

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**Asertividad docente y autoestima discente
en una institución educativa de Túcume**

Presentada para obtener el título profesional
de Licenciada en Educación, especialidad de Lengua y Literatura

Investigadoras: Bach. Lisbeth Carolina Baldera Inoñan
Bach. Fiorella Lizeth Valdera Baldera

Asesor: Mg. Elmer Milton Manayay Tafur

Lambayeque - Perú

2026

16-01-2026

Asertividad docente y autoestima discente
en una institución educativa de Túcume

Tesis presentada para obtener el Título Profesional
de Licenciada en Educación, especialidad de Lengua y Literatura



Lisbeth Carolina Baldera Inoñan
Investigadora principal



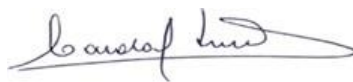
Fiorella Lizeth Valdera Baldera
Investigadora principal



Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
Presidente



Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Secretaria



Dra. Carola Amparo Smith Maguiña
Vocal



Mg. Elmer Milton Manayay Tafur
Asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 063-2026

Siendo las 8:00 horas, del día viernes 16 de enero 2026 en los Ambientes de la FACHSE: Sala de Sustentación, por mandato de la Resolución N° 0096-2026-D-FACHSE de fecha 15 de Enero del 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 0332-2023-V-D-FACHSE de fecha 22 de febrero de 2023; Jurado integrado por los siguientes miembros:


Presidente(a) : Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
Secretario(a) : Dra. Raquel Yovana Tello Flores
Vocal : Dra. Carola Amparo Smith Maguiña
Asesor(a) Metodológico : M. Sc. Elmer Milton Manayay Tafúr
Asesor(a) Científico :



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): ASERTIVIDAD DOCENTE Y AUTOESTIMA DISCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TÚCUME. Presentada por VALDERA BALDERA FIORELLA LIZETH Y BALDERA INOÑAN LISBETH CAROLINA para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Lengua y Literatura.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 17 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Bueno**. Siendo las 9:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.



Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
PRESIDENTE(A)



Dra. Raquel Yovana Tello Flores
SECRETARIO(A)



Dra. Carola Amparo Smith Maguiña
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD


Yo Mg. Elmer Milton Manayay Tafur usuario revisor de Tesis
Trabajo de Suficiencia Profesional y/o Trabajo Académico
Titulado: Asertividad docente y autoestima discente en una institución educativa
..... de Túcume

Cuyo autor (es) son: Baldera Inoñan Lisbeth Carolina; con DNI N° 76086517
y Valdera Baldera Fiorella Lizeth; con DNI N° 75726486; declaro que la
evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud
..... 9%, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se
acompaña.

El suscrito (a) analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro
del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la
integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los
protocolos respectivos,

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque; 10 de diciembre del 2025


..... (Firma)
Elmer Milton Manayay Tafur (Nombres y apellidos)
16657697 (DNI)
Asesor(a)

Adjunta:
Resumen de Reporte automatizado de similitudes
Recibo digital

Asertividad docente y autoestima discente en una institución educativa de Túcume

INFORME DE ORIGINALIDAD

9%	9%	4%	4%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
2	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	<1%
7	core.ac.uk Fuente de Internet	<1%
8	renati.sunedu.gov.pe Fuente de Internet	<1%
9	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	<1%
10	dspace.uazuay.edu.ec Fuente de Internet	<1%
11	repositorio.upn.edu.pe Fuente de Internet	<1%

storage.googleapis.com



Elmer Milton Manayay
Tafur
ASESOR
DNI: 16657697

12	Fuente de Internet	<1 %
13	Submitted to Universidad Catolica de Santo Domingo Trabajo del estudiante	<1 %
14	dokumen.site Fuente de Internet	<1 %
15	Muñoz Castañeda, Luz Elena Murcia Pinto, Sheryl Katherine. "Tejiendo Vínculos: Habilidades socioemocionales en la radio infantil", Universidad El Bosque (Colombia) Publicación	<1 %
16	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
17	repositorio.upec.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to PREGRADO Trabajo del estudiante	<1 %
19	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
20	repositorio.utesup.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	Inca Huacasi, Hector Hugo. "Autoestima y desempeño docente en instituciones educativas públicas en sectores rurales y urbanos en la UGEL San Román 2019", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
22	Mansilla Pari, Juan Jose. "Condición física y su relación con el sobrepeso y obesidad en adolescentes escolares de 12 a 17 años de la Institución Educativa Secundaria Unidad San	<1 %



Elmer Milton Manayay
Tafur
ASESOR

DNI: 16657697

Carlos Puno 2019.", Universidad Nacional del
Altiplano de Puno (Peru)

Publicación

23

repositorio.autonoma.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

24

repositorio.unsaac.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

25

Submitted to Universidad Argentina John F.
Kennedy

Trabajo del estudiante

<1 %



Elmer Milton Manayay
Tafur
ASESOR

DNI: 16657697

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Lisbeth Carolina Baldera Inoñan & Fiorella Lizeth Valdera Bald...
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Asertividad docente y autoestima discente en una institución ...
Nombre del archivo: 10_Informe_Baldera-Valdera_10.12.25_Rev..docx
Tamaño del archivo: 302.29K
Total páginas: 52
Total de palabras: 12,419
Total de caracteres: 72,419
Fecha de entrega: 10-dic-2025 11:20p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2843069533

Elmer Milton Manayay
Tafur
ASESOR
DNI: 16657697



DEDICATORIA

*Dedicada a mis padres, **José y Luzmila**, por ser mi fortaleza y guía en este camino lleno de incertidumbre, gracias por haberme edificado como una mujer de bien.*

*A mis hermanos, **Carlos, Viviana, Eduardo y Alison**, por su confianza en mí y cada palabra de aliento.*

*A mi amor eterno, **Alessandro**, por llenar mi vida de esperanza y protección cada día.*

Dedicado a todos aquellos que sueñan con ser docentes, en sus manos como en las mías, hay una luz, una promesa, que solo se enciende con esfuerzo, dedicación y pasión. Cada uno de ustedes tiene el poder de transformar su porvenir.

LISBETH CAROLINA

*Dedicado a **mis padres**, quienes con profundo amor me ayudaron e inspiraron a seguir adelante en cada paso que he dado.*

*A **mi hermano**, quien siempre me enseñó a seguir creciendo profesionalmente y ahora, desde el cielo me guía y me protege.*

FIGORELLA LIZETH

AGRADECIMIENTO

A Dios, por brindarnos sabiduría y dirección a lo largo de nuestra travesía universitaria.

A nuestra casa de estudios, lugar donde se nos inculcó que la victoria no solo se consigue con inteligencia, sino también con disciplina, perseverancia y constancia.

A nuestro asesor, Elmer Milton Manayay Tafur, por su paciencia y confianza. Su orientación fue uno de los pilares fundamentales para culminar esta investigación.

**LISBETH CAROLINA
FIORELLA LIZETH**

ÍNDICE

Dedicatoria	ix
Agradecimiento	x
Resumen.....	xiii
Abstract	xi
Introducción	1
CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO.....	6
1.1 Antecedentes	6
1.2 Bases teóricas	9
1.2.1 Bases teóricas de la asertividad docente... ..	9
Teoría de la inhibición recíproca (Joseph Wolpe)... ..	9
Teoría del aprendizaje social (Albert Bandura)... ..	10
Enfoque contemporáneo (s.f.).....	11
1.2.2 Bases teóricas de la autoestima	14
Teoría sociocultural (Lev Vygotsky)... ..	14
Teoría de la autoestima (Stanley Coopersmith)... ..	15
1.3 Bases conceptuales.....	16
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO.....	19
2.1. Procedimiento de investigación... ..	19
2.2 Población y muestra.....	20
2.3. Técnicas e instrumentos	21
2.4 Materiales y equipos... ..	22
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	23
3.1. Análisis descriptivo.....	23
3.2. Relación entre asertividad docente y autoestima discente	24
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	29
Conclusiones	32
Recomendaciones.....	33
Referencias.....	34
Anexo A : Matriz de consistencia	39
Anexo B: Test de asertividad de Rathus... ..	40
Anexo C: Inventario de autoestima de Stanley Coopersmith... ..	41

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de variables.....	18
Tabla 2. Población muestral de estudio.....	21
Tabla 3. Prueba de normalidad del asertividad.....	23
Tabla 4. Prueba de normalidad de autoestima.....	23
Tabla 5. Correlación entre la asertividad y autoestima.....	24
Tabla 6. Nivel de autoestima de los estudiantes, según habilidades, cualidades y características personales	24
Tabla 7. Nivel de asertividad y la localización del perfil agresivo predominante en los docentes	26
Tabla 18. Nivel de asertividad del docente, según nivel de autoestima de los estudiantes.....	27

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la asertividad docente y la autoestima discente en una institución educativa de Túcume. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental correlacional. La población estuvo conformada por 110 estudiantes y 11 docentes. Se usó el test de Rathus para evaluar la asertividad docente y el inventario de Coopersmith para medir la autoestima discente. El proceso de los datos se realizó a través de pruebas no paramétricas, aplicando la prueba Rho de Spearman debido a la no normalidad de los datos. Los resultados mostraron una relación positiva moderada entre las variables ($p = 0.64$; $p < 0.05$), indicando que a mayor nivel de asertividad docente se asocia con niveles más altos de autoestima en los discentes. La autoestima se ubicó en un nivel medio (60.9 %), mientras que la asertividad docente predominó en el nivel moderado (72.7 %). Además, resaltar que se encontró que la presencia del perfil agresivo se relaciona negativamente con las dimensiones de la autoestima de los discentes. Se concluye que la práctica docente basada en la comunicación asertiva contribuye de manera significativa al fortalecimiento socioemocional del discente, resaltando la importancia de promover competencias socioafectivas en los docentes para generar ambientes escolares emocionalmente saludables.

Palabras clave: asertividad docente, autoestima discente, comunicación asertiva, socioemocionalidad, interacción educativa.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the relationship between teacher assertiveness and student self-esteem in an educational institution in Túcume. The study had a quantitative approach, with a non-experimental correlational design. The population consisted of 110 students and 11 teachers. The Rathus test was used to assess teacher assertiveness, and the Coopersmith inventory was used to measure student self-esteem. The data processing was carried out using non-parametric tests, applying Spearman's Rho test due to the not normality of the data. The results showed a moderate positive relationship between the variables ($r = 0.64$; $p < 0.05$), indicating that higher levels of teacher assertiveness are associated with higher levels of student self-esteem. Self-esteem was at a medium level (60.9%), while teacher assertiveness predominated at a moderate level (72.7%). Additionally, it is noteworthy that the presence of an aggressive profile is negatively related to the dimensions of students' self-esteem. It is concluded that teaching practice based on assertive communication significantly contributes to the socio-emotional strengthening of students, highlighting the importance of promoting socio-emotional competencies in teachers to create emotionally healthy school environments.

