



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Aprendizaje por competencias en la autoestima y la
asertividad en la Universidad Nacional Tecnológica de
Lima Sur, 2015**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN

AUTOR

Mgtr. Lusmila Lalita Torres Vásquez

ASESOR

Dr. John Morillo Flores

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Política Curricular

LIMA – PERÚ

2017

Presidente

Secretaria

Vocal

Dedicatoria:

Con amor y gratitud a mi familia por cederme su valioso tiempo y apoyo incondicional para lograr mi superación profesional.

Agradecimiento:

Expreso mi agradecimiento a los asesores, docentes, directivos e instituciones que han colaborado en la materialización de la presente investigación.

A mis familiares por su apoyo fundamental en mi formación profesional, quienes a la distancia supieron siempre transmitirnos su confianza y aliento para que supiera mantener el equilibrio como persona.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Lusmila Lalita Torres Vásquez, estudiante del Programa. Doctorado en educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI 10241794, con la tesis titulada “Aprendizaje por competencias en la autoestima, y la asertividad en la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, 2015”.

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lima, Abril del 2016

Lusmila Lalita Torres Vásquez

DNI 10241794

Presentación

Señores miembros del jurado,

Guiado por el lineamiento de la unidad de investigación de postgrado de la Universidad Cesar Vallejo se presenta la tesis titulada: “Aprendizaje por competencias en la autoestima, y la asertividad en la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, 2015” con la finalidad de demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015. La tesis es elaborada como requisito solicitado por la escuela de post grado de la universidad cesar vallejo para obtener el grado académico de doctor en educación.

El presente documento cuenta con siete capítulos: Introducción, marco metodológico, , resultados, discusión, conclusiones, sugerencias, bibliografía que fue utilizada como fuente de información y sustento a los aspectos técnicos que se mencionan en la investigación, también sirve para brindar la autoría de la información a sus respectivos autores, finalmente se presenta los anexos, los cuales contiene la matriz, las encuestas, autorizaciones, se adjuntan como sustento de la investigación como anexos al final de la investigación

Se evaluó una muestra de 191 y se concluyó que El aprendizaje por competencias influye positivamente en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como lo indica $R = 0,156$ y el $R^2 = 0,024$ y con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,031.

El autor.

Índice

Página del Jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Resumen	xii
Abstract	xiii
Resumo	xiv
I INTRODUCCION	
1.1. Antecedentes	16
1.1.1. Antecedentes internacionales	16
1.1.2. Antecedentes nacionales	17
1.2. Fundamentación científica, técnica o humanística	21
1.3 Justificación	75
1.3.1 Teórica	75
1.3.2 Práctica	75
1.3.3 Metodológica	75
1.3.3 Epistemológica.	76

1.4	Realidad problemática	76
1.4.1	formulación del Problema	80
1.5	Hipótesis	81
1.6	Objetivos	81
II MARCO METODOLOGICO		
2.1	Identificación de la variable	84
2.2	Operacionalización de la variable	84
2.2.	Metodología	87
2.3.	Tipo de estudio	88
2.4.	Diseño de investigación	89
2.5.	Población, muestra y muestreo	90
2.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	91
2.7.1.	Técnica	91
2.7.2.	Instrumento	91
2.7.3.	Validación y confiabilidad de los instrumentos de medición	94
2.8	Métodos de análisis de datos	95
2.9.	Aspectos éticos	96
III RESULTADO		
3.1.	Presentación de resultados	98
3.2.	Contrastación de hipótesis	104
IV DISCUSION		
		111

V	CONCLUSIONES	116
VI	RECOMENDACIONES	118
VII	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
VIII	ANEXOS	128
	Anexo N° 01. Matriz de consistencia.	129
	Anexo N° 02. Instrumentos de medición de las variables	131
	Anexo N° 03. Tabla de evaluación de juicio de Expertos.	139
	Anexo N° 04. Base de datos.	158
	Anexo N° 05. Artículo científico	161

