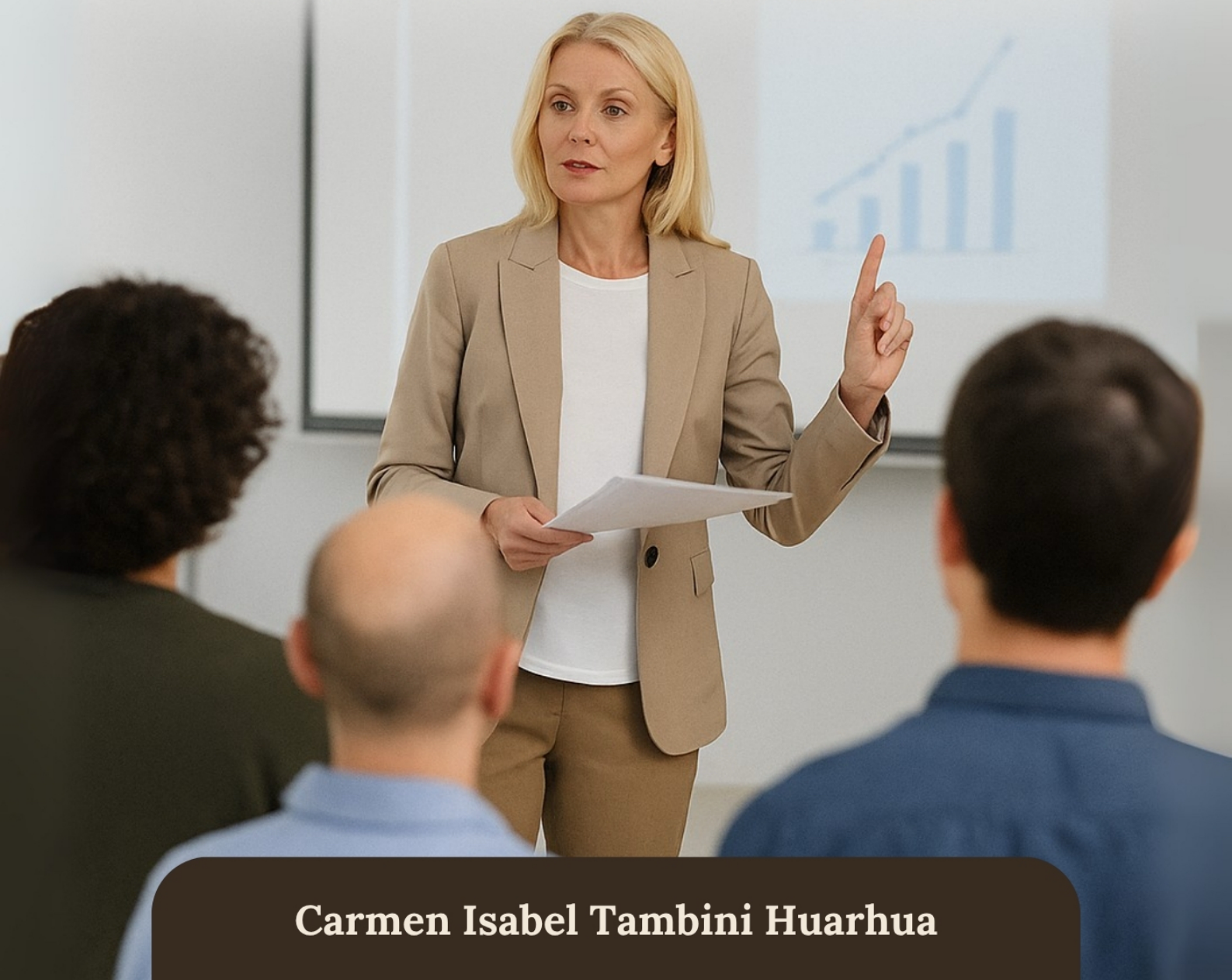


COMUNICACIÓN ASERTIVA Y ENGAGEMENT ACADÉMICO

EVIDENCIAS CIENTÍFICAS
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Carmen Isabel Tambini Huarhua

Comunicación Asertiva y Engagement Académico

Evidencias Científicas en la Educación Superior

Editor



Comunicación Asertiva y Engagement Académico
Evidencias Científicas en la Educación Superior

Carmen Isabel Tambini Huarhua

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACIÓN & PRODUCCIÓN CIENTÍFICA
IDEOS E.I.R.L

Dirección: Calle Teruel 292, Miraflores, Lima, Perú.

RUC: 20606452153

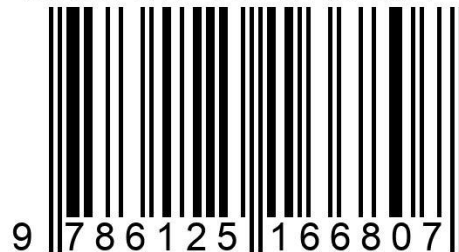
Primera edición digital, Setiembre 2025

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN: 978-612-5166-80-7

Registro de Depósito legal N°: 2025-10550

ISBN: 978-612-5166-80-7



Carmen Isabel Tambini Huarhua

 <https://orcid.org/0000-0003-2073-264X>
isa.tambini@gmail.com

ÍNDICE

RESEÑA	5
INTRODUCCION	6
CAPÍTULO I	8
1.1 Referentes teóricos y antecedentes	9
1.2 Nociones básicas de la comunicación asertiva	11
1.3 Definiciones y enfoques recientes de la comunicación asertiva.....	13
1.4 Dimensiones de la comunicación asertiva.....	16
1.4.1 Autoasertividad.....	16
1.4.2 Heteroasertividad.....	17
1.4.3 Interacción dinámica entre autoasertividad y heteroasertividad.....	18
1.4.4 Implicancias educativas y formativas	19
CAPÍTULO II	22
2.1 Referentes teóricos y antecedentes	23
2.2 Nociones básicas del engagement académico	25
2.2.1 Naturaleza del engagement académico.....	26
2.2.2 Diferencias frente a otros constructos.....	26
2.2.3 Vínculo con la motivación y el aprendizaje activo.....	27
2.2.4 Factores que influyen en el engagement académico.....	27
2.2.5 Implicancias educativas	28
2.2.6 Ejemplos en el contexto universitario.....	29
2.3 Definiciones y enfoques recientes del engagement académico	29
2.3.1 Primeras definiciones.....	29
2.3.2 El modelo de Salanova y colaboradores	30
2.3.3 Enfoques posteriores y matices	30
2.3.4 Características comunes en los enfoques recientes	31
2.3.5 Relevancia para el presente estudio.....	32
2.4 Dimensiones del engagement académico	32
2.4.1 Vigor	33
2.4.2 Dedicación	33
2.4.3 Absorción.....	34
2.4.4 Interrelación de las dimensiones.....	34

2.4.5 Críticas y ampliaciones al modelo	35
2.4.6 Implicancias educativas	35
CAPÍTULO III	38
3.1 Contexto y descripción del caso	39
3.2 Metodología empleada.....	40
3.3 Población y muestra.....	42
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	44
3.5 Procedimiento y análisis de datos.....	46
3.6 Consideraciones éticas.....	48
3.7 Análisis y resultados del estudio.....	49
3.8 Interpretación y hallazgos principales	57
CONCLUSIONES	62
RECOMENDACIONES	64
REFERENCIAS	66

RESEÑA

Este libro aborda la relación entre **comunicación asertiva** y **engagement académico** en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de una universidad pública en Lima, 2024, situando el análisis en un contexto donde la formación docente enfrenta retos significativos vinculados a la calidad educativa, la motivación estudiantil y las competencias socioemocionales.

La obra se estructura en cuatro capítulos centrales. El primero desarrolla los fundamentos conceptuales de la **comunicación asertiva**, explorando su evolución teórica, dimensiones y aplicaciones en la vida académica y profesional. El segundo capítulo profundiza en el **engagement académico**, entendido como un estado psicológico positivo compuesto por vigor, dedicación y absorción, y analiza sus aportes a la permanencia y rendimiento estudiantil. El tercer capítulo presenta el **caso de estudio** en la universidad pública, detallando la metodología, la población, los instrumentos aplicados y los criterios éticos que sustentan la investigación. Finalmente, el cuarto capítulo expone los **resultados y la discusión**, destacando cómo la comunicación asertiva influye de manera significativa en el compromiso académico y en cada una de sus dimensiones.

Los hallazgos confirman que la comunicación asertiva no solo mejora la convivencia y las interacciones en el aula, sino que constituye un factor determinante para potenciar la motivación, la resiliencia y el rendimiento académico de los estudiantes. A través de un análisis riguroso y respaldado por evidencia empírica, el libro ofrece recomendaciones prácticas para coordinadores, docentes y gestores educativos, orientadas al diseño de talleres, programas y estrategias pedagógicas que integren la comunicación asertiva como eje de la formación universitaria.

Más allá de su aporte empírico, esta obra se proyecta como un recurso de referencia para investigadores, docentes y estudiantes interesados en comprender la interacción entre habilidades comunicativas y compromiso académico. Su enfoque integrador demuestra que mejorar la educación superior no depende únicamente de cambios estructurales, sino también del fortalecimiento de competencias personales y sociales que convierten el aprendizaje en una experiencia significativa.

INTRODUCCION

La educación contemporánea enfrenta el desafío de asegurar una formación de calidad que no solo brinde conocimientos, sino que también promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este contexto, los compromisos internacionales sobre desarrollo sostenible resaltan la necesidad de fortalecer los sistemas educativos en América Latina, donde persisten brechas significativas que limitan el acceso, la equidad y la mejora continua de la enseñanza universitaria.

Uno de los conceptos más relevantes en la agenda educativa actual es el compromiso académico, entendido como el nivel de implicación, motivación y satisfacción que muestran los estudiantes hacia su formación. Este compromiso se asocia con mejores logros académicos, mayor permanencia en las instituciones y una experiencia educativa más plena. Sin embargo, dicho compromiso no surge de manera espontánea: requiere condiciones que lo favorezcan, entre las cuales destaca la comunicación entre docentes y estudiantes.

La comunicación asertiva se presenta como un recurso clave en la interacción universitaria. Un entorno en el que los docentes expresan ideas con claridad, respeto y empatía favorece que los estudiantes se sientan apoyados y reconocidos, lo cual fortalece su vigor, dedicación y capacidad de concentración en las actividades académicas. De esta forma, la calidad de los procesos comunicativos impacta directamente en el grado de compromiso que los jóvenes manifiestan hacia sus estudios.

Aun así, en distintos contextos universitarios de la región se observan dificultades persistentes: desde la falta de preparación docente en habilidades comunicativas hasta la poca eficacia en la mediación de conflictos que surgen en el aula. Estas limitaciones generan tensiones emocionales en los estudiantes, quienes en muchos casos experimentan nerviosismo, irritabilidad o falta de motivación, lo que termina debilitando su relación con el aprendizaje.

La situación no es ajena a las universidades públicas peruanas, donde una parte importante de los estudiantes presenta niveles intermedios de comunicación asertiva, y donde el compromiso académico se distribuye en proporciones variables: mientras algunos muestran un alto grado de dedicación, otros se ubican en categorías moderadas o

bajas. Esto revela un escenario que requiere atención, pues la manera en que los jóvenes se comunican y se relacionan con su entorno académico incide de manera significativa en su permanencia, rendimiento y satisfacción.

A partir de esta problemática surge la pregunta central de la investigación: ¿cómo influye la comunicación asertiva en el engagement académico de los estudiantes universitarios? Este cuestionamiento se profundiza en tres dimensiones concretas: el vigor con el que los estudiantes enfrentan las exigencias académicas, la dedicación que manifiestan en sus actividades y la capacidad de absorberse plenamente en las tareas de estudio.

La pertinencia de este análisis se justifica en distintos niveles. En el plano teórico, ofrece una revisión y articulación de los enfoques que explican tanto la comunicación asertiva como el engagement académico. En el ámbito metodológico, aporta un diseño riguroso para determinar la influencia de una variable sobre la otra. Y en el nivel práctico, se orienta a proponer recomendaciones que permitan a los estudiantes, docentes y gestores universitarios mejorar sus prácticas y, con ello, contribuir a una educación más integral, humana y de calidad.

En síntesis, el presente libro busca demostrar cómo la manera en que nos comunicamos dentro de la universidad no solo afecta las relaciones interpersonales, sino que también constituye un factor decisivo en el compromiso académico de los estudiantes. El estudio se convierte, de esta manera, en un aporte significativo para comprender y potenciar las dinámicas educativas en el contexto de la educación superior pública en el Perú.

CAPÍTULO I

COMUNICACIÓN ASERTIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

La comunicación constituye uno de los pilares fundamentales en las relaciones humanas y, dentro del ámbito educativo, adquiere una relevancia aún mayor al incidir directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo personal de los estudiantes. Entre los distintos estilos comunicativos, la comunicación asertiva se ha consolidado como un elemento clave para generar interacciones respetuosas, claras y constructivas, capaces de promover un clima académico positivo y fortalecer las competencias sociales de los universitarios.

El interés por la comunicación asertiva en el campo científico ha ido en aumento, al reconocerse que esta habilidad no solo permite expresar pensamientos, emociones y necesidades de manera adecuada, sino que también fomenta el respeto mutuo, la equidad en las relaciones interpersonales y la prevención de conflictos innecesarios. En el contexto universitario, estas características cobran especial importancia, ya que contribuyen a la formación integral de los estudiantes y a su preparación para enfrentar los desafíos académicos y profesionales.

En los últimos años, diversos estudios han resaltado la influencia de la comunicación asertiva en factores asociados al bienestar psicológico, la autoestima, el liderazgo estudiantil y el rendimiento académico. Los hallazgos sugieren que un estilo comunicativo asertivo se correlaciona positivamente con el desarrollo de habilidades sociales, el fortalecimiento de la confianza personal y la consolidación de relaciones colaborativas en el aula.

Este capítulo tiene como finalidad revisar los referentes teóricos y conceptuales de la comunicación asertiva, sus definiciones más relevantes, las dimensiones que la conforman y las principales evidencias empíricas que respaldan su importancia en el ámbito educativo. A través de este recorrido se busca construir una base sólida que

permita comprender el rol que desempeña la comunicación asertiva como variable independiente en la presente investigación, así como su impacto potencial en el compromiso académico de los estudiantes universitarios.

1.1 Referentes teóricos y antecedentes

El interés por la comunicación asertiva como objeto de estudio ha crecido en las últimas décadas, en la medida en que se reconoce su impacto en el ámbito educativo, laboral y social. Diversas investigaciones coinciden en señalar que un estilo comunicativo asertivo fortalece la autoestima, promueve relaciones interpersonales saludables y genera efectos positivos en el rendimiento académico y profesional.

En el campo universitario, Cortez (2023) desarrolló un estudio con líderes estudiantiles en una universidad estatal, aplicando un diseño mixto secuencial que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas. Sus hallazgos mostraron que los líderes se percibían con un nivel alto de comunicación asertiva y, en contraste, con bajos niveles de comunicación agresiva. Este resultado es relevante, pues evidencia que la comunicación asertiva se asocia con la capacidad de asumir posiciones de liderazgo más sólidas y efectivas. Además, se observó que los estudiantes en cargos de mayor responsabilidad demostraban mayor habilidad para comunicarse de forma clara y respetuosa, lo que confirma la estrecha relación entre la asertividad y el desarrollo de competencias de liderazgo.