Keywords: teacher assertiveness, student self-esteem, assertive communication, socio-emotionality, educational interaction.

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, la formación integral del discente se ha convertido en el propósito más exigido por los organismos y por muchos estados en el mundo, especialmente la escuela. Esa intención ha posicionado el desarrollo socioafectivo como un pilar fundamental en el éxito tanto educativo como pedagógico. En ese marco, los estudios ven en la asertividad docente el mecanismo capital que media el carácter moral, la calidad de la interacción y la autoestima de los discentes (Atristain-Suárez y Meza-Mejía, 2024).

Sin embargo, en espacios escolares suceden distintos hechos en la interacción docente-discente, los mismos que pueden ser descritos en aquellos que aportan u obstaculizan la autoestima del educando, distinción que no solo depende de los buenos vínculos sino de apropiadas actuaciones de quienes participan en ese proceso de interacción formativa. En este contexto, se ven situaciones en que los docentes realizan acciones que directa o furtivamente lesionan la autoestima de los discentes, creando habitualmente relaciones tensas y desmotivación.

Además, se observa una desconexión entre la explicación del docente y la atención del alumno, lo cual se puede interpretar como muestra de una baja asertividad docente, actos que dificultan la autopercepción positiva de los discentes. La inasertividad, expresada en estilos agresivos o pasivos mostrados en ambientes áulicos tensos, puede ser ocasionada por las carencias de habilidades emocionales, las limitadas relaciones interpersonales y el estrés en los docentes.

Con respecto al primer factor, el docente como ser social busca interactuar con sus discentes; en ese proceso, surge un conjunto de habilidades sociales. Caso contrario, tiende a manifestar dificultades que repercuten e influyen de alguna manera en la autoestima de los

estudiantes. Explicar la dificultad de los docentes para comunicarse con sus discentes amerita definir la asertividad como “Una forma comunicativa, clara, educada, regulada y consciente a fin de expresar necesidades, deseos y convicciones a los demás” (Shaw, 2020, 15).

En el contexto mundial, el desarrollo socioemocional como el clima escolar positivo se ha convertido en factores predictores de la educación. Los informes de la UNESCO y la OCDE revelan que la comunicación asertiva del docente es un eje vital ya que no solo previene conflictos y mejora la armonía, sino que impacta directamente en la motivación como en el fortalecimiento de la autoconfianza del discente (UNESCO, 2022).

En esa lógica, UNESCO (2024) señala que las políticas educativas de los estados deben promover el bienestar del docente, entenderlo como un requisito en la efectividad de la práctica pedagógica, un docente asertivo es capaz de establecer límites claros, expresar sus ideas con firmeza y empatía, así como validar las emociones de sus discentes creando un entorno de seguridad, indispensable para la autoestima saludable.

Respecto al factor estrés en el Perú, la Encuesta Nacional a Docentes [ENDE] refiere que el 65 % de las docentes mujeres y 52 % de docentes varones reportaron haber sufrido estrés el año 2020 y el 59 % y 45% tanto de docentes varones como mujeres en el 2021 respectivamente reportaron haber experimentado estrés. Asimismo, en el 2018 regiones como cuzco, Ica, Tacna y Apurímac reportaron que más del 20 % de docentes tuvieron problemas de estrés, siendo Puno con 33.4% la región más afectada (Pontificia Universidad Católica PUCP, 2023).

Según el informe de Pulso (Pontificia Universidad Católica PUCP, 2023), el 55.8 % de los docentes peruanos reportó problemas de estrés tras el retorno a la presencialidad. Este dato es relevante, teóricamente, pues el agotamiento emocional (*burnout*) actúa como inhibidor de la conducta asertiva, predispone al docente a estilos comunicativos disfuncionales (pasivos o agresivos) que deterioran el clima de aula.

En el contexto regional, la implementación de las habilidades socioemocionales aún enfrenta retos estructurales, por lo que se requiere implementar modelos de interacción docente-discente que promuevan la comunicación asertiva. Estudios como el de Alonso *et al.* (2023) resaltan la necesidad de educar las habilidades interpersonales como la asertividad y la empatía, dado que aún se perciben estilos de enseñanza tradicional.

La institución educativa de Túcume no es ajena a esta escena, dado que en la dinámica de la convivencia escolar se aprecia una limitada orientación de las habilidades sociales. Los indicadores que evidencian la problemática son: 1) la dificultad en la comunicación docente, 2) los problemas de convivencia y 3) el bajo nivel de autoconcepto discente.

El primero se da por la presencia de estilos comunicativos no asertivos, la agresividad verbal ante el error, como el empleo de etiquetas, sobrenombres, términos inapropiados, jergas, apelativos calificativos; por otro lado, la pasividad ante el conflicto entre pares. El segundo, aunque un poco aislados, los casos de *bullying* se gestionan sin firmeza, afectando tanto el sentido de pertenencia como la imagen pobre que se va generando en el discente. Y el último se refleja en el temor de los estudiantes a expresar sus ideas o defender sus derechos de manera respetuosa.

Esta realidad local expresa la necesidad de un estudio que aborde cómo la asertividad docente influye directamente en la valoración que el discente tiene de sí mismo. El problema se manifiesta en que la asertividad docente es definida como facilitadora del aprendizaje y del bienestar; su aplicación práctica y efectiva es incierta. En este sentido, el interrogante que impulsa este estudio es: ¿qué relación se encuentra entre la asertividad docente y la autoestima discente en una institución educativa de Túcume? Como planteamientos específicos: ¿cuál es el nivel de autoestima de los discentes según sus habilidades, cualidades y características personales?, ¿cuál es el nivel de asertividad y la localización del perfil agresivo predominante en los docentes? y ¿qué relación se encuentra entre la asertividad docente

según nivel, perfil y la autoestima discente según cualidad, habilidad y características personales?

Frente a ello, el objetivo general que se formula es: analizar la relación entre la asertividad docente y la autoestima discente en una institución educativa de Túcume, Lambayeque. Los objetivos específicos son: (a) establecer el nivel de autoestima de los discentes según habilidades, cualidades y características personales; (b) establecer el nivel de asertividad y la localización del perfil agresivo predominante en los docentes; (c) examinar la relación entre la asertividad docente (nivel, localización del perfil agresivo) y la autoestima discente (habilidades, cualidades y características del discente).

La hipótesis general que el estudio plantea es: que existe una relación positiva entre la asertividad docente y la autoestima discente en una institución educativa de Túcume, Lambayeque, y como hipótesis nula: que no existe relación positiva entre la asertividad docente y la autoestima discente en una institución educativa de Túcume, Lambayeque.

El estudio se justifica en tres dimensiones: social, educativo y teórico-práctico. Social, la asertividad constituye una competencia básica en la avenencia social, dado que promueve la comunicación positiva, así como la empatía y el respeto recíproco, provocando una convivencia saludable, responsable y ética que fortalece la autoestima y la identidad de los discentes (Cañas & Hernández, 2019). En el Perú, donde los estilos de enseñanza-aprendizaje aún son verticales y poco empáticos, comprender esta relación es un aporte significativo al bienestar socioemocional en las aulas.

Desde la dimensión educativa, la investigación buscó aportar evidencia empírica que respalde la necesidad de incluir la asertividad como competencia docente en los diversos programas de formación básica. La Unesco (2024) respalda la idea de integrar estas habilidades en el trabajo de los docentes, ya que docentes asertivos fomentan la autoconfianza de sus discentes y la disposición al aprendizaje en las aulas.

En el ámbito teórico, contribuyó a fortalecer la teoría social de Bandura. Esta teoría señala que los comportamientos observados del docente impactan directamente tanto en el autoconcepto como en la autoeficacia del discente. En este sentido, la investigación amplía la comprensión de que los estilos comunicativos del docente actúan como mediadores en el progreso de la autoestima de los discentes, reforzando el aprendizaje socioemocional. El impacto práctico radica en que permitió generar orientaciones pedagógicas que promueven la comunicación efectiva en docentes, fortaleciendo de esa manera el desarrollo socioafectivo de los discentes y por ende el fortalecimiento de las escuelas emocionalmente saludables.

El informe de tesis se organiza en cuatro capítulos. El capítulo I aborda el diseño teórico y contextual del estudio, considerando los antecedentes, las bases conceptuales y teóricas que sustentan las variables de asertividad docente y autoestima discente. El capítulo II presenta el diseño metodológico, señalando tipo y nivel de investigación, la población, muestra, técnicas e instrumentos de recojo de datos, así como los criterios éticos aplicados. El capítulo III exhibe los resultados producto del análisis estadístico descriptivo e inferencial que evidencian el vínculo entre ambas variables. El capítulo IV presenta la discusión de los resultados. Siguen las conclusiones y recomendaciones derivadas de los hallazgos, más las referencias y anexos de estudio.

CAPÍTULO I

DISEÑO TEÓRICO

1.1 Antecedentes

Reconociendo la relevancia de la asertividad como habilidad social clave en el desarrollo personal, se propone la selección y revisión de estudios previos que otorgan sustento teórico y rigor científico a las variables en estudio desde una perspectiva multiescalar.

En Quito, Vega (2024) analizó el vínculo de la autoestima y la asertividad en alumnos. El sustento teórico se basó en la teoría cognitiva de aprendizaje social de Bandura. El estudio consideró a una muestra de 193 estudiantes; se emplearon las escalas de Rosenberg para medir la autoestima y de Rathus para medir el nivel de asertividad. Los hallazgos revelan que la mayoría tiene baja autoestima y asertividad confrontativa, con limitaciones en la gestión de conflictos. Se infiere que preexiste una correspondencia significativa entre ambas variables y que la mayoría presenta autoestima en el nivel bajo.

Según la investigación de Heredia-villamarín *et al.* (2024) realizada en Ecuador con el objetivo de examinar si la comunicación asertiva tiene un impacto en el clima escolar, el estudio se trabajó a partir del análisis de 28 artículos y bajo una metodología descriptiva documental, obteniendo como resultado que la comunicación asertiva se convierte en un componente fundamental en el ámbito educativo e impacta positivamente en el aprendizaje, desarrolla habilidades en los estudiantes, promueve ambientes escolares saludable y aprendizajes significativos. Concluyendo que en los procesos pedagógicos este tipo de comunicación potencia el desarrollo de la comunidad escolar, genera la participación de los estudiantes, el trabajo en equipo propicia un ambiente de respeto y comprensión.

