultades en la autorregulación emocional de los estudiantes. Aunque esta propuesta no se implementará por el factor tiempo, es una alternativa pedagógica que puede servir de guía para otros docentes que estén interesados en fortalecer esta habilidad socioemocional desde los contenidos curriculares de Lengua y Literatura.

El objetivo general de esta propuesta es: Proponer planificaciones microcurriculares enfocadas en la comunicación asertiva de los estudiantes de un paralelo de Educación General Básica subnivel desde el currículo priorizado con énfasis en competencias de Lengua y Literatura, a partir de fundamentos pedagógicos, didácticos y curriculares que a continuación se detalla desde lo que dice la teoría.

4.1. Fundamentación Pedagógica

Esta propuesta se centra en el enfoque socio constructivista de Vygotsky (1979) quien señala que el aprendizaje es un proceso social que es mediado por el entorno y la cultura, en donde el lenguaje es vital para la construcción del pensamiento y regulación de la conducta. Desde esta perspectiva, la comunicación asertiva no se concibe únicamente como una habilidad lingüística, sino también como una habilidad social que se desarrolla a través de la interacción con los demás. Este pensamiento de Vygotsky se puede observar en contextos educativos, debido a que los niños al estar en constante interacción aprenden unos de otros, dando paso a un aprendizaje significativo que les permite ir desarrollando habilidades, internalizar valores, comportamientos y formas de expresión que les permite desenvolverse en dicho contexto, así como responder a las situaciones cotidianas.

Así también, está el enfoque Humanista de Carls Rogers (como se citó en Schultz y Schultz, 2010), esta corriente de pensamiento se centra en los valores, intereses y potencial del ser humano. Esta teoría resalta las virtudes y aspiraciones de la persona describiéndola como un ser creativo, activo y en constante búsqueda de crecimiento y autorrealización. Desde una perspectiva educativa, el enfoque humanista promueve el desarrollo integral de los estudiantes, debido a que no solo se enfoca en el aprendizaje cognitivo, sino también en las habilidades que permiten que lo aprendido lo integren a su vida personal y social, lo que implica la adquisición de competencias socioemocionales, en donde la afectividad tiene un rol imprescindible y se toma en cuenta como medida de prevención a los diferentes problemas sociales que se evidencian en la sociedad actual (Bisquerra, 2003). Por otra parte, Ugalde et al. (2021), que destacan cuatro beneficios importantes de integrar este enfoque en el ámbito educativo.

La Organización Mundial de la salud 1993, tras su propuesta de habilidades para la vida, ha reconocido la importancia de diez habilidades, entre ellas la comunicación asertiva. A esto se suma la propuesta de la Organización Mundial de la Salud que posiciona la comunicación asertiva como una herramienta clave para la convivencia, el bienestar emocional y la participación activa en la sociedad. Según, Rogers (como se citó en Schultz y Schultz, 2010), menciona que el docente y los estudiantes cumplen diferentes roles. El docente será el encargado de crear un clima de aceptación, empatía y autenticidad que permite al estudiante expresarse y desarrollarse integralmente. El estudiante es concebido como un ser único que aprende de manera significativa cuando se siente valorado, comprendido y emocionalmente seguro. El autor también plantea que el aprendizaje ocurre cuando la experiencia responde a los intereses reales del estudiante y cuando este se involucra activamente en su propio proceso.

4.2. Fundamentación Didáctica

La fundamentación didáctica se orienta hacia una enseñanza que articula de forma coherente el desarrollo de competencias y habilidades socioemocionales, promoviendo una participación activa y significativa del estudiante. Esto implica trabajar simultáneamente los contenidos curriculares y la comunicación asertiva, a fin de asegurar que ambos resalten y evitar

que uno se pierda en favor del otro. En este sentido, se adopta una didáctica de base socio-constructivista, donde el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje y construye su conocimiento en base a información e interacción que recibe de su entorno. El aprendizaje se vuelve significativo y duradero cuando el estudiante se enfrenta a situaciones concretas que lo desafían a reconocer sus emociones, es decir que estoy sintiendo frente a esta situación, cómo se reflejan mis aprendizajes previos y como respondo a estos. Lo que se espera es que los estudiantes respondan con autonomía y actitudes favorables (Zabala y Arnau, 2007, p.4).

Lo mencionado anteriormente tiene relación con lo planteado por David Ausubel 1978 (como se citó en Sylva, 2009) plantea que el aprendizaje significativo solo es posible cuando se conecta el aprendizaje nuevo, con lo que el estudiante ya sabe. Por ello, *el momento de anticipación* no solo cumple una función motivadora y de conexión con los saberes previos, sino que crea un espacio inicial de confianza e intercambio en el que los estudiantes se sienten escuchados y valorados, lo cual es esencial para iniciar una comunicación asertiva desde el primer contacto con el tema. En este sentido, Freinet (como se citó en Chourio y Meleán, 2008) resaltan la necesidad de una enseñanza activa, contextualizada y centrada en la participación del estudiante (p. 50). Así, la *construcción del conocimiento* se convierte en un espacio clave para ejercitar la expresión de ideas, el respeto por las opiniones ajenas y la autorregulación emocional, pilares fundamentales de una comunicación asertiva. En la etapa de *la consolidación* se busca evaluar, retroalimentar y transferir lo aprendido al contexto, así como vincular con las otras asignaturas.

En la *etapa de evaluación* se suele presentar pruebas que evidencien los logros de aprendizaje, es decir, la tarea que realiza el estudiante en el aula es el producto final que posteriormente será evaluado mediante una lista de cotejo o rúbrica elaborada por el docente. En base a lo anterior, la evaluación no se concibe como un acto calificativo, sino como un proceso continuo, formativo y participativo que guía el aprendizaje (Perrenoud, 2007). Además, al promover espacios de diálogo sobre lo aprendido, la consolidación fomenta la comunicación asertiva como una habilidad transversal al desarrollo académico y social. Teniendo en cuenta el área de Lengua y Literatura y sus intenciones comunicativas, hay metodologías activas que

responden tanto al enfoque comunicativo del área como a la comunicación asertiva. Estas metodologías promueven la participación activa, escucha activa, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, elementos clave para el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas. Entre ellas se destacan: el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje en juegos, el aprendizaje basado en problemas y el aula invertida.

4.3. Fundamentación Curricular

La presente propuesta se fundamenta en los lineamientos establecidos por el Mineduc, considerando el Currículo Nacional 2016 como el Currículo Priorizado de 2021, el cual enfatiza el desarrollo de competencias: comunicativas, matemáticas, digitales y socioemocionales. El Currículo Nacional de 2016 promueve una educación integral, articulando conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes desenvolverse de manera crítica y creativa en diversos contextos. Este currículo destaca la importancia de la habilidad comunicativa como eje transversal, fomentando la comprensión y producción de textos orales y escritos, así como la interacción efectiva en diferentes situaciones comunicativas. En cuanto a la estructura está conformado por 5 bloques curriculares en los subniveles: Preparatoria, Elemental, Medio y Superior.

Los elementos curriculares son: objetivos, destrezas con criterio de desempeño (DCD), Criterios de evaluación e Indicadores de evaluación. Todos estos elementos están direccionados a contribuir al perfil de salida del bachiller ecuatoriano, que se articula en torno a 3 principios: justos, innovadores y solidarios. Las destrezas muestras una progresión ascendente de complejidad jerarquizada en destrezas básicas imprescindibles que los estudiantes tienen que alcanzar para cumplir con el criterio de equidad que pretende garantizar la inclusión y participación activa en la sociedad. También, están las destrezas básicas deseables que apuntan al criterio de excelencia luego de haber alcanzado y superado el criterio de equidad. Finalmente, tiene un enfoque comunicativo y constructivista que se fundamenta como una propuesta abierta y flexible a los contextos y actores.

También, está el proceso de evaluación, según lo establecido por el Mineduc debe entenderse como un proceso formativo, permanente y reflexivo que está vinculado directamente al cumplimiento de los objetivos generales del área. Además, busca la formación integral de los estudiantes con el fin de aportar al perfil de salida del bachiller ecuatoriano. Por consiguiente, la evaluación debe acompañar a los aprendizajes, retroalimentar continuamente y ajustarse al contexto y realidad para favorecer al aprendizaje que los estudiantes. En la misma línea, el Currículo Priorizado (2021), aunque no modifica la estructura del currículo original, enfatiza la necesidad de centrarse en aprendizajes esenciales que incluyan el desarrollo de competencias comunicativas, socioemocionales, cognitivas y digitales, las cuales resultan fundamentales para una formación integral.

En cuanto a la evaluación, los instrumentos tomados en cuenta serán las rúbricas, listas de cotejo, observaciones, autoevaluaciones y coevaluaciones, que permitan valorar no solo el producto comunicativo, sino también las actitudes, intenciones y estrategias que emplea el estudiante al comunicarse. Como señala Perrenoud (2007), una evaluación auténtica no solo mide, sino que orienta y transforma el aprendizaje. Así, integrar la evaluación de la comunicación asertiva dentro del proceso educativo fortalece la educación humanizada, que valora tanto el desarrollo personal como la capacidad de los estudiantes para convivir, dialogar y construir juntos el conocimiento.

