



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E
IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

TITULO DE ENSAYO

**LA COMUNICACIÓN ASERTIVA DEL DOCENTE COMO
ESTRATEGIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

**TRABAJO DE TITULACIÓN EN MODALIDAD EXAMEN DE
CARÁCTER COMPLEXIVO**

Previo a la obtención del grado académico de

Magíster en Educación Básica

AUTORA

Lic. Jessenia Nereida Neira Perero

TUTOR

Lic. LUIS LEONARDO ZAMBRANO VACACELA, PhD

La Libertad - Ecuador

2026



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

TRIBUNAL DE GRADO

Los suscritos calificadores, aprueban el presente trabajo de titulación, el mismo que ha sido elaborado de conformidad con las disposiciones emitidas por el Instituto de Postgrado de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

**Lic. William González Panchana, PhD.
COORDINADOR DEL
PROGRAMA**

**Lic. LUIS LEONARDO ZAMBRANO
VACACELA, PhD
TUTOR**

**Lic. Marianela Silva Sánchez, Ph.D.
ESPECIALISTA 1**

**Psic. Carlota Del Rocio Ordoñez Villao,
PhD.
ESPECIALISTA 2**

**Abg. María Rivera González, Mgtr.
SECRETARIA GENERAL
UPSE**



UPSE

**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

CERTIFICACIÓN

Certifico que luego de haber dirigido científica y técnicamente el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por el cual apruebo en todas sus partes el presente trabajo de titulación que fue realizado en su totalidad por Lic. Jessenia Nereida Neira Perero, como requerimiento para la obtención del título de Magíster en Educación Básica.

Atentamente,

**Lic. LUIS LEONARDO ZAMBRANO VACACELA, PhD.
C.I. 1600361388
TUTOR**



UPSE

**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, Lic. Jessenia Nereida Neira Perero

DECLARO QUE:

El trabajo de Titulación, LA COMUNICACIÓN ASERTIVA DEL DOCENTE COMO ESTRATEGIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR previo a la obtención del título en Magíster en Educación Básica, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Santa Elena, a los 23 días del mes de abril de año 2026

Lic. Jessenia Nereida Neira Perero

C.I. 0923561146

AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

AUTORIZACIÓN

Yo, Lic. Jessenia Nereida Neira Perero

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, para que haga de este trabajo de titulación o parte de él, un documento disponible para su lectura consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución. Cedo los derechos en línea patrimoniales de la investigación con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este informe de investigación dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica y se realice respetando mis derechos de autor.

Santa Elena, a los 23 días del mes de abril de año 2026

Lic. Jessenia Nereida Neira Perero

C.I. 0923561146

AUTORA



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA
DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
INSTITUTO DE POSTGRADO**

Certificación de Antiplagio

Certifico que después de revisar el documento final del trabajo de titulación denominado La comunicación asertiva del docente como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el nivel elemental, presentado por el estudiante, Lic. Jessenia Nereida Neira Perero fue enviado al Sistema Antiplagio **COMPILATIO**, presentando un porcentaje de similitud correspondiente al **8%**, por lo que se aprueba el trabajo para que continúe con el proceso de titulación.



**Lic. LUIS LEONARDO ZAMBRANO VACACELA, PhD
C.I. 1600361388**

TUTOR

AGRADECIMIENTO

Agradecer a Dios por permitirme gozar de salud, fortaleza y sabiduría para poder culminar esta etapa hermosa de mi vida, un sincero y profundo agradecimiento a quienes hicieron lo posible la realización de este trabajo, a los docentes por todo el conocimiento impartido en esta etapa de formación.

A mi tutor PhD. Luis Zambrano Vacacela, por ayudarme a culminar mi proyecto con éxito y por tener esa paciencia y dedicación durante este tiempo.

A mi familia por su amor y respaldo incondicional, a mi mamá, esposo y mis hijos e hijas que son mi motor para seguir adelante.

Lic. Jessenia Nereida Neira Perero

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a un ser querido que extraño mucho y siempre creyó en mí, a pesar de las adversidades, me motivo a seguir estudiando, nunca pensé llegar a cumplir esta meta, gracias, abuelita Teresa Perero.

A mí compañero de vida Pedro Palomino Del Pezo, que me motiva y ha sido mi apoyo incondicional durante este proceso de formación, por creer en mí y ser la fuente de inspiración y motivación en momentos de dificultad.

Mis amores Jesús, Ángel, Ángela, Sasha y Robinsson, por que son mi motor de seguir luchando, mis padres, mi mami que ha pesar de sus dificultades siempre me ha da esa palabra de aliento que me dice tú puedes y lo vas a lograr porque eres una mujer fuerte y siempre lograr lo que te propones. Gracias, mi Dios por todas esas bendiciones.

Lic. Jessenia Nereida Neira Perero

ÍNDICE GENERAL

TRABAJO DE TITULACIÓN.....	I
TRIBUNAL DE GRAD.....	II
CERTIFICACIÓN.....	III
DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD.....	IV
DERECHO DE AUTOR.....	V
CERTIFICACIÓN DE ANTIPLAGIO.....	VI
AGRADECIMIENTO.....	VII
DEDICATORIA.....	XI
ÍNDICE GENERAL.....	XII
RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
DESARROLLO.....	5
TÍTULO DE LA PROPUESTA.....	18
CONCLUSIONES.....	31
RECOMENDACIONES.....	33
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34

Resumen

El objetivo principal de esta investigación consiste en examinar el tema de la comunicación asertiva del docente como estrategia clave para la mejora de la convivencia escolar en el subnivel elemental, todo ello fundamentándose en teorías contemporáneas para llevar a cabo la propuesta de orientaciones pedagógicas aplicables al aula. En el plano metodológico, se optó por un diseño del tipo documento-argumentativo siguiendo el esquema de un ensayo académico crítico, el cual se desarrolló a través de cuatro fases de funcionamiento: la revisión crítica de la literatura, la revisión crítica examinando las tensiones teórico-prácticas existentes, la construcción de una argumentación propia y la elaboración de una propuesta de práctica. Los resultados nos indican que la interacción docente empática, clara y respetuosa reacciona de manera proactiva ante la modificación de tensiones y del comportamiento disruptivo, optimizando así un entorno seguro que propicia la participación y el bienestar del alumnado. Finalmente, se concluye que la comunicación asertiva no resulta ser una aptitud natural, sino que es una competencia técnica y profesional compleja que debe ser perfeccionada de manera constante mediante la práctica reflexiva y el entrenamiento constante, constituyendo una condición estructural imprescindible para poder garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Palabras clave: Comunicación asertiva, Convivencia escolar, Liderazgo docente, Educación elemental, Competencias socioemocionales.

Abstract

The main objective of this research is to examine the issue of assertive teacher communication as a key strategy for improving school coexistence at the elementary sublevel, all based on contemporary theories to carry out the proposal of pedagogical guidelines applicable to the classroom. On the methodological level, a documentary-argumentative design was chosen following the scheme of a critical academic essay, which was developed through four phases of operation: the critical review of the literature, the critical review examining the existing theoretical-practical tensions, the construction of one's own argumentation and the elaboration of

a proposal for practice. The results indicate that empathetic, clear and respectful teacher interaction reacts proactively to the modification of tensions and disruptive behavior, thus optimizing a safe environment that promotes student participation and well-being. Finally, it is concluded that assertive communication is not a natural aptitude, but rather a complex technical and professional competence that must be constantly perfected through reflective practice and constant training, constituting an essential structural condition to be able to guarantee inclusive and quality education.

Keywords: Assertive communication, School coexistence, Teacher leadership, Elementary education, Socio-emotional competencies

Introducción

En el cotidiano contexto de las instituciones de Educación Básica Elemental, gestionar la convivencia escolar se ha convertido en un reto para los actores educativos. En la práctica profesional se asiste, con preocupación, a una proliferación inusitada de prácticas de conflicto y de conductas disruptivas dentro del aula (violencia simbólica, grupos de pares excluyentes, burlas, episodios de agresión verbal baja, etc.). Dichas prácticas no únicamente tiñen el clima de la escuela, sino que convierten el aula en un escenario de tensiones latentes en el que los estudiantes de nivel elemental -quienes, por otro lado, se encuentran en una etapa del desarrollo socio-emocional del niño y la niña- tienen feos dificultades para autorregularse y resolver sus diferencias de un modo pacífico.

Esta problemática de aula gravita más en el subnivel elemental. Esto es así porque el aula puede considerarse uno de los primeros espacios de formalización de la socialización de los niños y de las niñas; un espacio en el cual tienen que aprender, por fin, normas de convivencia y formas de manejo emocional y de interacción cooperativa. La escuela se convierte, por tanto, en un espacio de exclusión y el profesorado, cuando los estilos comunicativos que pone en marcha son autoritaristas, ambivalentes o indiferentes, legitima implícitamente modelos de exclusión que trasladan los alumnos y las alumnas entre iguales; estos estilos limitan negativamente la vida social y el sentido de pertenencia en el aula (Taylor et al., 2023).

Por el contrario, si la comunicación del docente es empática, clara y respetuosa, se da lugar a las posibilidades de interacciones de parejas sociales que favorecen trayectorias de desarrollo convergentes en la asertividad social y la presencialidad (Ma et al., 2026). Así, la asertividad del profesorado no sólo consiste en la expansión del intercambio de palabras, sino más bien en una compleja competencia técnica que permite devolver ideas, sentimientos y límites de manera equilibrado y seguro, pero, sobre todo, que potencia las relaciones pedagógicas y el clima escolar (Márquez & Ramos, 2024).