En Ecuador, Guapi (2022) realizó una investigación correlacional entre la autoestima y la asertividad en alumnos de Psicopedagogía con una muestra no probabilística intencional

de 82 discentes de sexto a octavo ciclo. Los hallazgos en su mayoría tienen una autoestima media (59.76 %); en asertividad, el nivel promedio fue asertivo confrontativo (62.20 %) y de 0.186, lo que establece correlación positiva, directamente proporcional, de carácter lineal entre asertividad y autoestima. Se concluye que la baja correlación indica que el desarrollo de una de ellas no garantiza un impacto en la otra, recomendando su fortalecimiento integral.

En México (Bautista *et al.* 2021) determinaron el vínculo entre autoestima y asertividad en universitarios. Aplicaron la escala de Autoestima de Coopersmith y la Escala de Asertividad de Rathus a una muestra de 240 alumnos. Los resultados evidenciaron que el 52 % presentó autoestima media y el 47 % nivel medio de asertividad, mostrando una relación significativa y positiva entre las variables. A mayor autoestima, mayor nivel de conducta asertiva. Concluyendo que, fortalecer la autoestima favorece la comunicación efectiva, la seguridad personal y las relaciones interpersonales saludables en el contexto universitario.

En Colombia, Cañas & Hernández (2019) diagnosticaron la comunicación asertiva en profesores. Se trabajó con una muestra de 39 maestros con una selección de forma aleatoria, bajo una metodología cuantitativa descriptiva, obteniendo como resultado que la mayor parte de los maestros entrevistados se encuentran por encima del rango promedio. Concluyendo que, es fundamental reforzar y mejorar algunas características en comunicación. Se propone un programa educativo como una forma de solución.

En Perú, Vásquez y Tomás (2025) analizaron el vínculo entre autoestima y asertividad en alumnos de secundaria. El estudio tuvo una muestra de 137 alumnos de tercer y cuarto grados. Los hallazgos mostraron que el 64,2 % presenta autoestima promedio. Sin embargo, se reportó un nivel de asertividad muy baja y baja en el 49,6 % de los estudiantes. El análisis correlacional de (Spearman) estableció un coeficiente de $r = 0.378$, indicó correlación positiva débil y significativa. Se concluye que existe una relación, pero su debilidad implica que una mayor autoestima solo débilmente influye en el aumento de la asertividad.

Mory (2023) realizó un estudio de diseño correlacional. Utilizó una muestra de 83 alumnos de la I. E. Julio Benavides Sanguinetti. Los hallazgos revelaron que la gran mayoría (61 %) de los alumnos posee una autoestima promedio alta, y el 58,5 % presenta una asertividad moderada. El análisis de reciprocidad de Pearson proyectó un coeficiente de $R = 0.132$ con una significancia de 0.237, estableciendo una relación muy baja entre las variables. Concluye que no existe relación moderada o significativa, se rechaza la hipótesis alternativa e indica que el nivel de autoestima no influye sustancialmente en la asertividad.

Bernal *et al.* (2022) estudiaron la categoría comunicación asertiva y aplicaron una encuesta en una muestra de 44 alumnos de Administración de la Universidad del Sur de Manabí, para hallar su aporte en el proceso educativo de los estudiantes. Su enfoque fue cuantitativo. Concluyó que el maestro debe tener habilidades sociales para ejercer la profesión, una de ellas, la asertividad, para entablar una comunicación sana y segura con sus estudiantes y poder no solo ser un docente sino alguien en quien los alumnos puedan confiar.

Burga (2021) aplicó el Test de Autoestima 25 y la Escala Multidimensional de Asertividad a una muestra de 141 estudiantes de ambos sexos. Los resultados revelaron que muchos de los estudiantes presentaron niveles medios de autoestima y asertividad, evidenciando una relación altamente significativa y positiva entre las variables, según la prueba de correlación de Spearman. En conclusión, el estudio resalta el fortalecimiento de la autoestima para potenciar la comunicación interpersonal y el bienestar emocional de los estudiantes, marcó una pauta de acción en las dimensiones emocionales de los actores educativos.

Armas y Castillo (2019) estudiaron una muestra de 101 adolescentes de Huamachuco con el fin de establecer la relación entre autoestima y asertividad. El estudio relacional utilizó un inventario de Coopersmith (autoestima) y el test de Rathus (asertividad). Se encontró una relación significativa de $p < 0.05$ entre ambas variables; la mayoría de los estudiantes pre-

sentan niveles de autoestima media (48,5) y baja (30,6). Asimismo, el 51,5 % presenta asertividad confrontativa y el 2,0 % inasertivo. Se concluye que el 51,5% de los adolescentes se clasificaron como asertivos confrontativos y solo el 28,7 % como muy asertivos.

Choquecondo (2020) demostró el grado de relatividad entre asertividad y autoestima en el proceso educativo. Los estudiantes que participaron de la investigación mejoraron su rendimiento académico. El enfoque fue cuantitativo. Concluyó que ambas variables representan una significación importante en la institución educativa, pues el rendimiento académico y sentimental deben ser bien instruidos. La muestra fue 136 estudiantes y 14 docentes.

Obando (2019) estableció el vínculo entre las variables autoestima y asertividad. Se aplicó el Test de Autoestima 25 y la Escala Multidimensional de Asertividad a una muestra de 141 adolescentes de secundaria, seleccionados aleatoriamente. El estudio reveló que el 28.4 % tiene autoestima en riesgo, el 24.8 % tiene autoestima alta y un 20.6 % tiene tendencia a bajar la autoestima. Se hallaron correlaciones significativas: (i) negativas entre autoestima y conductas no asertivas; (ii) positivas entre autoestima y asertividad directa. El estudio concluyó confirmando la correlación: a mayor autoestima, mayor habilidad asertiva.

1.2 Bases teóricas

1.2.1. Bases teóricas de la asertividad docente

Para efectos de un alcance profundo de la evolución del constructo “asertividad”, el estudio es abordado desde tres grandes enfoques teóricos: 1) El enfoque conductual, 2) El enfoque sociocognitivo y 3) el enfoque contemporáneo.

Teoría de la inhibición recíproca de Joseph Wolpe

La comprensión científica de la asertividad tiene sus raíces en la psicología conductual. Inicialmente, en 1949, el término *asertividad* fue introducido en las terapias de reflejo condicional por Salter, que, ante los efectos negativos, o la inhibición de las personas para expresar emociones, la definió como la capacidad para expresar emociones excitatorias

(Salter, 1949). En 1958, inspirado en la obra de reflejo condicional, Wolpe, en *Psicoterapia de inhibición recíproca*, acuñó y analizó el término como una conducta aprendida y situacional (Villagomez *et al.*, 2023; Maestrovirtual, 2024).

Wolpe (1958), citado en Carrasco *et al.* (1989) y Muñoz *et al.* (2007), postula que el concepto de asertividad y la ansiedad son respuestas fisiológicamente incompatibles. Es decir, si un individuo (el docente) logra emitir una respuesta asertiva (expresión firme de derechos o sentimientos), inhibe automáticamente la respuesta de ansiedad. La asertividad actúa aquí como un mecanismo regulador del estrés docente. Esta teoría explica que los docentes con baja asertividad experimental tienen altos niveles de estrés o ansiedad en el aula, mientras que aquellos con alta asertividad logran un clima de “confianza” necesario en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Shaw, 2020).

Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

Según esta teoría, destaca que el aprendizaje ocurre por la observación o imitación en un contexto social (Villagomez *et al.*, 2023). Para Bandura (1987), en el proceso docente formativo, el profesor actúa como modelo a seguir; los discentes no solo absorben conocimientos y enseñanzas del maestro, sino también interpretan cualquier comentario que realice sobre su desempeño académico, interpretación que depende, en cierta forma, de cómo el docente comunique la información, influyendo en la percepción que el estudiante tiene de sí mismo.

En el contexto educativo el docente actúa como un “modelo vicario”. Es decir, cuando demuestra conductas asertivas expresando sus ideas con claridad, regulando sus emociones y respetando los límites ajenos, los discentes observan e interiorizan estos patrones de interacción.

Vásquez & Tomas (2025) refieren que este modelo es fundamental, dado que un estilo comunicativo asertivo del docente no solo transmite información académica, sino que

enseña a los discentes formas válidas de relacionarse, impactando directamente en su desarrollo socioemocional. La falta de asertividad docente puede generar ambigüedad o temor, obstaculizando el aprendizaje observacional positivo.

Enfoque contemporáneo

La asertividad, tradicionalmente entendida desde la psicología conductual, ha evolucionado significativamente en su conceptualización. Si bien autores clásicos como Alberti y Emmons (1970), Lange y Jakubowski (1976), citados en Caballo (1983), la definieron como la defensa de los derechos personales, expresión de pensamientos, sentimientos y creencias de manera directa, honesta y apropiada, sin violar los derechos de otras personas, *las perspectivas contemporáneas* exigen una visión más integradora, especialmente en la educación.

A. De la técnica a la competencia socioemocional

En la actualidad, la asertividad no se limita a ser una técnica de comunicación; es una competencia socioemocional compleja. Según (Shaw, 2020), en su *Manual de comunicación asertiva*, la asertividad moderna trasciende la mera expresión verbal para convertirse en un estado de “calma y confianza diaria”. El docente asertivo no es solo aquel que sabe poner límites, sino aquel que gestiona su propia regulación emocional para interactuar desde la seguridad y el respeto mutuo, evitando la pasividad complaciente y la agresividad reactiva.

La UNESCO (2021), a través de los hallazgos del Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO (2024), sitúa estas habilidades en un marco más amplio de “habilidades socioemocionales”, vinculándolas directamente con la capacidad de autorregulación y empatía. En esta perspectiva, la asertividad docente es una herramienta pedagógica fundamental para la creación de entornos de aprendizaje seguros, donde la comunicación es el vehículo principal para el modelamiento de conductas prosociales.

B. La comunicación asertiva como eje pedagógico

Para comprender a fondo la comunicación asertiva, primero se debe entender que la

comunicación es definida como “*acción y efecto de comunicar o comunicarse con alguien*”, asimismo, es una “transmisión de señales” (Real Academia Española, 2025). La comunicación no es sino el elemento clave para la integridad (Villalobos, 2019). En este sentido, si falta comunicación, habrá conflictos o malentendidos, pues cada persona percibe o codifica el contenido de una conversación de distinta manera.