4.4. Descripción de la propuesta

La propuesta titulada Comunicación asertiva desde los contenidos curriculares de Lengua y Literatura tienen el objetivo de articular la comunicación asertiva a los contenidos curriculares del área de Lengua y Literatura de los estudiantes de sexto de básica, mediante planificaciones microcurriculares. Luego de una revisión de las destrezas del currículo priorizado de Lengua y Literatura subnivel medio, se han seleccionado 7 destrezas que se desarrollarán en dos clases cada una, dando un total de 12 sesiones, para una hora pedagógica de 45 minutos. Las planificaciones se caracterizan por ser contextualizadas, flexibles, participativas y transversales debido a que se puede abordar, desde las diversas áreas. Finalmente, todas las planificaciones contienen los

siguientes elementos: número de clase, datos, bloque curricular, tema, metodología, objetivo de la clase, indicador de evaluación, DCD desagregada, momentos pedagógicos (anticipación, construcción y consolidación), recursos y evaluación.

Objetivos de la propuesta

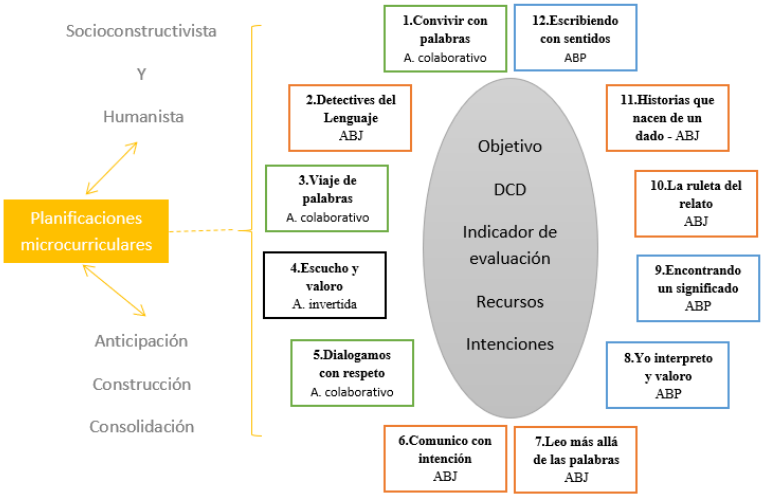
Objetivo general: Proponer planificaciones microcurriculares que integren la comunicación asertiva con los contenidos, valores y actitudes de los estudiantes de un paralelo de EGB subnivel medio

Objetivos específicos

1. Brindar nuevas perspectivas de comunicación y expresión que contribuyan a la creación de relaciones respetuosas y asertivas en los estudiantes de un paralelo de EGB subnivel medio;
2. Sugerir destrezas y actividades orientadas a fortalecimiento la lectura, escritura, el habla y la escucha desde un enfoque comunicativo asertivo;
3. Ofrecer estrategias y recursos que contribuyan a la reflexión y valoración de su contexto mediante el uso de situaciones cotidianas.

Ilustración 2

Estructura de la propuesta



Fuente: Elaboración propia (2025).

4.5. Resultados del criterio de expertos de la propuesta llamada: La comunicación asertiva desde los contenidos curriculares de Lengua y Literatura

El presente apartado tiene el fin de mostrar los resultados de la validación realizada por expertos en cuanto a los principios de pertinencia y factibilidad de las planificaciones microcurriculares propuestas. Según Artigas y Robles (2010) la forma para garantizar la validez de los instrumentos es que tenga incorporada la teoría en el proceso de la construcción. Desde esta perspectiva, DeVellis (2016) dice que una propuesta no necesariamente requiere ser aplicada posterior a su diseño, debido a que requiere una validación de contenido profunda, por parte de juicios de expertos, sobre todo para asegurar la integración pertinente del componente teórico. Por tanto, esta propuesta se enfatizó en esta primera etapa de construcción teórica, esperando más adelante poder pasar a la etapa empírica del proceso.

4.5.1. Proceso de selección de expertos

Inicialmente se tuvieron en cuenta 6 posibles candidatos que tuvieran conocimientos amplios sobre el tema de la propuesta, además que estén de acuerdo en participar de manera voluntaria en este proceso de validación. Algunas de las características consideradas en los

candidatos fueron su formación cuarto nivel, conocimiento del área de Lengua y Literatura, que tengan la experiencia de haber trabajado con niños y una formación o trayectoria afín al tema de la propuesta. Si bien, en un inicio se esperaba contar con 6 expertos, al ser un proceso voluntario solo se obtuvo respuesta favorable de 3 docentes.

Tabla 2

Expertos que validaron la propuesta

Código	Formación	Especialidad	Institución
E1	Licenciada en Ciencias de la Educación	Magister en Educación Mención comunicación educativa	UNAE
E2	Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Educación Básica	Máster Universitario en Lengua Española y Literatura	UNAE
E3	Licenciada en Ciencias de la Educación	Master en la didáctica de la matemática infantil y primaria	Unidad Educativa Luis Cordero Azogues

Fuente: Elaboración propia (2025).

Descripción del instrumento de validación

El instrumento que se diseñó para la validación de la propuesta "La comunicación asertiva desde los contenidos curriculares de Lengua y Literatura" fue una rúbrica de evaluación por juicio de expertos, diseñada para valorar la claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de la propuesta. Este instrumento empieza abordando información clara de lo que va a encontrar en el documento (título de la propuesta, objetivos: general y específicos, breve descripción del participante). También, se especifica que la forma de evaluación es mediante una escala de valores Likert del 1 al 5, utilizando la escala en donde (1), nada (2), poco (3), medianamente (4), mucho y (5), totalmente. Esta forma de evaluar permite identificar el nivel de cumplimiento de cada criterio:

Claridad: Evalúa el orden lógico de las ideas, la redacción comprensible, el uso adecuado de la ortografía y gramática, así como la precisión semántica de los términos empleados. Incluye cuatro ítems y un espacio para observaciones específicas por indicador.

Pertinencia: Valora la relación de la propuesta con el problema y los objetivos de investigación, además, si las actividades propuestas buscan abordar las dificultades identificadas Comprende cinco ítems orientados a medir la pertinencia teórica y práctica, con opción de añadir observaciones o recomendaciones por cada aspecto.

Coherencia: Busca una relación lógica entre las actividades diseñadas y los componentes curriculares, así como la integración de la comunicación asertiva en cada una de las doce sesiones planificadas. Cada sesión fue evaluada individualmente, con espacio para recomendaciones por cada sesión.

Relevancia: Resalta la importancia de cada sesión para el desarrollo de la comunicación asertiva en los estudiantes. Se describen las intenciones de cada actividad en los aspectos con el fin de que los expertos valoren si esa actividad cumple o no. Cada aspecto fue valorado por separado, de igual manera contaron con un espacio para realizar observaciones por cada actividad.

Al final de la rúbrica, se incluyó un criterio global en el que el experto debía seleccionar una de cuatro opciones:

a) La propuesta es adecuada al problema que busca dar respuesta;

b) La propuesta requiere ajustes mínimos;

c) La propuesta requiere ajustes sustanciales;

d) La propuesta debe ser reelaborada.

Finalmente, en el instrumento se consideró dejar espacios de observaciones generales para recoger sugerencias o comentarios adicionales que pudieran enriquecer la propuesta. En

conclusión, la información recogida mediante esta rúbrica permitió obtener una validación detallada, asegurando los principios de pertinencia y factibilidad.

4.5.2. Procedimiento para la validación de la propuesta

Previo a seleccionar a los posibles candidatos para la validación voluntaria de la propuesta, se optó por enviar un correo electrónico institucional a los 6 docentes UNAE. Por este medio no se obtuvo respuesta alguna, entonces se optó por enviar un mensaje al número privado de los docentes, dando como resultado la respuesta de 4 docentes de los cuales 2 enviaron la rúbrica con las respectivas observaciones. Todo este proceso de validación tomo alrededor de 2 meses, este tiempo sirvió para acoger las recomendaciones de la experta 1, que fue la primera validadora y enviar esta versión ajustada a los nuevos validadores. Finalmente, se buscó un experto más que tiene una amplia experiencia como docente en EGB, una persona externa facilitó el contacto con esta docente. Luego de ponerla en contexto, acepto revisar la propuesta, demoró al redor de 2 semanas en enviar la rúbrica, igualmente con las respectivas observaciones.

4.5.3. Resultados obtenidos de la valoración de expertos

Criterio de claridad

Este criterio se enfoca en verificar si tiene un orden lógico las ideas planteadas, si existe redacción comprensible, faltas gramaticales, entre otros, que el validador considere pertinentes mencionar. Además, la propuesta es fácil de entender y, por ello, podría ser aplicada por docentes sin mayor dificultad.

Experto 1: De los 4 aspectos, 2 tienen una valoración de 5 y 2 con valoración de 4. El aspecto 1 “La redacción de la propuesta usa lenguaje académico comprensible para otros actores de la comunidad educativa interesados en su réplica” tiene una valoración de 4, al igual que el aspecto 4 “El significado de las palabras y oraciones que se plantean en la propuesta es preciso y conforme a la estructura semántica de la lengua”. Estos aspectos evidencian que se puede seguir mejorando la escritura académica para lograr claridad y concisión semántica.

Experto 2: De los 4 aspectos hay 2 respuestas con valoración de 5 y dos respuestas con valoración de 4. El aspecto 2 “La escritura de la propuesta considera las reglas ortográficas” con valoración de 4 al igual que el aspecto 3 “Tiene una estructura gramatical correcta y guarda correspondencia con las reglas del idioma español”. De igual manera, se debe volver a revisar la escritura y reglas ortográficas.

Experto 3: De los 4 aspectos hay 3 respuestas con valoración de 5 y una respuesta con valoración de 4. El aspecto 3 “Tiene una estructura gramatical correcta y guarda correspondencia con las reglas del idioma español” tiene una valoración de 4, lo cual deja ver que necesario revisar y realizar algunos ajustes a la escritura de la propuesta.