De forma complementaria, Romero (2021) examinó los efectos de la comunicación asertiva en profesionales universitarios. Su investigación resaltó que la calidad de las interacciones comunicativas incide directamente en el desempeño laboral y académico, ya que fomenta la construcción de vínculos colaborativos y el pensamiento crítico. Un aspecto destacado de este estudio es que la asertividad no se limita a mejorar las relaciones interpersonales, sino que también impulsa la capacidad de afrontar retos y tomar decisiones en entornos de alta exigencia.

La comunicación asertiva también ha sido analizada desde la perspectiva del apoyo social. Younes (2021), en un estudio con 360 universitarios, demostró que existe una relación positiva y significativa entre la asertividad y las redes de apoyo provenientes de la familia, amigos, colegas y la propia institución universitaria. Este hallazgo sugiere

que la capacidad de los estudiantes para expresarse con claridad y respeto se fortalece en entornos donde existe respaldo social, lo que contribuye al desarrollo integral del universitario.

En el plano internacional, los hallazgos de Olufemi y Opoluwa (2020) aportan evidencia empírica valiosa al demostrar que los estudiantes expuestos a docentes con estilos de comunicación asertiva alcanzan mayores niveles de autoestima y un rendimiento académico más sólido. En contraste, los estudiantes guiados por docentes con estilos de comunicación agresivos mostraron resultados menos favorables tanto en su desarrollo personal como en el logro académico. Estos resultados confirman que la figura del docente actúa como un modelo comunicativo determinante, capaz de influir directamente en la motivación y desempeño de los alumnos.

En el caso peruano, Huayta (2019) llevó a cabo una investigación que constituye un referente clave en la relación entre comunicación asertiva y compromiso académico. Sus resultados evidenciaron una correlación significativa y positiva entre ambas variables, con especial énfasis en las dimensiones de autoasertividad y heteroasertividad. El estudio concluyó que los estudiantes con mayores habilidades asertivas también mostraban un mayor grado de engagement académico, lo que resalta la importancia de fomentar estas competencias dentro de la educación superior pública.

Cuando se contrastan estos antecedentes, es posible observar un consenso: la comunicación asertiva no solo mejora la interacción entre individuos, sino que también repercute en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que potencian el aprendizaje y el rendimiento académico. Desde las experiencias en liderazgo estudiantil hasta los entornos laborales, pasando por la docencia y el compromiso con los estudios, la evidencia científica señala que la comunicación asertiva constituye un factor transversal que contribuye al bienestar integral de los universitarios.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de continuar profundizando en la dimensión teórica de la comunicación asertiva y de analizarla en relación con otras variables relevantes, como el engagement académico, para comprender de qué manera puede convertirse en un recurso estratégico en la formación de futuros profesionales.

1.2 Nociones básicas de la comunicación asertiva

La comunicación asertiva ha sido reconocida como una de las competencias sociales más relevantes en el desarrollo humano contemporáneo, pues se ubica en el punto medio entre dos extremos poco funcionales: la pasividad y la agresividad. Mientras que la comunicación pasiva suele generar inseguridad, dependencia y dificultad para defender derechos propios, la comunicación agresiva conlleva actitudes dominantes, conflictivas y poco empáticas. La asertividad, en contraste, se erige como un estilo que favorece la expresión auténtica de pensamientos y emociones, manteniendo siempre el respeto por las ideas y sentimientos de los demás.

García y Magaz (2011) definen la comunicación asertiva como un conjunto de comportamientos que buscan garantizar la equidad en las relaciones interpersonales, lo que implica defender intereses propios, expresar sentimientos y proteger los derechos personales sin generar ansiedad innecesaria ni vulnerar los derechos de los otros. Esta definición resalta el carácter bidireccional de la asertividad: al mismo tiempo que fortalece la autoestima y la confianza personal, fomenta relaciones basadas en la equidad y el respeto mutuo.

Desde otra perspectiva, Torres (2018) puntualiza que la asertividad consiste en transmitir mensajes claros y firmes sin recurrir a la agresión ni a la sumisión. Aquí se resalta la idea de equilibrio: la persona asertiva no impone sus criterios, pero tampoco renuncia a ellos, lo cual le permite establecer un diálogo constructivo y libre de tensiones innecesarias.

La psicología contemporánea ha coincidido en subrayar que la asertividad es una habilidad esencial para mantener relaciones sanas y mejorar la calidad de vida. Pipas y Jaradat (2010) sostienen que la comunicación asertiva fortalece la autoconfianza y la capacidad de negociación, al mismo tiempo que reduce la ansiedad en contextos de interacción social. Esto convierte a la asertividad en una estrategia de afrontamiento que no solo tiene efectos inmediatos en la comunicación interpersonal, sino que también repercute en el bienestar psicológico de largo plazo.

Por su parte, Vázquez y Núñez (2016) amplían el concepto al destacar que la asertividad se relaciona con la capacidad de expresar necesidades y derechos sin causar

daño al otro, lo cual resulta fundamental en sociedades pluralistas y en constante transformación. Morales et al. (2020) y Lesmes et al. (2020) añaden que los entornos educativos constituyen espacios privilegiados para el desarrollo de esta habilidad, ya que en ellos los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también aprenden a comunicarse, convivir y resolver conflictos.

El ámbito educativo es, de hecho, uno de los contextos donde la comunicación asertiva cobra mayor relevancia. Okoli (2017) plantea que esta competencia resulta tan importante como el dominio disciplinar del docente, pues de ella depende, en gran medida, la creación de un ambiente positivo y motivador en el aula. En línea con este planteamiento, Ceren y Alpan (2023) evidenciaron que una comunicación eficaz se traduce en mayor satisfacción estudiantil, mejor permanencia en la institución y mayor motivación para alcanzar metas académicas.

A nivel organizacional, la comunicación asertiva se considera un factor clave para la eficacia y el éxito. Okotoni y Akinwale (2019) afirman que constituye un pilar para el funcionamiento de cualquier organización, mientras que Teoh et al. (2017) subrayan su importancia en la transmisión de conocimientos y la gestión de equipos humanos. En el ámbito estudiantil, Mohamed y Zainal Abidin (2021) destacan que los universitarios utilizan tanto formas de comunicación formales como informales para integrarse en la comunidad educativa, lo que demuestra que la asertividad es una herramienta esencial de adaptación en contextos sociales complejos.

En términos de formación personal, Calua et al. (2021) sostienen que la comunicación asertiva genera múltiples beneficios: los estudiantes que desarrollan esta habilidad muestran mayor confianza en sí mismos, satisfacción con su vida y espontaneidad en sus interacciones. Además, suelen ser más expresivos, lo que fortalece tanto sus relaciones interpersonales como su capacidad de enfrentar retos académicos. En esa misma línea, Ullauri et al. (2024) comprobaron que la asertividad contribuye a mejorar el clima institucional y eleva el desempeño docente, ya que fomenta un entorno colaborativo y motivador que favorece la consecución de los objetivos educativos.

La asertividad, además, no se limita al plano interpersonal, sino que también tiene un impacto en los procesos de aprendizaje y en la dinámica institucional. Por ello,

diversos autores consideran que debe ser concebida como una habilidad transversal en la educación superior, capaz de potenciar tanto el rendimiento académico como la formación integral de los futuros profesionales.

En síntesis, las nociones básicas de la comunicación asertiva convergen en tres ideas centrales:

1. Es un estilo comunicativo equilibrado, que evita tanto la sumisión como la agresividad.
2. Representa una habilidad social fundamental que fortalece la autoconfianza, las relaciones interpersonales y el bienestar psicológico.
3. En el ámbito educativo, constituye un recurso indispensable para la enseñanza efectiva, la satisfacción estudiantil y el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje.

Estas nociones sientan las bases para comprender la comunicación asertiva como una variable independiente con alto potencial explicativo en el análisis de fenómenos educativos, especialmente cuando se busca explorar su relación con el engagement académico.

1.3 Definiciones y enfoques recientes de la comunicación asertiva

La comunicación asertiva, como concepto y como práctica, ha experimentado una evolución significativa desde sus primeras aproximaciones teóricas hasta los enfoques contemporáneos que la conciben como un **constructo multidimensional**, central tanto para el desarrollo humano como para la eficacia educativa y organizacional. En sus inicios, fue comprendida como una habilidad social que permitía a los individuos desenvolverse adecuadamente en la interacción con otros; sin embargo, en las últimas décadas ha pasado a ocupar un lugar estratégico en la psicología, la educación y las ciencias sociales en general, al reconocerse su incidencia en factores como el rendimiento académico, la satisfacción vital, el liderazgo y el bienestar psicológico.

Las primeras conceptualizaciones, como las de Libet y Lewinsohn (1973), definieron la asertividad como la capacidad de actuar en contextos sociales de manera que se obtengan recompensas y se eviten conductas sancionadas o ignoradas. Esta definición refleja una visión pragmática de la comunicación, centrada en la adaptación social y en la búsqueda de aprobación dentro de los grupos. Posteriormente, Combs y Slaby (1977) ampliaron esta perspectiva al entender la asertividad como la **capacidad de relacionarse con otros en términos socialmente aceptados y beneficiosos**, tanto para uno mismo como para los demás. De esta manera, se introdujo la idea de reciprocidad, que se mantiene vigente en los enfoques actuales.

A partir de los años noventa y principios del siglo XXI, el concepto se expandió hacia un marco más psicológico y educativo. García y Magaz (2011) la definieron como un conjunto de conductas que permiten defender derechos personales, expresar emociones genuinas y mantener el respeto hacia los otros, sin generar ansiedad innecesaria. Esta definición introduce un elemento clave: la **equidad en las relaciones interpersonales**, donde la persona asertiva no solo cuida su propia voz, sino que reconoce el valor de la del otro. En una línea similar, Torres (2018) describe la asertividad como la capacidad de comunicar de manera clara, firme y respetuosa, evitando extremos de agresividad o sumisión. Aquí se visibiliza la asertividad como un **punto de equilibrio** que facilita el diálogo democrático.

La psicología contemporánea, representada por autores como Pipas y Jaradat (2010), resalta la asertividad como una herramienta esencial para reducir la ansiedad, incrementar la autoconfianza y facilitar la negociación en situaciones de interacción social. Desde este enfoque, la asertividad no es únicamente un estilo comunicativo, sino también un **mecanismo de afrontamiento** frente a los retos emocionales que plantea la vida académica, profesional y personal.

Los enfoques más recientes vinculan la asertividad directamente con los procesos educativos y con el desarrollo de sociedades plurales. Vázquez y Núñez (2016) señalan que la comunicación asertiva permite expresar sentimientos y derechos sin causar daño, lo cual resulta imprescindible en contextos culturalmente diversos. Morales et al. (2020) y Lesmes et al. (2020) destacan que los entornos educativos ofrecen las mejores

oportunidades para desarrollar esta habilidad, ya que en ellos los estudiantes aprenden a gestionar emociones, construir consensos y resolver conflictos de manera colaborativa.

La relevancia de la comunicación asertiva en la educación superior se confirma en distintos estudios empíricos. Okoli (2017) la considera tan importante como el conocimiento disciplinar en la eficacia docente, pues no basta con dominar contenidos: es igualmente necesario transmitirlos con claridad, empatía y respeto. En concordancia, Ceren y Alpan (2023) evidencian que la comunicación eficaz en el aula mejora la satisfacción y motivación de los estudiantes, favorece su permanencia en la institución y fortalece su compromiso con el aprendizaje.

En el ámbito institucional, Okotoni y Akinwale (2019) y Teoh et al. (2017) sostienen que la comunicación asertiva constituye un pilar de la eficacia organizacional, siendo esencial para la transmisión de conocimientos y la gestión de equipos. Mohamed y Zainal Abidin (2021) destacan que los universitarios emplean tanto formas de comunicación formales como informales para integrarse a la comunidad académica, lo que refleja que la asertividad es una **herramienta de adaptación social** en entornos complejos.

Asimismo, la comunicación asertiva ha mostrado beneficios directos en el plano personal y motivacional. Calua et al. (2021) encontraron que los estudiantes que se comunican de manera asertiva presentan mayor confianza, espontaneidad y satisfacción vital, lo que repercute positivamente en su desempeño académico. Por su parte, Ullauri et al. (2024) demostraron que la asertividad incide en la mejora del clima institucional y en el rendimiento docente, pues promueve un entorno colaborativo y motivador.

En conclusión, los enfoques recientes permiten identificar tres grandes tendencias en la definición de la comunicación asertiva:

1. **Dimensión interpersonal:** la asertividad es la capacidad de expresar emociones, pensamientos y necesidades de manera respetuosa y efectiva, evitando la sumisión o la agresión (García & Magaz, 2011; Torres, 2018).
2. **Dimensión educativa:** se reconoce como una habilidad crucial para la eficacia docente, el desarrollo del pensamiento crítico y la motivación estudiantil,

influyendo en la satisfacción y permanencia de los alumnos (Okoli, 2017; Ceren & Alpan, 2023).

3. **Dimensión institucional y organizacional:** se concibe como un recurso estratégico para la gestión del talento humano, la construcción de climas positivos y el logro de objetivos colectivos (Okotoni & Akinwale, 2019; Ullauri et al., 2024).

Estos avances permiten comprender que la comunicación asertiva no puede considerarse solo como un estilo de interacción, sino como un **constructo complejo y multidimensional** que integra aspectos psicológicos, sociales, educativos y organizacionales. En el contexto universitario, se presenta como una variable clave para el fortalecimiento del aprendizaje, el compromiso estudiantil y la formación integral de los futuros profesionales.

1.4 Dimensiones de la comunicación asertiva

El estudio de la comunicación asertiva no puede limitarse a una definición general; requiere un análisis detallado de sus componentes internos, los cuales permiten identificar cómo se manifiesta en las interacciones cotidianas y de qué manera influye en el ámbito educativo. Entre los aportes más significativos, García y Magaz (2011) propusieron dos dimensiones principales: **autoasertividad** y **heteroasertividad**, las cuales ofrecen un marco operativo para comprender tanto la defensa de los propios derechos como el reconocimiento de los derechos ajenos. Esta visión ha sido enriquecida posteriormente por otros autores que añaden matices psicológicos, sociales y educativos que hacen más compleja la comprensión de este constructo.

1.4.1 Autoasertividad

La autoasertividad hace referencia a la capacidad de expresar de manera genuina, respetuosa y firme los propios pensamientos, emociones, deseos y necesidades. Se fundamenta en la idea de que cada individuo posee derechos personales que deben ser comunicados de forma clara, evitando caer en la pasividad que genera invisibilización o en la agresividad que conduce al conflicto.

En el ámbito académico, la autoasertividad se expresa cuando un estudiante plantea sus dudas durante la clase, solicita apoyo docente, expone sus opiniones en un debate o defiende sus posturas en un trabajo grupal. Estas conductas, aunque aparentemente simples, requieren confianza personal, claridad en el pensamiento y la habilidad para comunicar sin temor a la crítica. La evidencia empírica confirma esta importancia: Cortez (2023) observó que los líderes estudiantiles con mayor nivel de autoafirmación mostraban estilos de comunicación más asertivos, lo que a su vez fortalecía sus competencias de liderazgo.