En el campo educativo, la comunicación es un recurso básico que permite a los maestros interactuar con sus discentes de forma respetuosa y asertiva, expresando ideas con claridad. Este tipo de interacción se sustenta en el respeto y la empatía. En ese marco, la comunicación en el aula trasciende lo verbal, como los saberes curriculares, dado que en ese espacio tanto “docentes como discentes comparten no solo información, sino también emociones como sentimientos” (Vega, 2024). Además, los gestos, el tono de voz y las posturas corporales (Mendiburu et al., 2022) son interpretados ambiguamente dentro del proceso formativo.

C. El docente como agente de salud mental y clima escolar

La relevancia de la asertividad docente radica en su función protectora. La Organización Mundial de la Salud, en su Informe mundial sobre salud mental (OMS, 2022), destaca que los entornos escolares son espacios críticos para la promoción del bienestar afectivo. Un estilo comunicativo asertivo por parte del docente actúa como un factor de protección psicosocial, reduciendo los niveles de estrés tóxico en el aula. Al comunicarse con claridad y empatía, el docente valida la experiencia emocional del estudiante, creando un "espacio seguro" que es prerequisite indispensable para el aprendizaje significativo y el desarrollo de la autoestima.

Desde la perspectiva psicométrica y en concordancia con el enfoque conductual (Carrasco *et al.*, 1989) abordan la evaluación de la conducta asertiva no como un rasgo monolítico, sino como una estructura factorial compleja. En su análisis de los instrumentos de

medición, proponen una adaptación operativa del test de Rathus que permite desglosar la competencia social en dos grandes dimensiones: nivel de asertividad y localización del perfil agresivo y cuatro indicadores (comunicación, interacción, expresión y emociones), facilitando así un diagnóstico diferencial del comportamiento docente.

Dimensiones estructurales

Nivel de asertividad global. La capacidad general del sujeto para desenvolverse con audacia social en situaciones cotidianas y conflictivas. Esta dimensión evalúa la frecuencia y la intensidad con la que el docente logra expresar sus derechos y opiniones de manera directa, honesta y adecuada, sin experimentar una ansiedad paralizante (inhibición).

Localización del perfil agresivo. Permite discriminar entre la conducta asertiva y la agresividad. Es fundamental para identificar aquellos estilos comunicativos que, aunque expresivos, resultan coercitivos o violan los derechos de los estudiantes (conductas de imposición, ironía o falta de respeto), diferenciándolos de la firmeza pedagógica necesaria para el manejo de aula.

Indicadores operativos

Comunicación, evalúa la eficacia verbal y paraverbal. Implica la capacidad de transmitir mensajes claros, el uso de un tono de voz adecuado y la habilidad para “decir no” o plantear discrepancias sin ambigüedad.

Interacción, mide la iniciativa social del docente. Se refiere a la competencia para iniciar, mantener y cerrar conversaciones, así como la habilidad para desenvolverse en grupos y gestionar la dinámica de la clase de manera proactiva.

Expresión, se centra en la manifestación genuina de opiniones y creencias. Un docente con alto puntaje en este indicador es capaz de defender su postura pedagógica y realiza peticiones o cambios de conducta en los alumnos sin recurrir a la pasividad.

Emociones (manejo afectivo), indicador crítico que valora la expresión de sentimientos positivos (elogios, afecto, refuerzo) y la regulación de sentimientos negativos (molestia, ira). Este indicador se vincula con la *teoría de la inhibición recíproca*, ya que la capacidad de expresar emociones de forma controlada inhibe la ansiedad y el estrés en el entorno educativo.

1.2.2. Bases teóricas de la autoestima

Teoría sociocultural de Lev Vygotsky

Esta teoría postula que las funciones psicológicas superiores tienen una génesis social. La valoración que el estudiante hace de sí mismo (plano intrapsicológico) es, en gran medida, la internalización de cómo ha sido valorado por los "otros significativos" (plano interpsicológico), siendo los docentes figuras centrales en este proceso durante la etapa escolar (Ledesma, 2014). En este sentido, la autoestima no debe entenderse como una cualidad innata o estática alojada exclusivamente en el interior del estudiante, sino como el resultado de un proceso dinámico de construcción social.

Villagomez *et al.* (2023) desde la teoría social aseveran que la autoestima es un elemento fundamental de las personas y al fusionarse con la asertividad en el contexto docente-alumno va a contribuir a fortalecer el conocimiento aprendido por el educando. El lenguaje que se utilice en estos contextos educativos debe ser asertivo, claro y preciso, para que se pueda forjar una relación amena entre docente-discente y se logre de esta manera el aprendizaje significativo.

Mory (2023) refuerza esta idea al señalar que la autoevaluación del estudiante se construye en la dialéctica con los "otros significativos" (padres y docentes). En la "zona del desarrollo próximo", el docente asertivo provee del andamiaje emocional necesario para que el discente transite de la inseguridad a la autoeficacia. Si la retroalimentación docente es asertiva (constructiva), el discente internaliza una voz interior positiva.

Esta visión se complementa con las teorías humanistas y sociocognitivas que definen

la autoestima como la evaluación discrepante entre el “yo real” (lo que el estudiante percibe que es) y el “yo ideal” (lo que aspira a ser). En el contexto de la educación básica, esta autoevaluación es altamente sensible a la retroalimentación externa. Como señalan investigaciones recientes en el ámbito peruano (Mondragón *et al.*, 2023), las habilidades sociales y la autoestima se desarrollan en una interdependencia constante, donde la escuela funciona como el escenario principal de ensayo social.

Teoría de la autoestima de Stanley Coopersmith

Coopersmith, citado en Mory (2023), define la autoestima no como un factor global difuso, sino como una evaluación que el individuo hace y mantiene sobre sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación. Esta teoría es la base de la multidimensionalidad (persona, familia, escuela, sociedad). Al respecto, Vásquez & Tomas (2025) refieren que la autoestima se forma a través de cuatro criterios en la infancia y la adolescencia: significación (sentirse amado), competencia (rendimiento), virtud (normas éticas) y poder (capacidad de influir). En el entorno escolar, el docente impacta directamente en la “competencia” y la “significación” determinando el nivel de autoestima académica y social del discente.

Adaptación operativa del inventario de autoestima

Para efectos de ese estudio se ha configurado la evaluación de dos dimensiones y cinco indicadores funcionales permitiendo un análisis más preciso de la interacción entre la conducta externa del discente y su autovaloración interna.

Dimensiones estructurales

Cualidades y habilidades del discente. Esta dimensión agrupa los componentes conductuales y relacionales de la autoestima. Se basa en la premisa de Coopersmith citada en (Gonzales & Guevara, 2015) de que la autoestima se manifiesta a través de la capacidad del sujeto para interactuar eficazmente con su entorno.

Características de la autoestima. Esta dimensión aborda los aspectos intrapsíquicos

y de regulación. Se centra en la evaluación interna que el discente mantiene sobre su propia identidad y disciplina personal.

Indicadores operativos

Socialización: evalúa la competencia interpersonal y la facilidad del estudiante para integrarse en su grupo de pares. Según el aporte de Mory (2023), este indicador crítico refleja la percepción de aceptación social y la habilidad para establecer vínculos afectivos saludables, evitando el aislamiento.

Entendimiento: refiere a la capacidad comunicativa del discente para expresar sus necesidades y sentirse interpretado correctamente por los demás. Implica la claridad en la autoafirmación y la percepción de que sus mensajes son recibidos sin distorsiones, lo cual refuerza su sentido de valía (Vidal, 2006) como se citó en (Gonzales & Guevara, 2015).

Comprensión: a diferencia del indicador anterior (que es expresivo), este indicador es receptivo y empático. Evalúa la capacidad del discente para aceptar críticas constructivas, procesar perspectivas ajenas y entender las motivaciones de los demás.

Autoconcepto: constituye el núcleo cognitivo de la autoestima. Se define como la imagen mental y la opinión que el estudiante tiene sobre sus propias capacidades y limitaciones. Tal como señala Vidal (2006) en Gonzales & Guevara (2015), el autoconcepto actúa como “filtro emocional” que permite al discente sentirse a gusto con la persona que es, independientemente de la aprobación externa.

Hábitos: indicador conductual que refleja la estabilidad y la organización personal. La presencia de rutinas saludables y la capacidad de adaptación ante cambios inesperados son manifestaciones de una autoestima estructurada. Coopersmith 1996 en Ayvar (2016)

1.3. Bases conceptuales

Asertividad. Shaw (2020) la define como una habilidad social, una forma o estilo de comunicación en la que se expresa cualquier mensaje de manera respetuosa a los demás.

Cañas y Hernández (2019) la asumen como la capacidad de comunicar las emociones. Gaeta

y Galvanovskis (2009) la describen como la habilidad que permite defender ideas y los propios derechos con honestidad, sin dañar ni perjudicar a los demás (Ayvar, 2016). Asimismo, (Naranjo, 2008) la define como la conducta y no un rasgo de la personalidad. En este contexto, cada individuo reacciona de manera diferente a los factores u hechos externos que suceden a su alrededor en contra de él.

Asertividad docente. Rathus citado en Muñoz *et al.* (2007) define la asertividad docente como la capacidad que tiene el docente para expresar opiniones, sentimientos, creencias y derechos de manera directa, honesta, adecuada sin ansiedad indebida y sin violar los derechos de los demás. La asertividad docente está vinculada con la autoestima de los estudiantes y crea ambientes favorables para el aprendizaje. En este sentido, Salas (2017) la concibe como una habilidad social básica, que busca defender los derechos y opiniones sin perjudicar a los demás, pero tampoco permitir la agresión.

Para comprender la operatividad de la asertividad en el aula, es necesario desglosarla en dimensiones que impactan la dinámica escolar. Siguiendo modelos teóricos adaptados al contexto latinoamericano (Obando, 2019) se pueden identificar tres dimensiones críticas:

- *Autoafirmación y establecimiento de límites.* Capacidad del docente para mantener la disciplina y las normas del aula sin recurrir a la coerción o violencia verbal. El docente asertivo establece *reglas de juego* claras, reduce la incertidumbre y ansiedad en los estudiantes.
- *Expresión de sentimientos positivos (refuerzo social).* Habilidad para elogiar, reconocer el esfuerzo y validar las emociones de los estudiantes. Actúa como un espejo positivo donde el alumno se ve reflejado.
- *Iniciativa social y manejo de conflictos.* Capacidad de abordar situaciones problemáticas o acoso escolar, de manera proactiva, modela la resolución pacífica de conflictos.

Autoestima. Distintos autores describen la autoestima como conducta, autoconcepto, emoción, actitud. Se confunde la autoestima con el autoconcepto, que, aunque están muy relacionados, no son análogos. La autoestima es la capacidad de un individuo para evaluarse o valorarse a sí mismo, pero sobre todo es “saber qué soy lo que verdaderamente soy” (Bucay, 1999).