En resumen, los expertos consideran que hay que revisar la redacción de la propuesta, reglas ortográficas, faltas de ortografía y orden lógico de las ideas, para facilitar la comprensión de lo que se intenta transmitir en la parte teórica como en las planificaciones. Si bien se especifica que la redacción es comprensible, se debe volver a revisar, con el objetivo de presentar una escritura limpia y fácil de comprender.

Criterio de Pertinencia

Este criterio se entiende como la relación que tiene la propuesta planteada con el tema de investigación, especialmente con los objetivos específicos.

Experto 1: De los 5 aspectos, 4 fueron valorados con 5 y 1 valorado con 4. El aspecto 5 con valoración de 4 “Cada una de las actividades presentadas son claras y accesibles para desarrollar en una hora pedagógica”, sugiere revisar bien las actividades y los tiempos, para en caso de requerir más tiempo, especificar en la actividad. Además, se especifica que es importante tener en cuenta que la escritura es un proceso interactivo en el que se trabaja la planificación, redacción y revisión. También, se destaca que todas las actividades de escritura deben dar instrucciones específicas.

Experto 2: Todos los aspectos fueron valorados con 5.

Experto 3: Todos los aspectos fueron valorados con 5.

En resumen, dos de los expertos consideran que las actividades son totalmente pertinentes. Por otra parte 1 experto considera que algunas de las actividades como la escritura de cartas o cuentos con reflexión final podrían necesitar más de 45 minutos. Además, se reforzaron algunas ideas en cuanto al proceso de la escritura, resaltando la revisión que suele ser omitida. Finalmente, que todas las actividades deben dar instrucciones claras.

Criterio de Coherencia

Las actividades establecidas en cada una de las sesiones guardan relación lógica entre los componentes curriculares y la comunicación asertiva.

Experto 1: Las 12 sesiones fueron valoradas con 4. La experta ha realizado algunas sugerencias para cada sesión, a continuación, se presentan de manera detallada las sugerencias de la experta:

Sesión 1: Podría incluir ejemplos previos o explicación de las funciones del lenguaje para facilitar el análisis. No queda del todo claro qué tipo de recurso se espera (¿cartel, aviso, nota?, ¿formato libre?). La relación entre función del lenguaje y el recurso creado no está suficientemente guiada.

Sesión 2: La actividad de dramatización puede requerir más tiempo si se desea mayor profundidad. La dramatización grupal busca integrar expresiones regionales, pero: No se guía a los estudiantes sobre cómo hablar en público (uso de tono, volumen, postura). No se establecen criterios claros de oralidad para orientar la preparación o la evaluación.

Sesión 3: Se menciona el uso de tazos culturales con expresiones y símbolos representativos, pero no se presentan ejemplos concretos de esas fichas.

Sesión 4: Se indica que los estudiantes deben ver un video en casa, pero no se menciona cuál es el recurso audiovisual, tampoco se aborda la importancia de la escucha activa. Al dejar que cada estudiante elija una frase del video para susurrar, se corre el riesgo de que algunas sean demasiado simples o difíciles, generando confusión o desventaja en el juego el teléfono descompuesto.

Sesión 5: Se indica que los estudiantes analizarán imágenes sobre situaciones escolares (peleas, reconciliaciones, conflictos), pero no se proporcionan ejemplos. La segunda parte de la sesión indica que los estudiantes deben aplicar una rutina de pensamiento de forma oral a una situación escolar que ellos escojan, pero no se especifica si deben volver a usar "Veo, pienso, me pregunto" o emplear otra estructura.

Sesión 6: Ficha guía para redacción del diálogo: Proporcionar un formato simple donde los estudiantes escriban los nombres de los participantes, la situación, el propósito del mensaje y el vocabulario clave.

Sesión 7: Indicar claramente qué cuentos se usarán: Dar ejemplos o títulos recomendados (de preferencia breves y accesibles). En la actividad de lectura, se enfoca en identificar información implícita y realizar inferencias, lo cual es adecuado, pero no se propone una progresión clara desde el nivel literal, pasando por el inferencial hacia el nivel crítico (se pueden incluir preguntas para cada nivel). Se pide a los estudiantes que escriban un final alternativo, pero no se menciona ninguna etapa de planificación ni revisión, lo cual es un vacío metodológico.

Sesión 8: Especificar el cómic o cuento que se usará Ofrecer una guía de redacción de cartas: Estructura básica (saludo, cuerpo, cierre). Ajustar tiempos si se requiere escritura más profunda.

Sesión 9: La sesión parte de una pregunta abierta: "¿Qué hacen cuando no entienden algo que leen?", lo cual es valioso para activar conocimientos previos. Sin embargo, se omite el paso esencial de enseñar estrategias concretas que los estudiantes puedan usar y sistematizar. Esto puede

generar confusión o limitar el impacto de la actividad. Por ejemplo, el docente puede tomar un fragmento del texto y decir: "Veamos esta frase: 'el hombre caminaba con paso vacilante'. ¿Qué significa vacilante? No estoy seguro, así que voy a buscarla en el diccionario... Listo, significa que dudaba o no estaba firme." Ampliar la reflexión individual final: Incluir una pregunta de proyección como: "¿Qué haré diferente la próxima vez que lea algo difícil?"

Sesión 10: Incluir plantilla de escritura narrativa: Con espacios para: inicio, desarrollo y conclusión.

Sesión 11: Proporcionar organizador gráfico para planificar la historia: Tabla con personajes, problema, solución, emociones.

Sesión 12: Explicitar mejor cómo se utiliza el semáforo emocional y agregar una rúbrica sencilla para evaluar el cuento.

Cabe resaltar que el Experto 1 fue el primer validador, se acogieron las sugerencias y se enviaron al Experto 2 y 3, por tal razón, quizás en la validación 2 y 3 hay sugerencias mínimas.

Experto 2: Las 12 sesiones fueron valoradas con 5. Una recomendación que se realizó en que la propuesta este en formato APA.

Experto 3: Las 12 sesiones fueron valoradas con 5. Algunas de las recomendaciones fueron que las planificaciones se diseñen en formato tabla. Las actividades plantearlas de manera directas, claras y secuenciales. Ejemplo: Formar grupos de trabajo, Realizar un conversatorio guiado a través de preguntas, Realizar una lluvia de ideas sobre (...), etc. Asimismo, es necesario recordar que antes de iniciar una clase se debe motivar a los estudiantes a través de una dinámica, juego, canción, etc. "Sin motivación no hay aprendizaje" la misma debe estar relacionada con el tema a trabajar. Y, por último, tomar en cuenta las necesidades educativas especiales (NEE).

En resumen, las sugerencias de1 experto 1 fueron significativas y claras, lo que facilitó la mejora de la propuesta. Las observaciones se resumen en: incluir los recursos que se van a utilizar,

ser claros en las instrucciones de las actividades, guiar algunas de las actividades, ya sea con formatos establecidos, materiales o instrucciones, presentar ejemplos concretos en cuanto a los recursos y no descuidar el fortalecimiento de las macrodestrezas (leer, escuchar, hablar y escribir) y su estructura en la escritura. El experto 2 y 3 realizan observaciones que son valiosas y se tendrán en cuenta para el producto final de la propuesta. A continuación, se presenta la relación entre las intenciones educativas de cada actividad y la fundamentación pedagógica, didáctica y curricular.

Clase 1: Convivir con palabras (Aprendizaje colaborativo)

Esta sesión con el enfoque Humanista de Rogers (1969) menciona que es una corriente de pensamiento centrada en los valores, intereses y potencial del ser humano. Por ejemplo, el respeto que se muestra al llamar a una persona por su nombre, así como reconocer el poder que tiene el lenguaje para crear o romper los diferentes vínculos que formamos en la sociedad (Vygotsky, 1979). Así también, al tratarse de niños no hay mejor forma de aprender que compartiendo con otros niños, debido a que entre ellos perciben mejor la información que cuando viene de la docente. Autores como Vargas et al. (2020) y Zabala y Arnau (2007) mencionan que el trabajo colaborativo abre una puerta a la reflexión del propio comportamiento para que expresen lo que sienten mediante diferentes formas, pero desde una perspectiva respetuosa y empática. La destreza a fortalecer es: Reconocer situaciones cotidianas donde la lengua escrita cumple funciones específicas (avisos, instrucciones, mensajes, cartas, etc.) (Ref. LL.3.1.1) y el indicador de evaluación es “reconoce”.

Clase 2: Detectives del Lenguaje (ABJ)

Con esta sesión se busca que los estudiantes despierten su creatividad e imaginación a través del juego [UNICEF, 2018; y Montessori (como se citó en Bonnefont et al., 2017)]. Así también, deberán trabajar la escucha activa, el respeto por las ideas, actuar de cada integrante, además su capacidad para liderar y resolver situaciones por sí solo (Vygotsky, 1979; y Coll et al. 2014). Estas son algunas de las características de la comunicación asertiva que necesitan trabajarse para, lograr entablar una comunicación asertiva en el entorno. La destreza a fortalecer es:

Reconocer las diferencias lingüísticas entre regiones del Ecuador a través de expresiones orales propias de cada zona. (Ref. LL.3.1.2.) y el indicador de evaluación es “reconoce”.

Clase 3: Viaje de palabras (Aprendizaje colaborativo)

Con esta sesión se busca que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico, reflexionen sobre la importancia de la cultura y el respeto por la diversidad que enriquece la formación de identidad y sentido de pertenencia de un lugar o comunidad. Lo mencionado sigue las ideas del enfoque humanista de Rogers (1969). Además, se busca fortalecer la expresión oral y confianza en sí mismos, por medio de exposiciones orales, la escucha activa y curiosidad por aquello que desconocen (Vygotsky, 1979). En el plano didáctico el aprendizaje colaborativo según Vargas et al. (2020) es un trabajo en grupos heterogéneos que propician el diálogo con la intención de cumplir un objetivo y requiere del fortalecimiento de habilidades interpersonales. La destreza fortalecer es: Relacionar expresiones dialectales con sus influencias culturales para fortalecer su sentido de pertenencia e identidad (Ref. LL.3.1.2.), y el indicador de evaluación es “relaciona”.