Asimismo, Calua et al. (2021) identificaron que los estudiantes autoasertivos presentan mayores niveles de confianza, espontaneidad y satisfacción vital, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico y en relaciones sociales más saludables. La autoasertividad también está asociada al desarrollo del pensamiento crítico, ya que permite cuestionar, argumentar y construir ideas de forma autónoma, habilidades indispensables para la formación universitaria.

Por el contrario, la ausencia de autoasertividad puede generar consecuencias negativas como ansiedad, retraimiento, baja autoestima y dificultades para integrarse en el entorno académico. Estudiantes con escasa capacidad de autoexpresión suelen evitar la participación activa, limitando así su aprendizaje y perdiendo oportunidades de crecimiento personal y profesional.

1.4.2 Heteroasertividad

La heteroasertividad complementa a la anterior y se refiere a la capacidad de **reconocer, respetar y valorar las emociones, opiniones y derechos de los demás**. No basta con defender los propios intereses; la comunicación asertiva también exige la disposición de escuchar y dar espacio a las voces ajenas.

En la vida universitaria, la heteroasertividad se refleja en prácticas como escuchar con atención a los compañeros, aceptar críticas constructivas, valorar perspectivas diferentes y negociar acuerdos en actividades colectivas. Desde el rol docente, se manifiesta en la disposición de atender las inquietudes del estudiante, comprender sus necesidades y ajustar las estrategias pedagógicas para promover aprendizajes inclusivos y participativos.

Los estudios de Younes (2021) resaltan que el apoyo social —proveniente de familia, amigos, colegas y la propia institución— está directamente relacionado con la capacidad de comunicación asertiva. Este hallazgo demuestra que la heteroasertividad no solo mejora las interacciones, sino que también fortalece el sentido de comunidad y cohesión académica. En un mundo globalizado y diverso, esta dimensión resulta imprescindible para fomentar el respeto intercultural y la convivencia democrática.

Cuando la heteroasertividad está ausente, suelen aparecer problemas como intolerancia, choques interpersonales, dificultad para el trabajo en equipo y, en general, un deterioro de la convivencia universitaria. De ahí que su promoción sea vista como una prioridad en las instituciones educativas que buscan formar profesionales con competencias blandas para un mercado laboral cada vez más exigente.

1.4.3 Interacción dinámica entre autoasertividad y heteroasertividad

Aunque pueden analizarse de forma separada, en la práctica ambas dimensiones operan de manera conjunta. Una comunicación verdaderamente asertiva se produce cuando existe un **equilibrio entre expresar los propios derechos (autoasertividad) y reconocer los derechos ajenos (heteroasertividad)**.

Por ejemplo, un estudiante que participa activamente en un debate en clase demuestra autoasertividad al defender su postura, pero al mismo tiempo ejerce heteroasertividad al escuchar y valorar los argumentos de sus compañeros, incluso si son contrarios. Del mismo modo, un docente que plantea sus expectativas académicas con claridad (autoasertividad) y, a la vez, se muestra dispuesto a escuchar las dificultades de sus alumnos (heteroasertividad) genera un clima de aula democrático y motivador.

Cuando este equilibrio se rompe, se presentan distorsiones:

- La autoasertividad sin heteroasertividad puede derivar en egocentrismo, imposición de ideas y conductas autoritarias.
- La heteroasertividad sin autoasertividad puede conducir a sumisión, invisibilización de la propia voz y baja autoestima.

Por lo tanto, la asertividad no se reduce a defender lo propio, sino a **gestionar la interacción de manera recíproca, respetuosa y equitativa**.

1.4.4 Implicancias educativas y formativas

El reconocimiento de estas dimensiones ofrece varias implicancias prácticas para la educación superior:

1. **Formación integral del estudiante:** el desarrollo de la autoasertividad fomenta confianza y pensamiento crítico, mientras que la heteroasertividad promueve empatía y cooperación. Ambas son necesarias para la formación de profesionales íntegros.
2. **Modelaje docente:** los profesores se convierten en modelos de comunicación asertiva cuando logran expresar expectativas claras y, al mismo tiempo, escuchan y reconocen las voces de los estudiantes.
3. **Clima institucional:** las instituciones que fomentan ambas dimensiones construyen ambientes inclusivos, respetuosos y democráticos, lo que impacta directamente en la satisfacción y permanencia estudiantil.
4. **Competencias transversales:** la autoasertividad y la heteroasertividad se reconocen hoy como competencias blandas esenciales para el desempeño laboral, especialmente en entornos donde el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y el liderazgo son altamente valorados.

En conclusión, las dimensiones de la comunicación asertiva —autoasertividad y heteroasertividad— representan los pilares fundamentales de esta habilidad social. Analizadas en conjunto, permiten comprender cómo se equilibran la expresión personal y el respeto hacia los otros, lo que convierte a la asertividad en una competencia indispensable para la vida académica, profesional y social. En el contexto universitario, estas dimensiones se proyectan como herramientas claves para la construcción de comunidades de aprendizaje inclusivas, democráticas y orientadas al logro de objetivos comunes.

El recorrido realizado en este capítulo permitió examinar la **comunicación asertiva** como una habilidad social y académica de gran relevancia para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Desde sus primeras conceptualizaciones, centradas en la adaptación social y la búsqueda de aprobación (Libet & Lewinsohn, 1973; Combs & Slaby, 1977), hasta los enfoques actuales vinculados con la psicología positiva y la formación integral (García & Magaz, 2011; Torres, 2018; Morales et al., 2020), el análisis mostró que este constructo ha evolucionado hacia una comprensión más compleja y multidimensional.

La revisión de **antecedentes empíricos nacionales e internacionales** (Cortez, 2023; Romero, 2021; Younes, 2021; Olufemi & Opoluwa, 2020; Huayta, 2019) confirmó que la comunicación asertiva no solo impacta en la calidad de las interacciones interpersonales, sino que también influye directamente en factores como el liderazgo estudiantil, la autoestima, el bienestar psicológico y el rendimiento académico. En el contexto peruano, los hallazgos destacan la necesidad de fortalecer esta competencia, pues muchos universitarios aún presentan niveles intermedios o bajos en su expresión asertiva.

Asimismo, el capítulo abordó las **definiciones y enfoques recientes**, resaltando que la comunicación asertiva se entiende hoy no como un simple estilo comunicativo, sino como un constructo que articula componentes psicológicos, sociales, educativos y organizacionales. Se reconoció que constituye una herramienta de equilibrio entre la autoexpresión y el respeto hacia los demás, y que su valor radica en generar interacciones respetuosas, democráticas y eficaces.

El análisis de sus **dimensiones fundamentales —autoasertividad y heteroasertividad—** permitió profundizar en la forma en que se equilibra la defensa de los derechos personales con el reconocimiento de los derechos ajenos. Mientras la autoasertividad impulsa la expresión clara y segura de pensamientos y emociones, la heteroasertividad garantiza la escucha activa y el respeto hacia el otro. Su integración dinámica constituye la esencia de la comunicación asertiva y la convierte en un recurso estratégico para la vida universitaria.

En conclusión, este capítulo mostró que la comunicación asertiva es una competencia clave para el desarrollo integral de los estudiantes y para la mejora de la calidad educativa. Lejos de ser una habilidad secundaria, se proyecta como un factor determinante para el aprendizaje activo, la convivencia democrática y la construcción de comunidades académicas inclusivas y resilientes.

CAPÍTULO II

ENGAGEMENT ACADÉMICO: PERSPECTIVAS Y BASES TEÓRICAS

En el ámbito de la educación superior, el compromiso de los estudiantes con sus procesos de aprendizaje se ha convertido en un factor decisivo para garantizar la calidad formativa y la permanencia académica. Este compromiso, conocido ampliamente en la literatura científica como *engagement académico*, se entiende como un estado psicológico positivo, duradero y multidimensional que refleja altos niveles de energía, dedicación e inmersión en las actividades de estudio.

El interés por el engagement académico surge como respuesta a los crecientes desafíos que enfrentan las instituciones educativas: desmotivación estudiantil, abandono universitario, bajos niveles de rendimiento y falta de identificación con los programas de estudio. Frente a estos problemas, los investigadores han encontrado que el engagement funciona como un indicador clave de éxito, ya que está directamente relacionado con la satisfacción estudiantil, el logro de competencias y la consolidación de trayectorias académicas sólidas.

La noción de engagement trasciende la simple participación en el aula. Implica que el estudiante no solo asista y cumpla con las tareas, sino que también manifieste entusiasmo, resiliencia y una conexión emocional con sus estudios. En otras palabras, un estudiante con alto engagement no se limita a aprender de forma pasiva, sino que se involucra activamente en la construcción de su conocimiento, percibiendo el proceso educativo como significativo y motivador.

En las últimas décadas, distintos autores han contribuido a precisar este constructo, resaltando dimensiones como el vigor, la dedicación y la absorción (Salanova et al., 2005), así como los componentes conductuales, cognitivos y afectivos (Fredricks et al., 2004). Estas perspectivas coinciden en que el engagement académico constituye un fenómeno complejo que articula lo cognitivo, lo emocional y lo conductual en un mismo proceso.

El presente capítulo tiene como propósito profundizar en las perspectivas teóricas del engagement académico, revisando sus antecedentes, nociones fundamentales, definiciones contemporáneas y dimensiones centrales. De esta manera, se busca construir un marco de referencia que permita comprender cómo este constructo se convierte en un elemento esencial para analizar la calidad educativa y cómo, en interacción con la comunicación asertiva, puede potenciar la experiencia universitaria y el desarrollo integral de los estudiantes.

2.1 Referentes teóricos y antecedentes

El concepto de *engagement académico* ha adquirido un lugar central en la investigación educativa contemporánea, al considerarse un indicador clave de la calidad de la experiencia estudiantil en la educación superior. No se trata únicamente de un estado motivacional, sino de un constructo complejo que combina factores cognitivos, emocionales y conductuales, reflejando el nivel de energía, implicación y conexión de los estudiantes con sus estudios (Salanova et al., 2005; Fredricks et al., 2004).

Diversos estudios internacionales y nacionales han mostrado que el engagement académico influye de manera significativa en la permanencia universitaria, la satisfacción estudiantil y el logro de competencias. Sin embargo, también se ha señalado que su relación con el rendimiento académico no siempre es directa ni lineal, lo que abre debates sobre las variables mediadoras que intervienen en este proceso.

En el caso peruano, Navarro (2024) analizó la influencia de los hábitos de estudio en el compromiso académico y los aprendizajes significativos de los universitarios. Sus hallazgos confirmaron que los estudiantes con prácticas de estudio más organizadas y autorreguladas alcanzan niveles más altos de engagement, lo que pone en evidencia la estrecha relación entre el compromiso académico y la metacognición. Este resultado coincide con lo planteado por Amerstorfer y Von (2021), quienes sostienen que el engagement está condicionado por factores cognitivos y metacognitivos que permiten al estudiante reflexionar y autorregular sus procesos de aprendizaje.

En la misma línea, Colchado (2023) exploró la relación entre motivación y compromiso académico en estudiantes de contabilidad. Sus resultados demostraron una correlación positiva y significativa ($p = .000$; $Rho = .360$), lo que indica que a mayores

niveles de motivación intrínseca, mayor es el compromiso con las actividades académicas. Este estudio refuerza la idea de que el engagement no surge de forma automática, sino que depende en gran medida del interés y la disposición interna del estudiante. De hecho, el hallazgo se alinea con la teoría de la autodeterminación, que plantea que la motivación autónoma es un antecedente esencial del compromiso sostenido.

Por su parte, Estrada et al. (2023) abordaron el tema desde la perspectiva del retorno a la presencialidad tras la pandemia. En un estudio con 200 universitarios, reportaron que un 57 % de los alumnos mostró altos niveles de engagement, un 34,5 % niveles moderados y un 8,5 % niveles bajos. Resulta interesante destacar que las dimensiones de dedicación y absorción alcanzaron valoraciones altas, mientras que el vigor fue la menos desarrollada. Esta diferencia sugiere que, si bien los estudiantes logran concentrarse e identificarse con sus estudios, aún existen limitaciones en la energía y entusiasmo con los que enfrentan las demandas académicas, probablemente debido a las secuelas emocionales y cognitivas del confinamiento.

No obstante, no todos los estudios confirman una relación fuerte y directa entre el engagement y el rendimiento académico. Cajas et al. (2020), en una investigación con 298 universitarios, encontraron que la correlación entre ambas variables no era estadísticamente significativa ($r = 0.33$). Este resultado abre una línea de discusión importante, ya que pone en cuestión la idea de que un alto compromiso académico garantice automáticamente mejores calificaciones. Puede inferirse que existen factores mediadores —como la calidad de la enseñanza, los estilos de aprendizaje o incluso las condiciones socioeconómicas— que influyen en esta relación. Este tipo de hallazgos invita a superar las visiones simplistas y a reconocer la complejidad del engagement como fenómeno educativo.

En un nivel más integral, Huayta (2019) exploró la relación entre la comunicación asertiva y el engagement académico, evidenciando una correlación positiva y significativa ($\rho = 0.615$; $p = 0.000$). El estudio mostró que tanto la autoasertividad como la heteroasertividad se relacionaban directamente con el vigor, la dedicación y la absorción de los estudiantes. Este antecedente resulta particularmente valioso para el presente libro, ya que conecta de manera empírica las dos variables en estudio, confirmando que los

procesos comunicativos no solo influyen en la convivencia universitaria, sino también en la motivación y la calidad del compromiso académico.

En síntesis, los antecedentes revisados permiten identificar tres grandes tendencias:

1. **Factores personales:** la motivación (Colchado, 2023), los hábitos de estudio (Navarro, 2024) y las habilidades comunicativas (Huayta, 2019) son determinantes del engagement.
2. **Factores contextuales:** las condiciones pedagógicas y los cambios en la modalidad de enseñanza —como se observó tras la pandemia (Estrada et al., 2023)— influyen directamente en la manera en que los estudiantes se comprometen con sus estudios.
3. **Debates en la investigación:** mientras algunos estudios confirman relaciones directas con el rendimiento académico, otros (Cajas et al., 2020) cuestionan esta asociación, sugiriendo que se trata de un fenómeno mediado por múltiples variables.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de abordar el engagement académico desde una perspectiva multidimensional y contextualizada. No se trata únicamente de medir el esfuerzo o la dedicación de los estudiantes, sino de comprender cómo las características personales, las prácticas pedagógicas y los entornos institucionales interactúan para moldear su experiencia universitaria.

2.2 Nociones básicas del engagement académico

El *engagement académico* se ha consolidado en la literatura especializada como uno de los constructos centrales para comprender la experiencia educativa en la universidad. En términos generales, hace referencia al grado en que los estudiantes se encuentran psicológica y conductualmente involucrados con sus estudios, manifestando entusiasmo, dedicación y energía sostenida en las actividades de aprendizaje. A diferencia de otros términos afines —como *satisfacción estudiantil*, *participación* o *motivación*—, el engagement describe un estado más integral y profundo que refleja la conexión genuina del estudiante con su proceso formativo.

2.2.1 Naturaleza del engagement académico

Salanova et al. (2005) lo definieron como un estado afectivo positivo, relativamente estable en el tiempo, que se caracteriza por el **vigor** (energía y persistencia), la **dedicación** (implicación emocional y sentido de orgullo) y la **absorción** (capacidad de concentración plena en las tareas académicas). Este modelo tridimensional ha sido ampliamente utilizado en la investigación educativa, ya que permite operativizar el engagement en indicadores claros y medibles.