Lista de tablas

Tabla 1: Operacionalización de la variable aprendizaje por competencias.	85
Tabla 2: Operacionalización de la variable autoestima.	86
Tabla 3: Operacionalización de la variable asertividad.	87
Tabla 4: Población de estudiantes en estudio	90
Tabla 5: Juicio de expertos	94
Tabla 6: Nivel de confiabilidad	95
Tabla 7: Niveles de aprendizaje por competencias	98
Tabla 8: Niveles de aprendizaje por competencias por dimensiones	99
Tabla 9: Niveles de autoestima.	100
Tabla 10: Niveles de autoestima por dimensiones.	101
Tabla 11: Niveles de Asertividad.	102
Tabla 12: Niveles de Asertividad por dimensiones.	103
Tabla 13: Análisis de regresión hipótesis 1.	104
Tabla 14: Análisis de regresión hipótesis 2 por dimensiones	106
Tabla 15: Análisis de regresión hipótesis 3.	108
Tabla 16: Análisis de regresión hipótesis 2 por dimensiones	109

Lista de figuras

Figura 1: Niveles de aprendizaje por competencias.	98
Figura 2: Niveles de aprendizaje por competencias por dimensiones.	99
Figura 3: Niveles de autoestima.	100
Figura 4: Niveles de autoestima por dimensiones.	101
Figura 5: Niveles de Asertividad.	102
Figura 6: Niveles de Asertividad por dimensiones	103
Figura 7: Análisis de regresión hipótesis 1	104
Figura 8: Análisis de regresión hipótesis 2	105

Resumen

La investigación pretende demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.; es decir, cómo están asociadas estas variables tan importantes para el aprendizaje por competencias y cómo influye en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, entendiendo que ellas constituyen espacios de formación de los estudiantes y que permitirá mejorar su autoestima.

La investigación obedece a un tipo básico y de diseño no experimental, transversal. Los instrumentos fueron tres cuestionarios diseñados en la escala de Likert para medir las variables en una población de 376 estudiantes; la muestra constituyó 191 estudiantes, la misma que se obtuvo a través del muestreo.

Luego del procesamiento de los datos, y habiendo realizado la contrastación de la hipótesis, se llegó a la siguiente conclusión: el aprendizaje por competencias influye positivamente en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como lo indica $R = 0,156$ y el $R^2 = 0,024$ y con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,031.

Palabras clave: Aprendizajes, Competencias, autoestima.

Abstract

The research aims to demonstrate how learning competency influences the self-esteem of students from the National Technological University of South Lima 2015 .; that is, how they are associated with these important variables for learning skills and how it affects the self-esteem of students from the National Technological University of Lima South, understanding that they constitute opportunities for training of students and that will improve their self-esteem.

The investigation follows a basic and non-experimental, cross-like design. The instruments were three questionnaires designed in Likert scale to measure variables in a population of 191 students; 191 students sample constituted, the same as was obtained through sampling.

After processing the data, and having carried out the testing of the hypothesis, it came to the following conclusion: Learning competency positively influences the self-esteem of students from the National Technological University of Lima Sur 2015, as indicated by $R = 0.156$ and $R^2 = 0.024$ and the predictive ability of sig. exchange = 0.031.

Keywords: Apprenticeships, Skills, self-esteem.

Resumo

O estudo intitulado habilidades de aprendizagem e sua influência na autoestima e assertividade de estudantes da Universidade Tecnológica do Lima Sul 2015 foi desenvolvido para alcançar o objetivo de determinar a influência de competência Aprendizagem na autoestima e assertividade dos estudantes Universidade Tecnológica do estudo 2.015 Lima Sul no contexto universitário.

É um estudo descritivo substantiva da cruz explicativas nenhum projeto experimental, nós trabalhamos com uma população finita e uma amostra intencional de 191 estudantes universitários, instrumentos de medição de aprendizagem foi aplicado de competência, autoestima e assertividade validadas por especialistas em pesquisa educacional.