Clase 4: Escucho y valoro (Aula invertida)

Con esta sesión se busca fortalecer la escucha activa en un ambiente amistoso pero respetuoso. Pedagógicamente, responde al humanismo de Rogers (1969) y a la idea de Vygotsky (1979) de que el lenguaje es clave para el desarrollo social y cognitivo. La importancia de seguir las normas establecidas como por ejemplo pedir la palabra antes de hablar y valorar los puntos de vista de todos. Además, de fortalecer el lenguaje corporal y gestual, debido a que este dice mucho de la persona más aún en presentaciones orales. La destreza es: Escuchar discursos orales breves, reconociendo ideas claras y opiniones expresadas con respeto. (Ref. LL.3.2.1.), y el indicador de evaluación “escucha”.

Clase 5: Dialogamos con respeto (Aprendizaje colaborativo)

Con esta sesión se busca que los estudiantes participen de manera activa y respetuosa en cada grupo (Vygotsky, 1979 y Coll, 1991). También, fomentar habilidades comunicativas

mediante la expresión oral voluntaria, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que les permita formar juicios de valor asertivos, para desarrollar una clase en un marco de sana convivencia. Finalmente, resaltar la idea de Freinet sobre la enseñanza activa, debido a que las diversas actividades propuestas buscan que el estudiante actúe, cree y sea el protagonista de su aprendizaje. La destreza es: Participar en discusiones orales guiadas, demostrando escucha activa, juicio respetuoso y organización básica del discurso. (Ref. LL.3.2.1.), y el indicador de evaluación es "participa".

Clase 6: Comunico con intención (ABJ)

Con esta sesión se busca que los estudiantes identifiquen las diferentes intensiones comunicativas, mediante situaciones escolares reales y a su vez identificar posibles formas asertivas para comunicarse. Esta idea resuena con lo Vygotsky afirma sobre la interacción y el lenguaje como esenciales para el desarrollo de la comunicación asertiva. Así mismo, que reflexionen su comportamiento y la responsabilidad que conllevan los actos, para ello se utilizan preguntas metacognitivas y una heteroevaluación que se concibe como un proceso formativo y participativo según el autor (Perrenoud, 2007). Proponer intervenciones orales con una intención comunicativa, utilizando un vocabulario adecuado a la situación (Ref.LL.3.2.2) y el indicador de evaluación es "propone".

Clase 7: Leo más allá de las palabras (ABJ)

Con esta sesión se busca fortalecer su creatividad, imaginación, confianza en sí mismos, también algunas habilidades comunicativas referente a la expresión de ideas propias, pensamiento crítico, la escucha activa y el respeto por las ideas de los demás, así también, liderazgo y trabajo colaborativo (Ugalde et al. (2021). Estas características mencionadas están relacionadas con el segundo plano de desarrollo o mente razonadora de María Montessori que implica una transformación en el cerebro prefrontal que permite la capacidad de imaginar creativamente, así como el surgimiento de preguntas que necesitan ser respondidas para entender el mundo que les

rodea. La destreza es: Inferir sobre información implícita en textos narrativos. (Ref. LL.3.3.2.), y el indicador de evaluación "infiere".

Clase 8: Yo interpreto y valoro (ABP)

Con esta sesión se busca promover el diálogo, a partir de experiencias o vivencias contextualizadas al ámbito educativo. Así también, el respeto de la persona misma y hacia los demás, mediante el diálogo y la reflexión de las propias vivencias, mediante preguntas metacognitivas que buscan que los estudiantes reflexionen su forma de pensar y actuar frente a situaciones cotidianas. Estas intenciones tienen consonancia con lo que menciona Colmillo y Pilatasig (2023) en cuanto a relacionar al aprendizaje con situaciones cotidianas que tiene relación con el desarrollo del pensamiento crítico. Finalmente, evidenciar que hay formas de comunicar diferentes a la violencia. La destreza es: Realizar inferencias proyectivo-valorativas, para interpretar un mensaje del texto y emitir un juicio personal. (Ref. LL.3.3.2.), el indicador de evaluación es "realiza".

Clase 9: Encontrando un significado (ABP)

Con esta sesión se busca específicamente fortalecer las macrodestrezas de Lengua y Literatura (leer, escribir, escuchar y hablar) mediante el uso de estrategias cognitivas que son fundamentales, para lograr una comunicación asertiva. Los autores Zabala y Arnau (2007) hablan sobre el aprendizaje significativo y como se vuelve duradero cuando se exponen a situaciones reales que los desafían a reconocer sus emociones y actúen de forma autónoma. En base a lo anterior, se busca trabajar la oralidad mediante preguntas que las relacionan con aspectos de su contexto, igualmente la lectura, escritura y escucha en torno a la reflexión de un texto, de esta manera, según Ausubel en 1983, se conecta el aprendizaje nuevo, con lo que el estudiante ya sabe. Además, que vayan formando un criterio propio que se forje de su conocimiento y vivencias diarias. La destreza es: Autorregular la comprensión de textos mediante estrategias cognitivas (Ref. LL.3.3.4.), el indicador de evaluación es "autorregula".

Clase 10: La ruleta del relato (ABJ)

Con esta sesión se busca fortalecer de manera específica las relaciones interpersonales, pero en sí se busca trabajar habilidades cognitivas, sociales y emocionales priorizadas por el Mineduc (Pensamiento crítico, planificación, toma de decisiones, escucha activa, expresión, empatía, comunicación asertiva y autocontrol frente a conflictos, etc.). Velázquez et al (2009) menciona que gracias a las conexiones sinápticas se construye el aprendizaje y por tanto las habilidades se van desarrollando y fortaleciendo de un nivel bajo hasta alcanzar un nivel de mayor complejidad (Wilson, 2016). La destreza es: Aplicar de manera intencional la estrategia cognitiva de organización para la creación de un texto (Ref. LL.3.3.4.), y el indicador de evaluación "aplica".

Clase 11: Historias que nacen de un dado (ABJ)

Con esta sesión se busca que los estudiantes estructuren su pensamiento de forma clara y visual, reflexionando sobre la coherencia de sus ideas. Así también, se fortalece el trabajo colaborativo, la expresión oral, la escucha activa y la retroalimentación respetuosa. Estas son algunas de las actividades que se estimulan a través del juego, además de las competencias motoras, cognitivas, sociales, emocionales, físicas e intelectuales (UNICEF, 2018). En conclusión, el único trabajo de los niños es jugar, porque cuando juegan aprenden y son libres de descubrir su entorno y habilidades. La destreza es: Aplicar estrategias de planificación previa a la escritura mediante la lluvia de ideas y organización de elementos clave antes de redactar un texto narrativo. (Ref. LL.3.4.7.), el indicador de evaluación es "aplica".

Clase 12: Escribiendo con sentidos (ABP)

Con esta sesión se busca que los estudiantes reconozcan sus emociones, escuchen activamente y sean empáticos con los compañeros. Así también, la toma de decisiones conjuntas, el respeto y el poder de las palabras como medio de expresión, especialmente en situaciones difíciles. Para esta clase se utiliza un recurso didáctico específico que de cierta manera cambia la perspectiva tradicional de aprender, creando una experiencia motivante y significativa, además responde a los principios de inclusión y participación activa (Camilloni et al. 2007). La destreza

es: Producir un texto breve con secuencia lógica y coherente, aplicando ideas previamente organizadas e integrando una reflexión personal. (Ref. LL.3.4.7.), el indicador de evaluación "Produce".

Criterio de relevancia

Las actividades que se establecen en las 12 sesiones de intervención son importantes para contribuir a la comunicación asertiva de los estudiantes de sexto de Educación General Básica y favorecen a dar respuesta a la pregunta de investigación.

Experto 1: Las 12 sesiones fueron valoradas con 5. No realizó observaciones.

Experto 2: Las 12 sesiones fueron valoradas con 5. No realizó observaciones.

Experto 3: Las 12 sesiones fueron valoradas con 5, además se acotó que las actividades son pertinentes, significativas y con alto impacto educativo. También, se promueve la comunicación asertiva desde múltiples dimensiones.

En resumen, según el criterio unánime de todos los expertos no hay observaciones sustanciales. Sin embargo, ya teniendo en cuenta los antecedentes anteriores, es pertinente revisar nuevamente la propuesta e ir ajustando los aspectos que falten de pulir.

Apartado de Criterio previo a la revisión de la propuesta

Experto 1: La propuesta es adecuada al problema que busca dar respuesta y requiere ajustes sustanciales.

Experto 2: La propuesta requiere ajustes mínimos.

Experto 3: La propuesta es adecuada al problema que busca dar respuesta.

En resumen, el experto 1 señala que las actividades buscan dar respuesta al problema, pero requiere de ajustes sustanciales. El experto 2 menciona que la propuesta requiere ajustes mínimos

y finalmente, el experto 3 señala que la propuesta es adecuada al problema que busca dar respuesta. En resumen, los validadores han dado una puntuación mínima de 4 y máxima de 5 en los 4 criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia. Por tanto, se concluye que la propuesta es pertinente y factible.