Desde un punto de vista psicológico, el engagement se distingue de la simple motivación, ya que no se limita a explicar por qué los estudiantes inician una actividad, sino que describe cómo la sostienen, disfrutan y la interiorizan en el tiempo. En otras palabras, mientras la motivación puede ser fluctuante y momentánea, el engagement refleja un compromiso más **profundo y duradero**.

2.2.2 Diferencias frente a otros constructos

Uno de los aportes más relevantes de la literatura es haber precisado qué hace del engagement un constructo único:

- **Motivación:** es el impulso inicial para comenzar una tarea. Un estudiante puede estar motivado a inscribirse en un curso porque le interesa el tema, pero si no desarrolla engagement, puede perder rápidamente la energía o el entusiasmo frente a las dificultades.
- **Satisfacción:** describe la percepción positiva que el estudiante tiene de su experiencia universitaria (infraestructura, servicios, docencia), pero no necesariamente implica un involucramiento activo en las actividades académicas.
- **Participación:** se refiere a conductas observables como asistir a clase, responder preguntas o entregar tareas. Sin embargo, la participación puede darse de manera mecánica, sin entusiasmo ni dedicación.
- **Compromiso institucional:** refleja el vínculo del estudiante con la universidad como organización, pero no directamente con su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, el engagement se entiende como un **constructo integrador** que trasciende estos aspectos, al combinar la motivación, la satisfacción y la participación en un estado psicológico que impulsa a los estudiantes a implicarse de manera activa, profunda y sostenida con sus estudios.

2.2.3 Vínculo con la motivación y el aprendizaje activo

El engagement académico guarda una estrecha relación con la motivación, en particular con la motivación intrínseca. Colchado (2023) evidenció que los estudiantes con altos niveles de motivación intrínseca —es decir, aquellos que estudian por interés personal y deseo de aprender— mostraban también mayores niveles de compromiso. De manera similar, Navarro (2024) destacó que los hábitos de estudio autorregulados fortalecen directamente el engagement, lo que demuestra que este no surge de manera aislada, sino que se construye sobre la base de prácticas cognitivas y metacognitivas.

En este sentido, el engagement puede concebirse como un **motor del aprendizaje activo**, entendido como el proceso mediante el cual los estudiantes no solo reciben información, sino que participan de forma reflexiva, crítica y colaborativa en su construcción. Un estudiante con engagement:

- formula preguntas,
- busca recursos adicionales,
- se esfuerza por comprender conceptos complejos,
- participa activamente en debates,
- y persevera frente a la dificultad académica.

Estos comportamientos muestran que el engagement actúa como un puente entre la motivación y el logro de aprendizajes significativos.

2.2.4 Factores que influyen en el engagement académico

El engagement no es un fenómeno unidimensional, sino que resulta de la interacción entre diversos factores personales y contextuales:

1. **Características individuales:** motivación intrínseca, autoconfianza, resiliencia, autorregulación, hábitos de estudio y competencias socioemocionales.
2. **Factores pedagógicos:** metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo), retroalimentación oportuna, claridad en las expectativas y acompañamiento docente.
3. **Relaciones sociales:** el sentido de pertenencia y el apoyo entre pares y docentes incrementan la implicación de los estudiantes. Como señala Huayta (2019), un entorno comunicativo asertivo fortalece la confianza y, con ello, el compromiso académico.
4. **Ambiente institucional:** disponibilidad de recursos, infraestructura adecuada, políticas de inclusión y climas organizacionales positivos contribuyen al desarrollo del engagement.

Los hallazgos de Estrada et al. (2023) son ilustrativos en este punto: tras el regreso a la presencialidad después de la pandemia, los estudiantes mostraron altos niveles de dedicación y absorción, pero vigor moderado, lo que refleja cómo las condiciones externas influyen de manera diferenciada en las dimensiones del compromiso.

2.2.5 Implicancias educativas

El engagement académico ha demostrado ser un predictor confiable de distintos resultados en la educación superior:

- **Permanencia universitaria:** los estudiantes con altos niveles de engagement son menos propensos al abandono.
- **Rendimiento académico:** tienden a mostrar un mejor desempeño, aunque, como señalaron Cajas et al. (2020), la relación no siempre es directa y puede estar mediada por factores como la calidad docente o las estrategias de aprendizaje.
- **Bienestar psicológico:** los estudiantes comprometidos reportan mayor satisfacción con su vida académica, menores niveles de estrés y mayor resiliencia frente a la presión académica.

- **Formación integral:** el engagement desarrolla competencias cognitivas, sociales y emocionales, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos profesionales y personales.

2.2.6 Ejemplos en el contexto universitario

- Un estudiante con **alto engagement** no solo asiste a clases, sino que participa activamente, prepara lecturas adicionales, aporta ideas en debates y muestra entusiasmo por sus estudios.
- Un estudiante con **engagement moderado** cumple con las tareas, pero sin un nivel alto de entusiasmo o dedicación; se concentra en aprobar más que en aprender profundamente.
- Un estudiante con **bajo engagement** se limita a asistir por obligación o incluso abandona sus estudios al no sentirse conectado con el proceso educativo.

Estos ejemplos permiten comprender que el engagement no es un estado uniforme, sino que se presenta en distintos grados, los cuales tienen consecuencias directas en la calidad de la experiencia académica.

2.3 Definiciones y enfoques recientes del engagement académico

El *engagement académico* ha pasado de ser un término emergente en la psicología educativa a consolidarse como un constructo central en la investigación sobre aprendizaje, permanencia estudiantil y calidad universitaria. Su evolución conceptual refleja el interés creciente de los investigadores por comprender la forma en que los estudiantes se vinculan con su proceso formativo, trascendiendo explicaciones simplistas centradas únicamente en el rendimiento académico o en la asistencia a clases.

2.3.1 Primeras definiciones

En sus primeras aproximaciones, el engagement fue descrito como un conjunto de comportamientos observables, tales como la participación activa en el aula, la entrega puntual de tareas o el esfuerzo en actividades académicas. Fredricks, Blumenfeld y Paris

(2004) introdujeron una de las conceptualizaciones más influyentes al proponer tres dimensiones:

- **Conductual:** la participación activa, la persistencia y el esfuerzo.
- **Cognitiva:** el uso de estrategias de aprendizaje profundas, la autorregulación y la reflexión crítica.
- **Afectiva:** la conexión emocional con las actividades académicas y el sentido de pertenencia en el entorno escolar.

Este enfoque tridimensional marcó un hito, ya que mostró que el compromiso académico no podía reducirse a conductas externas, sino que debía incluir componentes emocionales y cognitivos que explicaran la calidad del aprendizaje.

2.3.2 El modelo de Salanova y colaboradores

Una contribución igualmente decisiva fue la de Salanova, Schaufeli, Llorens y otros (2005), quienes introdujeron el modelo del *engagement académico* como un estado psicológico positivo y persistente, caracterizado por:

- **Vigor:** altos niveles de energía y persistencia frente a las dificultades.
- **Dedicación:** un fuerte sentido de entusiasmo, inspiración y orgullo por los estudios.
- **Absorción:** concentración plena y disfrute en las tareas académicas, hasta el punto de perder la noción del tiempo.

Este modelo, basado en la psicología positiva, trasladó al campo educativo los avances logrados en el ámbito organizacional, convirtiéndose en una de las propuestas más citadas y utilizadas en investigaciones a nivel global.

2.3.3 Enfoques posteriores y matices

A partir de estas bases, los enfoques más recientes han enriquecido el concepto con nuevos matices:

- **Perspectiva motivacional:** Mercer y Dörnyei (2020) destacan que el engagement no puede entenderse sin considerar la interacción entre factores motivacionales y sociales. En su propuesta, las relaciones interpersonales positivas entre estudiantes y docentes potencian el entusiasmo por aprender y sostienen el engagement en el tiempo.
- **Dimensiones ampliadas:** Coates (2007) y Bond et al. (2020) agregan que el compromiso estudiantil debe ser entendido no solo en términos individuales, sino también en relación con la participación institucional, la calidad de la enseñanza y la disponibilidad de recursos. Estos enfoques integran lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo comunicativo.
- **Componentes afectivos y sociales:** Fredricks et al. (2016) actualizan su propuesta inicial señalando que el compromiso afectivo y social tiene un peso cada vez mayor en un contexto universitario diverso, donde el sentido de pertenencia y la identidad estudiantil son claves para la permanencia.
- **Enfoques latinoamericanos:** Investigaciones como las de Estrada et al. (2023) en Perú muestran cómo el engagement académico debe analizarse en contextos específicos. En su estudio, tras el retorno a la presencialidad, la dimensión de vigor se reportó más débil que la dedicación y la absorción, lo que revela que el compromiso no siempre se manifiesta de manera homogénea en todas sus dimensiones.

2.3.4 Características comunes en los enfoques recientes

A pesar de la diversidad de aproximaciones, la literatura reciente converge en varios puntos:

1. El engagement académico es un constructo **multidimensional**, donde convergen aspectos conductuales, cognitivos, emocionales y sociales.
2. Tiene un carácter **dinámico**, en el sentido de que puede variar en intensidad dependiendo de las experiencias pedagógicas, las relaciones interpersonales y las condiciones institucionales.

3. Está fuertemente vinculado a la **psicología positiva**, pues enfatiza fortalezas, recursos personales y estados de bienestar más que déficits o carencias.
4. Se ha convertido en un **indicador clave de calidad educativa**, ya que predice la permanencia, la satisfacción y, en muchos casos, el rendimiento académico.

2.3.5 Relevancia para el presente estudio

La revisión de definiciones y enfoques recientes permite comprender que el engagement académico trasciende los indicadores tradicionales de rendimiento. Su análisis implica reconocer la interacción entre la motivación, la dedicación personal, las estrategias cognitivas, las relaciones interpersonales y el contexto institucional.

En el caso de esta investigación, resulta especialmente relevante la propuesta de Salanova et al. (2005), dado que su modelo de vigor, dedicación y absorción ofrece un marco sólido para analizar cómo los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública en Lima experimentan su compromiso académico. Al mismo tiempo, los enfoques de Fredricks et al. (2004, 2016), Mercer y Dörnyei (2020) y Estrada et al. (2023) permiten ampliar la mirada hacia los factores motivacionales, emocionales y contextuales que influyen en dicho compromiso.

En conclusión, los enfoques recientes muestran que el engagement académico no es un fenómeno estático ni homogéneo, sino un proceso dinámico y multifactorial que integra lo cognitivo, lo conductual, lo emocional y lo social. Esta riqueza conceptual constituye la base para analizar en profundidad cómo la comunicación asertiva puede incidir en el compromiso académico de los estudiantes universitarios.

2.4 Dimensiones del engagement académico

El *engagement académico* ha sido conceptualizado, en buena medida, a partir de tres dimensiones fundamentales propuestas por Salanova, Schaufeli y colaboradores (2005): **vigor, dedicación y absorción**. Estas categorías, inspiradas en el enfoque de la psicología positiva, se han convertido en referencia obligada para comprender cómo se manifiesta el compromiso en la vida universitaria. Cada una de ellas aporta un matiz distinto, pero al mismo tiempo se entrelazan para configurar un estado integral de implicación activa en el aprendizaje.

2.4.1 Vigor

El vigor se relaciona con los niveles de energía, entusiasmo y resiliencia que los estudiantes ponen en sus actividades académicas. Un alumno con vigor enfrenta las exigencias universitarias con constancia y persistencia, incluso ante contextos adversos como sobrecarga de tareas, exigencias emocionales o dificultades personales.

En la práctica, un estudiante vigoroso se distingue por su capacidad para mantener el esfuerzo prolongado, trabajar con constancia en proyectos complejos, levantarse temprano para cumplir metas académicas o reponerse de una calificación insatisfactoria sin perder la motivación. Estrada et al. (2023) subrayan que esta dimensión fue la menos desarrollada en estudiantes tras el retorno a la presencialidad, lo cual puede explicarse por los cambios emocionales, la fatiga digital y la adaptación a nuevas rutinas.

La literatura también advierte que el vigor no equivale a ausencia de cansancio. Por el contrario, se trata de la capacidad de sobreponerse a la fatiga y mantener la motivación. En este sentido, se vincula estrechamente con la resiliencia académica: los estudiantes vigorosos no son aquellos que nunca se cansan, sino quienes logran convertir el cansancio en impulso para seguir avanzando.

2.4.2 Dedicación

La dedicación refleja la implicación emocional del estudiante con sus estudios. Incluye sentimientos de entusiasmo, orgullo, inspiración e identificación con la carrera o profesión elegida. Es la dimensión que otorga sentido al aprendizaje, transformando la experiencia académica en algo más que una obligación: en una fuente de realización personal y de construcción de identidad profesional.

En la vida universitaria, la dedicación se manifiesta cuando los estudiantes hablan con entusiasmo de su campo de estudio, cuando encuentran satisfacción en sus tareas, y cuando se sienten motivados a superar obstáculos porque creen en el valor de lo que están aprendiendo. Colchado (2023) evidenció que la motivación intrínseca se asocia significativamente con esta dimensión, lo que refuerza la idea de que la dedicación nace cuando los estudiantes perciben relevancia y propósito en su formación.

Los estudios también muestran que la dedicación protege contra el abandono escolar: los estudiantes que se sienten conectados emocionalmente con su carrera son menos propensos a desertar, incluso frente a contextos de adversidad (Fredricks et al., 2016).

2.4.3 Absorción

La absorción constituye la dimensión cognitiva del engagement y se refiere a la capacidad de sumergirse plenamente en las actividades académicas. Implica concentración, disfrute y una sensación de flujo (*flow*) en la que el tiempo parece pasar rápidamente mientras el estudiante se dedica a su tarea (Csikszentmihalyi, 1990).

En la universidad, la absorción se observa cuando un alumno pasa horas investigando un tema sin darse cuenta del paso del tiempo, cuando se concentra profundamente en escribir un ensayo o cuando participa en un laboratorio y experimenta satisfacción por el proceso mismo de aprender. Estrada et al. (2023) encontraron que esta dimensión suele alcanzar niveles altos en comparación con vigor, lo que sugiere que, aunque los estudiantes puedan experimentar fatiga, logran momentos de concentración intensa y disfrute intelectual.

La absorción es especialmente importante porque se relaciona con aprendizajes profundos y no superficiales: un estudiante absorbido no solo busca aprobar exámenes, sino comprender y apropiarse del conocimiento.

2.4.4 Interrelación de las dimensiones

Aunque vigor, dedicación y absorción pueden ser analizadas de forma independiente, el engagement académico se comprende mejor como la interacción entre las tres.

- El **vigor** aporta la energía necesaria para sostener el esfuerzo.
- La **dedicación** añade el componente emocional y motivacional que otorga sentido al aprendizaje.
- La **absorción** asegura que el estudiante se concentre y disfrute de la tarea.

Un estudiante puede mostrar absorción momentánea en una lectura, pero sin vigor difícilmente mantendrá la constancia durante todo el ciclo académico. De igual manera, la dedicación sin vigor puede traducirse en entusiasmo inicial que se apaga rápidamente ante la frustración. La clave del engagement radica, entonces, en el **equilibrio dinámico** entre estas dimensiones, que permite a los estudiantes sostener su compromiso en el tiempo.