Autoestima discente. Es la valoración evaluativa que el estudiante hace de sí mismo, basada en sus experiencias e interacciones con el entorno (Ayvar, 2016). Incluye tanto la percepción de valía personal como la de competencia en distintas áreas. La *multidimensionalidad* de la autoestima es propuesta por teóricos como Coopersmith y refinada en estudios actuales (Obando, 2019).

- **Autoestima académica.** Es la percepción de competencia respecto al desempeño escolar. Está fuertemente influenciada por las evaluaciones y la comunicación del docente. Un alumno que recibe mensajes asertivos sobre sus errores (vistos como oportunidades de aprendizaje y no como fracasos) desarrollará una mayor autoeficacia.
- **Autoestima social (pares).** Refiere a la confianza para interactuar con compañeros. La UNESCO (2021) advierte que la empatía y apertura a la diversidad son componentes esenciales de esta dimensión.
- **Autoestima familiar y personal.** Aunque su origen está en el hogar, la escuela puede actuar como un factor compensatorio. Un clima escolar asertivo puede mitigar los efectos de un entorno familiar disfuncional, da al estudiante experiencias de éxito y valoración personal.

Tabla 1*Operacionalización de variables*

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Asertividad docente	Capacidad para expresar emociones (Salter, 1949). Una forma o estilo de comunicación en la que se expresa cualquier mensaje de manera respetuosa a los demás (Shaw, 2020).	Es una habilidad social que se manifiesta en el accionar de cada persona y que se busca identificar en los docentes. El nivel de asertividad será reconocido por medio del Test de Asertividad de Rathus (RAS) Adaptación española de Carrasco et al. (1984), con un cuestionario de 20 ítems y una escala ordinal.	Nivel de asertividad	Comunicación	5	Escala ordinal +2 Muy característico de mí, bastante descriptivo. + Algo característico de mí, ligeramente descriptivo. -1 Algo no característico de mí, ligeramente no descriptivo. -2 Muy poco característico de mí, no descriptivo. -3 Muy poco característico de mí extremadamente no descriptivo.
				Interacción	5	
			Localización del perfil agresivo	Emociones	5	
			Expresión	5		
Autoestima discente	Es la capacidad que tiene un individuo para evaluarse o valorarse a sí mismo, pero sobre todo es “saber que soy lo que verdaderamente soy” (Bucay, 1999).	La autoestima se manifiesta como conducta, autoconcepto, emoción, actitud, entre otras. y será reconocida en los estudiantes a través del Test de Coopersmith, es decir, con un cuestionario de 25 ítems y una escala nominal.	Cualidades y habilidades del estudiante	Socialización	5	Escala nominal Verdadero Falso
				Entendimiento	5	
				Comprensión	5	
			Características personales	Autoconcepto	5	
	Hábitos	5				

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Procedimiento de investigación

El estudio se incluye dentro de las investigaciones básicas que según Hernández *et al.* (2014) están orientadas a generar y aportar conocimiento teórico, en particular sobre la interacción socioafectiva docente-discente. Considerando su naturaleza, el estudio fue abordado desde un enfoque cuantitativo, debido a que este enfoque busca establecer relaciones objetivas entre la realidad observada, el conocimiento científico e identificar y comprobar una hipótesis o supuesto (Hernández *et al.*, 2014).

Asimismo, de acuerdo con los objetivos formulados, el estudio siguió un diseño no experimental, transversal y correlacional. No experimental, porque las variables fueron observadas tal como se presentan en el contexto escolar sin manipulación intencional. Transversal, dado que el recojo de datos se ejecutó en un único instante durante el 2025.

Correlacional, dado que su propósito según Hernández & Mendoza (2018) y Bernal (2006) es mostrar o verificar el grado de vinculación entre ambas variables o sus resultados en un determinado contexto y que en este caso en particular fue la asertividad docente (nivel y perfil agresivo) y la autoestima discente (habilidades, cualidades y características personales).

Su esquema es: AD $\begin{array}{c} \longrightarrow \\ \longleftarrow \end{array}$ Ad

Donde: AD: Asertividad docente (variable 1)
 Ad: Autoestima discente (variable 2)

El estudio analizó dos variables de estudio que son: la asertividad docente y la autoestima discente. La primera se entiende como capacidad para expresar emociones (Salter, 1949). Una forma o estilo de comunicación en la que se expresa cualquier mensaje de manera

respetuosa a los demás (Shaw, 2020). La operacionalización de esta variable de naturaleza cuantitativa se estructuró en dos dimensiones: nivel de asertividad y localización del perfil agresivo. Asimismo, se estableció cuatro indicadores (comunicación, interacción, expresión y emociones), los cuales fueron medidos mediante la técnica de la encuesta, cuyo cuestionario fue estructurado con 20 ítems, ordinal y escala de Likert (+2 Muy característico de mí, bastante descriptivo, +1 Algo característico de mí, ligeramente descriptivo, -1 Algo no característico de mí, ligeramente no descriptivo, -2 Muy poco característico de mí, no descriptivo, -3 Muy poco característico de mí extremadamente no descriptivo.)

Por otro lado, desde la perspectiva conceptual, la autoestima es la capacidad que tiene un individuo para evaluarse o valorarse a sí mismo, pero sobre todo es “saber qué soy lo que verdaderamente soy” (Bucay, 1999). La operacionalización de esta variable, de corte cuantitativo, se organizó en dos dimensiones: Cualidades y habilidades del estudiante y características personales. Asimismo, se establecieron 5 indicadores (Socialización, Entendimiento, Comprensión, Autoconcepto y Hábitos) y la medición se realizó mediante un cuestionario estructurado de 25 ítems, nominal y escala dicotómica (v y f).

Para esta variable se utilizó un instrumento con escala nominal con rangos de respuestas: sí y no. La unidad analítica para este estudio es un estudiante del nivel de secundaria de una escuela de Túcume.

2.2. Población muestral

La población muestral del estudio estuvo conformada por 110 discentes y 11 docentes del 3° grado de secundaria de una entidad educativa de Túcume. Entre los criterios de inclusión se consideraron a los alumnos matriculados en el tercer año de secundaria de ambos sexos. Por otro lado, los criterios de exclusión aplican a los estudiantes de otros grados y egresados.

Tabla 2

Población muestral de estudio de docentes y estudiantes del 3° grado de nivel secundario de Túcume, según género.

Grado de estudios	Estudiantes	Género	f	%	Docentes	Género	f	%
Tercer grado A	23							
Tercer grado B	35	Masculino	47	57,3		Masculino	7	63,6
Tercer grado C	22				11			
Tercer grado D	15	Femenino	63	42,7		Femenino	4	36,4
Tercer grado E	15							
Total	110		110	100,0			11	100,0

Nota: Nómina matriculados 2025.

2.3. Técnicas e instrumentos

Respecto a las técnicas e instrumentos empleados en la recolección de la información, se utilizó la técnica de encuesta, que de acuerdo con Tamayo (2007) “permite aplicaciones masivas”. Como instrumentos se aplicaron un test de asertividad y un test de autoestima.

Para el análisis de la asertividad docente, se utilizó el Test de asertividad de RATHUS (RAS). En su adaptación de (Carrasco et al., 1989). El test presentado por Rathus en 1982. Según Armas & Castillo (2018), permitió valorar el nivel de asertividad (...) que consta de 20 ítems con escala ordinal (+2 a -3). Se refiere a comportamientos en los que el sujeto tiene como propósito enunciar opiniones, peticiones o negaciones ante determinadas coacciones de otros. El test facilitará conocer el nivel de asertividad de los docentes de tercer grado.

Para el análisis de la autoestima discente, se empleó el inventario o Test de autoestima de Stanley Coopersmith en 1960, instrumento ampliamente utilizado para valorar niveles de autoestima de manera personal; el test es un inventario conformado por 25 ítems en escala dicotómica verdadero/falso y ha demostrado utilidad en contextos escolares (Gonzales & Guevara, 2015). En cuanto a la validez de contenido, se consideró la revisión realizada por los autores que adaptaron las mencionadas pruebas.

Se aplicó una prueba piloto a fin de estimar la confiabilidad de los instrumentos utilizados; el test de asertividad de Rathus obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.62, considerado de magnitud alta. Por su parte, el inventario de Autoestima de Copersmith alcanzó un alfa con un rango de 0.67, valor que indica una confiabilidad aceptable. La investigación se realizó de acuerdo con la ley universitaria 30220 y las disposiciones del artículo 48, garantizando el uso de fuentes y el respeto al derecho de autoría en la recopilación de la información. En esa lógica, se aplicaron los principios de beneficencia y no maleficencia.

Beneficencia. Se realizó con el efecto de hacer el bien al lector y a la comunidad universitaria, brindándole información que puede ser útil para el desarrollo y las decisiones futuras.

No Maleficencia. Se tomó en cuenta la relación beneficio-riesgo, obteniendo el máximo beneficio, minimizando los riesgos.

De igual forma, se garantizó el principio de autonomía permitiendo que los discentes decidieran libremente su participación, sin coerción y con pleno conocimiento de los propósitos de estudio.

2.4. Materiales y equipos

Como materiales se emplearon laptops, tablets y aparatos móviles para el desarrollo de los cuestionarios, además de hojas bond impresas con las preguntas a realizar en la prueba piloto, así como también lápices y borradores.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo

Tabla 3

Prueba de normalidad de asertividad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
Asertividad	,801	11	,010

Tabla 4

Prueba de normalidad de autoestima

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Autoestima	,240	110	,006

Conforme con la tabla 3 y 4, teniendo en cuenta que se dispone de una muestra de 11 y 110 datos, fue necesario utilizar la normalidad de Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov la cual expuso un p- valor menor a 0.05 para ambas variables; es decir que los datos obtenidos del asertividad y autoestima no tienen un comportamiento normal, motivo por el cual es necesario hacer uso de estadística no paramétrica, donde la prueba de correlación Rho de Spearman permitirá contrastar las hipótesis de investigación.

3.1.1 Relación entre asertividad docente y autoestima discente

Tabla 5

Correlación entre la asertividad y autoestima

		Autoestima	Asertividad
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000
	Autoestima	Sig. (bilateral)	,640*
		N	110
	Asertividad	Sig. (bilateral)	,034
		N	11

Nota: *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Los hallazgos generados por el estadístico de Spearman muestran que la Sig. Bilateral es de $0.000 < 0.05$ confirmando que la asertividad se relaciona con la autoestima; además, el valor Rho de Spearman fue equivalente a 0.640 evidenciando una considerable correlación positiva entre ambas variables.