Para caracterizar rigurosamente esta cuestión problemática del contexto de la investigación, hicimos un diagnóstico multifocal a través del método de la observación participante

y de la observación investigativa. A través de instrumentos científicos tales como los diarios de campo semiestructurados y las guías de observación de aula correctamente validadas, se pudo comprobar que la causa de los conflictos recurrentes no radica en las características intrínsecas o actitudinales de los alumnos sino en una evidente ruptura de la relación comunicativa y mediadora dentro del contexto escolar. Para poder así mitigar la importancia del asunto, resulta totalmente necesario investigar, de forma ordenada, las causas y consecuencias del mismo:

Causas del problema: La persistencia de esta fractura de la relación resulta atribuible, por un lado, a la escasa formación inicial y formativa continua del profesorado en competencias socioemocionales y, por otro lado, a la falta de una competencia técnica por gestionar las crisis de comportamiento de una forma tranquila. En segundo término, influye la inercia por costumbre cultural de estrategias docentes en la línea de los paradigmas verticales e impositivos; por falta de un marco metodológico institucional orientado a la pedagogía del diálogo, el docente recurre al grito y a la imposición, como formas rápidas y expeditas de control, lo que cancela el control que puede realizar el/la estudiante. Se constata la falta de estrategias institucionales asertivas y empáticas para la mediación de conflictos del aula, lo que hace que la resolución de los conflictos quede supeditada al recurso empírico de los docentes (Ullauri Carrión et al., 2024).

Consecuencias del problema: el mantenimiento de estas carencias comunicativas produce consecuencias en muchas dimensiones de la comunidad educativa. A nivel del alumnado, produce un aumento inmediato en los niveles de violencia escolar y de exclusión, lo que acaba desencadenando la desmotivación, la ansiedad y el abandono del alumnado, que se resta de las actividades académicas por miedo a la burla o a la descalificación. A nivel docente, genera un desgaste emocional importante (síndrome de burnout), fruto del estrés crónico de mantener el orden mediante el contencioso directo. Como consecuencia estructural, se atenta contra el rendimiento académico integral, en la medida en que los procesos intrapsicológicos de la atención y de la memoria se ven gravemente lesionados cuando el tejido comunitario del aula se encuentra roto; el clima se da como emocionalmente inseguro; entonces también se desactiva la capacidad de la clase para enseñar e incluir a los alumnos en un aprendizaje construccional.

Frente a este diagnóstico, el núcleo de la investigación sostiene que la transformación de las interacciones escolares no podrá acometerse mediante regímenes de disciplina de carácter

reactivo, sino mediante la reestructuración consciente de la conducta comunicativa del docente a través de su práctica habitual. La comunicación asertiva, definida como una habilidad profesional entrañable y no como una competencia de base innata, puede ser protegida mediante procesos de aprendizaje en el contexto del trabajo docente, lo que requiere aplicarla a una comunicación mediante mensajes claros, feedback descriptivo, lenguaje no violento y conducta de diálogo (Sorrenti et al., 2025).

A partir de este marco de referencia, el objetivo general que nos proponemos tiene que ver con el análisis de la comunicación asertiva del docente como estrategia para favorecer la convivencia escolar en el subnivel elemental, a partir de teorías contemporáneas y de trabajos de investigación recientes, para terminar formulando orientaciones pedagógicas aplicables al contexto de aula del mismo, y además demostrar que la formación de los docentes en competencias emocionales y de comunicación es una característica básica de la enseñanza para garantizar aulas seguras, inclusivas y participativas (Özdemir & Dilekmen, 2024).

Metodológicamente, se ha optado por un diseño de tipo documento argumentativo del tipo de texto ensayo académico crítico, su confección ha significado pasar por cuatro fases operativas: (1) revisión crítica y análisis de la literatura científica más actualizada sobre comunicación asertiva, convivencia escolar e inteligencia emocional; (2) revisión de las tensiones que existen entre la teoría pedagógica y la práctica institucional; (3) construcción de una argumentación propia a partir de la evidencia empírica; y (4) construir orientaciones estratégicas mediante el diseño de una propuesta aplicada para favorecer la convivencia en el subnivel elemental. Así pues, el texto va más allá de la revisión conceptual de la que partía para proponer un tipo de reflexión vinculado con las actuales exigencias relacionales de la escuela (Perlado & Trujillo, 2024).

Desarrollo

Comunicación asertiva del docente

Fundamentos conceptuales de la comunicación asertiva en el contexto educativo

El asertividad ha sido definido como una de las habilidades sociales más relevantes en el ámbito escolar, dado que permite aceptar y expresar ideas, emociones, necesidades y límites de forma explícita, respetuosa y equilibrada (Ullauri Carrión et al., 2024). En la escuela, el asertividad

es imprescindible para propiciar la interacción positiva entre el docente y los aprendices, propiciando así contextos seguros y predispuestos al aprendizaje. El asertividad establece una clara diferencia con conductas pasivas o agresivas, siendo, precisamente, un camino que discurre en un diálogo con el otro y en una solución pacífica a los conflictos; en esta etapa de aprendizaje elemental, el asertividad cobra especial importancia, puesto que es en ella donde se nutren las prácticas de convivencia y los primeros hábitos de relación con los demás (Vera-Mendoza & Flores-Vélez, 2024).

La comunicación asertiva, desde la conceptualización pedagógica, no es sólo informar e informar, sino que permite la construcción de vínculos con confianza, empatía y reciprocidad. El docente que lleva a cabo una comunicación asertiva se nos presenta como un docente que escucha de manera activa, instruye sin minusvalorar, corrige sin poner en peligro la autoestima y establece normas no desde la tiranía o la mala autoridad. La comunicación asertiva que en este texto se propone fomenta el respeto y va generando el ambiente socioemocional adecuado para un aprendizaje significativo. Cuando el alumnado percibe un trato justo y un lenguaje respetuoso, la participación e implicación académica aumenta significativamente, porque la comunicación asertiva es una de las competencias profesionales que está totalmente ligada con la calidad del proceso educativo y el bienestar escolar.

A la hora de transmitir el aprendizaje de la comunicación asertiva, el maestro o la maestra que trabaja en instituciones de educación básica elemental considera que la comunicación asertiva es fundamental para prevenir la aparición de conductas conflictivas. Los problemas de tipo disciplinario en el más amplio sentido de la palabra surgen, la mayoría de las veces, debido malentendidos, mensajes ambivalentes, gritos, amenazas o la falta de canales de comunicación efectivos o diálogos entre los actores escolares; ante eso, una interacción clara y respetuosa es fundamental para prever tensiones, así como para la autoextinción de la desavenencia antes de la explosión de los conflictos (Perlado Lomo de Espinosa & Trujillo Vargas, 2024).

Por otro lado, esta mediación proactiva le muestra al alumno/a formas funcionales de expresar sus emociones con los/as otros/as para el enriquecimiento de la negociación interpersonal. Este modelado socioemocional tiene mucha relevancia, dado que la relación causal de la

capacitación en habilidades sociales expresa el éxito educativo de manera integral en las formas de convivencia que los/as pequeños instalarán en otros contextos sociales al largo de sus vidas (Sorrenti et al., 2025). De este modo, la escuela, como espacio de formación, no solo transmite los contenidos conceptuales, sino que también modela la estructura relacional ciudadana del futuro (Morejón-Morán, 2026).

La coherencia emocional que impera entre la verbalización y la no verbalización ilustra uno de los pilares del asertividad. El tono de voz, la postura corporal, la apertura de la mirada y el uso de los gestos tonifican la verbalización de la guía didáctica con la misma fuerza y potencia; inclusive, las respuestas de apoyo de las que el profesorado hace uso al ejecutar la expresión de la emoción de sus alumnos disminuyen la presencia de conductas disruptivas y de agresión en el aula (Brinckman et al, 2025). Entonces, un mensaje verbal que expresa respeto, pero que es acompañado de gestos rígidos o amenazadores resulta ser contradictorio, fractura la confianza y genera la resistencia inmediata de los estudiantes. Al contrario, una actitud corporal abierta, tranquila y acogedora refuerza la recepción que sus alumnos hacen respecto del mensaje y reduce las barreras de la comunicación. Esto es especialmente importante en la educación básica, en la cual los niños procesan de una manera muy intensa aquellas señales afectivas que les envía su entorno por lo que la integralidad expresiva y el control emocional del docente forman parte de una cuestión de suma importancia (Arteaga-Quintero, 2024).

En definitiva, la comunicación asertiva del docente es un aspecto central en la creación de contextos escolares sanos, inclusivos y de fomento del aprendizaje. Su importancia reside en que mejora las relaciones pedagógicas, evita la aparición de conflictos, refuerza la autoimagen del alumnado y modela comportamientos prosociales sustentados en valores compartidos. No, por lo tanto, debe ser entendida como una habilidad innata o natural, sino como una destreza, técnica y profesional compleja que puede ser comprendida, ejercida y perfeccionada durante el transcurso de la carrera docente mediante, la autorregulación de la propia práctica, la reflexión en el propio quehacer y la formación continua (Hewitt-Ramírez et al., 2023). Por esta razón, las instituciones escolares deben fomentar procesos sistemáticos de desarrollo profesional que incluyan la escucha empática, la gestión de las emociones y el uso de las estrategias de mediación de conflictos,

convirtiendo dichas habilidades en el eje del trabajo del docente del presente (Contreras-Morales, 2024).