2.4.5 Críticas y ampliaciones al modelo

Aunque el modelo tridimensional de Salanova et al. (2005) es ampliamente aceptado, otros autores han señalado limitaciones y han propuesto ampliaciones. Fredricks et al. (2004, 2016) sostienen que el engagement debe incluir también componentes sociales, dado que la interacción con compañeros y docentes es decisiva en la experiencia universitaria. Bond et al. (2020) proponen considerar dimensiones como el *compromiso comunicativo*, que se refiere a las estrategias que los estudiantes utilizan para relacionarse y colaborar en entornos académicos.

En el ámbito latinoamericano, se ha enfatizado que el engagement académico no es homogéneo en todas sus dimensiones. Estrada et al. (2023) muestran que la dimensión de vigor suele ser más vulnerable a factores externos como la carga de trabajo, la fatiga o los problemas emocionales, mientras que la dedicación y la absorción tienden a ser más estables. Estos hallazgos sugieren que el engagement debe analizarse de forma contextualizada, tomando en cuenta factores socioculturales y pedagógicos.

2.4.6 Implicancias educativas

El análisis de las dimensiones del engagement académico tiene implicancias prácticas de gran relevancia:

1. **Diseño pedagógico:** los docentes pueden fomentar el vigor mediante actividades dinámicas que mantengan la energía en el aula; la dedicación, vinculando los contenidos con los intereses y proyectos de vida de los estudiantes; y la absorción, promoviendo tareas que generen desafío y disfrute.

2. **Evaluación de la calidad educativa:** medir estas dimensiones ofrece una visión más completa del compromiso estudiantil, más allá de indicadores tradicionales como la asistencia o las notas.
3. **Prevención del abandono:** identificar qué dimensión se encuentra debilitada (por ejemplo, vigor bajo en estudiantes fatigados) permite diseñar intervenciones específicas de apoyo.
4. **Formación integral:** el desarrollo equilibrado de vigor, dedicación y absorción contribuye no solo al aprendizaje académico, sino también a la construcción de competencias socioemocionales y profesionales valoradas en el mercado laboral.

En conclusión, las dimensiones del engagement académico —vigor, dedicación y absorción— ofrecen un marco sólido para comprender cómo se manifiesta el compromiso estudiantil. Su análisis revela que aprender no es solo acumular información, sino vivir una experiencia en la que confluyen energía, emoción y concentración. Cuando estas tres dimensiones se equilibran, el estudiante no solo logra un mejor rendimiento, sino que también encuentra satisfacción, resiliencia y sentido en su trayectoria académica.

El análisis realizado en este capítulo ha permitido comprender al *engagement académico* como un constructo complejo, dinámico y multidimensional que se ha convertido en uno de los principales indicadores de calidad educativa en la universidad contemporánea. A lo largo de su desarrollo se han revisado sus **antecedentes teóricos**, las **nociones básicas que lo diferencian de conceptos afines** (motivación, satisfacción, participación), así como los **enfoques y definiciones recientes** que lo describen como un estado psicológico positivo y sostenido en el tiempo.

Las aportaciones de Fredricks et al. (2004, 2016) y Salanova et al. (2005) resultaron decisivas para establecer sus bases conceptuales, destacando dimensiones como el vigor, la dedicación y la absorción, que siguen siendo referencia obligada en la literatura. Investigaciones más actuales (Mercer & Dörnyei, 2020; Bond et al., 2020; Estrada et al., 2023) han ampliado estas perspectivas, subrayando la importancia de los factores motivacionales, sociales y contextuales en la configuración del engagement académico.

Asimismo, la revisión de los **antecedentes empíricos en el ámbito nacional e internacional** mostró que el engagement está fuertemente influenciado por variables como la motivación intrínseca, los hábitos de estudio, las prácticas pedagógicas y las habilidades comunicativas. Estudios como los de Navarro (2024), Colchado (2023), Estrada et al. (2023) y Huayta (2019) confirman que el compromiso estudiantil no se limita a la energía individual, sino que depende en gran medida de los contextos institucionales y de las interacciones que se producen dentro de la comunidad académica.

Finalmente, el examen de sus **dimensiones —vigor, dedicación y absorción—** permitió evidenciar que el engagement no es homogéneo: algunos estudiantes logran altos niveles de concentración y disfrute (absorción), pero presentan dificultades para mantener la energía sostenida (vigor). Este hallazgo refuerza la necesidad de abordar el engagement como un proceso integral que articula aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, y que requiere de intervenciones pedagógicas específicas para equilibrar sus componentes.

En suma, el *engagement académico* constituye un elemento clave para comprender y mejorar la experiencia universitaria. Más allá de su impacto en el rendimiento, este constructo se configura como una condición necesaria para la permanencia, la satisfacción y la formación integral de los estudiantes, constituyéndose en un objetivo estratégico para la educación superior del siglo XXI.

CAPÍTULO III

CASO DE ESTUDIO: COMUNICACIÓN ASERTIVA Y ENGAGEMENT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN

El análisis de las variables de estudio, desarrollado en los capítulos anteriores desde una perspectiva teórica, encuentra en este capítulo su aplicación empírica a través del caso de estudio realizado en la Facultad de Educación de una universidad pública en Lima. La intención principal fue trasladar el marco conceptual de la comunicación asertiva y el engagement académico a un escenario concreto, con el fin de observar cómo estas dimensiones se manifiestan en la realidad universitaria y qué relación mantienen entre sí.

La investigación se diseñó siguiendo parámetros metodológicos rigurosos, garantizando validez y fiabilidad en los datos obtenidos. A partir de un enfoque cuantitativo, se buscó describir, analizar y correlacionar los niveles de comunicación asertiva y de compromiso académico en los estudiantes, considerando sus dimensiones teóricas. De este modo, el estudio no solo aporta evidencias empíricas, sino que también fortalece el puente entre la teoría y la práctica educativa.

Este capítulo detalla la metodología empleada: el enfoque y tipo de investigación, el diseño, la población y muestra, los instrumentos de recolección de datos, las técnicas de análisis y las consideraciones éticas que garantizaron el respeto a los participantes. Al mismo tiempo, expone las razones por las cuales se seleccionaron estos procedimientos y cómo su aplicación permite responder a la pregunta central de investigación: **¿qué influencia ejerce la comunicación asertiva en el engagement académico de los estudiantes universitarios?**

En suma, este capítulo constituye el núcleo metodológico del libro, pues en él se explica la ruta seguida para operacionalizar las variables y obtener información válida, confiable y ética, que servirá de base para la exposición y discusión de los resultados en el siguiente apartado.

3.1 Contexto y descripción del caso

El estudio se desarrolló en la **Facultad de Educación de una universidad pública de Lima**, institución que, por su carácter estatal, atiende a un número considerable de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos, muchos de ellos provenientes de familias de primera generación universitaria. Este rasgo constituye un elemento crucial para comprender la dinámica del caso, pues la diversidad cultural, económica y social de los alumnos no solo enriquece el ambiente académico, sino que también plantea desafíos adicionales en términos de comunicación, convivencia y motivación hacia el aprendizaje.

La Facultad de Educación cumple un rol estratégico en el marco de la política educativa peruana, al formar a los futuros docentes que estarán a cargo de guiar a nuevas generaciones en los distintos niveles de enseñanza. De ahí que la calidad de su formación trascienda lo individual y tenga implicancias directas en la construcción de un sistema educativo más inclusivo, democrático y eficaz. Sin embargo, como sucede en muchas instituciones públicas, enfrenta limitaciones estructurales, como infraestructura insuficiente, recursos tecnológicos limitados y procesos curriculares que requieren constante actualización para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento.

En este escenario, el interés de la investigación recayó en **comprender cómo los factores comunicativos y motivacionales se articulan en la vida universitaria**. La **comunicación asertiva** representa una competencia clave para el desempeño académico y profesional, ya que permite a los estudiantes expresar sus ideas con claridad, manejar los desacuerdos de forma respetuosa y construir relaciones interpersonales positivas dentro y fuera del aula. Por su parte, el **engagement académico** se presenta como un indicador del grado de implicación del estudiante con sus estudios, reflejando no solo la energía invertida, sino también el entusiasmo y la capacidad de concentración que acompañan al proceso de aprendizaje.

La **población total** estuvo conformada por **222 estudiantes matriculados en el ciclo regular de la Facultad de Educación**, de los cuales se seleccionó una muestra de **108 participantes** mediante un muestreo intencionado. Todos cumplían con los criterios de inclusión: estar inscritos en el semestre en curso, formar parte de la Facultad de

Educación y aceptar voluntariamente participar en la investigación a través del consentimiento informado. Esta muestra permitió obtener una visión representativa de los niveles de comunicación asertiva y engagement académico en este contexto específico.

La elección de esta facultad y población no fue casual. Los **futuros docentes** no solo requieren conocimientos disciplinares, sino también competencias blandas que les permitan interactuar de manera eficaz en escenarios escolares caracterizados por la diversidad cultural y los cambios pedagógicos constantes. En ese sentido, analizar la relación entre comunicación asertiva y engagement académico en este grupo cobra especial relevancia, ya que se trata de habilidades fundamentales para el éxito en su futura práctica profesional.

En suma, este caso de estudio se sitúa en un entorno universitario que refleja tanto los retos como las oportunidades de la educación superior pública en el Perú. Su valor radica en que proporciona evidencias empíricas sobre la interacción de dos variables centrales para el fortalecimiento de la calidad educativa: la comunicación asertiva y el engagement académico. Los hallazgos aquí obtenidos no solo describen la situación de un grupo de estudiantes en un contexto específico, sino que también ofrecen insumos para la reflexión y el diseño de estrategias institucionales orientadas a la mejora del aprendizaje y la formación integral de los futuros docentes.

3.2 Metodología empleada

Para abordar la relación entre comunicación asertiva y engagement académico en los estudiantes universitarios de la Facultad de Educación, se empleó una **metodología rigurosamente estructurada**, fundamentada en los lineamientos de la investigación científica contemporánea. La elección del enfoque, el tipo de estudio, el diseño y las técnicas de análisis respondió al propósito central de garantizar resultados válidos, confiables y generalizables en el contexto específico analizado.

En primer lugar, el estudio adoptó un **enfoque cuantitativo**, en tanto permitió trabajar con datos numéricos obtenidos de instrumentos estandarizados y analizar patrones de comportamiento de manera objetiva. Este enfoque resultó particularmente pertinente porque el interés principal radicaba en identificar la relación y el grado de

influencia de la comunicación asertiva sobre el engagement académico, aspectos que requieren ser evaluados a través de indicadores estadísticos.

La investigación se clasificó como **básica o sustantiva**, orientada a la generación de conocimiento científico que enriquezca la comprensión de los fenómenos educativos. No se buscó resolver un problema inmediato, sino más bien aportar insumos conceptuales y empíricos que sirvan de fundamento para estudios aplicados o intervenciones futuras. En este sentido, la investigación se alineó con la función esencial de la ciencia: ampliar las fronteras del conocimiento y ofrecer nuevas perspectivas para la práctica educativa.

El **diseño metodológico fue no experimental y de corte transversal**. Se optó por un estudio no experimental porque no se manipuló intencionalmente ninguna de las variables; en su lugar, se observaron los fenómenos tal y como se presentaban en el contexto natural de los estudiantes. La naturaleza transversal se debió a que la información fue recogida en un único momento, permitiendo obtener una fotografía precisa de la situación en el tiempo en que se realizó el estudio.

El alcance del trabajo fue **correlacional-causal**, ya que no se limitó a describir los niveles de comunicación asertiva y de engagement académico, sino que buscó identificar la existencia y magnitud de una relación de causa-efecto entre ambas variables. Este nivel de análisis permitió avanzar más allá de la simple descripción y abrir la posibilidad de interpretar cómo la calidad de la comunicación asertiva incide directamente en los niveles de compromiso académico de los estudiantes.

Para la recolección de datos se utilizó la **técnica de encuesta**, aplicada mediante **cuestionarios estructurados** con escalas tipo Likert, que facilitaron la medición de percepciones y actitudes en relación con las variables en estudio. Previamente, estos instrumentos fueron sometidos a procesos de **validación de contenido** mediante juicios de expertos, lo cual garantizó que los ítems fueran pertinentes y adecuados para medir los constructos. Adicionalmente, se realizó una **prueba piloto** con un grupo reducido de estudiantes, cuyos resultados permitieron calcular la confiabilidad de los cuestionarios. Los valores de Alfa de Cronbach obtenidos (0.874 para comunicación asertiva y 0.869 para engagement académico) confirmaron la **alta fiabilidad** de los instrumentos empleados.

El análisis de la información recolectada se desarrolló en dos niveles complementarios:

1. **Descriptivo**, a través del cálculo de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, con el objetivo de caracterizar los niveles de comunicación asertiva y engagement académico en la muestra.
2. **Inferencial**, mediante la aplicación de la **regresión logística ordinal**, una técnica estadística adecuada para establecer relaciones entre variables categóricas y evaluar la incidencia de la variable independiente sobre la dependiente. Este procedimiento permitió contrastar las hipótesis planteadas y determinar con precisión el grado de influencia de la comunicación asertiva en cada una de las dimensiones del engagement académico.

Finalmente, la metodología contempló un conjunto de **consideraciones éticas** esenciales para garantizar la integridad del proceso. Se respetó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, quienes brindaron su consentimiento informado de manera voluntaria. Se minimizó cualquier posible riesgo psicológico o emocional y se aseguró que la participación no generara presiones indebidas ni consecuencias negativas. Asimismo, se actuó con transparencia en la presentación de los datos, evitando manipulaciones o distorsiones de los resultados, y se reconoció adecuadamente el aporte de las fuentes utilizadas.

En síntesis, la metodología empleada permitió combinar rigurosidad científica con responsabilidad ética, ofreciendo un marco sólido para el análisis de las variables. Gracias a este diseño, fue posible construir evidencias empíricas que respaldan la discusión posterior y que contribuyen a esclarecer el papel de la comunicación asertiva como un factor influyente en el compromiso académico de los estudiantes universitarios.

3.3 Población y muestra

La población constituye el punto de partida en todo estudio científico, pues define el universo al cual se pretende extender los hallazgos. En este caso, la población estuvo conformada por los **222 estudiantes matriculados en la Facultad de Educación de una universidad pública de Lima durante el ciclo académico regular 2024**. Este grupo

comparte características comunes: todos cursaban estudios universitarios en formación docente, estaban inscritos en asignaturas regulares y participaban de un mismo entorno institucional y pedagógico.

Sin embargo, el trabajo con poblaciones completas suele ser complejo, tanto por la amplitud del grupo como por las limitaciones de tiempo y recursos. Por ello, se recurrió a una **muestra representativa**, entendida como una fracción de la población que conserva las características esenciales del conjunto y que permite inferir resultados con un adecuado nivel de confianza (Bernal, 2010).

La muestra final estuvo compuesta por **108 estudiantes**, seleccionados mediante un **muestreo no probabilístico de tipo intencionado**. Este procedimiento respondió a la necesidad de elegir participantes que cumplieran con criterios específicos de inclusión:

- Estar matriculados en el ciclo regular 2024.
- Pertenecer a la Facultad de Educación.
- Brindar consentimiento informado y voluntario para participar en el estudio.