5. Conclusiones

- A partir de la revisión de literatura y referentes teóricos analizados sobre la comunicación asertiva y en respuesta al objetivo 1 de la investigación, se concluye que la comunicación asertiva en el ámbito educativo es fundamental para la construcción de relaciones sociales saludables. Bernal et al. (2022) enfatiza que el desarrollo de esta habilidad beneficia a los estudiantes, debido a que ayuda a reducir el estrés, regular las emociones, prevenir conflictos, fortalecer su autoestima y expresarse de forma clara y respetuosa. Así también, Barrera et al. (2023) mencionan que la comunicación asertiva cumple un papel determinante en la vida de las personas, especialmente si se fomenta en edades tempranas de 0 a 5 años se favorecerá a su aprendizaje, interacción positiva, inteligencia emocional, expresión adecuada de emociones y sentimientos. Finalmente, Herrera (2020) señala que la escuela no es la única responsable de la formación de los estudiantes, la familia juega un rol clave en el aprendizaje y fortalecimiento de los mismos.

- A partir del análisis y triangulación de la información referente a la comunicación asertiva y en respuesta al objetivo 2, se concluyen en los siguientes hallazgos: Falta fortalecer los conocimientos del docente-estudiantes, en cuanto a esta habilidad y su implicación en el aula. También, se evidencian formas de comunicación pasiva y agresiva que están dificultando una convivencia armónica. Esta habilidad no se trabaja de manera transversal como lo menciona el Mineduc, debido a que se prioriza el aprendizaje por contenidos. También, las metodologías y didácticas utilizadas por el docente hacen que los estudiantes se distraigan, en consecuencia, no todos fortalecen sus habilidades al mismo ritmo, como tampoco reciben un acompañamiento oportuno. Los acuerdos de convivencia no son claros ni se refuerzan. No se evalúan las habilidades, pero si los contenidos curriculares. Las habilidades lingüísticas se abordan, pero no desde las necesidades y preferencias de los estudiantes, lo que provoca se desvinculen de su proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, en cuanto al uso de estrategias, se concluye que no se usan actividades que motiven a los estudiantes a seguir la clase, lo que provoca que no trabajen.

- A partir del diseño y validación de la propuesta de planificaciones microcurriculares para contribuir a la comunicación asertiva desde el currículo priorizado con énfasis en competencias y en respuesta al objetivo 3 y 4, se concluye que la propuesta se diseñó en base a 3 fundamentos (pedagógico, didáctico y curricular) y 12 planificaciones microcurriculares. Posteriormente, los expertos han asignado una puntuación mínima de 4 y máxima de 5 en criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia. La puntuación de 4 deja ver que hay aspectos por mejorar, sobre todo en cuanto a la ortografía y escritura, con fin de exponer ideas claras. En conclusión, la fundamentación y actividades de la propuesta demuestran ser pertinente y factibles.

- Finalmente, en respuesta a la pregunta a de investigación: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la comunicación asertiva de los estudiantes de un paralelo de Educación General Básica subnivel media desde el currículo priorizado con énfasis en competencias de Lengua y Literatura? Mediante una propuesta de planificaciones microcurriculares enfocadas que tengan como eje central la comunicación asertiva en un contexto específico y con énfasis en la Lengua y Literatura que previamente fue validada por expertos.

6. Recomendaciones

- Se recomienda profundizar la búsqueda de información en contextos educativos similares, con el fin de enriquecer el marco teórico y comprensión del tema principal.
- Con base en los resultados en torno a la problemática se sugiere trabajar en la creación de espacios reflexivos entre estudiantes y docente, además de evaluar la metodología docente en torno al comportamiento de los estudiantes, de esa manera poder identificar aquello que funciona y lo que se puede mejorar.
- Se recomienda aplicar las actividades propuestas en las planificaciones microcurriculares, para valorar en un contexto real la pertinencia de las actividades y efectividad en cuanto al fortalecimientos de la comunicación asertiva. También, adaptar las actividades y recursos al contexto áulico, con el fin de que todos se apropien de su proceso de aprendizaje. Finalmente integrar a las planificaciones las nuevas actualizaciones sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA) actualizadas por el Ministerio de Educación 2025.
- Finalmente, se recomienda ir mejorando la propuesta de ser necesario, para lograr que las clases sean dinámicas y llamativas para todos los estudiantes. Además, ir ajustando las planificaciones al contexto y necesidades individuales.

7. Referencias

Adarme, M. (2022). Emojis como herramientas de comunicación asertiva digital en rúbricas de evaluación. *Revista Perspectivas, 7*(S1), 144-151. https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/3995/4646

Aguilar, M. (2004). Chomsky la Gramática Generativa. *Revista Investigación y Educación,7*(3). https://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatic%20generativa.pdf

Amayuela, G. y Mieles, V. (2015). La comunicación asertiva: necesidad actual del proceso formativo. *Mendive. Revista de Educación, 13*(4). https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/download/1402/1063/4199

Arteaga, R. (2024). Incidencia de un plan basado en comunicación asertiva para los conflictos de convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(5). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9848664.pdf

Arteaga, Y. (2025). El impacto de la comunicación asertiva en la dinámica del aula: estrategias para un aprendizaje efectivo. *Revista Horizon International Journal, 3* (1). https://www.editorialsphaera.com/index.php/hor/article/view/76

Artigas, W. y Robles, M. (2010). Metodología de la investigación: una discusión necesaria en universidades zulianas. *Revista Digital Universitaria, 11*(11). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33556745/1-libre.pdf?1398430396=&response-

content-
disposition=inline%3B+filename%3DMetodologia_de_la_investigacion_Una_disc.pdf&
Expires=1754673246&Signature=acyY~zTv92x4eaezgrkRXqkojZFKOzeZuFgC-
BOXU64tb9KVGyEZYcXzJNHIn3NqlfQutsZT7bSQb4CQZGr7~--
vUDpDhp0sBv55SmXhpaUN5SwnHpsVY~b7xYgxGbv66MIdBCDmgl5byEa9SXMcO
deKyfsNjVv5hiKBt6VX15mpNnfSRTYvq5BoaNDL1gCwjENS4x-
QubhfVm~gl6HotD8OvZyHsOu2QV8dnVz55e~dQU7ccDNJE91R-
mgaqUu42PuNS9W-
dfuvywuZfIZYjVci5~c3EVSxwkQS1fQUKIGEKXH~Gr1pJyHdRHbeT56WSsA7SEziJ
g9uO5wGJF3diw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Asensio, N. (2019). Las nuevas tecnologías y su influencia en las relaciones interpersonales. *Revista Hispanoamericana de Historia de las Ideas, 42.* https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/67479/1/LRH%2042.11.pdf

Ausubel, D. (1978). *Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo.* Editorial Trillas. https://docs.google.com/file/d/0B7leLBF7dL2vQUtlT3ZNWjdmTlk/edit?resourcekey=0-7rZQYXlVeCQaBs1MHiCVCg

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *RIE*, *21*(1). https://congresointeligenciaemocional.com/wpcontent/uploads/2018/12/

Barrera, P., Espinosa, P. y Chamorro, N. (2023). La importancia de un modelo de comunicación asertiva en el proceso del desarrollo de habilidades comunicativas en niños de 0 a 5 años. *Revista RECIAMUC, 7*(2). https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/4215/1/document.pdf

Berger, R., Berman, S., García, J., y Deasy, J. (2023). *National commission on social, emotional, and academic development A Practice Agenda in Support of How Learning Happens.* https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2025/05/aspen_practice_final_web_optimized.pdf

Bermúdez, K., Ccancce, P., y Conde, I. (2017). Rasgos de personalidad y asertividad en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud. *Revista Científica de Ciencias de La Salud, 10*(1), 22–28. https://rccs.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/download/217/217/278

Bernal, A., Cañarte, C., Macias, T., y Ponce, M. (2022). Comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Polo del conocimiento, 7*(4). Ed.69, 682-695. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3850/8919

Berrío, N., y Toro, A. (2018). Asertividad en practicantes de psicología de una institución colombiana de educación superior. *Revista Psicoespacios, 12*(21), 60–75. https://doi.org/10.25057/issn.2145- 2776

Buñay, S., y Machado, M. (2023). Estrategias de comunicación afectiva para mejorar el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de primer año de Educación General Básica. *Polo del conocimiento, 8*(4). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9152218.pdf

Caballero, E., Cruz, Y., y Otero, Y. (2018). La comunicación asertiva: un método de estimulación en la formación del profesional pedagógico. *Redalyc, 17*(4), 15-25. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=JOifEVYAAAAJ&citation_for_view=JOifEVYAAAAJ:2osOgNQ5qMEC

Cacho, Z. V., Silva, M. G. y Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación, 15*(2), 186–205. http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v15n2/2077-2955-trf-15-02-186.pdf

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou, A. (2007*). El saber didáctico*. Editorial Paidós. https://lacalorconsaco.wordpress.com/wpcontent/uploads/2014/08/camilloniel-saberdidactico.pdf?utm_source

Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII* (13), 45-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972

Cañas, D. y Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis y Saber, 10*(24), 143–165. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, M. (2007). Las habilidades lingüísticas. Conocimiento y uso de lengua. *Educar la lengua, Graó,* 83-89. https://1library.co/document/yr1wjpoq-cassany-d-luna-m-sanz-m-2007-las-habilidades-lingueisticas-en-educar-la-lengua-barcelona-grao-pp-83-89.html

Castillo, J. (2021). La comunicación en la educación: una clave para el proceso formativo. En O. Behar Leiser (Ed.), *Periodismo universitario en el siglo XXI. Experiencias que transforman*, *2*. 177–193. Editorial USC. https://doi.org/10.7476/9786287501751.0010