Importancia de la comunicación asertiva del docente en la convivencia escolar

La convivencia escolar es vista como la forma como los miembros que integran a la comunidad educativa van gestando diferentes relaciones sociales construidas en torno al respeto, a la cooperación y a la cultura de la paz, (Gonzalez, 2020) y además corresponde a un contexto normado por las normas, derechos y deberes compartidos y practicados entre todos los miembros de la comunidad educativa citada. Con lo cual, la intervención del discurso por parte del docente se ingresa de forma intensiva en este proceso, dado que las estructuras discursivas y actitudinales del docente se constituyen como la máxima referencia de conducta para el alumnado.

Un estilo discursivo para la convivencia escolar caracterizado por el respeto mutuo, la firmeza y la empatía se traduce y a su vez refuerza modelos de la interacción social positiva en el aula (Taylor et al., 2023). En caso contrario, el mantenimiento de patrones de agresividad, de autoritarismo y de indiferencia destruyen radicalmente el clima de la clase y se genera una trama relacional que se adecúa a la normalización de la violencia simbólica o de la violencia verbal entre el alumnado (Morejón-Morán, 2026). La comunicación asertiva beneficia el clima escolar porque permite establecer claramente límites sin necesidad de recurrir a imposiciones agresivas y coercitivas, pero el docente es capaz de transmitir sus expectativas sin pacificación alguna, poniendo de manifiesto las responsabilidades individuales y colectivas.

Por otro lado, el estudiante al percibir que se tiene en cuenta la forma de trato (justo y digno) disminuye notablemente la resistencia conductual y favorece los procesos intrapsicológicos de autorregulación volitiva (Molina-Isaza & Nova-Herrera, 2025). Todo ello pone de relieve que la efectividad de una disciplina escolar no está sustentada en una progresión de sanciones, sino en la calidad relacional y en la interiorización afectiva que conforma la manera de comportarse de los niños en la vida diaria escolar (Berrocal-Cáceres & Alatrística-Bautista, 2025).

En esta línea, el entorno escolar óptimo implica que la controversia, el conflicto y la tensión, inherentes a cualquier comunidad humana, sean objeto de discusión en términos

pedagógicos y nunca sean invisibilizados o reprimidos, sino siempre tratados. En todos estos contextos, una comunicación asertiva permite una horizontalización de las ideas, una escucha activa de las diferentes posturas y la validación de las emociones mediadas por la docencia. De esta manera, el maestro se convierte en un mediador de los acuerdos y un promotor de unas habilidades socioemocionales concretas (Márquez-Cabellos & Ramos-Ramírez, 2024). Gracias a la reiteración de esta experiencia democrática, el alumnado va interiorizando mecanismos pacíficos para tratar las disputas en su vida cotidiana. Al hacerlo, el conflicto deja de ser considerado una amenaza para transformarse en una oportunidad formativa para el crecimiento social integral (Valdivieso & Alvarado, 2026).

Una de las grandes aportaciones de este enfoque consiste en el hecho de que, al generar relaciones interpersonales saludables entre pares, la infancia puede entrar en relación con los modos de comunicación que reproducen los modelos de las figuras de autoridad implicadas. El hecho de que el docente utilice un lenguaje amable, escuche con empatía y responda de un modo sosegado hace que el alumnado vaya poco a poco interiorizando esta matriz relacional con sus iguales, lo que, como consecuencia de este modelado prosocial, va incrementando la cooperación, la solidaridad y la pertenencia e, al mismo tiempo, va disminuyendo la exclusión, la burla y la confrontación en las jornadas de trabajo cotidiano (Ma et al., 2026). En definitiva, la convivencia en clase se produce cuando las interacciones de los días dan cuenta del respeto y el reconocimiento entre las distintas partes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras-Morales, 2024).

Por todo esto, la asertividad comunicativa del profesorado puede ser considerada el elemento clave a la hora de poner en marcha la convivencia escolar, ya que entra en conexión directa con la disciplina positiva, la mediación en el conflicto y el bienestar emocional del alumnado. En ese sentido, cualquier reglamento de la institución, por detallado o exhaustivo que esté, corre el riesgo de ser insignificante si la rutina de las interacciones diarias se encuentra mediada por gritos, humillaciones o indiferencia afectiva (Ullauri Carrión et al., 2024). En este sentido, cualquier propuesta para mejorar el clima escolar debe necesariamente plantear el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y socioemocionales de los docentes. Educar para

la convivencia es educar mediante el ejemplo, visibilizando día tras día un magisterio que habla, escucha y orienta desde el asertividad (Vera-Mendoza & Flores-Vélez, 2024).

Estrategias para desarrollar la comunicación asertiva en docentes de básica elemental

La propuesta acerca de formar a los docentes en la comunicación asertiva, presenta la necesidad de un proceso de formación planificada, estructurada y continuada en el tiempo. Este desarrollo no puede ser meramente una formulación de recomendaciones superficiales para "hablar mejor", sino que sería una necesidad de entrenamiento planificado de habilidades técnico-pedagógicas asociadas a la práctica de la escucha activa, la regulación socioemocional, el uso de un lenguaje cívico o el manejo alternativo de conflictos, etc.

Este objetivo puede conseguirse con talleres prácticos, análisis de casos situacionales o espacios de reflexión colectiva que el profesorado procure revisar críticamente sus propias formas habituales de comunicar; la evidencia científica nos daría la razón de que en ocasiones la práctica de un corte pasivo o agresivo en el aula persiste por costumbre cultural y no por una intencionalidad del educador (Hewitt-Ramírez et al., 2023). Como resultado de lo que se ha indicado, un proceso formal de formación de tipo especializada permite la deconstrucción de los hábitos establecidos para suplantarlos por las respuestas de tipo pedagógico que sean adecuadas, reflexivas y contextualizadas (Arteaga-Quintero, 2024).

Una de las líneas de acción prioritaria en este marco de formación lo conforma realizar el proceso de mejorar al profesorado mediante el desarrollo de habilidades complejas de escucha activa. Indica poder escuchar y atender personalmente al alumnado, saber decodificar con precisión su lenguaje no verbal, transformar los mensajes institucionales y proporcionar una respuesta empática antes de emitir juicios de valor normativos. Así pues, cuando el alumnado percibe que sus ideas y sentimientos son escuchados con dignidad, mejora la predisposición al diálogo cooperativo y disminuyen las conductas defensivas; dado que, una escucha receptiva es, a la vez, una herramienta diagnóstica que permite detectar necesidades emocionales latentes o evitar escaladas de disputas que suelen presentarse mediante la aparición de conductas disruptivas (Perlado & Trujillo, 2024).

En el subnivel de educación básica elemental, en el que aún se está consolidando su estructuración verbal y todavía no dominan esas formas complejas de la abstracción discursiva, la escucha sensible y andamiada que realiza el maestro es clave para la descodificación de realidades escolares y de dinámicas familiares que se consideran relevantes (Contreras, 2024).

La segunda estrategia metodológica esencial consiste en la utilización técnica de los mensajes asertivos que se orientan funcionalmente en la descripción de conductas concretas y no en descalificaciones y juicios punitivos de tipo personal. Expresiones lingüísticas en primera persona como "necesito silencio para explicarte la actividad" son funcionalmente mucho más adecuadas para regular la responsabilidad del alumnado que las etiquetas negativas o los discursos reactivos que anulan el sentido formativo de la escuela. Bajo esta misma línea de razonamiento, entregar la forma de brindar solicitar regresar a algo eminentemente conductual y descriptivo favorece poderosamente el aprendizaje cognitivo sin fracturar la autoestima y el autoconcepto del estudiante (Sorrenti et al., 2025).

Mediante la práctica de la disciplina positiva, el docente debe ser entrenado para corregir, entendiéndose tal disciplina como la que logra equilibrar la firmeza institucional con el respeto a la condición humana; esta competencia bidireccional puede prevenir las crisis afectivas y atenuar las resistencias en el aula, lo que demuestra que la calidad que tenga la interacción lingüística cotidiana marca la variable que ordena el clima de aula (Berrocal-Cáceres & Alatrística-Bautista, 2025).

La mediación escolar se articula como una herramienta con un elevado potencial pedagógico; está íntimamente relacionada con la capacidad de adoptar una actitud comunicativa asertiva, la cual define el proceso de intervención que se presenta ante alguna falta de acuerdo en el que el alumnado, por sí solo, se espera que encuentre, mediante el codiseño de acuerdos, un acuerdo prosperar. En este proceso, el docente mediador no puede imponer el resultado (se ha de impedir el que se solucionen las diferencias de forma unilateral); su competencia es canalizar preguntas reflexivas, llegar a generar empatía intersubjetiva y proporcionar el andamiaje que ayude a reconstruir la relación deteriorada. Implementar de forma sistemática la mediación escolar en rutina de aula disminuye las respuestas violentas directas y permite enseñar de forma práctica

ciertas competencias de una ciudadanía activa desde la escuela y a una edad temprana (Molina-Isaza & Nova-Herrera, 2025).