De igual manera, se establecieron criterios de exclusión, como haber realizado matrícula extemporánea o no haber otorgado consentimiento, con el fin de garantizar homogeneidad en las condiciones de los participantes y respetar las normas éticas de la investigación.

El número de participantes fue suficiente para obtener información estadísticamente significativa, considerando la aplicación de técnicas inferenciales como la regresión logística ordinal. Al tratarse de un estudio correlacional, el tamaño de la muestra aseguró la posibilidad de identificar patrones de asociación y estimar la incidencia de la comunicación asertiva sobre el engagement académico con un grado razonable de precisión.

Es importante destacar que la muestra representó a estudiantes de diferentes ciclos de la carrera, lo que aportó una visión más completa de la situación de la facultad. La diversidad de edades, experiencias académicas y trayectorias personales enriqueció los

datos obtenidos, al permitir observar cómo se comportan las variables en distintos momentos de la vida universitaria.

En conclusión, la definición de la población y la selección de la muestra constituyeron pasos clave para garantizar la validez del estudio. La representatividad alcanzada aseguró que los resultados no fueran meramente anecdóticos, sino que reflejaran tendencias reales y útiles para comprender la dinámica de la comunicación asertiva y el engagement académico en la formación docente dentro de la universidad pública peruana.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para garantizar la rigurosidad metodológica del estudio, se seleccionaron cuidadosamente tanto la técnica como los instrumentos empleados en la recolección de información. El propósito fue obtener datos válidos y confiables que permitieran analizar de manera objetiva la relación entre las variables de comunicación asertiva y engagement académico.

La **técnica principal utilizada fue la encuesta**, recurso ampliamente aplicado en investigaciones educativas debido a su capacidad para recopilar información de manera estandarizada en grupos numerosos de participantes. La encuesta permitió explorar percepciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes en relación con las variables de interés, asegurando un formato uniforme que facilitó posteriormente el análisis comparativo y estadístico.

El instrumento empleado fue un **cuestionario estructurado con ítems de escala tipo Likert**, diseñado específicamente para medir los niveles de comunicación asertiva y de engagement académico. Este formato resultó adecuado porque posibilitó captar no solo respuestas dicotómicas, sino también gradaciones en las actitudes y percepciones de los estudiantes, lo que enriqueció la información obtenida y permitió un análisis más detallado.

Validación de los instrumentos

La calidad de un instrumento se mide por su validez y confiabilidad. Para garantizar la **validez de contenido**, los cuestionarios fueron sometidos a la revisión de

expertos en educación y metodología de investigación. Estos especialistas evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems, asegurando que cada uno de ellos midiera de manera precisa las dimensiones de las variables en estudio. El resultado de este proceso fue positivo, confirmándose que los instrumentos eran suficientes y adecuados para los fines de la investigación.

Posteriormente, se llevó a cabo una **prueba piloto** con una muestra reducida de 20 estudiantes de características similares a la población de estudio. Este ejercicio permitió detectar posibles ambigüedades en los ítems, así como verificar la comprensión de los enunciados por parte de los participantes.

En cuanto a la **fiabilidad**, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, que mide el grado de consistencia interna de un instrumento. Los valores obtenidos fueron **0.874 para la variable comunicación asertiva** y **0.869 para la variable engagement académico**, lo cual indica una alta fiabilidad, ya que ambos superan el umbral de 0.70 considerado aceptable en ciencias sociales. Estos resultados confirmaron que los cuestionarios aplicados generaban mediciones consistentes y reproducibles.

Pertinencia del uso de cuestionarios

El empleo de cuestionarios resultó particularmente apropiado en este contexto por varias razones:

1. **Estandarización:** permitió aplicar las mismas preguntas a todos los participantes, garantizando la comparabilidad de las respuestas.
2. **Accesibilidad:** facilitó la participación de un número amplio de estudiantes en un tiempo razonable.
3. **Profundidad en las percepciones:** gracias a la escala Likert, fue posible captar matices en las actitudes de los estudiantes respecto a sus niveles de comunicación y compromiso académico.
4. **Adaptación al contexto universitario:** los cuestionarios fueron diseñados con un lenguaje claro y pertinente, asegurando su comprensión por parte de los estudiantes de educación.

En síntesis, la combinación de la encuesta como técnica y del cuestionario como instrumento representó una decisión metodológica coherente con los objetivos de la investigación. Al estar debidamente validados y comprobada su fiabilidad, estos instrumentos ofrecieron una base sólida para la recolección de información, lo que garantizó la calidad de los datos y la credibilidad de los resultados que se presentan en los capítulos siguientes.

3.5 Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento de la investigación siguió una secuencia organizada que permitió asegurar la validez y consistencia de los datos obtenidos. Desde la planificación inicial hasta el análisis final, se buscó mantener un equilibrio entre rigurosidad científica y respeto por los principios éticos que guían la investigación educativa.

Procedimiento de recolección

En primer lugar, se gestionaron las autorizaciones correspondientes en la Facultad de Educación para acceder a los estudiantes seleccionados. Una vez obtenida la autorización institucional, se explicó a los participantes el propósito del estudio, los alcances de su participación y las medidas de confidencialidad que se aplicarían a la información recolectada. Los estudiantes que aceptaron participar firmaron su consentimiento informado.

La aplicación de los cuestionarios se realizó de manera presencial en espacios académicos previamente coordinados, evitando interrumpir el desarrollo normal de las clases. Se proporcionaron instrucciones claras y se enfatizó que no existían respuestas correctas o incorrectas, sino que lo importante era la sinceridad y honestidad al responder. Este procedimiento buscó minimizar sesgos y garantizar la autenticidad de los datos.

El tiempo estimado para completar los cuestionarios fue de aproximadamente 25 minutos, lo que permitió un equilibrio entre la extensión del instrumento y la disposición de los participantes. Finalizada la aplicación, los cuestionarios fueron revisados para identificar posibles omisiones y garantizar la integridad de la información antes de su registro en la base de datos.

Procesamiento de los datos

Una vez recolectada la información, se procedió a la **codificación y tabulación** de las respuestas en una base digital. Para este proceso se utilizaron programas estadísticos especializados que permitieron organizar los datos en función de las dimensiones de cada variable: comunicación asertiva (autoasertividad y heteroasertividad) y engagement académico (vigor, dedicación y absorción).

Posteriormente, se realizó un **análisis descriptivo** con el fin de caracterizar los niveles de las variables en la muestra. Se calcularon frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, lo que permitió obtener un panorama inicial de la situación de los estudiantes. Este análisis proporcionó información relevante sobre la distribución de los datos y sirvió como base para las fases inferenciales.

Análisis inferencial

Para contrastar las hipótesis y determinar la relación entre las variables, se aplicó la técnica de **regresión logística ordinal**, apropiada para trabajar con variables dependientes de naturaleza ordinal, como las que derivan de escalas Likert. Este modelo estadístico permitió identificar de qué manera la comunicación asertiva incidía en los distintos niveles de engagement académico, considerando sus tres dimensiones fundamentales: vigor, dedicación y absorción.

El análisis inferencial no se limitó a establecer la existencia de correlaciones, sino que buscó identificar la magnitud y dirección de la relación, evaluando el grado en que la comunicación asertiva podía predecir niveles más altos de compromiso académico. La elección de esta técnica respondió a la necesidad de superar una descripción superficial y avanzar hacia la comprensión de los vínculos causales entre las variables.

Garantía de calidad en los datos

Durante todo el proceso se tomaron medidas para asegurar la calidad y consistencia de los datos. Entre ellas, la verificación de cuestionarios incompletos, la doble revisión en la codificación y el uso de pruebas estadísticas adecuadas para las características de las variables. Asimismo, se respetó el principio de transparencia en la

presentación de los resultados, evitando cualquier manipulación de los datos que pudiera distorsionar las conclusiones.

3.6 Consideraciones éticas

Todo proceso de investigación con seres humanos debe enmarcarse en principios éticos que garanticen el respeto a la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes. En el caso del presente estudio, estas consideraciones adquirieron especial relevancia, ya que los sujetos de investigación eran estudiantes universitarios en formación, población que, aunque autónoma, se encuentra en una etapa clave de su desarrollo académico y personal.

El primer aspecto contemplado fue el **consentimiento informado**. Antes de la aplicación de los cuestionarios, cada participante fue informado de manera clara sobre los objetivos del estudio, los procedimientos que se seguirían, el uso que se daría a los datos y sus derechos como participantes. Se enfatizó que la participación era **voluntaria**, que podían retirarse en cualquier momento sin repercusión académica y que no existía presión ni condicionamiento alguno para su inclusión.

El segundo principio garantizado fue la **confidencialidad**. Los datos recolectados fueron tratados de manera estrictamente anónima, evitando cualquier elemento que permitiera identificar individualmente a los estudiantes. Esto aseguró que las respuestas reflejaran percepciones genuinas, libres de temores respecto a la exposición de información sensible.

Asimismo, se consideró la importancia del **anonimato** en la presentación de los resultados. Las conclusiones se elaboraron de manera agregada, sin exponer casos particulares que pudieran dar lugar a la identificación de participantes específicos. De esta manera, se protegió la privacidad de los estudiantes y se salvaguardó su integridad académica y emocional.

Otro punto esencial fue la **evaluación de riesgos**. Aunque la naturaleza del estudio no implicaba riesgos físicos ni materiales, se contempló la posibilidad de que algunos ítems de los cuestionarios pudieran generar incomodidad o reflexión crítica en los participantes. Frente a esta eventualidad, se aseguró un ambiente de confianza y se ofreció

la posibilidad de no responder cualquier ítem que causara malestar. Además, se proporcionó información sobre recursos institucionales de apoyo psicológico en caso de que algún participante lo requiriera.

La investigación también se ajustó al principio de **transparencia científica**. Los resultados fueron presentados de forma honesta, evitando manipulaciones estadísticas o interpretaciones tendenciosas que pudieran distorsionar la realidad observada. Del mismo modo, se reconocieron de manera explícita las fuentes bibliográficas utilizadas, asegurando el respeto a la propiedad intelectual de los autores citados.

Finalmente, se cumplió con las **normas institucionales y académicas vigentes** en materia de ética en investigación, lo que incluyó la revisión y aprobación del estudio por parte de las instancias correspondientes de la universidad. El equipo investigador recibió capacitación para aplicar las encuestas con imparcialidad y respeto, garantizando un trato equitativo y libre de discriminación hacia todos los estudiantes.

En conclusión, las consideraciones éticas no fueron un aspecto accesorio, sino un eje transversal en todo el proceso investigativo. Su cumplimiento aseguró que los datos recolectados fueran producto de una participación consciente, libre y respetuosa, lo que no solo fortalece la validez del estudio, sino que también reafirma el compromiso de la investigación educativa con los valores de dignidad humana, justicia y equidad.

3.7 Análisis y resultados del estudio

Tabla 1 *Comunicación asertiva y sus dimensiones*

Niveles	<u>Inadecuado</u>		<u>Moderado</u>		<u>Adecuado</u>		<u>Total</u>	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Comunicación asertiva	50	46.3	40	37.0	18	16.7	108	100
Auto-asertividad	46	42.6	44	40.7	18	16.7	108	100
Hetero-asertividad	53	49.1	34	31.5	21	19.4	108	100

En la tabla 1, los estudiantes manifestaron sobre la comunicación asertiva un 46.3% inadecuado, un 37% moderado y 16.7% adecuado. En cuanto a la auto asertividad el 42.6% fue inadecuado, un 40.7% moderado y 16.7% adecuado. En la dimensión hetero asertividad un 49.1% fue inadecuado, el 31.5% moderado y 19.4% adecuado.

Tabla 2 *Engagement académico y sus dimensiones*

Niveles	<u>Poco efectivo</u>		<u>Regular</u>		<u>Efectivo</u>		<u>Total</u>	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Engagement académico	33	30.6	29	26.9	46	42.6	108	100
Vigor	38	35.2	30	27.8	40	37.0	108	100
Dedicación	29	26.9	33	30.6	46	42.6	108	100
Absorción	37	34.3	27	25.0	44	40.7	108	100

En la tabla 2, los estudiantes manifestaron sobre el engagement académico con 30.6% con poca efectividad, en un 26.9% de nivel regular y 42.6% con efectividad. En el vigor del engagement académico obtuvo un 35.2% con poca efectividad, el 27.8% regular y el 37% con nivel efectivo. En la dedicación del engagement académico, un 26.9% con poca efectividad, un 30.6% regular y 42.6% con efectividad. En la absorción de la absorción un 34.3% percibió poca efectividad, un 25% regular y 40.7% efectivo.

Prueba de hipótesis

Prueba de hipótesis general

Ho: La comunicación asertiva no influye significativamente en el engagement académico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, 2024.

Ha: La comunicación asertiva influye significativamente en el engagement académico en universitarios de la Facultad de Educación de una universidad pública, 2024.

Tabla 3 *Ajuste de modelo y R2 de la comunicación asertiva en el engagement académico*

Modelos	Logari de la verosimili -2	Chi-2	gl	Sig.	Pseudo R2	
Sólo intersección	75,905				Cox y Snell	,301
Final	37,192	38,713	4	,000	Nagelkerke	,341
					McFadden	,166

En la tabla se encontró que los ajustes de modelo, esta fue significativa ($p < 0,05$), siendo el modelo de regresión logística el pertinente para realizar el análisis estadístico. El resultado de Pseudo R² con Nagelkerke obtuvo un 0,341, indicando que la comunicación asertiva influyó con 34.1% en el engagement académico.

Tabla 4 *Bondad de ajuste de la comunicación asertiva en el engagement académico*

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	6,114	8	,634
Desvianza	8,253	8	,409

Función de enlace: Logit.

Con el modelo de regresión, se comprobó que los datos se encontraron ajustados, debido a la desviación ($\chi^2 = 8,253$); con $p > 0,05$; señaló que el modelo de regresión donde se consideró que la comunicación asertiva influye significativamente en el engagement académico en universitarios de la Facultad de Educación de una universidad pública, fue válido y con aceptabilidad.

Tabla 5 *Estimaciones de parámetro de comunicación asertiva en engagement académico*

		Estimaciones		Desv. Error		Wald	gl	Sig.	Interval de confianza al 95%	
										Lím inferior
										Lím superior
Umbral	[En_aca = 1]	-1,743	,526	11,001	1	,001			-2,774	-,713
	[En_aca = 2]	-,203	,487	,173	1	,677			-1,157	,752
Ubicación	[Au_aser=1]	-,122	,902	,018	1	,893			-1,890	1,647
	[Au_aser=2]	1,089	,733	2,211	1	,137			-,347	2,525
	[Au_aser=3]	0 ^a	.	.	0	.			.	.
	[He_aser=1]	-1,948	,877	4,935	1	,026			-3,667	-,229
	[He_aser=2]	-,365	,730	,250	1	,617			-1,795	1,065
	[He_aser=3]	0 ^a	.	.	0	.			.	.

Función de enlace: Logit.

a. El parámetro es establecido en 0 siendo redundante .

En la tabla de estimación de parámetros la variable dependiente engagement académico presentó un $p < 0,05$ y el valor de Wald registró valores sobre 4 puntos en la heteroasertividad frente al engagement académico; debiendo rechazar la hipótesis nula.

Prueba de hipótesis específica 1

Ho: La comunicación asertiva no influye significativamente en el vigor en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, 2024.

Ha: La comunicación asertiva influye significativamente en el vigor en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, 2024.