Os resultados indicam que a aprendizagem foi determinado que a competência influencia positivamente a autoestima dos estudantes da Universidade Tecnológica de Como Suar 2015, como indicado por $R = 0,156$ e $R^2 = 0,024$ e a capacidade preditiva de sig. Alterar = 0,031. Ele também influencia positivamente a assertividade de estudantes da Universidade Tecnológica do Cone Sul 2015, como indicado por $R = 0,369$ e $R^2 = 0,136$ e a capacidade preditiva de sig. Altera = 0,000.

Palavras-chave: competências de aprendizagem - auto - de assertividade

I. INTRODUCCION

1.1 Antecedentes

1.1.1 Antecedentes internacionales

León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos (2009) realizaron el estudio “Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia)”. Fue una investigación de tipo correlacional cuantitativo, se contó con una muestra de 153 estudiantes. En esta investigación se trabajó con la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) diseñada por Flores y Díaz-Loving. Instrumento auto aplicable que consta de 45 afirmaciones tipo Likert de cinco opciones de respuesta. Mientras que para la medición de la autoestima se utilizó La Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES), la cual está formada por 10 ítems que se refieren al respeto y la aceptación de sí mismo, puntuados de acuerdo con una escala tipo Likert de 4 puntos. Es un instrumento de naturaleza unidimensional, que permite captar la percepción global de los sujetos respecto a su propia valía. En dicha investigación se llegó a la conclusión de que existe una correlación positiva directamente proporcional entre las variables asertividad y autoestima (.250), es decir, a mayor nivel de autoestima, mayor nivel de asertividad.

Álvarez, Sandoval y Velásquez, (2007), la realización de la investigación:

“Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la Ciudad de Valdivia, en la Universidad de Chile”. La investigación llegó a las siguientes principales conclusiones: El nivel de autoestima de los estudiantes de los establecimientos no se relaciona con el nivel de vulnerabilidad, ya que dos de los tres establecimientos tienen un rango medio bajo autoestima. Según esto, se podría pensar que el liceo que tiene mayor vulnerabilidad sería el que posee menor autoestima; en este caso se observó que el liceo con menor autoestima (20.3 en el aspecto

total) es el Liceo Polivalente “Los Avellanos”, que tiene un I.V.E. de 43.0%; le sigue el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna con 27.5 puntos (I.V.E. de 45.4%); y por último se encuentra el Liceo Técnico Profesional Helvecia con 29.1 puntos y un I.V.E. de 39.8%.

1.1.2 Antecedentes nacionales

Barrera (2011) elaboro la tesis “clima social familiar y autoestima en alumnos del 4° de secundaria de la institución educativa N° 3080 del distrito de los Olivos – Lima 2012”, Universidad Cesar Vallejo. El objetivo principal es determinar la relación que existe entre el clima social familiar y autoestima en alumnos del 4° de secundaria de la Institución Educativa N° 3080 del distrito de los Olivos-Lima. La investigación cuyo diseño es descriptivo transversal correlacional. El método que se empleó es el cuantitativo. La muestra estuvo formada por 94 alumnos de ambos sexos del 4° grado de secundaria de la Institución Educativa N° 3080 del distrito de los Olivos. Por medio del cuestionario del Fes de Moos se analizaron 09 dimensiones del clima familiar, dicho instrumento ha sido validado correlacionándolo con la prueba de Bell. La confiabilidad de los instrumento se demostró por el Alpha de Cronbach. Se analizaron 04 dimensiones de la autoestima a través del inventario de autoestima de Stanley Coopersmith. Para el manejo estadístico de los datos obtenidos se aplicó la medida de correlación de Pearson, chi cuadrado y gráfico de dispersión de puntos. Se obtuvieron los siguientes resultados: con respecto al clima familiar el 55% de los estudiantes presenta un clima familiar malo, la dimensión más afectada con 66% es la estabilidad en el sub ítem control. Esto demuestra que cuentan con familias que tienen nivel de control malo. En cuanto a la autoestima general de los estudiantes, el 66% tiene baja autoestima, siendo la dimensión si mismo general la que presenta mayor porcentaje de baja autoestima, dimensión referida a la autopercepción física y psicológica. Se concluyó que existe relación significativa entre clima social

familiar y autoestima general en los alumnos de 4° de secundaria de la Institución Educativa N° 3080 del distrito de Los Olivos-Lima.