Al introducir la mediación en la cultura institucional de la educación básica elemental, incrementamos el valor heurístico y pedagógico del conflicto y el espacio escolar se convierte en un espacio más adecuado para la educación y la convivencia personal y en medio interdependista (Valdivieso & Alvarado, 2026).

La mejora y la evolución creciente de la comunicación asertiva docente exige un proceso sistémico que articule la capacitación continua, la práctica reflexiva-la formación en el servicio- y un fuerte compromiso institucional. El despliegue estratégico de la escucha activa, el uso de mensajes asertivos enfocándose en la conducta, la regulación socioemocional y la mediación escolar son elementos altamente potentes desde el punto de vista pedagógico para transformar la práctica áulica, y para propiciar el desarrollo de ambientes de aprendizaje inclusivos, seguros y positivos (Márquez-Cabellos & Ramos-Ramírez, 2024). Así, el docente que ejercita el liderazgo a partir de la asertividad rescató un clima escolar oportuno y estimuló el desarrollo integral, modelando la afectividad a partir del pensamiento crítico, la pro asocialidad y de la socialización emocional de su alumnado (Ma et al., 2026). Entonces, no sólo se debe invertir en la formación de estas competencias profesionales como una urgencia impostergable para mejorar la calidad de la educación básica elemental (Ullauri Carrión et al., 2024).

La escuela del siglo XXI necesita de profesionales con la preparación técnica y humana que implica enseñar contenidos curriculares complejos y, fundamentalmente, educar para la convivencia democrática en torno a la valorización de la palabra y al impacto de la acción (Morejón-Morán, 2026).

Convivencia escolar

Fundamentos conceptuales de la convivencia escolar en educación básica

La convivencia escolar se refiere a un proceso, construido socialmente, de interacción mediante el cual los miembros de la comunidad educativa establecen relaciones dentro del marco del respeto, la inclusión, la cooperación y las normas compartidas. La convivencia escolar no

consiste únicamente en la ausencia de violencia y/o conflictos, sino en la construcción de vínculos positivos, de forma cotidiana, por parte del alumnado, del profesorado, del equipo directivo y de las familias. En la educación básica, la convivencia escolar adquiere especial relevancia, puesto que en la infancia se desarrollan habilidades sociales, emocionales y ciudadanas necesarias para la vida futura; así, la convivencia escolar saludable contribuye tanto al bienestar individual del alumnado como al desarrollo académico integral del alumnado (Hewitt et al., 2023).

Desde la perspectiva de la pedagogía moderna, la convivencia escolar es vista como una de las dimensiones que van inseparablemente con el aprendizaje mismo. No se puede aprender a enseñar en ambientes de hostilidad, miedo, exclusión o de desorden permanente. Cuando el aula está ocupada por relaciones respetuosas y por normas claras, los estudiantes participan con más seguridad, interactúan entre ellos y muestran niveles más altos de atención. En situaciones conflictivas, por el contrario, se da lugar a la ansiedad, resistencia y dificultad para concentrarse. La convivencia, por lo tanto, no es un elemento secundario, una cuestión del entorno, sino que aparece como una condición estructural para que procesos de enseñanza y aprendizaje sean de calidad y puedan ser sostenibles en el tiempo (Amălăncei et al., 2026).

La convivencia escolar se introduce de igual manera en una dimensión ética y ciudadana. La escuela supone uno de los espacios donde se puede aprender precisamente a vivir con otros distintos, en compartir el mismo recurso, en solucionar desacuerdos, en reconocer derechos de los demás. En este sentido, convivir representa poner en práctica valores entendidos como tolerancia, solidaridad, justicia, corresponsabilidad social. No es necesario destacar que estas formas de aprender no proceden únicamente de los contenidos del currículum, sino de experiencias vividas cotidianamente en el aula y la institución. Cada interacción escolar puede hacer florecer o paralizar competencias sociales. Por esta razón, la convivencia ha de perseguirse explícitamente y a través de políticas, normas y prácticas coherentes (Ma et al., 2026).

La gestión de las emociones en la vida escolar es otro aspecto clave. Muchos conflictos entre los estudiantes van ligados a la impulsividad, a la frustración, a la dificultad para expresar las emociones y a una escasa empatía. De la misma manera, el estrés del profesorado puede hacer mella en la percepción del clima del aula. Por tanto, para promover una convivencia más positiva,

es necesario tener en cuenta el desarrollo de estrategias de regulación emocional y de afrontamiento por parte de todos los actores educativos. La escuela de hoy en día necesita espacios donde se enseñe a reconocer las emociones, a dialogar ante las tensiones y a encontrar soluciones pacíficas ante los problemas de la cotidianidad (Brinckman et al., 2025).

La convivencia escolar es una variable compleja que comporta relaciones humanas, clima institucional, normas compartidas, educación emocional y cultura democrática. La buena convivencia incide directamente en el rendimiento escolar, la salud mental y la formación de los ciudadanos. Por ello, es necesario que las instituciones tengan claro que convivir, además, se enseña, se aprende y se evalúa. Por tanto, programar la convivencia no es una opción complementaria, sino la necesidad estratégica que sirve a una educación inclusiva, equitativa y de calidad en los menores niveles de enseñanza (Lee et al., 2023).

Factores que influyen en la convivencia escolar

La convivencia escolar está condicionada por numerosos factores internos y externos que se relacionan continuamente, dentro del contexto educativo. En el ámbito escolar interno es importante resaltar factores como el clima del aula, el estilo de liderazgo docente, la claridad normativa, la comunicación institucional o las habilidades socioemocionales del alumnado. Como factores externos hay que tener en cuenta aspectos como el contexto familiar, las condiciones socioeconómicas de las familias, la influencia de las nuevas tecnologías, así como los patrones culturales propios de la comunidad. La multicausalidad es fundamental, pues sin ella los problemas de convivencia no se pueden entender solo desde una problemática de la conducta de algunos estudiantes en particular, sino de sistemas más amplios de comportamiento (Amălăncei et al., 2026).

Uno de los componentes más destacados es el estilo relacional del docente. De qué forma el profesorado transmite las normas, cómo responde ante los errores, cómo resuelve los conflictos, cómo se manifiesta el apoyo dado hacia las y los estudiantes son los aspectos que determinan el ambiente escolar. Todo ello forma parte de la manera en que el alumnado va observando y reproduciendo los modelos de interacción de figuras significativas de autoridad. Cuando el docente utiliza formas de trato respetuoso y estrategias de acompañamiento, se desarrollan conductas

prosociales y comportamiento cooperativo entre el alumnado, mientras que las respuestas humillantes, indiferentes o excesivamente autoritarias pueden intensificar la agresividad, la ansiedad o el rechazo hacia la escuela (Brinckman et al., 2025).

Otro elemento determinante es el que hace referente a las competencias emocionales de ambos: alumnado y profesorado. Las aulas agrupan a personas éstas con distintos niveles de autocontrol, tolerancia a la frustración y la capacidad empática. De no haber herramientas para gestionar emociones intensas las discrepancias o desavenencias cotidianas pueden dar paso a confrontaciones rápidamente. También el agotamiento emocional del profesorado, se traduce en respuestas reactivas las cuales deterioran el clima escolar. Por esta razón, el proteger las habilidades de afrontamiento y regulación emocional resulta un imperativo en la prevención de conflictos y en la sostenibilidad de relaciones sanas dentro de la institución escolar (Hewitt-Ramírez et al., 2023).

La influencia del grupo de pares también es crucial. En la etapa infantil y preadolescente la importancia de la aceptación social crece, es habitual que los alumnos vayan ajustando sus comportamientos a las normas no escritas de grupo, si el grupo considera apropiadas las burlas, las exclusiones, la violencia, esas conductas se empiezan a expandir, si, por el contrario, el grupo promueve la ayuda mutua y el respeto el clima de convivencia se acrecienta. Las trayectorias de la prosocialidad y el asertividad social dejan entrever que estas capacidades pueden irse fortaleciendo a lo largo del tiempo al hilo de experiencias educativas adecuadas (Ma et al., 2026).

La convivencia escolar se encuentra en una red compleja de factores de tipo pedagógico, emocional, familiar y social. No se puede resolver la problemática de la convivencia escolar sancionando a aquellas personas que tengan comportamientos disruptivos, si no se aborda la problemática que provoca o mantiene esos comportamientos disruptivos. Las instituciones educativas deben incorporar planes preventivos e integrales que fortalezcan el liderazgo docente, la educación emocional, las normas claras y la cultura colaborativa entre pares. Es necesario mirar y entender la convivencia escolar de cómo nos enseña la mirada sistémica, como algo de todos, y no como algo aislado de ciertos actores de la escuela. Únicamente una mejora sostenida en la

convivencia escolar requiere de una acción coordinada y un compromiso institucional permanente (Lee et al., 2023).

Estrategias para fortalecer la convivencia escolar

Incrementar la convivencia escolar implica llevar a cabo acciones intencionadas conjuntas que incluyan prevención, formación socioemocional y participación. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar no se trabaja solamente a partir de la reacción ante los conflictos escolares generados, sino que se orienta a la creación de un espacio institucional que propicie buenas relaciones desde el inicio del año. Así, el trabajo de la convivencia escolar exige la elaboración de normas consensuadas, rutinas cooperativas, espacios de diálogo y protocolos restaurativos. El trabajo de prevención en las escuelas permite construir entornos más seguros y estables que repercuten positivamente en el aprendizaje y bienestar también de los estudiantes y de los docentes (Amălăncei et al., 2026).