Castillo, M. (2006). El comportamiento agresivo y sus diferentes enfoques. *Revista Psicogente, 9*(15). https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552137012.pdf

Castro, G., y Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación. *Revista Didac, 7*(3). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8154371

Castro, G. y Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación. *Revista de investigación, 58*. (pp.83-102). https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf

Chourio, J., y Meleán, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *Revista REDHECS, 3* (4). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717951

Coll, C., Marchesi, A., y Palacios, J. (2014). Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la educación escolar. *Alianza Editorial.* https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_S1.pdf

Colmenares, E. y Piñero Ma. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, *14*(27), 96-114 https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf

Cormillo, E., y Pilatasig, L. (2023). Metodologías activas en la asignatura de Lengua y Literatura. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi] https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/91b4c691-e00c-4d4e-bf81--2891cc8bc4ff/content

Corrales, A., Quijano, NK. y Góngora, EA (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología* , *22* (1), 58-65. https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf

Coyago, K., y Chuva, C. (2021). *Guía de actividades didácticas sobre la comunicación asertiva de los niños/as (4–5 años) con el apoyo de padres y docentes, Subnivel II–CEI "ABC" (Cuenca-Ecuador)* [Trabajo de integración curricular, Universidad Nacional de Educación]. http://201.159.222.12:8080/bitstream/56000/2014/1/TIC%2023%20Coyago%20Chuva.pdf

Deaño, M., Domínguez, V. y López, M. (2020). Estilos comunicativos en estudiantes de Educación Primaria: diferencias en función de variables socio-familiares y escolares. *Revista de Psicología y Educación, 15*(2). 139-150. https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/192.pdf

DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage Publications https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=QddDEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=DeVellis,+R.+F.+(2016).+Scale+development:+Theory+and+applications+(4th+ed.).+Sage+Publications.&ots=OFiCDMIO8d&sig=26CsmucEj-i7XGszsoWhs19golA#v=onepage&q&f=false

Flórez, A., y Prado, M. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. *Revista Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas, XII*(2), 13-26. http://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/356

Galassi, J. P., DeLo, J. S., Galassi, M. D. y Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy, 5*(2). 165–171. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(74)80131-0

García, J. y Badillo, J. (2017). *Desarrollo de la comunicación asertiva mediante el aprendizaje cooperativo en adolescentes.* https://zaguan.unizar.es/record/62964/files/136.pdf

García, R., Pozo, A., Casa, E. y Anangono, P. (2020). Enfoque lúdico como didáctica para facilitar la comunicación asertiva. *Universidad Ciencia y Tecnología, 24*(104). 4-11. https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/360/753

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). Estrategias de recogida de datos. Morata (ed.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.A. https://upeldem.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/libro-etnografc3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigacic3b3n-educatica-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf

González, N. y Estrada, G. (2009). Diario de campo. https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-32-DIARIO-DE-CAMPO.pdf

Guerra, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional, 13*. 1–11. https://www.scielo.br/j/pee/a/YyZgKBY9JLVXnCDKMNc7nqc/

Hernández, K. y Lesmes, A. (2018). La escucha activa como elemento para el diálogo. *Revista Convicciones,* 9(1). https://imaster.academy/contenidos-tematicos/coaching/unidad4/3.%20La%20escucha%20activa%20como%20elemento%20necesario%20para%20el%20di%C3%A1logo_.pdf

Hernández, R. (2014). Recolección de datos cuantitativos. McGraw-Hill / Interamericana (Ed.), *Metodología de la investigación*, 6.

https://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/Investigacion_sampieri_6a_ED.pdf

Hernández, S. y Duana, D. (2021). Barreras de comunicación. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA, 9*(18). https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/7125/8008

Herrera, F. (2020). Técnicas para mejorar la comunicación asertiva de los padres de familia de la Unidad Educativa Fiscomisional "Mariana de Jesús" del cantón El Tambo, provincia del Cañar. *Roca. Revista Científico-Educacional de la Provincia Granma, 16,* 824–835. https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1686/3013

López, W. O., (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, *17*(56), 139-144. https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf

Luzuriaga-Guamán, C. A., y Varguillas-Carmona, C. S. (2021). Estrategias lúdicas para el aprendizaje de las macro destrezas en Lengua y Literatura. *Uniandes EPISTEME, 8*(4). 552-566. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8298226.pdf

Arroyo-Mantilla, M. y Carrión-Mieles, J. (2021). Estrategias de lectoescritura para el desarrollo de la escritura creativa. *Revista polo del conocimiento, 43*(6). https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3378/7568

Mantilla, L., y Chahín, I. (2007). *Habilidades para la vida: Manual para aprenderlas y enseñarlas.* https://habilidadesparalavida.net/pdf/Capitulo-2-De-que-estamos-hablando.pdf

Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación*. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3790/1/Paradigmas_investigaci%c3%b3n_Manual.pdf

Ministerio de Educación (2019). *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura*. http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/11/guia-metodologica-para-desarrollar-el-gusto-por-la-lectura.pdf

Ministerio de Educación. (2009). *La importancia de enseñar y aprender la Lengua y Literatura.* http://web.educacion.gob.ec/_upload/10mo_anio_LENGUA.pdf

Ministerio de Educación. (2011). *Modulo 1 educación inclusiva y especial.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de EGB y BGU Lengua y Literatura.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/11/EPJA-1-Lengua-y-Liter.pdf

Ministerio de Educación. (2021a). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemática, digitales y socioemocionales: Educación General Básica Subnivel Medio.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-enfasis-en-CC-CM-CD-CS_Media.pdf

Ministerio de educación. (2021b). *Plan educativo sección 5: socioemocional.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Seccion-5_Socioemocional.pdf

Ministerio de Educación. (2023a). *Lineamientos para la evaluación diagnóstica de aspectos socioemocionales en el contexto educativo.* https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/08/EVAS-GENERAL-6-08-2023_RevLP-signed-signed.pdf

Ministerio de Educación. (2016). Lengua y Literatura 6º grado. https://www.educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/08/curriculo/Lengua/Lengua_6.pdf

Ministerio de Educación. (2023b). *Lineamientos para orientar la selección de libros de lectura para el Plan lector de estudiantes y docentes*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/06/lineamientos-conformacion-plan-lector-institucional.pdf

Ministerio de educación. (2024c). *Guía práctica para el acompañamiento socioemocional en el sistema nacional de Educación*. https://recursos.educacion.gob.ec/red/guia-practica-para-el-acompanamiento-socioemocional-en-el-sistema-nacional-de-educacion/

Ministerio de Educación. (2024b). *Inserción curricular: Educación cívica, ética e integridad.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/08/insercion-civica-etica-integridad.pdf

Ministerio de Educación. (2024a). *Inserción curricular: Educación socioemocional.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf

Mosquera, A. (2022, 26 de octubre). Segundo Plano de Desarrollo Montessori - la etapa de 6 a 12 años [Video]. YouTube. 50 https://www.google.com/search?q=Segundo+Plano+de+Desarrollo+Montessori+-+la+etapa+de+6+a+12&rlz=1C1CHZL_esEC957EC957&oq=Segundo+Plano+de+Desarrollo+Montessori+-+la+etapa+de+6+a+12+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQABjvBTIKCAIQABiABBiiBDIHCAMQABjvBTIKCAQQABiABBiiBDIHCAUQABjvBTIGCAYQRRg90gEJMTE5OWowajE1qAIIsAIB8QWSc5FvGHPybQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:fc8259fa,vid:fpg7sk8PwrA,st:0

Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1). 118-124. https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf

Oursler, F., y Oursler, W. (1949). *Father Flanagan of Boys Town*. Double Day.

Pérez, A. (2011). Personalidad y enfermedad. En *Psicología de la personalidad*. p. 636. https://tuvntana.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/psicologia-de-la-personalidad-bermudez-perez-y-ruiz.pdf

Pérez, J., y Bermúdez, J. (2011). Introducción al estudio de la personalidad: unidades de análisis. En *Psicología de la personalidad*, 1. 34. https://tuvntana.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/psicologia-de-la-personalidad-bermudez-perez-y-ruiz.pdf

Perrenoud, P. (2007). Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar, en: Diez nuevas competencias enseñar. *Graó. España*. 7-16. https://biblioteca.co.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/7-Competencias%20Docentes/Introduccion.%20Diez%20nuevas%20competencias%20ensenar.pdf

Picón, C. (2021). *Manual de comunicación asertiva.* https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_120/recursos/general/01122021/comasertiva21.pdf

Quiñonez, J. Z., y Moyano, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Scientific*, *4*(Ed. Esp.), 68–83. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83her

Real Academia Española. (2014). *Comunicación.* https://dle.rae.es/comunicación

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2023). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/reglamento-LOEI-2023.pdf

Ribot, V., Pérez, M., Rousseaux, E. y Vega, E. (2014). La comunicación en pedagogía. *Revista Educación Media Superior, 28*(2). http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n2/ems14214.pdf

Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *EDETANIA, 44.* https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/678/210-Texto%20del%20art%c3%adculo-563-1-10-20171121.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn.* Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company. https://archive.org/details/freedomtolearn0000roge/page/n5/mode/2up

Royce, J. y Powell, A. (1981). Teoría multifactorial-sistemática: exposición sucinta. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65815.pdf

Santos, L., García, S. y Moreno, N. (2022). La comunicación en el aula y su influencia en las relaciones interpersonales: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 10*(2). http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v10n2/2308-0132-reds-10-02-e23.pdf

Schultz, D., Schultz, S. (2010). *Theories of Personality* (J. Soto, Trad.;9.ª ed.) CENGAGE Learning. (Original work published 2009). https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Schultz_Teorias_de_la_Personalidad.pdf