Tabla 6 *Ajuste del modelo y R2 de la comunicación asertiva en el vigor*

Modelos	Logari de la verosimili -2	Chi-2	gl	Sig.	Pseudo R2
Sólo intersección	89,939				Cox y Snell ,401
Final	34,599	55,339	4	,000	Nagelkerke ,452 McFadden ,235

En la tabla se encontró que los ajustes de modelo, esta fue significativa ($p < 0,05$), siendo el modelo de regresión logística el pertinente para realizar el análisis estadístico. El resultado de Pseudo R2 con Nagelkerke obtuvo un 0,452, indicando que la variable comunicación asertiva influyó en un 45.2% en el vigor del engagement académico.

Tabla 7 *Bondad de ajuste de la comunicación asertiva en el vigor*

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	4,191	8	,840
Desvianza	5,125	8	,744

Función de enlace: Logit.

Con el modelo de regresión, se comprobó que los datos se encontraron ajustados, debido a la desviación ($\chi^2 = 5,125$); con una $p > 0,05$; señalando que el modelo de regresión donde se consideró que la comunicación asertiva influye significativamente en el vigor en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, fue válido y con aceptabilidad.

Tabla 8 Estimaciones de parámetro de la comunicación asertiva en el vigor

		<u>Interval de confianza al 95%</u>						
		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Lím inferior	Lím inferior
Umbral	[Vig = 1]	-2,117	,557	14,441	1	,000	-3,209	-1,025
	[Vig = 2]	-,266	,490	,296	1	,586	-1,226	,693
Ubicación	[Au_aser=1]	-,875	,900	,945	1	,331	-2,638	,889
	[Au_aser=2]	,661	,713	,859	1	,354	-,737	2,059
	[Au_aser=3]	0 _a	.	.	0	.	.	.
	[He_aser=1]	-2,082	,859	5,874	1	,015	-3,766	-,398
	[He_aser=2]	-,183	,703	,068	1	,795	-1,560	1,194
	[He_aser=3]	0 _a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. El parámetro es establecido en 0 siendo redundante .

En la tabla de estimación de parámetros la variable dependiente el vigor del engagement académico presentó un $p < 0,05$ y el valor de Wald registró valores sobre 4 puntos de hetero asertividad en el vigor; debiendo rechazar la hipótesis nula.

Prueba de hipótesis específica 2

Ho: La comunicación asertiva no influye significativamente en la dimensión dedicación del engagement académico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, 2024.

Ha: La comunicación asertiva influye significativamente en la dimensión dedicación del engagement académico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, 2024.

Tabla 9 *Ajuste del modelo y R2 de la comunicación asertiva en la dedicación del engagement académico*

Modelos	Logari de la verosimili -2	Chi-2	gl	Sig.	Pseudo R2	
Sólo intersección	83,054				Cox y Snell	,347
Final	37,094	45,960	4	,000	Nagelkerke	,392
					McFadden	,197

En la tabla se encontró que los ajustes de modelo, esta fue significativa ($p < 0,05$), siendo el modelo de regresión logística el pertinente para realizar el análisis estadístico. El resultado de Pseudo R2 con Nagelkerke obtuvo un 0,392, indicando que la variable comunicación asertiva influyó en un 39.2% en la dimensión dedicación.

Tabla 10 *Bondad de ajuste de la comunicación asertiva en la dimensión dedicación*

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	8,231	8	,411
Desvianza	10,365	8	,240

Función de enlace: Logit.

Con el modelo de regresión, se comprobó que los datos se encontraron ajustados, debido a la desviación ($\chi^2 = 10,365$); con una $p > 0,05$; señalando que el modelo de regresión donde se consideró que la comunicación asertiva influye significativamente en la dimensión dedicación del engagement académico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, fue válido y con aceptabilidad.

Tabla 11 *Estimaciones de parámetro de la comunicación asertiva en la dimensión dedicación*

Interval de confianza al 95%

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Lím inferior	
Umbral	[Dedica = 1]	-2,184	,557	15,373	1	,000	-3,275	-1,092
	[Dedica = 2]	-,282	,494	,326	1	,568	-1,251	,686
Ubicación	[Au_aser=1]	-,216	,921	,055	1	,814	-2,021	1,588
	[Au_aser=2]	1,107	,752	2,169	1	,141	-,366	2,580
	[Au_aser=3]	0 _a	.	.	0	.	.	.
	[He_aser=1]	-2,112	,898	5,533	1	,019	-3,873	-,352
	[He_aser=2]	-,260	,750	,121	1	,728	-1,730	1,209
	[He_aser=3]	0 _a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. El parámetro es establecido en 0 siendo redundante .

Lím inferior

En la tabla de estimación de parámetros la dimensión dedicación del engagement académico presentó un $p < 0,05$ y el valor de Wald registró valores sobre 4 puntos de heteroasertividad en la dedicación del engagement académico; debiendo rechazar la hipótesis nula.

Prueba de hipótesis específica 3

Ho: La comunicación asertiva no influye significativamente en la absorción del engagement académico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, 2024.

Ha: La comunicación asertiva influye significativamente en la absorción del engagement académico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, 2024.

Tabla 12 *Ajuste del modelo y R2 de la comunicación asertiva en la absorción*

Modelos	Logari de la verosimili -2	Chi-2	gl	Sig.	Pseudo R2	
Sólo intersección	98,806				Cox y Snell	,428
Final	38,555	60,251	4	,000	Nagelkerke	,483
					McFadden	,258

En la tabla se encontró que los ajustes de modelo, esta fue significativa ($p < 0,05$), siendo el modelo de regresión logística el pertinente para realizar el análisis estadístico. El resultado de Pseudo R2 con Nagelkerke obtuvo un 0,483, indicando que la variable comunicación asertiva influyó en un 48.3% en la absorción.

Tabla 13 *Bondad de ajuste de la comunicación asertiva en la absorción*

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	9,575	8	,296
Desvianza	11,022	8	,200

Función de enlace: Logit.

Con el modelo de regresión, se comprobó que los datos se encontraron ajustados, debido a la desviación ($\chi^2 = 11,022$); con una $p > 0,05$; señalando que el modelo de regresión donde se consideró que la comunicación asertiva influye significativamente en la absorción en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, fue válido y con aceptabilidad.

Tabla 14 *Estimaciones de parámetro de la comunicación asertiva en la absorción*

Interval de confianza al 95%								
Umbral	[Absor = 1]	-1,834	,544	11,358	1	,001	-2,901	-,768
	[Absor = 2]	-,094	,488	,037	1	,847	-1,050	,862
Ubicación	[Au_aser=1]	-,747	,932	,643	1	,423	-2,574	1,079
	[Au_aser=2]	1,403	,762	3,387	1	,066	-,091	2,898
	[Au_aser=3]	0a	.	.	0	.	.	.

[He_aser=1]	-1,828	,903	4,097	1	,043	-3,598	-,058
[He_aser=2]	-,109	,761	,021	1	,886	-1,601	1,382
[He_aser=3]	0a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. El parámetro es establecido en 0 siendo redundante .

Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Lím inferior
Lím inferior					

En la tabla de estimación de parámetros la variable dependiente engagement académico presentó un $p < 0,05$ y el valor de Wald registró valores sobre 4 puntos de la heteroasertividad en la absorción del engagement académico; debiendo rechazar la hipótesis nula.

3.8 Interpretación y hallazgos principales

La comunicación asertiva influye significativamente en el engagement académico en estudiantes; indicando que la variable comunicación asertiva influyó en un 34.1% en el engagement académico. Coincidente con Ceren y Alpan (2023) el curso de comunicación efectiva con mayor compromiso estudiantil tuvo un impacto significativo en los niveles de tendencia empática de los futuros docentes, aunque con un tamaño de efecto pequeño. Sin embargo, el impacto del curso en las habilidades comunicativas no fue estadísticamente significativo. Los futuros docentes encontraron que el curso fue eficiente para contribuir a su conocimiento teórico sobre comunicación y mejorar sus actitudes y habilidades básicas. Se concluyó que mejorar el compromiso estudiantil a través de la Comunicación Efectiva tuvo una contribución limitada en la optimización de las habilidades comunicativas y los niveles de tendencia empática de los futuros docentes.

Siendo coincidente con Cajas et al. (2020) revelaron que existe una relación significativa, con una correlación significativa. El coeficiente de correlación de Spearman mostró una relación no significativa, con un valor de 0.123. Los alumnos presentan motivación interna personal, y la conclusión es que, a pesar de las condiciones adversas y desmotivación, mantienen un rendimiento académico. Semejante a lo encontrado por Huayta (2019) consideró que la CA en el contexto educativo actúa como un factor clave

para mantener un ambiente de armonía, mientras que su ausencia puede llevar a la falta de consenso, objetivos comunes y, en algunos casos, a conflictos innecesarios. Por otro lado, el EA se describe como un estado motivacional constante que incluye vigor, absorción y dedicación hacia los estudios, y que ha sido vinculado positivamente con el rendimiento académico de manera directa e indirecta. Asimismo, se encontró una relación positiva moderada y significativa entre el EA y cada una de las dimensiones de la CA, con autoasertividad y con hetero asertividad, lo que sugiere que a mayor CA, mayor EA. Se recomienda realizar estudios con estas variables en poblaciones mixtas en el contexto universitario nacional, ya que en este estudio el 94% de la muestra fueron mujeres, limitando la extrapolación de los resultados a la población original.

Asimismo, Cortez (2023) indicó que estos líderes estudiantiles se percibían a sí mismos como poseedores de un alto nivel de estilo de comunicación asertivo mientras mostraban un nivel moderado de estilos de comunicación pasivos y pasivo- agresivos. Además, a medida que los líderes estudiantiles progresan a niveles de año más altos, se vuelven más hábiles para afirmarse a sí mismos, con una correlación positiva entre la posición de liderazgo y el estilo de comunicación asertiva, lo que indica que las posiciones de liderazgo más altas se asociaron con una mayor demostración de comunicación asertiva. Estos hallazgos subrayan las implicaciones de las políticas institucionales para implementar iniciativas de desarrollo de capacidades para mejorar la comunicación de los líderes estudiantiles.

Asimismo, Olufemi y Opoluwa (2020) indicaron que existía una diferencia significativa en los puntajes de autoestima de los estudiantes enseñados por maestros asertivos y agresivos a favor del grupo asertivo, había una diferencia significativa en el logro de aprendizaje de los estudiantes enseñados por maestros asertivos y agresivos a favor del grupo asertivo. Con base en estos hallazgos, se recomendó que los maestros adopten estilos de comunicación que promuevan una relación positiva entre maestro y estudiante. En ese sentido se establece que la comunicación asertiva es importante para el compromiso académico.

Del mismo modo, Estrada et al. (2023) Las dimensiones de dedicación y absorción recibieron una valoración alta, mientras que la dimensión de vigor fue menos valorada, predominando el nivel moderado. Además, se encontró una asociación significativa entre

el compromiso académico y algunas variables sociodemográficas como el género. Concluyendo que los alumnos demostraron altos niveles de compromiso académico al regresar a las clases presenciales, por lo que es crucial que las universidades promuevan aspectos: cognitiva, afectiva y actitudinal para fortalecer estos compromisos.

Respaldo teóricamente con García y Magaz (2011) indicaron que la comunicación asertiva, fue definida como un comportamiento que promueve la equidad en las relaciones interpersonales, permitiendo que defendamos nuestros propios intereses, nos protejamos sin una ansiedad innecesaria, expresemos nuestros sentimientos de manera honesta y amable, y ejercitemos nuestros derechos personales mientras respetamos los derechos de los demás. El enfoque teórico de la comunicación asertiva es el enfoque comunicativo, que Libet y Lewinsohn (1973) definieron como la habilidad social como la capacidad de actuar de manera que se obtengan recompensas y se eviten comportamientos que puedan generar castigos o ser ignorados por los demás. Así mismo, Combs y Slaby (1977) describieron la habilidad social como la capacidad de relacionarse con otras personas en un contexto social de una forma aceptada o valorada socialmente, que sea a la vez beneficiosa para uno mismo, para ambas partes, o principalmente para los demás.

Los compromisos académicos de los alumnos dependen de la diversidad de factores vinculados con las características personales del estudiante, el profesor, la metodología de enseñanzas, los pares y otras características del contexto de aprendizajes. Los componentes que influyen en el compromiso académico pueden ser cognitiva, metacognitiva, afectiva, social, relacionados con las tareas, comunicativos y relacionando con la comunicación (Amerstorfer y Von, 2021). El compromiso con las tareas son las formas y las intensidades con la que los alumnos interactúan con los materiales o recursos de aprendizajes de forma significativa. El compromiso comunicativo es lo que hacen los estudiantes para comunicarse eficazmente con otros por escrito, oralmente y de manera no verbal. La paciencia y el respeto juegan papeles importantes en el compromiso comunicativo (Skinner y Pitzer, 2013; Linnenbrink y Pintrich, 2003).

La comunicación asertiva influye significativamente en el vigor del engagement académico en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, 2024; indicando que la comunicación asertiva influyó en un 45.2% en el vigor. La comunicación

asertiva influyen de manera significativa de vigor en los alumnos, ya que al promover una interacción clara, honesta y respetuosa, fomenta un ambiente de apoyo que motiva a los estudiantes a comprometerse activamente con sus estudios. El vigor, que se caracteriza por altos niveles de energía y entusiasmo frente a las actividades académicas, se ve potenciado cuando los estudiantes reciben retroalimentación asertiva. Esto les ayuda a sentirse más seguros y valorados, incrementando su disposición a participar de manera dinámica y sostenida en el proceso de aprendizaje, lo que resulta en un mayor rendimiento académico. Respaldado con la teoría de Salanova et al. (2005) indicaron que el vigor se refiere a altos niveles de energía durante el estudio, una gran persistencia y un intenso deseo de esforzarse en los estudios. La dimensión dedicación se caracteriza por una profunda conexión con el estudio, acompañado de orgullo e identificación con la carrera elegida.

La comunicación asertiva influye significativamente en la dimensión dedicación del engagement académico en estudiantes; indicando que la variable comunicación asertiva influyó en un 39.2% en la dimensión dedicación. La comunicación asertiva influye de manera significativa en la e dedicación del engagement académico en los alumnos, ya que permite que ellos comprendan claramente las expectativas y metas establecidas en el entorno educativo. Cuando los docentes utilizan un lenguaje asertivo, facilitan la creación de un clima de respeto y comprensión, lo que refuerza la motivación intrínseca de los estudiantes. Esto no solo mejora su disposición para invertir tiempo y esfuerzo en las tareas académicas, sino que también fortalece su compromiso emocional con el aprendizaje, generando una mayor dedicación y persistencia en el logro de sus objetivos educativos.

Siendo similar a Romero (2021) indicó que la calidad y cantidad de las habilidades sociales de los universitarios contribuyen a establecer buenos vínculos hacia el éxito profesional en el entorno laboral, fomentando actividades que promuevan el pensamiento crítico y permitiendo a los estudiantes evaluar positivamente las situaciones y enfrentar desafíos con un desempeño positivo.