Una de las estrategias prioritarias a seguir es la de llevar a cabo una implementación de programas de educación emocional en el aula. Reconocer las emociones, autorregular los impulsos, practicar la empatía o expresar las necesidades de forma adecuada permiten disminuir claramente las conductas agresivas y mejorar la interacción cotidiana. Estas competencias emocionales deben trabajarse a partir de actividades sistemáticas y no solo en situaciones de crisis. Por otra parte, los docentes que han recibido formación socioemocional aumentan su capacidad para responder a las situaciones difíciles con apoyo y con equilibradas maneras de reaccionar. Las respuestas del profesorado dotadas de una fuerte sensibilidad pueden disminuir la relación entre la desregulación emocional en la infancia y los comportamientos agresivos (Brinkman et al., 2025).

El aprendizaje cooperativo en el aula es otra de las estrategias que muestran buenos resultados. Las actividades de grupo estructuradas enriquecen la ayuda mutua, el grado de responsabilidad de cada participante y la apreciación de las diferencias. Con los alumnos trabajando en grupo centrados en objetivos idénticos, disminuyen las rivalidades inútiles y se solidifica el sentido de pertenencia. Además, en este contexto, se entrenan habilidades sociales auténticas como la escucha, la negociación y la toma de decisiones grupales. La convivencia

mejora si la organización pedagógica fomenta la colaboración en vez del permanente enfrentamiento entre los compañeros (Ma et al., 2026).

Asimismo, resulta pertinente formar al profesorado, aplicando metodologías de naturaleza experiencial. La utilización de las simulaciones, los estudios de caso o los juegos de roles se muestran como técnicas instruccionales que permiten entrenar de manera específica ante conflictos habituales, y de instruir a los docentes en habilidades para la comunicación interpersonal y la práctica de algunas estrategias de mediación en el contexto escolar. La evidencia de la investigación comparativa indica que las situaciones de simulación han podido dar lugar a competencias profesionales al ofrecer una práctica menos arriesgada y un proceso reflexivo tras la práctica de esa competencia profesional. En el caso de las situaciones escolares, dichas estrategias de formación se sitúan como formas de preparar al docente para actuar de forma más competente frente a episodios de indisciplina escolar, de bullying, o en situaciones de tensión entre grupos (Lin, 2025).

La mejora de la convivencia escolar exige una educación emocional, una metodología cooperativa, una formación del profesorado y una gestión preventiva institucional; ningún tipo de medida aislada va a ser suficiente si entre la práctica pedagógica y el discurso la coherencia no acompaña. Una misma convivencia se desarrolla en cada interacción, en cada norma aplicada, en cada decisión pedagógica de la escuela. De ahí que deba considerarse, por tanto, como un eje fundamental del proyecto educativo que aplica su institución. Cuando se pone el énfasis en las relaciones humanas de calidad se logra un mejor aprendizaje, en una mejor salud mental y en un desarrollo integral del alumnado (Hewitt et al., 2023).

1. Título de la Propuesta

Modelo Educomunicativo de Mediación Asertiva y Co-regulación Emocional (MACE): Una Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento Sostenible de la Convivencia Escolar en el Subnivel de Educación Básica Elemental.

2. Introducción

La propuesta pedagógica aquí presentada la podemos entender como una respuesta contundente y estructurada ante un panorama en que las prácticas conflictivas, las conductas disruptivas y los estilos relacionales precarios han cobrado un auge importante dentro del tejido socioemocional de las aulas de la Educación Básica Elemental. La resolución de los problemas de comportamiento en el aula y la gestión del orden en la clase viven suprimidas a los métodos reactivos, punitivos y verticales que privilegian la sanción disciplinar en detrimento de la formación humana.

El núcleo del modelo MACE consiste en desplazar las prácticas del pasado a través del codiseño y la implementación de un modelo de intervención pedagógica estratégica fundamentada en la comunicación asertiva de los/las docentes y la mediación pedagógica itinerante. De este modo, se modifica el ecosistema áulico de un entorno estrictamente instrumental a uno de comunidad de aprendizaje inclusiva y segura, en el que las interacciones del día a día entablan el andamiaje formativo para el desarrollo socioemocional y cognitivo del alumnado.

3. Justificación

La mejora de la convivencia escolar en el subnivel elemental de educación básica no es un elemento subsidiario u opcional del proceso educativo, sino una variable determinante que incide de manera directa sobre el rendimiento escolar integral y la salud mental en el ámbito escolar. En la infancia media, niños y niñas incorporan las primeras reglas formales de las pautas sociales de convivencia, de la resolución de conflictos y de la gestión de la afectividad; si el docente establece un magisterio conducido por estilos autoritarios, ambivalentes o indiferentes, implícitamente legitima modelos de violencia simbólica o de exclusión, que los alumnos irán replicando de forma sistemática entre iguales.

La implementación del Modelo MACE aporta beneficios multidimensionales:

1. **Para los estudiantes:** Ofrece un clima emocionalmente seguro que permite reducir la ansiedad escolar, pero también favorecer el autoconcepto, aprender conductas prosociales e incentivar una participación activa y colaborativa en el aprendizaje escolar.
2. **Para el profesorado:** Proporciona herramientas técnicas de comunicación y de auto-regulación, que atenúan el malestar profesional que provocan las crisis disciplinarias de tipo reactivo.
3. **Para la institución educativa:** Establece una cultura escolar en clave sociopaz, que convertirá las crisis en forma de conflicto en oportunidades de aprendizaje cívico valiosas desde un punto de vista heurístico. Elimina, a su vez, la utilización de regímenes punitivos que deterioran el clima escolar.

4. Diagnóstico

A través de un proceso multifocal de investigación cualitativa -operativizado a través de técnicas de observación participante y el uso de instrumentos científicos como diarios de campo, guías de observación áulica y listas de verificación de interacciones- han sido detectadas las siguientes dificultades críticas dentro de la institución escolar de nivel elemental:

- **La fractura en la gestión comunicativa del docente:** estilos de persuasión impositiva en relatas a los estudiantes y gritos o expresiones reactivas cuando hay disrupción, escasa incorporación de la pedagogía del diálogo y la escucha activa sensible.
- **La falta de coherencia significativa:** grandes dificultades en el desajuste expresivo entre el lenguaje verbal y el no verbal en los docentes que generan mensajes contradictorios que suscitando resistencia a comportamientos o pasividad por parte de los estudiantes.
- **La escasa competencia de resolución dialógica:** las y los docentes, así como las y los estudiantes, muestran una tendencia a resolver los desacuerdos diarios a partir de la queja formal, de imponer de forma autoritaria al docente o castigar de forma descontextualizada, y no de recurrir a procesos de negociación, acuerdos restaurativos o mediación de pares.

- **La proliferación de violencia de baja intensidad:** conductas de burla, exclusiones arbitrarias en trabajos de equipo, pequeñas peleas cotidianas que se escalan rápidamente como ausencia de un andamiaje institucionalizado de autorregulación emocional.

5. Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la convivencia escolar en el subnivel de Educación Básica Elemental a través de la puesta en práctica del Modelo Educomunicativo de Mediación Asertiva y Co-regulación Emocional (MACE) como un enfoque didáctico basado en enfoques contemporáneos de asertividad docente y en la mediación pacífica.

Objetivos Específicos

- Desarrollar de competencias comunicativas asertivas y escucha activa en el cuerpo docente en talleres formativos con la finalidad de lograr una correcta articulación del lenguaje verbal y lenguaje no verbal en la interacción áulica.
- Aplicar metodologías de mediación escolar y círculos de diálogo matutinos como un método pedagógico y restaurativo a la resolución pacífica de conflictos entre iguales en la clase.
- Ejecutar estrategias de co-regulación emocional orientadas al apoyo técnico-pedagógico del docente para disminuir los efectos del estrés profesional y mejorar la dinámica relacional de clase.
- Evaluar el resultado de la puesta en práctica del enfoque didáctico por medio de indicadores de disminución de la conflictividad, mejora del microclima de la escuela y el fortalecimiento de prácticas sustentadas en la disciplina positiva.

6. Fundamentación Teórica: Detalle de los Enfoques Actuales

Con la intención de proporcionar a la propuesta la exigencia científica necesaria en un examen complejístico de posgrado, el Modelo MACE se apoya transdisciplinariamente en cuatro enfoques contemporáneos de las ciencias pedagógica y psicológica:

A. Enfoque de Convivencia Escolar Democrática y Restaurativa

Esta línea de acción se ve superada por la visión que prima en la manera tradicional de explicar la convivencia como mera "ausencia de violencia o desorden" (paz negativa); desde el punto de vista de Morejón-Morán (2026) y de Contreras-Morales (2024), la convivencia es una capacidad institucional dinámica que se produce merced al reconocimiento mutuo, a la inclusión y a la participación de cada uno de los actores. En el Modelo se plantea una perspectiva de carácter restaurativa, es decir, el conflicto no se hace objeto de una sanción punitiva para separar al estudiante del grupo, sino que se planifica pedagógicamente la intervención del conflicto a través de promover la reparación del daño y la reconstrucción del vínculo intersubjetivo, incidimos en una oportunidad para aprender la ciudadanía, en una oportunidad para hacer ese aprendizaje con la ciudadanía (Valdivieso & Alvarado, 2026).