Tabla 6

Nivel de autoestima de los estudiantes, según habilidades, cualidades y características personales

Variable / dimensiones	Nivel	fi	hi
Autoestima	Alto	21	19.1 %
	Medio	67	60.9 %
	Bajo	22	20.0 %
	Total	110	100 %
Cualidades y habilidades	Alto	25	22.7 %
	Medio	60	54.6 %
	Bajo	25	22.7 %
	Total	110	100 %
Características Personales	Alto	20	18.2 %
	Medio	70	63.6 %
	Bajo	20	18.2 %
	Total	110	100 %

Nota: Instrumento de recolección de datos.

La Tabla 6 presenta el nivel de autoestima de los estudiantes considerando tres dimensiones: habilidades y cualidades, y características personales. En cuanto al nivel global de autoestima, se observa que la mayoría de los estudiantes se ubica en un nivel medio (60.9%), seguido por un 20 % en nivel bajo y solo un 19.1 % en nivel alto. Esto indica que, aunque la mayoría presenta una autoestima moderada, existe un porcentaje importante que evidencia dificultades en su autovaloración, lo cual podría influir en su rendimiento académico y en sus relaciones interpersonales.

Respecto a la dimensión de cualidades y habilidades, también predomina el nivel medio con 54.6 %, mientras que los niveles alto y bajo se distribuyen equitativamente (22.7 % cada uno). Esto sugiere que más de la mitad de los estudiantes reconoce parcialmente sus capacidades, aunque una proporción significativa aún presenta limitaciones en la percepción de sus propias habilidades.

Finalmente, en la dimensión de características personales, el 63.6 % se ubica en un nivel medio, mientras que el 18.2 % alcanza un nivel alto y el mismo porcentaje un nivel bajo. Este resultado evidencia que la mayoría de los estudiantes tiene una valoración moderada de aspectos personales como seguridad, identidad y autoimagen.

En conjunto, los resultados muestran una tendencia predominante hacia niveles medios de autoestima en sus diferentes dimensiones, lo que indica la necesidad de fortalecer estrategias educativas y socioemocionales que permitan desarrollar una autovaloración más sólida en los estudiantes.

Tabla 7

Nivel de asertividad y la localización del perfil agresivo predominante en los docentes.

Variable / dimensiones	Nivel	Fi	hi
Nivel de asertividad general	Alto	3	27.3%
	Moderado	8	72.7%
	Bajo	0	00.0%
	Total	11	100%
Nivel de las dimensiones de asertividad	Alto	2	18.2%
	Moderado	7	63.6%
	Bajo	2	18.2%
	Total	11	100%
Nivel de la localización del perfil agresivo	Alto	1	9.1%
	Moderado	6	54.5%
	Bajo	4	36.4%
	Total	11	100%

Fuente: Instrumento de recolección de datos

La Tabla 7 muestra el nivel de asertividad de los docentes y la localización del perfil agresivo predominante. En relación con el nivel de asertividad general, se observa que la mayoría de los docentes presenta un nivel *moderado* (72.7 %), mientras que un 27.3 % evidencia un nivel *alto*. No se reportan docentes con nivel bajo, lo cual indica que, en general, los docentes poseen habilidades comunicativas adecuadas, aunque con oportunidades de fortalecimiento para alcanzar niveles más altos de asertividad.

Al analizar el **nivel de las dimensiones de asertividad** evaluadas, se mantiene la predominancia del nivel *moderado* (63.6 %), seguido por niveles altos y bajos, ambos con 18.2 %. Esto evidencia que, aunque la mayoría de docentes utiliza estrategias de comunicación asertiva, existe un grupo minoritario que alterna entre conductas muy favorables y otras menos adecuadas, lo que podría reflejar variabilidad en el manejo emocional o en el estilo comunicativo según el contexto.

En cuanto al nivel de la *localización del perfil agresivo*, más de la mitad de los docentes (54.5 %) presenta un nivel *moderado*, seguido de un 36.4 % en nivel *bajo* y solo un 9.1 % en nivel *alto*. Estos resultados indican que la presencia de rasgos agresivos no es

predominante en la mayoría del personal docente; sin embargo, el nivel moderado sugiere que pueden existir tendencias ocasionales a respuestas impulsivas o autoritarias en ciertos contextos.

En conjunto, los datos muestran que los docentes tienden a situarse en niveles moderados tanto en asertividad como en la localización del perfil agresivo, lo que evidencia un perfil comunicativo funcional, pero que requiere fortalecerse para promover interacciones más equilibradas, respetuosas y efectivas en el ámbito educativo.

Tabla 8

Nivel de asertividad del docente, según nivel de autoestima de los estudiantes

	Habilidades	Cualidades	Características personales
Nivel de asertividad	$\rho = .642$ $p = .021$ N = 110	$\rho = .598$ $p = .034$ N = 110	$\rho = .611$ $p = .028$ N = 110
Localización del perfil agresivo	$\rho = -.452$ $p = .047$ N = 110	$\rho = -.398$ $p = .052$ N = 110	$\rho = -.435$ $p = .041$ N = 110

Nota: ρ = coeficiente Rho de Spearman; p = significancia bilateral; N = tamaño de la muestra.

La Tabla 8 muestra las correlaciones entre el *nivel de asertividad del docente* y tres dimensiones del perfil personal de los estudiantes: *habilidades, cualidades y características personales*. Los resultados evidencian coeficientes de correlación *positivos y significativos* para las tres dimensiones, con valores de $\rho = .642$ ($p = .021$) para habilidades, $\rho = .598$ ($p = .034$) para cualidades y $\rho = .611$ ($p = .028$) para características personales.

Estos resultados indican que, *a mayor nivel de asertividad en el docente*, los estudiantes tienden a manifestar *mayores niveles de autoestima*, reflejados en un desarrollo más sólido de sus habilidades, cualidades y características personales. En otras palabras, la conducta asertiva del docente se asocia positivamente con el fortalecimiento del autoconcepto y la confianza personal de los estudiantes.

Por otro lado, la *localización del perfil agresivo* presenta correlaciones *negativas y moderadas* con las mismas dimensiones: $\rho = -.452$ ($p = .047$) en habilidades, $\rho = -.398$ ($p = .052$) en cualidades y $\rho = -.435$ ($p = .041$) en características personales. Esto sugiere que,

cuando el perfil agresivo se manifiesta con mayor intensidad, los niveles de autoestima tienden a disminuir, afectando negativamente la expresión de habilidades sociales y personales.

Los resultados confirman una *relación significativa y coherente* entre la asertividad docente y la autoestima estudiantil. Los estilos de comunicación y conducta del docente pueden influir de manera directa en el desarrollo personal y emocional de los alumnos.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Los resultados se obtuvieron gracias al apoyo de 11 docentes (7 docentes del género femenino y 4 docentes género masculino) y la participación de 110 estudiantes (63 del género femenino y 47 del género masculino) del tercer año de nivel secundaria a quienes se les aplicó dos cuestionarios: Test de Asertividad de Rathus y el de Autoestima de Stanley Coopersmith y permitió realizar la discusión que a continuación se detalla.

Respecto al objetivo general que fue analizar la relación entre el asertividad docente y la autoestima discente cuyos resultados fueron $r = 0.640$ por medio de la medida estadística de Spearman permitiendo afirmar que entre ambas variables hay una correlación positiva, datos que de alguna manera coincide con lo obtenido por Guapi (2022) en su investigación, el autor recurre al método estadístico de coeficiente de Pearson y a través de un estudio cuantitativo correlacional a un total de 82 participantes llega a concluir que entre ambas variables existe una correlación positiva debido al valor obtenido de 0,186. Por otro lado, se tienen los resultados adversos proporcionados por Vásquez y Tomas (2025), quienes trabajaron con una muestra mayor de 137 participantes, recurriendo al coeficiente de Spearman de $r = 0,378$, llegando a concluir que existe una relación entre autoestima y asertividad.

En cuanto a las acciones específicas, para establecer el nivel de autoestima de los discentes según habilidades, cualidades y características personales, los resultados que se obtuvieron demuestran que la mayoría de discentes se ubican en un nivel medio (60.9 %), concluyendo que los estudiantes han desarrollado una autoestima moderada sobre todo en las dimensiones: habilidades y cualidades (54.6 %) y características personales (63.6 %), resultados que de alguna manera no coinciden con lo obtenido por Vega (2024) en Ecuador donde a partir del recojo de información a 193 estudiantes se obtuvo que el 35 % alcanzó el nivel alto y el 35 % nivel bajo, el resto de discentes llegó al nivel medio, otro resultado

similar es brindado por el autor Mory (2023) ya que dentro de sus hallazgos, la mayor parte de estudiantes (61 %) demuestran poseer una autoestima con promedio alto.

Sin embargo, cabe recalcar que sí existen investigaciones donde los hallazgos obtenidos coinciden con la investigación realizada como es el caso de Guapi (2022) al encontrar que la mayor parte de estudiantes llegaron a obtener un nivel de autoestima medio (59.7 %). De igual manera está la investigación realizada en México por (Bautista *et al.*, 2021) al haber obtenido un resultado de que el 52 % de discentes alcanzaron una autoestima media. Y para el caso concretamente peruano, está la investigación de Armas y Castillo (2018) cuyos resultados aplicados a 101 estudiantes arrojaron que la mayor parte ha desarrollado un nivel de autoestima medio con un 49 % y bajo en un 31 %, datos que son preocupantes. Si bien estos tres autores no abordan las dimensiones que en la presente investigación se tocan, sin embargo, llegan a tratar y a medir la variable enunciada (autoestimas en estudiantes) y siguen pruebas estadísticas similares.

En cuanto a establecer el nivel de asertividad y la localización del perfil agresivo predominante en los docentes, los hallazgos encontrados muestran que respecto al nivel de asertividad el 63,6 % de docentes se ubican en nivel moderado y con respecto al perfil agresivo aproximadamente el 55 % de igual manera presentan un nivel moderado y solo el 36 % se encuentra en el nivel bajo. Si bien en general ambos resultados reflejan un perfil comunicativo funcional, es necesario que se siga fortaleciendo y promoviendo actividades para mejorar las relaciones en el aula, facilitando que los estudiantes se sientan motivados y dispuestos a participar de tal manera que genere espacios agradables de bienestar.