Sylva, M. (2009). *David Ausubel y su aporte a la educación*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5210288.pdf

Snider, O. (2023). *Comunicación asertiva el secreto para hablar sin decir tonterías, decir no con estilo y que tu palabra valga oro. Conviértete en un hablador persuasivo sin timidez ni estrés y eleva tu autoestima.* https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/b7e1639e0d9889210acb8cfc81206d0e.pdf?utm_source=chatgpt.com

Ugalde, O., Chinchilla, A., Delgado, A., y Obando, E. (2021). Trabajo de investigación teoría del Humanismos. https://uisil.net/aulavirtual/aulas/7936/recursos/s4262-Teoria%20del%20Humanismo.pdf

UNICEF. (2017). *Habilidades para la vida: Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia.* https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades

UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego.* https://www.unicef.org/sites/defaul t/files/2019-01/UNICEF-LegoFoundation-Aprendizaje-a-travesdel-juego.pdf

Vargas, K., Yana, M., Chura, W., Pérez, K. y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación, 2* (2). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8054622.pdf

Velázquez, B., Remolina, N., y Calle, M. (2009). El cerebro que aprende. *TABULA RASA, 11*. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n 11/n11a14.pdf

Vera, F., y Flores, A. (2024). La comunicación asertiva para fortalecer la convivencia escolar en la Unidad Educativa Fiscal Velasco Ibarra. *Revista científica Arbitrada de investigación*

en comunicación, marketing y empresa REICOMUNICAR, 7(13). https://www.reicomunicar.journalgestar.org/index.php/reicomunicar/article/view/249/413

Vera, M. y Caballero, H. (2022). Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para desarrollar la comunicación asertiva en estudiantes. *MQR Investigar, 6(*3), 1796-1810. https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/98/349

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 4*(2), Art. 2. https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* (Mind in society, the development of higher psychological processes). Editorial Crítica. https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf

Wilson, L. (2016). *Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy*. https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa, 161*. https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/8-

Formaci%C3%B3n%20por%20Competencias/La%20ensenanza%20de%20las%20Competencias.pdf

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Construir el éxito académico a partir del aprendizaje social y emocional: ¿Qué dice la investigación?* Teachers College Press. https://psycnet.apa.org/record/2004-21939-000

8. Anexos

8.1.Diarios de campo

https://drive.google.com/file/d/1J6FnD57tAWI6oHqlcCqdVFhDUMn5dvkP/view?usp=sharing

8.2.Fichas de observación

https://drive.google.com/file/d/1p19A7biXadgLVUvEDm-x_y4lr35HhWrx/view?usp=sharing

8.3.Transcripción de las entrevistas

https://drive.google.com/drive/folders/1OnfpA7Ti2W6vHCsEt8TtaSTe-aqcRB8B?usp=sharing

8.4.Análisis de los diarios y fichas de observación – Triangulación de datos

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1TqHTVQSyZ0ehF-XKiXKbJw9v1jndElcO/edit?usp=sharing&ouid=107639000432561921057&rtpof=true&sd=true

8.5.Análisis de las entrevistas

https://drive.google.com/file/d/1VZVjSsVp8PmtyeE9CCP0r0mbPOa8-DlA/view?usp=sharing

8.6.Validación de Instrumentos por expertos (Entrevista y Propuesta)

https://drive.google.com/drive/folders/1IM1S-M8QLn8FZqn0yqTdVCGAaS6yPAgE?usp=sharing

8.7.Propuesta

https://drive.google.com/file/d/1q9NJ1Fgjr193XbZjpXQeXGKe5xw6iXUT/view?usp=sharing

Tabla 3

Antecedentes

Autor/es y año	Tema	Metodología	Principales hallazgos	Intervención	País
Vera, F., y Flores, A. (2024). La comunicación asertiva para fortalecer la convivencia escolar en la Unidad Educativa Fiscal Velasco Ibarra.	La comunicación asertiva para fortalecer la convivencia escolar en la Unidad Educativa Fiscal Velasco	Enfoque mixto, utilizando instrumentos cualitativos y cuantitativos para recopilar datos de estudiantes, docentes y padres de familia. Se diseñó un cuestionario, entrevistas y grupos focales para evaluar la convivencia escolar y las habilidades de comunicación asertiva.	Se identificaron factores que afectan la convivencia escolar, como la cultura, el entorno y la educación parental. Se observó la mejora en la percepción de relaciones positivas entre estudiantes tras la intervención de la propuesta.	Propuesta de actividades para mejorar la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.	Portoviejo-Ecuador
Barrera, P., Espinosa, P., y Chamorro, N. (2023). La importancia de un modelo de comunicación asertiva en el proceso del desarrollo de habilidades comunicativas en niños de 0 a 5 años.	La importancia de un modelo de comunicación asertiva en el proceso del desarrollo de habilidades comunicativas en niños de 0 a 5 años	Revisión sistemática	Se observó que la comunicación asertiva mejora la interacción entre niños y educadores, además se favorece al aprendizaje y fortalece la inteligencia emocional de los niños de 4 a 5 años.	Se propone estrategias pedagógicas como el uso de literatura y teatro para fomentar la comunicación asertiva. Como resultados se sugiera que la comunicación asertiva no solo mejora la expresión verbal sino que influye	Quito-Ecuador

				positivamente en su desarrollo emocional y social.	
Bernal, A., Cañarte, C., Macias, T., y Ponce, M. (2022). Comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Cuantitativo. Método: descriptivo y bibliográfico	La comunicación asertiva no es una técnica sino una habilidad, asi también, es una opción para mejorar el clima del aula. Se identificó que la comunicación asertiva es la clave para la enseñanza y aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes	No se realizó ninguna intervención, pero los autores recomiendan que dejen de lado las prácticas educativas que solo buscan la reproducción del aprendizaje y más bien que los docentes incentiven a los estudiantes a que sean autónomos en su aprendizaje.	Manta-Ecuador
Vera, M. y Caballero, H.(2022). Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para desarrollar la comunicación asertiva en estudiantes.	Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para desarrollar la comunicación asertiva en estudiantes	Cuantitativa con un diseño no experimental, de tipo transversal. El alcance de la investigación es de tipo descriptivo. Sobre los métodos seleccionados, constan de nivel teórico como el histórico-lógico, el	Entre los principales resultados teóricos que se analizaron se comprende que varios autores señalan que la comunicación asertiva es parte de los valores que el ser humano adquiere y demuestra en su accionar diario, lo que permite que el estudiante	No se realizó una propuesta, pero enfatizan sobre la importancia y significancia de la comunicación asertiva en los estudiantes de la básica superior, así mismo fortalecer la comunicación entre docentes, padres de familia y comunidad	Portoviejo-Ecuador

		hipotético-deductivo y el análisis-síntesis	pueda manifestarse de manera asertiva ante el colectivo en general	educativa en general.	
García, R., Pozo, A., Casa, E., y Anangono, P. (2020). Enfoque lúdico como didáctica para facilitar la comunicación asertiva.	Enfoque lúdico como didáctica para facilitar la comunicación asertiva	Paradigma cuantitativo de tipo descriptivo	La implementación de actividades lúdicas ha mejorado significativamente el rendimiento académico de los estudiantes en diversas áreas. Además, las estrategias léxicas utilizadas no solo fortalecieron las competencias lingüísticas, sino también las sociales, facilitando una mejor comprensión y comunicación entre estudiantes y docentes. También, la adquisición de un nuevo vocabulario contribuyó a experiencias comunicativas más satisfactorias, mejorando tanto el rendimiento académico como	La culminación de la propuesta ha permitido que tanto docentes y estudiantes potencialicen el trabajo en cada hora pedagógica, así mismo el poseer un vasto vocabulario mejoró notablemente los niveles de comprensión y por ende una comunicación en feedback. Posterior a este estudio se han vivenciado experiencias comunicativas satisfactorias influyendo en el rendimiento académico, así como también a una visible mejora en su comportamiento comunicacional colectivo.	Quito-Ecuador

			el comportamiento comunicacional colectivo. Estos resultados destacan la importancia de integrar métodos lúdicos en la enseñanza para potenciar la comunicación y el aprendizaje.		
Arteaga, R. (2024). Incidencia de un plan basado en comunicación asertiva para los conflictos de convivencia escolar.	Incidencia de un plan basado en comunicación asertiva para los conflictos de convivencia escolar	Cualitativo Método Inductivo	Existen altos niveles de conflicto escolar debido a la falta de habilidades comunicativas. Los docentes requieren herramientas para mediar y fomentar una cultura de paz.	Se desarrolló e implementó un Programa de formación en comunicación asertiva dirigido a los estudiantes de grado 10, a través de estrategias de entrenamiento cuya finalidad es favorecer la resolución de conflictos de convivencia escolar mediante la promoción de habilidades comunicacional es que parten de la propuesta: Vivimos mejor con una buena comunicación asertiva.	Panamá