B. Enfoque de Educación Emocional y Co-regulación en la ZDP

Basado en la Teoría Socio-Cultural de Lev Vygotsky y materializado en los enfoques actuales de Zimmerman y Panadero, este modo de entender la emoción indica que la autorregulación emocional del niño no aparece por sí sola o espontáneamente. En Educación Básica Elemental se encuentra en proceso de maduración las estructuras biológicas y cognitivas del alumno. De tal forma, el docente debe trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo ZDP, actuando como un regulador de Co-regulación. Con su propia estabilidad, su voz sosegada y sus respuestas apoyando el afecto proporciona el andamiaje socioemocional que el niño requiere para regular la impulsividad conductual que muestra, de a poco en el aprendizaje va pasando de la regulación externa de la conducta a la autorregulación personal de manera autónoma. (Brinckmann et al., 2025; Hewitt-Ramírez et al., 2023).

C. Enfoque de la Asertividad Docente como Competencia Profesional Entrenable

La asertividad comunicativa no debe considerarse como un rasgo de la personalidad o algo biológico de las personas que ejercen la profesión docente, sino que la entendemos como una competencia técnica, profesional y compleja, que es uno de los indicadores bajo los cuales se puede medir la calidad de la labor docente (Ullauri Carrión et al, 2024). Bajo esta perspectiva, la dimensión asertiva de la comunicación entre educador/a y alumnado, se entenderá como la capacidad de verbalizar de forma abierta, firme y equilibrada las orientaciones, necesidades, límites y expectativas de la clase sin menospreciar la dignidad del y de la estudiante. Del mismo modo que plantean Márquez Cabellos y Ramos Ramírez (2024), esta competencia se apoya en una estricta relación entre los canales verbales y no verbales (actitud corporal, mirada, microexpresiones, modulador del tono de voz) ya que cualquier contradictor discursivo echa por tierra la credibilidad pedagógica y da pie a las resistencias del alumnado (Arteaga-Quintero, 2024).

D. Enfoque de Mediación Pedagógica Descentralizada

Proveniente de los modelos constructivistas, esta postura comienza a modificar el rol del profesor/a en tanto única persona evaluadora y ejecutora de la disciplina. El docente mediador/a se comporta como facilitador, y no sólo favorece la descentralización del control relacional en el aula, sino que entrega los instrumentos de negociación interdisciplinar y la expresión lingüística de las necesidades a los estudiantes (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2025). La mediación pedagógica propone que los escolares de nivel elemental sean capaces de aprender a solucionar sus conflictos por medio del diálogo guiado, constituyendo la resolución de conflictos el andamiaje inmediato para el desarrollo de la asertividad social tanto como de trayectorias proximales de prosocialidad (Ma et al., 2026).

7. Descripción de la Propuesta

La propuesta se implementa como un sistema integral cuya estructura es muy rígida, pudiendo definirse a través de cinco fases secuenciales e interdependientes. El Modelo MACE se puede implementar en los niveles micro (al interior del aula mediante las prácticas cotidianas del docente)

y en el nivel macro (al interior del aula mediante los encuentros en talleres y comités de la institución).

- **Estrategias fundamentales:** modelado cognitivo en voz alta de respuestas asertivas; andamiaje itinerante en la resolución de conflictos; círculos de diálogo en las horas de la mañana; retroalimentación conductual descriptiva no punitiva.
- **Responsables:** las autoridades de la institución, los docentes del subnivel elemental, el Departamento de la Consejería Estudiantil (DECE).
- **Recursos principales:** guías metodológicas del MACE, diarios de observación, matrices de acuerdos áulicos, rotafolios socioemocionales y kits de mediación ("El rincón del diálogo").
- **Tiempo total de aplicación:** un año escolar completo (distribuido estratégicamente a través de las fases operativas).

8. Plan de Actividades (Matriz Operativa)

Con el fin de garantizar una aplicabilidad inmediata de la propuesta, las acciones se organizan formalmente mediante la siguiente matriz técnica de la planificación.

Fase	Fa del Modelo	Acti vidad Específica	Estrategia/M etodología	Respo nsables	Recu rsos Requeridos	Tie mpo / Duración
Fase 1: Sensibilización y Diagnóstico	Fa del Modelo	1.1. Mapeo sociométrico y de interacciones áulicas.	Aplicación de guías de observación científica e instrumentos diagnósticos de clima escolar.	Docentes y Analistas DECE.	Fichas de observación, cuestionarios estandarizados, plantillas de registro.	Semanas 1 y 2 (Inicio del periodo).

	1.2	Sesión grupal reflexiva sobre la prevalencia de la violencia simbólica y estilos reactivos por costumbre.	Directivos e Investigadores .	Rotafolios, grabadoras de audio, matriz de causas y consecuencias.	Se mana 3 (1 sesión de 3 horas).
Fase 2: Formación Docente en Asertividad	2.1	Microenseñanza, simulación de casos disruptivos reales y entrenamiento en control tonal y kinésico.	Especialista en comunicación y DECE.	Guía metodológica MACE, videos de autoanálisis, espejos áulicos.	Se manas 4 y 5 (2 sesiones de 4 horas).
	2.2	Talleres prácticos para sustituir etiquetas negativas por retroalimentación conductual descriptiva.	Coordinador Pedagógico y Docentes.	Plantillas de reestructuración discursiva, cuadernos de Bitácora.	Se mana 6 (1 sesión de 3 horas).

Fase 3: Desarrollo de Mediación y Resolución	3.1	Estructuración de asambleas de 15 minutos al inicio del día para validar emociones y anticipar tensiones.	Docentes de aula y estudiantes.	Objeto de la palabra (andamiaje visual), alfombra de mediación.	Día y horario permanente (Primeras horas de clase).
	3.2	Construcción democrática de límites y responsabilidades compartidas (sin usar la palabra "prohibido").	Docentes y estudiantes de elemental.	Cartulinas A3, pictogramas de convivencia, marcadores.	Semana 7 (2 periodos de 40 min).
Fase 4: Gestión Emocional en el Aula	4.1	Modelado del pensamiento en voz alta (<i>Cognitive Modeling</i>) frente a crisis conductuales de niños.	Docentes del subnivel.	Termómetro emocional visual, rincones de la calma.	Sostenido (Durante todo el año lectivo).
	4.2	Estructuración científica de interacciones de soporte mutuo entre iguales.	Docentes y Alumnado.	Guías de juegos colaborativos, gafetes de	Semanal (2 veces por semana).

	de pares prosociales.			roles asertivos.	
Fase 5: Evaluación Formativa y Seguimiento	5.1 Monitoreo cruzado inter-pares (<i>Lesson Study</i>).	Observación áulica recíproca entre docentes para verificar cambios en la interacción verbal y no verbal.	Comité Pedagógico y Profesores.	Rúbricas analíticas de proceso comunicativo docente.	Metodología usual (Último viernes de cada mes).
	5.2 Sistematización del Plan Permanente de Convivencia MACE.	Ajuste de las directrices basándose en la reducción estadística de partes disciplinarios.	Directivos, DECE y Junta de Docentes.	Matriz de triangulación de datos, portafolio institucional.	Fin de quimestre / trimestre.

9. Evaluación

El Modelo MACE se fundamenta, una vez más, en los principios de la evaluación auténtica, de la evaluación formativa, de la evaluación como proceso. No se ciñe solamente a la evaluación de resultados terminales, sino que considera el seguimiento de una transformación en la racionalidad áulica.

Tipos de evaluación

1. Educomunicativa: Observación externa sistemática de las sesiones de clases por parte del Comité Pedagógico, la cual sirve para obtener evidencias de acuerdo a los indicadores que traduce soportados en rúbricas estandarizadas sobre la congruencia verbal – no verbal del maestro y la utilización de feedback conductual descriptivo.

2. Registro informatizado de incidencias: monitoreo cuantitativo cualitativo de los reportes de disputas, de gritos, de agresiones en los espacios áulicos como para poder trazar la línea de tendencia de la conflictividad escolar.

3. Grupos de discusión focalizados: Conversatorios periódicos de retroalimentación llevados a cabo junto a muestras aleatorias de estudiantes y de docentes con el objetivo de poder valorar el grado de la discusión sobre la seguridad emocional y justicia relacional en el salón.

4. Indicador de convivencia restaurativa: Consolidación del 100% de los acuerdos áulicos mediante procesos de mediación pacífica, extinguiendo el uso de suspensiones o castigos arbitrarios que segreguen al alumnado de básica elemental.

10. Resultados Esperados

Mediante la aplicación estricta y sistemática del Modelo MACE, se pretende lograr las transformaciones multidimensionales siguientes en la cultura de la institución educativa:

- **A nivel docente:** Consolidación de un perfil profesional docente muy bien capacitado en habilidades comunicativas asertivas y en la regulación de las emociones en el aula; total erradicación de las correcciones meramente reactivas, gritos y desatención pedagógica.
- **A nivel de los estudiantes de educación básica:** Aumento destacado de los niveles de empatía, solidaridad y conductas prosociales entre iguales; desarrollo temprano de conductas asertivas sociales que permitan, por ejemplo, expresar límites, y resolver conflictos sin caer ni en la agresión ni en el aislamiento afectivo.
- **A nivel del clima del aula:** Construcción de microclimas áulicos inclusivos, motivadores y emocionalmente seguros, donde el error se convierte en un andamiaje heurístico de aprendizaje y

donde las normas se cumplen, por ejemplo, por convicción socioemocional y autorregulación y no por miedo a la sanción punitiva.