Esto coincide con lo que afirma Bernal *et al.* (2022) al señalar que la comunicación asertiva es una habilidad fundamental que beneficia tanto al docente como al estudiante ya que se convierte en una opción para mejorar la comunicación en el aula permitiendo por un lado que los estudiantes tengan mayor predisposición al trabajo académico y al docente le

ayude a prevenir el estrés esto es reafirmado con los hallazgos encontrados en su investigación ya que el 52 % de estudiantes manifiestan tener una percepción buena en torno a la manera de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje debido al tipo de comunicación que emplean sus docentes, una comunicación asertiva que genera bienestar emocional, autonomía y fortalece la salud mental.

El trabajo de Cañas y Hernández (2019) es un estudio diagnóstico sobre el nivel de asertividad con el Test de Asertividad de Rathus, encontró que la mayoría de docentes, es decir el 33% se ubica en el rango promedio superior y muy superior promedio 46% recalando las importancias de seguir reforzando las características de este tipo de comunicación por medio de propuestas vivenciales que involucren la participación activa de los maestros.

Al examinar la relación entre la asertividad docente, considerada a nivel y localización del perfil agresivo, y la relación con las tres dimensiones de la variable autoestima discente (habilidades, cualidades, características personales), los resultados indican coeficientes de correlación positiva y significativa de $\rho = .642$ ($p = .021$), para habilidades, $\rho = .598$ ($p = .034$) para cualidades, y $\rho = .611$ ($p = .028$) para características personales. Se infiere que, a mayor nivel de asertividad desarrollada en el docente, los estudiantes tienden a manifestar mayores niveles de autoestima. Este hallazgo coincide con un estudio efectuado en Ecuador, por Heredia-Villamarín *et al.* (2024), que señala algunos rasgos de la autoestima.

El mencionado autor después de analizar 28 artículos científicos concluye señalando que un aspecto esencial en la calidad educativa, es que los docentes empleen la comunicación asertiva ya que gracias a esta estrategia se logra gestionar de la mejor manera las aulas, promoviendo ambientes escolares saludable, aprendizajes significativos, la participación activa de los estudiantes, el trabajo en equipo, ambiente de respeto, comprensión, colaboración, seguridad, confianza y autonomía en los estudiantes; fortaleciendo de esta manera sus habilidades y hábitos de estudio necesarios en el contexto actual.

CONCLUSIONES

Se determinó que existe una relación entre las variables de estudio, debido a los resultados obtenidos del coeficiente de Spearman $r = 0,640$, siendo una relación positiva moderada. Infiriendo con ello que, a mayor nivel de asertividad en el docente, los estudiantes tienden a manifestar mayores niveles de autoestima, confirmando de alguna manera la hipótesis planteada de que existe una relación positiva entre la asertividad docente y la autoestima discente en una institución educativa de Túcume.

Según los resultados, se identificó de manera general que el nivel de autoestima de los estudiantes se ubica en un nivel medio con un 61 %, mientras que en el nivel alto es de 19 % y en el nivel bajo el 20 %. Respecto a las dimensiones: cualidades, habilidades, hay un 54.6 % de estudiantes que se ubican en el nivel medio y en características personales, 63.6 % de igual forma.

En cuanto a la asertividad en los docentes se observa la predominancia del nivel moderado (63.6 %) y en localización del perfil agresivo, más de la mitad de los docentes (54.5 %) también presentan un nivel moderado.

Finalmente, respecto a la correlación entre el nivel de asertividad del docente y tres dimensiones del perfil personal de los estudiantes: habilidades, cualidades y características personales. Los resultados evidenciaron coeficientes de correlación positivos y significativos para las tres dimensiones, con valores de $\rho = .642$ ($p = .021$) para habilidades, $\rho = .598$ ($p = .034$) para cualidades y $\rho = .611$ ($p = .028$) para características personales.

RECOMENDACIONES

1. Al Ministerio de Educación, implementar programas permanentes de formación socioemocional a los docentes centrados en la comunicación asertiva, regulación emocional y manejo constructivo.
2. A los directores e instituciones educativas, fortalecer el clima escolar y la convivencia democrática, promoviendo prácticas pedagógicas que validen emociones y refuercen la autoconfianza del estudiante.
3. A los maestros, fomentar la participación estudiantil en espacios de expresión emocional y comunicación, a fin de fortalecer habilidades sociales, sentido de pertenencia y autovaloración.
4. A los investigadores, desarrollar estudios que incluyan muestras más amplias, diseños longitudinales o variables intervinientes como clima escolar, estrés docente o estilos de enseñanza.

REFERENCIAS

- Armas, G., & Castillo, M. C. (2018). *Autoestima y asertividad en adolescentes, Huamachuco – 2018*. Universidad Nacional de Trujillo.
- Atristain-Suárez, C., & Meza-Mejía, M. del C. (2024). Asertividad en estrategias educativas y pedagógicas para la competitividad institucional. En *Reflexiones sobre la importancia de la asertividad en el ámbito educativo y pedagógico y perspectivas de futuro*. (Palgrave M). https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-58885-3_14
- Ayvar, G. (2016). La autoestima y la asertividad en adolescentes de educación secundaria de un colegio estatal y particular de un sector del distrito de Santa Anita* Self-esteem and assertiveness in adolescents of secondary education of a state and private school of a sect. *Av.Psicol*, 24(2), 2016.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social* (Espasa-Calpe (Ed.)).
- Bautista, J., Ramos, B., Marco, P., & Florentino, S. (2021). Relación Entre Autoestima Y Asertividad En Estudiantes. *Revista Académica de Investigación*, No. 34(19899300). <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/index.html>
- Bernal. (2006). *Metodología de la investigación* (Pearson Educación (Ed.); 2da ed.).
- Bernal, Á., Cañarte, C., Macias, T., & Ponce, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo Del Conocimiento*, 7(4), 682–695. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i4.3850>
- Bucay, J. (1999). *De la autoestima al egoísmo* (S. A. de C. Editorial Océano de México (Ed.); 1. ed.). Magazines, S. A. <http://www.youtube.com/watch?v=-E98SSd682M%5Cnhttp://www.youtube.com/watch?v=-E98SSd682M&feature=related>
- Burga, S. J. (2021). Relación entre la comunicación asertiva y autoestima en estudiantes de una institución educativa mala - 2019 [Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”]. En *La deserción escolar de estudiantes de secundaria en las escuelas públicas*

- del Perú (Vol. 37). http://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/346/1/0061220211_0001193711_T_2018.pdf
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: Definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 4(13), 51–62. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821343>
- Cañas, D. C., & Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber*, 10(24), 143–165. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936>
- Carrasco, I., Clemente, M., & Llavona, L. (1989). de Gambrill y Richey. *Estudios de Psicología*, 37, 63–74.
- Choquecondo, L. K. (2020). Relación de asertividad y autoestima en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Institución Educativa Túpac Amaru II del distrito de Velille de la provincia de Chumbivilcas, Cusco – 2018. [Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. En *Efecto de la implementación de la gestión de logística inversa en los resultados económicos y medioambientales de la Empresa Industrial Reyemsa Periodo 2017*. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/10883><http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4057><http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8014><http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6899>
- Gaeta, L., & Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. Assertiveness: A theoretical-empirical analysis. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14, 403–425. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>
- Gonzales, M. K., & Guevara, C. (2015). *Autoestima en los universitarios ingresantes de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2015*. 8–20.
- Guapi, P. F. (2022). Autoestima y Asertividad en estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Chimborazo. In *Braz Dent J*. (Vol. 33, Issue 1).

Universidad Nacional de Chimborazo.

- Heredia-villamarín, M. M., Silva-garcía, A. L., Vera-cevallos, G. P., & Salcedo-quijije, J. F. (2024). *El impacto de la comunicación asertiva en la calidad educativa y el clima escolar. The impact of assertive communication on educational quality and school climate*. 4(4), 76–84.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. In *Syria Studies* (6ta ed., Vol. 7, Issue 1).
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*.
- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la Teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*.
- Maestrovirtual. (2024). *Terapia del reflejo condicionado de Salter: qué es y cómo se utiliza*.
[https://www.bing.com/search?q=Salter%2C A. \(1949\)%3A Terapia de reflejo condicionado%2C Nueva York. libro&qs=n&form=QBRE&sp=-1&ghc=1&lq=0&pq=salter%2C a. \(1949\)%3A terapia de reflejo condicionado%2C Nueva York. libro&sc=8-69&sk=&cvid=CF0F73CBBF184EED9728B](https://www.bing.com/search?q=Salter%2C+A.++(1949)%3A+Terapia+de+reflejo+condicionado%2C+Nueva+York.+libro&qs=n&form=QBRE&sp=-1&ghc=1&lq=0&pq=salter%2C+a.++(1949)%3A+terapia+de+reflejo+condicionado%2C+Nueva+York.+libro&sc=8-69&sk=&cvid=CF0F73CBBF184EED9728B)
- Mendiburu, A. F., Intriago Alciva, G. C., Carpio, D. A., & Oviedo, M. D. (2022). La comunicación asertiva: una reflexión sobre desempeño docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 445–451. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2648/2605>
- Mondragón, A. G., Moscol, J. E., & Uriarte, E. (2023). Habilidades sociales en el contexto de la educación básica en Perú. *Horizontes*, 7(30), 1962–1974. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.642> Artículo
- Mory, D. A. (2023). *Relación entre el nivel de autoestima y la asertividad en estudiantes del 5to y 6to grado de primaria de la Institución Educativa “Julio Benavides Sanguinetti”*

- Ambo – Huánuco, 2020. Universidad de Huánuco.
- Naranjo, M. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conductas asertivas. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación”*, 8, 1–30. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44780111.pdf>
- Obando, A. J. (2019). *Autoestima y asertividad en estudiantes de una institución educativa, Trujillo, 2017*. https://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12872/913/Chiclla_AV_Romero_CR_tesis_enfermeria_2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OMS. (2022). Informe mundial sobre salud mental. *Who*.
- Pontificia Universidad Católica PUCP. (2023). *Salud mental : El 55 . 8 % de docentes padeció problemas de estrés en el segundo año de la pandemia*.
- Real Academia Española. (2025). Comunicación. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
- Salas, T. M. (2017). *Efecto de un programa en habilidades sociales para la conducta asertiva en estudiantes de primer año de la carrera de administración en una universidad en Lima*.
- Salter, A. (1949). *Reflexoterapia condicionada*. <https://archive.org/details/conditionedrefle0000andr/page/n5/mode/2up>
- Shaw, G. (2020). *Manual de comunicación asertiva* (Kindle). <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*, Limusa Noriega Editores (ed.).
- Unesco. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*.
- UNESCO. (2021). *Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*.
- UNESCO. (2022). Transformar la educación para el futuro. In *Unesco* (pp. 1–16). unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7ef566d5-e2e4-4c19-8b83-6d886aa6d201?_=382765spa.pdf&to=16&from=

- UNESCO (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). *UNESCO, Erce*, 1–121. <https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>
- Vara, A. A. (2010). *7 pasos para una tesis exitosa* (Universidad San Martín de Porres (Ed.)).
- Vásquez, W. H., & Tomas, B. F. (2025). *Relación entre autoestima y la asertividad en estudiantes del tercer y cuarto año de secundaria de la I.E. Carlos Alberto Velásquez, ILO 2024*. Universidad José Carlos Mariátegui.
- Vega, E. V. (2024). *Autoestima y Asertividad en Universitarios de una Carrera de Educación Superior en Quito, Ecuador*. (Vol. 4, Issue 02) [Universidad Central del Ecuador Facultad]. https://www.researchgate.net/publication/352822949_relacion_entre_autoestima_y_asertividad_en_estudiantes_universitarios
- Villagomez, A. V., Bonilla-Andrango, L. J., Bonilla, G. P., & Torres, T. D. (2023). Albert Bandura's social learning as a teaching strategy for citizenship education. *Polo Del Conocimiento*, 82(5), 1286–1307. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i5>
- Villalobos, H. P. (2019). Autoestima. *Alternativas en Psicología*, 41.