La comunicación asertiva influye significativamente en la absorción en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública, 2024; indicando que la comunicación asertiva influyó en un 48.3% en la absorción. La comunicación asertiva

tiene un impacto notable en la absorción del engagement académico, ya que permite una interacción más clara y respetuosa entre docentes y estudiantes. Esta forma de comunicación promueve un ambiente de confianza, donde los estudiantes se sienten escuchados y valorados, lo que a su vez fomenta su motivación y participación activa. Al expresar de manera efectiva expectativas, retroalimentación y apoyo, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a comprometerse más profundamente con su aprendizaje, favoreciendo un mayor involucramiento y sentido de responsabilidad en su proceso educativo.

En ese sentido Younes (2021) encontró que existe una relación directa significativo de 0,01 del apoyo social y los dominios (apoyar a la familia, apoyar a colegas y pares, y respaldo de las universidades) y la asertividad de los pares. El estudio recomienda consolidar el vínculo del apoyo social y la asertividad en diversas culturas, así como el impacto de las características demográficas y académicas de los estudiantes en esta relación.

Por ello es necesario analizar factores que inciden en el compromiso académico, Navarro (2024) analizó y obtuvo un valor Nagelkerke de 0.489 en la prueba general. Así, se concluyó que los hábitos de estudio y el compromiso académico tienen una influencia positiva en el aprendizaje significativo de los estudiantes de una institución privada en Lima. Del mismo modo, Colchado (2023) indicó que existe una relación significativa entre la motivación y el compromiso académico ($p < .05$, $\rho = .360$, $r = .129$), mostrando que un mayor nivel de motivación entre los estudiantes está asociado con un mayor compromiso académico, mientras que un menor nivel de motivación.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de la investigación permiten afirmar que la **comunicación asertiva ejerce una influencia significativa en el engagement académico** de los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública en Lima, durante el año 2024. En términos estadísticos, se determinó que la variable comunicación asertiva explicó un **34.1% de la variabilidad del engagement académico**, cifra que, si bien no representa la totalidad de los factores que lo determinan, confirma que se trata de un componente de alto peso en la construcción del compromiso estudiantil. Este resultado refuerza la idea de que el desarrollo de habilidades comunicativas no solo mejora las relaciones interpersonales en el aula, sino que también constituye un motor clave para la motivación, la participación y la permanencia en los estudios.

En relación con las dimensiones específicas del engagement, se identificó que la comunicación asertiva tiene un impacto considerable en el **vigor académico**, entendido como la energía, la persistencia y la disposición de los estudiantes para afrontar las exigencias del proceso formativo. El análisis mostró una influencia del **45.2%**, lo que significa que los alumnos con mayores niveles de comunicación asertiva presentan también mayor capacidad para sostener el esfuerzo y superar los obstáculos propios de la vida universitaria. Este hallazgo sugiere que la comunicación clara, respetuosa y segura puede convertirse en una estrategia protectora frente al desgaste emocional y la desmotivación.

Del mismo modo, se comprobó que la comunicación asertiva influye en la **dedicación académica**, la cual se manifiesta en el entusiasmo, la identificación con la carrera y el orgullo de ser parte de la formación docente. La incidencia alcanzó un **39.2%**, lo que indica que los estudiantes que poseen habilidades comunicativas más desarrolladas no solo expresan sus ideas con mayor seguridad, sino que también muestran un compromiso emocional más sólido hacia sus estudios. Esta relación revela que el vínculo entre comunicación y motivación no es casual, sino que ambas se refuerzan mutuamente en el proceso de aprendizaje.

El mayor nivel de influencia se evidenció en la dimensión de **absorción**, con un **48.3%**, lo que indica que la comunicación asertiva potencia la capacidad de los estudiantes para concentrarse profundamente en sus tareas, disfrutar de ellas y

experimentar estados de flujo donde el tiempo parece transcurrir rápidamente. Este resultado es particularmente relevante, ya que la absorción se asocia con aprendizajes profundos y significativos, lo que demuestra que los estudiantes que se comunican de manera asertiva están en mejores condiciones de sumergirse plenamente en sus actividades académicas y aprovechar al máximo la experiencia universitaria.

En síntesis, los resultados obtenidos permiten concluir que la comunicación asertiva no se limita a ser una habilidad interpersonal, sino que constituye un **determinante pedagógico y psicológico esencial en el compromiso académico** de los universitarios. Su influencia en las tres dimensiones del engagement (vigor, dedicación y absorción) confirma que trabajar en el fortalecimiento de la comunicación asertiva puede traducirse en un impacto directo en la calidad del aprendizaje, la satisfacción estudiantil y la formación de futuros docentes más preparados para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea.

RECOMENDACIONES

En primer lugar, se sugiere al coordinador de la escuela promover la organización de **talleres permanentes de comunicación asertiva**, dirigidos tanto a estudiantes como a docentes, con el fin de fortalecer competencias sociales y comunicativas que impacten directamente en la dinámica académica. Estos talleres deben incluir estrategias prácticas de interacción respetuosa, técnicas de retroalimentación clara y constructiva, y dinámicas orientadas a la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Un entorno académico donde prime la comunicación asertiva no solo favorece la convivencia universitaria, sino que también contribuye a mejorar el clima institucional, creando condiciones óptimas para el aprendizaje y, en consecuencia, elevando los niveles de compromiso académico.

En segundo lugar, se recomienda implementar **estrategias pedagógicas enfocadas en el fortalecimiento del vigor**, como dimensión central del engagement académico. Para ello, los docentes pueden recurrir a metodologías activas e innovadoras, tales como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y la alternancia de recursos didácticos que mantengan el interés y la motivación del estudiante. Asimismo, resulta esencial establecer sistemas de reconocimiento a los logros individuales y colectivos, acompañados de retroalimentación positiva oportuna. De esta forma, se logra incentivar la energía, el entusiasmo y la disposición de los alumnos a enfrentar los retos académicos con una actitud resiliente, reduciendo la desmotivación y el agotamiento que frecuentemente se observa en contextos universitarios.

En tercer lugar, se plantea la necesidad de **desarrollar programas orientados a consolidar la dedicación académica**, promoviendo un sentido profundo de compromiso y persistencia hacia el aprendizaje. Para ello, se recomienda fomentar en los estudiantes la autorregulación del aprendizaje, mediante la enseñanza de estrategias de planificación, organización del tiempo y monitoreo de los propios avances. Estas competencias les permiten gestionar de manera más efectiva su esfuerzo y recursos personales. Del mismo modo, se debe trabajar en la formación de la resiliencia académica, de modo que los estudiantes aprendan a interpretar las dificultades y fracasos como oportunidades de crecimiento, fortaleciendo así su motivación intrínseca y su identidad como futuros profesionales de la educación.

En cuarto lugar, resulta prioritario el diseño de **acciones pedagógicas dirigidas al desarrollo de la absorción académica**, es decir, la capacidad de los estudiantes para concentrarse plenamente en sus actividades de estudio y experimentar una inmersión total en el aprendizaje. Para alcanzar este objetivo, se sugiere promover ambientes de estudio estructurados, rutinas de trabajo académico claras y espacios libres de distracciones, además de orientar a los estudiantes hacia un uso equilibrado y responsable de la tecnología. El acompañamiento docente en este proceso es clave, pues permite que los alumnos descubran en el estudio no solo una obligación académica, sino también una experiencia significativa y enriquecedora que les genere satisfacción personal.

Finalmente, se recomienda que estas acciones no se limiten a iniciativas aisladas, sino que se integren en un **programa institucional sistemático**, con seguimiento y evaluación periódica de sus resultados. Esto permitirá medir el impacto de las estrategias implementadas y garantizar su sostenibilidad en el tiempo. La comunicación asertiva y el engagement académico deben ser concebidos como ejes transversales de la formación universitaria, fundamentales para el éxito académico de los estudiantes y, sobre todo, para su desarrollo como profesionales capaces de generar un impacto positivo en la sociedad a través de su práctica docente.

REFERENCIAS

- Amerstorfer, C. y Von, C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in Psychology*, 12(7). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Bernal, A., Cañarte, T., Macías, T., Ponce, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del conocimiento*, 7(4). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3850>
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V., & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas "PSICOESPACIOS"*, 133-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5922283>
- Cajas, V., Paredes, M., Pasquel, L. y Pasquel A. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción*, 11(1). <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- Calua, M., Delgado, Y., Lopez, R. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: revisión sistemática. *Redipe*, 10(4). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/1274/1180/2222>
- Canas, D. & Hernandez, J. (2019). Assertive communication in teachers: diagnosis and educational proposal. *Prax. Saber*, 10(24), 143-165. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936>
- Ceren, O. y Alpan, G. (2023). The Impact of an Effective Communication Course with Enhanced Student Engagement on Communication Skills and Empathic Tendency of Preservice Teachers. *Educational process international journal*, 12(2). <https://edupij.com/index/arsiv/58/298/the-impact-of-an-effective-communication-course-with-enhanced-student-engagement-on-communication-skills-and-empathic-tendency-of-preservice-teachers>

- Coates, H. (2007). A model of online and general campus based student engagement. *Assess. Eval. Higher Educ.* 32, 121–141. http://scholar.google.com/scholar_lookup?&title=A+model+of+online+and+general+campus+based+student+engagement%2E&journal=Assess%2E+Eval%2E+Higher+Educ%2E&author=Coates+H.&publication_year=2007&volume=32&pages=121%E2%80%93141
- Colchado, L. (2023). Motivación y compromiso académico en estudiantes universitarios de Contabilidad para lograr el perfil de egreso en Cajamarca, 2023. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/124288>
- Combs, M.L. y Slaby, D.A. (1977): *Social skills training with children*. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (eds.), *Advances in clinical psychology*. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-9799-1_5
- Cortez, A. (2018). *Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje*. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6221/1/T2652-MIE-Cortez-Indicadores.pdf>
- Cortez, J. (2023). Leadership Dynamics: Exploring Communication Styles of Student Leaders in One Campus of a State University and its Implications for Institutional Policies. *Remittances Review*, 8(4). <https://doi.org/10.33182/rr.v8i4.16>
- Estrada, E., Farfán, M., Lavilla, W. G., Quispe, J., Velásquez, L., Velásquez, L. y Gallegos, (2023). Compromiso académico en estudiantes peruanos de enfermería al retorno a las clases presenciales. *Gaceta Médica De Caracas*, 131(1). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/25792
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Rev. Educ. Res.* 74, 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- García, S. y Magaz, A. (2011). *Autoinformes de Conducta Asertiva: Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales*. <https://gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/adcaMANU.pdf>

- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Hui, C., Jen, W., Yi, K., Yu, C. & Hu, S. (2023). Assertive communication training for nurses to speak up in cases of medical errors: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Educ Today*, 126, 105831.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105831>
- Huayta, C. (2019). *Comunicación asertiva y engagement académico en estudiantes de obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-2019*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo, Perú].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/138124/Huayta_QCA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lesmes, A., Barrientos-Monsalve, E. & Cordero, M. (2020). Comunicación asertiva ¿estrategia de competitividad empresarial? *AiBi Revista De Investigación, Administración e Ingeniería*, 8(1), 147–153.
<https://doi.org/10.15649/2346030X.757>
- Libet, J.M. y Lewinsohn, P.M. (1973): Concept of social skill with special references to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312. <https://psycnet.apa.org/record/1973-31536-001>
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading Writing Quart.* 19, 119– 137.
<http://dx.doi.org/10.1080/10573560308223>
- López, D., Álvarez, P., Garces, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1).
<https://www.redalyc.org/journal/916/91668059005/html/>
- López, S. (2024). La educación de América Latina percibida desde el objetivo 4 de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). *Inf. tecnol.* 35(2).
<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07642024000200023>

- Lozada, A., Figueroa, M., Plúas, R. y Ron, M. (2020). Comunicación asertiva y su incidencia en el aprendizaje, en estudiantes de bachillerato desde un enfoque de derechos. *Revista Inclusiones* 7 (2), 143-59. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/263>
- Mandernach, B. J. (2015). Assessment of student engagement in higher education: a synthesis of literature and assessment tools. *Int. J. Learn. Teach. Educ. Res.* 12, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1986468>
- Mercer, S. & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/engaging-language-learners-in-contemporary-classrooms/1779C2C04D9567E403517D05EC13E346>
- Mohamed, M., & Zainal Abidin, K. (2021). Principals' Communication Styles and School Culture in Vocational Colleges in Selangor. *Asian Journal of University Education*, 17(4), 24-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1328008.pdf>
- Morales, M., Díaz, E. y Fernández, E. (2020): La comunicación asertiva en el contexto universitario. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12(10). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/10/comunicacion-asertiva.html>
- Navarro, A. (2024). *Hábitos de estudio, compromiso académico en el aprendizaje significativo del estudiante de una institución privada de Lima Metropolitana*, 2023. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/142167>
- Obregón, J., y Díaz, R. (2018). Análisis del rendimiento académico mediante regresión logística y múltiple. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(2), 33-42. <https://doi.org/10.30698/recsp.v1i2.10>
- Olufemi, K. & Opoluwa, O. (2020). Effects of Assertive and Aggressive Communication Styles on Students' Self- Esteem and Achievement in English Language. *Researchgate*, 16(1), 96-101. <http://dx.doi.org/10.3968/11594>

- Omura, M., Levett, T. & Stone, T. (2019). Design and evaluation of an assertiveness communication training programme for nursing students. *J Clin Nurse*, 28(9):1990-1998. <https://doi.org/10.1111/jocn.14813>
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf>
- Okotoni, C. A. & Akinwale, A. S. (2019). Principals' Communication Styles and Teachers' Job Commitment in Secondary Schools in Osun State, Nigeria. *British Journal of Education*, 7(12), 7-19. <https://ejournals.org/bje/vol-7-issue12-december-2019/principals-communication-styles-and-teachers-job-commitment-in-secondary-schools-in-osun-state-nigeria/>
- Pipas, M. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Researchgate*, 2(12). <http://dx.doi.org/10.29302/oeconomica.2010.12.2.17>
- Romero, N. (2021). Comunicación asertiva en la formación profesional universitaria. universidad católica Nuestra Señora de la Asunción. Campus Itapúaunidad pedagógica San Ignacio Guazú 2019-2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/733/1021/>
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 215-231. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/243.pdf>
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>
- Skinner, E. & Pitzer, J. (2013). *Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Developmental-Dynamics-of-Student-Engagement%2C-and-Skinner-Pitzer/f53c361d675b48632915e32b318f580827ab9e83>

- Teoh, H.S, Nasaruddin, N.F & Parmjit, S. (2017). Communication Skills among Different Classroom Management Style Teachers. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 13(1), 67-78. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207781.pdf>
- Torres, F. (2018). *Taller de Habilidades de Comunicación Asertiva para Líderes*. <https://rei.iteso.mx/items/48c3ae3f-351e-43b9-988c-70e8d5f442e7>
- Ullauri, M., Benitez, K., Zambrano, K. y Galvez, K. (2024). Comunicación asertiva y desempeño laboral como estrategia para mejorar la educación. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(106), 745-759. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.106.18>
- UNESCO (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- Vázquez, M. y Núñez, C. (2016). Trabajando las habilidades de comunicación con las familias. *Pediatría Atención Primaria*, 18(25), 99-104. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322016000500015&lng=es&tlng=es.
- Younes, A. (2021). The Relationship between Social Support and Assertiveness among University Students. *The Egyptian Journal of Social Work (EJSW)* 11(1). https://ejsw.journals.ekb.eg/article_139310_f0c9d7e496989fb9d046e0dd60da_b38a.pdf