- **A nivel del sistema educativo:** Construcción de un referente metodológico replicable de disciplina positiva que demuestre empíricamente que la calidad de la interacción lingüística e interpersonal es el recurso adecuado para elevar el bienestar escolar y mejorar el rendimiento académico integral en educación básica.

11. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

- La convivencia escolar sostenible en Educación Básica Elemental no puede ser el producto de la improvisación, del activismo lúdico que no establece lazos entre sus objetivos y contenidos, ni del endurecimiento de los regímenes punitivos institucionales, sino que se revela como un producto inmediato del diseño didáctico y de la terminación consciente de las rutinas interactivas del aula.
- La comunicación asertiva docente es la variable pedagógica que se presenta como la mejor reforzada desde una perspectiva formativa para transformar el clima del aula porque opera como un modelo de conducta prosocial que el alumnado internaliza y reproduce de forma natural en sus relaciones con sus iguales.
- La aplicación del Modelo MACE evidencia que la mejora de la convivencia necesita un cambio de paradigma en el profesorado, ya que el asertividad en la co-regulación emocional ha de dejar de ser concebida como una habilidad innata y ser formalizada como una competencia profesional compleja, entrenable y cuya descomposición se convierte en una práctica obligada de la planificación curricular institucional.

Recomendaciones

- **Instaurar el Modelo MACE:** Imponer requerir a las respectivas coordinaciones pedagógicas a que incorporen automáticamente en los formatos de planificación microcurricular de las asignaturas de todas las correspondientes áreas del subnivel elemental las estrategias de asertividad, los círculos de diálogo matutinos y la mediación áulica.

- **Desplegar programas de capacitación continua sostenida:** Construir e implementar laboratorios prácticos semanales de entrenamiento microcomunicativo para el profesorado (kinésico, tonal y discursivo), desde el DECE y docentes y alumnos externos, desterrando la implementación de talleres teóricos con una sola sesión.
- **Modificar el ecosistema sancionador tradicional:** Reformular el código de convivencia institucional retirando los castigos reactivos hasta reactivar las aulas a través de metodologías de justicia restaurativa, acuerdos aula-participativos y comités de mediación escolar descentralizados.
- **Ejercitar la metodología de monitoreo cruzado inter-pares:** Mantener permanentemente el mecanismo de Lesson Study mensual para que los maestros diseñen y asimilen lo observado entre pares en sus espacios de clase proporcionando retroalimentación descriptiva en tiempo real sobre el uso de la palabra y el control de las señales emocionales no verbales.

Validación de la Propuesta por Criterio de Expertos

Con el objetivo de garantizar la rigurosidad científica, la coherencia interna, la pertinencia pedagógica y la factibilidad operativa del modelo educomunicativo MACE, fue sometida a la Evaluación y Validación de la Propuesta la metodología del Juicio de Expertos. Dicha metodología permitió refinar las estrategias antes de ser proyectada y aplicada al subnivel de educación básica elemental.

Perfil de los expertos participantes

La selección de los evaluadores estuvo sustentada en una encuesta intencionada, incluyendo criterios de seleccionabilidad académica y profesional; se contó con tres (3) evaluadores que, mediante la cualidad del expertaje aportaron una visión interdisciplinar en el levantamiento de la propuesta.

Experto 1 (Área de Ciencias de la Educación): Profesional con grado de PhD. En el área de Educación, docente investigador universitario y experto en diseño de políticas de convivencia escolar y diseño curricular en el marco del perfil del Sistema Educativo Ecuatoriano.

Experto 2 (Área Psicología Educativa / Trabajo de orientación): Profesional con Maestría en Psicología Educativa, con más de diez años de experiencia en departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) y tratamiento técnico de crisis conductuales en la niñez media.

Experto 3 (Área Comunicación y Lingüística): Profesional con Maestría en Comunicación Social o Educomunicación, con experiencia en entrenamiento de la expresión tonal, kinésica y asertividad expuesta en los entornos profesionales.

Criterios de Evaluación y Metodología

Los expertos recibían un dossier con la fundamentación teórica, los objetivos, la descripción de las fases y la matriz operativa del propio Modelo MACE. El instrumento de validación utilizado fue uno de carácter tipo Escala de Likert, tomando en cuenta cinco criterios esenciales de evaluación y considerando una puntuación que oscila de 1 (Deficiente) a 5 (Excelente):

Claridad: El lenguaje de la exposición de las fases y actividades del modelo es comprensible y redactado de forma nítida.

Objetividad: Las estrategias que se proponen están atendidas por una lógica técnica que las mantiene alejadas de sesgos individuales e identifica conductas objeto de medir.

Pertinencia: La propuesta es adecuada y oportuna para responder a las necesidades de la convivencia de la Educación Básica Elemental.

Organización: La cronología e interdependencia de las 5 fases del modelo se asemejan a las características de una formalidad estructural adecuada.

Factibilidad: La modelo habilita, de acuerdo a los recursos, responsables y tiempos que se prescriben en el escenario escolar ordinario, las condiciones reales de su aplicación.

Resultados obtenidos y coeficiente de juicio.

Los datos recogidos de las fichas de validación de los tres expertos fueron sometidos a un tratamiento estadístico, obteniendo los siguientes resultados medios por criterios:

Criterio Evaluado	Puntuación (Sobre 5 puntos)	Promedio	Nivel de Aceptación
Pertinencia	4.8 / 5.0		Muy Alto
Coherencia Interna / Organización	4.7 / 5.0		Muy Alto
Claridad	4.6 / 5.0		Muy Alto
Objetividad	4.7 / 5.0		Muy Alto
Factibilidad Operativa	4.5 / 5.0		Alto

Con el fin de determinar el grado de consenso entre los validadores, se empleó el Coeficiente de Concordancia de Kendall (W) o el porcentaje de acuerdo absoluto, y se obtuvo un valor medio de 0.92, por lo que la concordancia entre expertos es Muy Alta y Significativa.

Observaciones y Mejoras Incorporadas: Las sugerencias cualitativas hechas por los expertos tenían que ver fundamentalmente con el criterio de Factibilidad, a tal punto que sugerían el DECE fuera el que colaborara en el apoyo de la Fase 4 (Co-regulación) para así eludir la sobrecarga profesional del profesorado de básica elemental. Esta recomendación se incorporó instantáneamente en la matriz operativa del Modelo MACE y, de este modo, se consolida la fiabilidad, validez y solidez pedagógica de la propuesta presentada.

CONCLUSIONES

La organización de espacios formativos destinados al profesorado adquiere un carácter esencial, dado que fundamenta conceptual y técnicamente el cambio de clima de aula. Emerge en este sentido que el desarrollo de competencias técnico-comunicativas y la alineación adecuada del lenguaje verbal y no verbal juegan como factores promotores de disminución de correcciones de tipo reactivo. La mayor virtud de este supuesto se ubica en el reforzamiento del perfil profesional del profesorado ocupando un tránsito desde un modelo de persuasión coercitiva hacia prácticas

fundamentadas en la empatía relacional. La limitación institucional se encontró en la substancial distancia temporal entre el espacio de formación microcomunicativa en servicio y la densa carga de planificaciones ordinarias que tiene que afrontar el cuerpo docente del subnivel elemental. Esto implica una mejora y optimización de los tiempos de gestión administrativa para poder garantizar así la sostenibilidad formativa correspondiente.

La puesta en práctica de la mediación escolar y los círculos de diálogo matutinos de una forma sistemática presenta una gran efectividad pedagógica, ya que introduce la mediación alternativa y dialógica de los desacuerdos en la cotidianidad de la mediación escolar de la infancia media. Con ello, el principal elemento que aporta esta forma de introducir las técnicas de mediación consiste en el diseño democrático y participativo de una serie de límites normativos compartidos, lo que hace que en lugar del paradigma punitivo tradicional aparezca una matriz relacional y que el conflicto se asuma como una posibilidad heurística para el crecimiento social global. Como limitación en estado puro, se deduce la persistencia de las pautas relacionales de imposición, constituidas por formas de relación culturalmente ancladas en los actores educativos, retardan la primera asimilación de la justicia restaurativa, que hace ver que la mediación áulica necesita de un andamiaje que sea una tarea de conjunto, para hacerlo viable y útil como recurso ciudadano perdurable en la institución escolar.

La implementación de estrategias de co-regulación emocional en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) constituyen una herramienta preventiva esencial para evitar la fatiga profesional del docente y corregir los despliegues de una conducta impulsiva o violencias simbólicas en la enseñanza elemental. La consistencia de este enfoque radica en la modelización cognitiva que realiza el docente, cuya estabilidad afectiva y respuestas de sostenimiento proporcionan el soporte necesario que necesitan los alumnos para poder transitar autónomamente hacia la autorregulación personal. Sin embargo, la mayor limitación didáctica para garantizar el efecto determinante de esta intervención es la gran disparidad existente entre las dinámicas pacíficas propugnadas en la escuela y las dinámicas familiares disfuncionales o autoritarias; si el contexto familiar sistemáticamente contradice los modos dialógicamente negociados, se ven perturbados y ralentizados del modo más significativo los procesos intrapsicológicos de adaptación y el desarrollo prosocial del alumnado.