Anexo A: matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores															
<p>Problema general</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Existe relación entre la asertividad docente y la autoestima discente en una institución educativa de Túcume, 2025? <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el nivel de autoestima de los discentes según sus habilidades, cualidades y características personales? ¿Cuál es el nivel de asertividad y la localización del perfil agresivo predominante en los docentes? ¿Qué relación existe entre la asertividad docente según nivel, perfil y la autoestima discente según cualidad, habilidad y características personales? 	<p>Objetivo general</p> <p>Analizar la relación entre la asertividad docente y la autoestima discente en una institución educativa de Túcume, Lambayeque, 2025.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Establecer el nivel de autoestima de los discentes según habilidades, cualidades y características personales. Establecer el nivel de asertividad y la localización del perfil agresivo predominante en los docentes. Examinar la relación entre la asertividad docente (nivel, localización del perfil agresivo) y la autoestima discente (habilidades, cualidades y características del discente). 	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe una relación significativa entre la asertividad docente y la autoestima discente en una institución educativa de Túcume, Lambayeque.</p> <p>Hipótesis nulas</p> <ul style="list-style-type: none"> No existe relación significativa entre la asertividad docente y la autoestima discente en una institución educativa de Túcume, Lambayeque. 	<p>Variable 1: Asertividad docente</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> <th>Escala de medición</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Nivel de asertividad</td> <td>Comunicación</td> <td rowspan="2">1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.</td> <td rowspan="2">Ordinal</td> </tr> <tr> <td>Interacción</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Localización del perfil agresivo</td> <td>Emociones.</td> <td rowspan="2">16, 17, 18, 19, 20</td> <td rowspan="2">Escala de Likert</td> </tr> <tr> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Nivel de asertividad	Comunicación	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Ordinal	Interacción	Localización del perfil agresivo	Emociones.	16, 17, 18, 19, 20	Escala de Likert		
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición												
			Nivel de asertividad	Comunicación	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Ordinal												
Interacción																		
Localización del perfil agresivo	Emociones.	16, 17, 18, 19, 20	Escala de Likert															
<p>Variable 2: Autoestima discente</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> <th>Escala de medición</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">Cualidades y habilidades del estudiante</td> <td>Socialización</td> <td rowspan="3">1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15</td> <td rowspan="3">Nominal</td> </tr> <tr> <td>Entendimiento</td> </tr> <tr> <td>Comprensión</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Características de la autoestima</td> <td>Autoconcepto</td> <td rowspan="2">16, 17, 18, 19, 20</td> <td rowspan="2">Escala dicotómica</td> </tr> <tr> <td>Hábitos</td> </tr> </tbody> </table>				Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Cualidades y habilidades del estudiante	Socialización	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	Nominal	Entendimiento	Comprensión	Características de la autoestima	Autoconcepto	16, 17, 18, 19, 20	Escala dicotómica	Hábitos
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición															
Cualidades y habilidades del estudiante	Socialización	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	Nominal															
	Entendimiento																	
	Comprensión																	
Características de la autoestima	Autoconcepto	16, 17, 18, 19, 20	Escala dicotómica															
	Hábitos																	
Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística descriptiva e inferencial															
<p>Tipo: Básico</p> <p>Diseño: No experimental-transversal</p> <p>Nivel: Correlacional</p> <p>Método: Hipotético-deductivo</p>	<p>Población: 11 docentes y 110 estudiantes de 3° grado de secundaria de la Institución educativa de Túcume-Lambayeque.</p> <p>Muestra: la misma que la población.</p>	<p>Variable 1: Asertividad docente.</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Cuestionarios</p> <p>Escala de medición: Ordinal</p> <p>Tipo: Escala de Likert</p> <p>Variable 2: Autoestima discente.</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Cuestionario</p> <p>Escala de medición: nominal</p> <p>Tipo: Escala dicotómica</p>	<p>Descriptiva: Utilización de tablas de frecuencia y gráficos.</p> <p>Inferencias: Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk y prueba de correlación Spearman.</p>															

Anexo B: Test de asertividad de Rathus



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN



TEST DE ASERTIVIDAD DE RATHUS

[Adaptación española de Carrasco *et al.* (1984)]

Instrucción: Mediante estos códigos, indica hasta qué punto te describen o caracterizan las siguientes frases:

- +2 Muy característico de mí, bastante descriptivo.
- +1 Algo característico de mí, ligeramente descriptivo.
- 1 Algo no característico de mí, ligeramente no descriptivo.
- 2 Muy poco característico de mí, no descriptivo.
- 3 Muy poco característico de mí extremadamente no descriptivo.

Lee detenidamente las siguientes afirmaciones y coloca su puntuación sobre la casilla situada a la derecha.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Bastante característico (+2)	Algo característico (+1)	Algo no característico (-1)	Bastante no característico (-2)	Extremadamente no característico (-3)
Nivel de asertividad	Comunicación	1. Cuando tengo algo importante que decir, lo hago de forma clara y directa.					
		2. Tiendo a evitar el contacto visual cuando me siento incómodo(a) durante una conversación.					
		3. Cuando necesito algo de alguien, no me cuesta pedirlo directamente.					
		4. Me siento tranquilo(a) expresando mis emociones, incluso en situaciones difíciles.					
		5. Prefiero que los demás me comprendan correctamente, incluso si eso significa ser muy claro(a).					
	Interacción	6. Suelo hablar con personas desconocidas sin sentirme incómodo(a).					
		7. Cuando no estoy de acuerdo con alguien, prefiero evitar una discusión.					
		8. Me siento cómodo(a) haciendo preguntas cuando no entiendo algo.					
		9. Disfruto interactuando con otros, incluso en grupos grandes.					
		10. En situaciones sociales, me resulta fácil mantener una conversación fluida.					
	Expresión	11. Cuando me siento molesto(a), suelo expresar mis sentimientos de manera abierta.					
		12. Me cuesta mucho expresar mis emociones, incluso cuando me afectan profundamente.					
		13. Cuando algo me molesta, prefiero decirlo directamente a la persona involucrada.					
		14. Siento que los demás no siempre entienden cómo me siento, incluso cuando lo expreso claramente.					
		15. Si me siento frustrado(a) o enojado(a), trato de no esconderlo, sino expresarlo de manera adecuada.					
Localización del perfil agresivo	Emociones	16. Me resulta difícil manejar el estrés en situaciones sociales.					
		17. Cuando estoy nervioso(a), mi cuerpo tiembla o sudoroso.					
		18. Me cuesta controlar mis emociones en situaciones de alta presión.					
		19. Me siento incómodo(a) cuando tengo que mostrar emociones fuertes frente a otros.					
		20. Cuando me siento emocionalmente afectado(a), prefiero mantenerlo para mí mismo(a).					

Anexo C: Inventario de autoestima de Stanley Coopersmith



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SCIALES Y EDUCACIÓN



INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE STANLEY COOPERSMITH

[Adaptado por Brinkmann (1989)]

Instrucción: Marque con una (X) la respuesta que crea conveniente.

Edad: _____ Fecha: _____

Dimensiones	Indicadores	Ítems	V	F
Cualidades y habilidades del estudiante	Socialización	1. Me cuesta hacer nuevos amigos o integrarme a nuevos grupos.		
		2. Me siento cómodo(a) conversando con personas que no conozco bien.		
		3. Siento que soy popular entre mis compañeros de clase o en mi entorno.		
		4. Me esfuerzo por ser amable con los demás, incluso cuando no me siento especialmente sociable.		
		5. Me siento bien cuando hago actividades en grupo o participo en conversaciones sociales.		
	Entendimiento	6. Mis compañeros generalmente entienden mis puntos de vista cuando hablo.		
		7. Siento que las personas me comprenden cuando comparto mis pensamientos o emociones.		
		8. Con frecuencia me siento incomprendido(a) por los demás.		
		9. Cuando tengo algo importante que decir, generalmente soy escuchado(a) y comprendido(a).		
		10. Creo que la mayoría de las personas entienden lo que realmente quiero decir cuando hablo.		
	Comprensión	11. Me cuesta mucho aceptar las críticas constructivas de los demás.		
		12. Soy capaz de comprender por qué los demás actúan de la forma en que lo hacen, incluso si no estoy de acuerdo.		
		13. Siento que soy una persona reflexiva y trato de comprender mis propios sentimientos.		
		14. Cuando cometo errores, trato de aprender de ellos y mejorar.		
		15. Me resulta fácil ser compasivo(a) con los demás cuando están pasando por dificultades.		
Características de la autoestima	Autoconcepto	16. A menudo me encuentro cuestionando quién soy realmente.		
		17. Tengo una buena idea de mis capacidades y limitaciones.		
		18. Me siento bien conmigo mismo(a), incluso cuando los demás no están de acuerdo conmigo.		
		19. Generalmente, tengo una actitud positiva sobre mí mismo(a).		
		20. Me siento a gusto con la persona que soy, aunque siempre estoy buscando maneras de mejorar.		
	Hábitos	21. Me esfuerzo por mantener una rutina diaria que me ayude a sentirme organizado(a) y productivo(a).		
		22. Me siento bien cuando tengo un hábito saludable, como hacer ejercicio o leer regularmente.		
		23. Tienden a afectarme mucho los cambios en mi rutina o los planes inesperados.		
		24. Cuando algo no sale según lo planeado, trato de adaptarme y ajustarme de manera positiva.		
		25. Me resulta fácil seguir hábitos positivos que me ayudan a sentirme bien conmigo mismo(a).		