Deaño, M., Domínguez, V., y López, M. (2020). Estilos comunicativos en estudiantes de Educación Primaria: diferencias en función de variables socio-familiares y escolares.	Estilos comunicativos en estudiantes de Educación Primaria: diferencias en función de variables socio-familiares y escolares	Estudio descriptivo-inferencial, de corte transversal	Los resultados sostienen una mayor comunicación asertiva en el género femenino y una mayor pasividad o agresividad en el masculino. Si se tiene en cuenta la edad, el alumnado presenta una mejor asertividad a los diez años, mientras que a los doce años predominan las comunicaciones pasivas. La comunicación asertiva tiene mayor presencia en el alumnado que vive en familias monoparentales, mientras que la comunicación agresiva se manifiesta en mayor medida en familias biparentales.	No se diseñó una propuesta, pero, se afirma que la comunicación asertiva es una habilidad social necesaria para relacionarse de manera exitosa en su desarrollo social y personal. Así pues, las intervenciones orientadas a mejorar la asertividad a edades tempranas, ayudan a incrementar una interacción exitosa en la sociedad, y sobre todo potencia un mejor ajuste social en periodos posteriores.	España
Flórez, A., Prado, M. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía,	Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonal	Enfoque cuantitativo, enfoque empírico-analítico de	Los principales resultados se resumen en que el 92% de los estudiantes obtuvo nivel alto de	No se realizó una intervención, pero se recomienda continuar fortaleciendo	Colombia

relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados.	es y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados	tipo no experimental	comunicación asertiva; el 70% un nivel moderado de empatía; el 62% alcanzó nivel alto de relaciones interpersonales. Este hallazgo puede dar cuenta de la presencia de algunos factores protectores en la familia y comunidad que estimularía un adecuado desarrollo social y en sentido amplio se convierten en una fortaleza para estos jóvenes que están culminando la educación media.	las habilidades sociales a través de programas psicoeducativos que fomenten la competencia social.	
Adarme, M.A. (2022). Emojis como herramientas de comunicación asertiva digital en rúbricas de evaluación.	Emojis como herramientas de comunicación asertiva digital en rúbricas de evaluación.	Investigación exploratoria y secuencial explicativo	La utilización del lenguaje icono textual a través de emojis y la inclusión de técnicas de comunicación asertiva escritas aumentan la motivación y la percepción del estudiante frente a la presentación de	La propuesta consiste en la creación de rúbricas de evaluación usando lenguaje icono textual a través de emoji con el fin de apoyar el trabajo de profesores y dinamizar los procesos de	Colombia

			una actividad. El uso de las rúbricas de evaluación ofrece un marco de análisis sobre cada nivel de desempeño y el cómo pueden los estudiantes y profesores concebir estrategias para mejorar los resultados.	retroalimentación de los estudiantes mediante la utilización de técnicas de comunicación asertiva digital .	
Castro, G. y Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación.	La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación	Análisis documental	Los autores identifican y analizan las tipologías más utilizadas de la conducta asertiva, subrayando los momentos y áreas clave para consolidar esta habilidad. Además, se enfatiza que la comunicación asertiva es esencial para mejorar las competencias interpersonales. Estos hallazgos proporcionan un marco teórico sólido para entender cómo la asertividad puede influir positivamente	Se sugiere integrar la comunicación asertiva en el contexto educativo para mejorar competencias interpersonales y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta integración puede ayudar a fomentar un ambiente educativo más positivo y efectivo, donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades comunicativas y sociales esenciales para su crecimiento	Cuba

	en el ambiente educativo y en el desarrollo personal.	personal y académico.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 4

Resultados de la triangulación de datos

	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	HALLAZGOS
COMUNICACIÓN ASERTIVA	Formas de comunicación	**Definición e importancia de la comunicación**	La información de los instrumentos es valiosa, pero es preciso entender que va más allá de una buena comunicación. Además, se deben considerar otros aspectos que permiten ampliar la perspectiva sobre lo que es y abarca la comunicación asertiva, para que el docente pueda guiar hacia un verdadero proceso de comunicación asertiva.
		Pasiva	Los miedos, temores a expresarse, hablar en público, aceptar juicios injustos, opinar u emitir juicios, etc., son causados por comportamientos u actitudes que promueven espacios que limitan la participación activa de todos los niños, generando que repriman lo que sienten y piensan, lo que evidencia una falta de comunicación asertiva, para transformar esta realidad.
		Asertiva	La comunicación asertiva es más frecuente entre estudiantes que entre un docente y estudiantes.
		Agresiva	Hay una comunicación agresiva en el aula y una falta de comunicación asertiva.
	Educación socioemocional	**El Ministerio de Educación y las habilidades socioemocionales**	En el aula se tienen en cuenta algunas de las intenciones educativas, sin embargo, para lograr que un estudiante se forme holística e integralmente, es importante tomar en cuenta el fortalecimiento de las diversas habilidades, con mayor énfasis la comunicación asertiva que es un eje para comprender el resto de habilidades para la vida que van de la mano de los contenidos curriculares, como también el apoyo de la familia.
		Perspectiva de la comunicación asertiva	Lo que se ha observado es una realidad áulica de todos los días, lo que deja ver el conocimiento básico que tiene sobre la comunicación asertiva y la forma en que la trabaja en el aula.

SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	HALLAZGOS
	El currículo priorizado de Lengua y Literatura	Hay que trabajar más en la transversalidad de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la construcción de un ser humano que resuene de forma positiva en todos los entornos.
Subhabilidades de la comunicación asertiva	**la persuasión, La asertividad, la escucha activa, la claridad, la concisión, y la precisión.**	En el aula no hay comunicación asertiva entre sus estudiantes.
	Acompañamiento socioemocional	No se ha observado un acompañamiento emocional por parte de la docente como una medida de prevención, más no como mediador de situaciones de conflicto.
	Acuerdos de convivencia	Es necesario fortalecer las normas del aula de forma clara y resaltarlas todos los días para convertirlas en un hábito de los niños, mediante una comunicación asertiva entre estudiantes y docente-estudiantes, de manera que les permita llegar a un consenso de las reglas y normas del aula para tener una convivencia armónica.
Tipos de evaluación	**Fichas de observación**	No se evalúa la comunicación asertiva como habilidad, pero se evalúan los deberes y actividades realizadas por los estudiantes, relacionadas a los contenidos curriculares.
	Entrevistas	
	Notificación de alerta	
Habilidades lingüísticas o macrodestrezas	Hablar Escuchar Leer escribir	Se trabajan las macrodestrezas pero no desde los intereses de los estudiantes, lo que provoca que se distraigan y pierdan el interés, lo que dificulta el fortalecimiento de estas habilidades y en consecuencia siguen teniendo miedo a expresarse, a hablar en público, nervios y una escasa comunicación asertiva.

SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	HALLAZGOS
L Y L	Estrategias pedagógicas para fomentar la comunicación asertiva	No se observa que los docentes apliquen lo que mencionan, si bien los niños dibujan y leen cuentos, no son actividades creativas que motiven a los niños a descubrir nuevos gustos y habilidades, por tanto, se deben implementar estrategias y actividades que sean de su interés y les motive a descubrir nuevas formas de aprender y participar activamente.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Tabla 5

Resultados de los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia

Criterios	E1	E2	E3	Resultados
Claridad (4 aspectos)	Los aspectos 1 y 4 tienen una valoración de 4 y los aspectos 2 y 3 una valoración de 5.	Los aspectos 1 y 4 tienen una valoración de 5 y los aspectos 2 y 3 una valoración de 4.	Los aspectos 1, 2 y 4 tienen una valoración de 5 y el aspecto 3 una valoración de 4.	Los expertos consideran que hay que revisar la redacción de la propuesta, reglas ortográficas, faltas de ortografía, redundancia y orden lógico de las ideas, para facilitar la comprensión de lo que se intenta transmitir en la parte teórica como en las planificaciones.
Pertinencia (5 aspectos)	Los aspectos del 1 al 4 fueron valorados con 5 y el aspecto 5 se valoró con 4.	Todos los aspectos fueron valorados con 5.	Todos los aspectos fueron valorados con 5.	Dos de los expertos consideran que las actividades son totalmente pertinentes. Por otra parte 1 experto considera que algunas de las actividades como la escritura de cartas o cuentos con

Criterios	E1	E2	E3	Resultados
				reflexión final podrían necesitar más de 45 minutos. Además, se reforzaron algunas ideas en cuanto al proceso de la escritura, resaltando la revisión que suele ser omitida. Finalmente, que todas las actividades deben dar instrucciones claras.
Coherencia (12 sesiones)	Las 12 sesiones fueron valoradas con 4.	Las 12 sesiones fueron valoradas con 5.	Las 12 sesiones fueron valoradas con 5.	Las sugerencias de1 experto 1 fueron significativas y claras, lo que facilitó la mejora de la propuesta. Las observaciones se resumen en: incluir los recursos que se van a utilizar, ser claros en las instrucciones de las actividades, guiar algunas de las actividades, ya sea con formatos establecidos, materiales o instrucciones, presentar ejemplos concretos en cuanto a los recursos y no descuidar el fortalecimiento de las macrodestrezas (leer, escuchar, hablar y escribir) y su estructura en la

Criterios	E1	E2	E3	Resultados
				escritura. El experto 2 y 3 realizan observaciones que son valiosas y se tendrán en cuenta para el producto final de la propuesta.
Relevancia (12 sesiones)	Las 12 sesiones fueron valoradas con 5. No realizó observaciones.	Las 12 sesiones fueron valoradas con 5. No realizó observaciones.	Las 12 sesiones fueron valoradas con 5, además se acotó que las actividades son pertinentes, significativas y con alto impacto educativo. También, se promueve la comunicación asertiva desde múltiples dimensiones.	Los 3 validadores concuerdan en la relevancia de las actividades para contribuir a la comunicación asertiva de los estudiantes de un paralelo de EGB
Criterio	La propuesta es adecuada al problema que busca dar respuesta y requiere ajustes sustanciales.	La propuesta requiere ajustes mínimos.	La propuesta es adecuada al problema que busca dar respuesta.	En resumen, los validadores han dado una puntuación mínima de 4 y máxima de 5 en los 4 criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia. Por tanto, se concluye que la propuesta es pertinente y factible.

Fuente: Elaboración propia (2025).