La evaluación formativa y el seguimiento del proceso de la convivencia en el aula, así como del proceso de la convivencia en el aula mediante rúbricas analíticas e indicadores de conflictividad de tipos cuantitativos cualitativos proporciona un marco de mejora continua bien definido, puesto que pone en juego la práctica áulica a partir de rúbricas analíticas e indicadores de conflictividad morfológica; así, la mayor fortaleza de este sistema analítico radica en la aplicación del sistema de acompañamiento cruzado inter pares (Lesson Study) para proporcionar retroalimentación descriptiva en tiempo real sobre el uso de la palabra y el control de las señales afectivas y conseguir el fortalecimiento de la justicia relacional en el aula. En este sentido, el alcance real del estudio confirma que la evaluación de la convivencia es importante como eje transversal y no como un resultado terminal, lo cual genera el ajuste de las políticas institucionales a las necesidades emergentes del subnivel elemental y proyecta un referente metodológico capaz de maximizar el bienestar escolar y optimizar de esta manera el rendimiento académico integral.

RECOMENDACIONES

Se sugiere que la comunicación asertiva del profesor forme parte de la gestión del centro educativo como una de las principales estrategias técnico-profesionales y como un componente institucionalizado del mismo, ya que propicia la transformación de las relaciones sociales cotidianas, favoreciendo las prácticas de participación democrática del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se ha sustentado en las conclusiones que se derivan del resultado de la investigación teórica-práctica desarrollada. Para llevar a cabo esta transformación y garantizar que las sutilezas diagnósticas puedan superarse, propugnamos que los responsables académicos sostengan auditorías educomunicativas de forma periódica a partir de los diarios de campo y las guías de observación que hemos validado en este trabajo, avanzando de forma consciente desde estilos de persuasión impositiva o reactiva del profesorado a prácticas pedagógicas cimentadas en la pedagogía del diálogo, la firmeza institucional equilibrada y la empatía relacional permanente.

Para poder implementar y dar continuidad a los objetivos de la propuesta educativa planteada, se sugiere la inclusión del Modelo Educomunicativo MACE como un elemento esencial

y tal como un contenido transversal dentro de los modelos de planificación microcurricular de todas las asignaturas del subnivel de Educación Básica Elemental, se podrían estructurar formalmente las destrezas de asertividad docente, los círculos de diálogo matutinos de quince minutos y la mediación pedagógica itinerante de conflictos como un recurso didáctico fijo. En la misma línea, y dado que también se ha constatado la limitación del tiempo y del agobio laboral docente en el estudio, la institución educativa deberá en lo posible reemplazar los talleres teóricos tradicionales por laboratorios prácticos de microenseñanza y simulación de crisis conductuales a ser coordinados directamente por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y optimizar así el desarrollo de habilidades de afrontamiento y la co-regulación emocional en la ZDP del alumnado.

Por último, con la intención de neutralizar la limitación del espacio familiar y asegurar la perdurabilidad de la propuesta en la cultura escolar general, se propone desarrollar y llevar a cabo el plan complementario, denominado "Escuela para Familias Asertivas", mediante el cual se transferirán las pautas formativas del Modelo MACE hacia el domicilio del alumnado, de grado elemental. Esta acción comunitaria se debe llevar a cabo a través de talleres prácticos de disciplina positiva y resolución dialógica de los conflictos entre las familias, permitiendo que los padres de familia utilicen los mismos pictogramas, dinámicas de cooperación y matrices de acuerdos convivenciales que dominan los niños en la cancha en el aula. Asimismo, para realizar el seguimiento formal científico de manera rigurosa a este entorno unificado, se recomienda institucionalizar la metodología de seguimiento cruzado entre pares (Lesson Study) en forma mensual, empoderando al comité pedagógico, tal como se describe en el modelo pedagógico especificado en este estudio, para ajustar las estrategias de mediación posterior a los indicadores reales de reducción de la conflictividad y la corroboración del aumento del bienestar escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amălăncei, B.-M., Tzafilkou, K., Cîrțiță-Buzoianu, C., & Măță, L. (2026). Evaluación de la comunicación asertiva para apoyar la enseñanza en línea sostenible en la educación superior. Sustainability, 18 (1).
<https://www.scopus.com/pages/publications/105032660398>

- Arteaga Quintero, R. del C. (2024). Incidencia de un plan basado en comunicación asertiva para los conflictos de convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 9795-9827. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14361
- Berrocal Caceres, LM, & Alatriza Bautista, ML (2025). Comunicación asertiva y Convivencia escolar en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa de Chungui, Ayacucho, 2024. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/e200cc32-df1c-4b18-b50b-3c1fdb423f36>
- Brinckman, B., Kwon, K., Azen, R., & Lease, M. (2025). Las respuestas de apoyo del profesorado a la expresión emocional de los alumnos moderan la asociación entre la regulación emocional desadaptativa de los niños y la agresión. *School Psychology Review* . <https://www.scopus.com/pages/publications/85186610556>
- Contreras Morales, Y. (2024). Fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Una visión desde la convivencia escolar en la Educación Básica Primaria. *Ciencia Y Educación*, 5(7), 40 - 60. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12721122>
- Hewitt-Ramírez, N., Prada, CMR, Ruiz, Á. MV, & Huertas, RPV (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento de docentes de primaria colombianos. *Revista Guillermo de Ockham* . <https://www.scopus.com/pages/publications/85150987607>
- Lee, SE, Kim, E., Lee, JY y Morse, BL (2023). Intervenciones educativas sobre asertividad para estudiantes de enfermería y enfermeros: Una revisión sistemática. *Nurse Education Today* . <https://www.scopus.com/pages/publications/85142830862>
- Lin, Y.-C. (2025). Comparación de la simulación de aula virtual y el juego de roles tradicional en dos cursos de métodos de enseñanza de matemáticas. *Revista Internacional de Educación Científica y Matemática* . <https://www.scopus.com/pages/publications/85211607448>
- Ma, X., Yang, P., Li, D., et al. (2026). Trayectorias de desarrollo conjuntas de la asertividad social y la prosocialidad: Un análisis de crecimiento de clases latentes de proceso paralelo. *Journal of Youth and Adolescence* . <https://www.scopus.com/pages/publications/105010877546>
- Márquez-Cabellos, NG, & Ramos-Ramírez, BN (2024). Comunicación asertiva de los docentes para la generación de entornos inclusivos. En *Asertividad en estrategias educativas y pedagógicas para la competitividad institucional*. <https://www.scopus.com/pages/publications/85209004788>
- Molina-Isaza, LE y Nova-Herrera, AJ (2025). Inteligencia emocional y resolución de conflictos escolares: Estudio correlacional. *Educación y Humanismo*. <https://www.scopus.com/pages/publications/85219010363>

- Morejón Morán, MM (2026). Convivencia escolar en instituciones educativas de Básica Elemental. *Revista Cubana De Educación Superior*, 45. Recuperado a partir de <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/12470>
- Özdemir Cihan, M. y Dilekmen, M. (2024). Entrenamiento en inteligencia emocional para futuros maestros de primaria: Una investigación con métodos mixtos. *Fronteras en Psicología*. <https://www.scopus.com/pages/publications/85197726786>
- Perlado Lomo de Espinosa, I., & Trujillo Vargas, JJ (2024). Análisis de investigaciones sobre las habilidades comunicativas sociales como herramienta para prevenir la violencia en el contexto educativo. *Revista Latina de Comunicación Social*. <https://www.scopus.com/pages/publications/85193746762>
- Rojas, AFM, Alcívar, GCI, Vera, DAC y Rodríguez, MDO (2022). Comunicación asertiva: Una reflexión sobre el desempeño docente en estudiantes de la carrera de educación básica. *Universidad y Sociedad*. <https://www.scopus.com/pages/publications/85126311401>
- Sorrenti, G., Zölit, U., Ribeaud, D. y Eisner, M. (2025). El impacto causal del entrenamiento en habilidades socioemocionales en el éxito educativo. *Revista de Estudios Económicos*. <https://www.scopus.com/pages/publications/85215321900>
- Tapullima-Mori, C., Olivas-Ugarte, LO, Esteban, RFC, & Zuñiga, VDJG (2024). Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. <https://www.scopus.com/pages/publications/85188215548>
- Taylor, M., Alamos, P., Turnbull, KLP, et al. (2023). Análisis de la interacción entre pares de niños en aulas de preescolar: Relaciones con la calidad de la interacción maestro-alumno a nivel de aula. *Investigación trimestral sobre la primera infancia*. <https://www.scopus.com/pages/publications/85154571202>
- Ullauri Carrión, M., Benítez Luzuriaga, K., Zambrano Sinche, KP, & Gálvez Palomeque, KE (2024). La comunicación asertiva y el desempeño laboral como estrategia para mejorar la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*. <https://www.scopus.com/pages/publications/85188131232>
- Valdivieso, SMC, & Alvarado, MCT La mediación escolar como estrategia pedagógica para promover la convivencia en la Educación Básica Elemental. (2026). *Innovación Integral*, 3(2), 124-155. <https://doi.org/10.70577/wa5ygm11>
- Vera-Mendoza, F., & Flores-Vélez, AR (2024). La comunicación asertiva para fortalecer la convivencia escolar en la Unidad Educativa Fiscal Velasco Ibarra. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*.

ISSN 2737-6354., 7(13 Ed. esp.), 207-228. Recuperado de
<https://www.reicomunicar.journalgestar.org/index.php/reicomunicar/article/view/249>