Conde y Ostos (2013) realizó la investigación titulada: “la autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes del 4° y 5° de educación primaria en la institución educativa estatal María Reiche Newman, Ate Vitarte, Lima 2013”. El trabajo realizado sobre La autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa Estatal María Reiche Newman, Ate Vitarte, Lima, 2013 tiene como objetivo de: Determinar la relación que existe entre la autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa Estatal María Reiche Newman, Ate Vitarte, Lima 2013. La metodología empleada corresponde a los estudios descriptivos, con un diseño no experimental transaccional correlacional. Se contó con la participación de 90 estudiantes, para medir las variables se utilizó un cuestionario de autoestima y para la variable rendimiento académico los registros de notas. Se halló que el 88,9% de los estudiantes tienen la autoestima media y el 50% tiene su rendimiento académico en logro previsto. En tanto se concluyó que: Existe relación directa y significativa entre la autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa Estatal María Reiche Newman, Ate Vitarte, Lima 2013, siendo correlación positiva fuerte ($r = 0,00$).

Zarate, Suyo, y Yupanqui, (2012) realizaron un estudio sobre La autoestima y su relación con el aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 6015 de la UGEL N° 01 de San Juan de Miraflores, 2012, para optar el grado de Licenciatura en educación primaria en la Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle, con el propósito de Establecer la relación que existe entre la autoestima y el aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes del sexto grado. Investigación no experimental de diseño

correlacional que tiene como participación 180 estudiantes del sexto grado, a quienes se les evaluó mediante encuestas elaboradas en base a las dimensiones. De esta tesis se extrajo la siguiente conclusión: Con un nivel de confianza del 95%, se acepta la hipótesis planteada, por lo tanto, existe relación significativa entre la autoestima y el aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 6015 de la UGEL 01 de San Juan de Miraflores, 2012 (r Pearson = 0,387).

Macedo (2013) el bullying y la autoestima de los estudiantes de educación primaria de la I.E La Molina-1278 del distrito de La Molina, 2013, El trabajo realizado sobre el bullying y la autoestima de los estudiantes de educación primaria de la I.E La Molina - 1278 del distrito de la Molina, Lima, 2013, tiene como problemática principal: ¿Cuál es la relación que existe entre el bullying y la autoestima de los estudiantes de educación primaria? y se formuló el objetivo de: Determinar la relación que existe entre el bullying con la autoestima de los estudiantes de educación primaria de la I.E La Molina - 1278 del distrito de la Molina, Lima, 2013. La metodología empleada corresponde a los estudios descriptivos, con un diseño no experimental transaccional correlacional. Se contó con la participación de 86 estudiantes de educación primaria de la I.E. La Molina – 1278; para medir las variables se utilizó dos cuestionarios. Las principales conclusiones indicaron que existe relación negativa entre el bullying y la autoestima de los estudiantes de educación primaria de la I.E. La Molina - 1278 del distrito de la Molina, Lima, 2013. (Sig. $< \alpha$ y Rho de Spearman = - 0,794, Correlación negativa fuerte).

Polo (2009), realizó la investigación: Los niveles de autoestima y las conductas agresivas de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau Seminario de la Perla - Callao 2007, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. La investigación llegó a las

siguientes principales conclusiones: Existe una correlación débil, negativa y altamente significativa entre el nivel de autoestima y la irritabilidad en los estudiantes del nivel secundario de la institución Educativa Almirante Miguel Grau del distrito de La Perla. Existe una correlación débil negativa y no significativa entre el nivel de autoestima y la conducta agresiva verbal en los estudiantes del nivel secundario de la institución Educativa Almirante Miguel Grau del distrito de La Perla. Existe una correlación débil, negativa y altamente significativa entre el nivel de autoestima y la conducta agresiva indirecta en los estudiantes del nivel secundario de la institución Educativa Almirante Miguel Grau del distrito de La Perla. Existe una correlación débil, negativa y muy significativa entre el nivel de autoestima y la conducta agresiva física en los estudiantes del nivel secundario de la institución Educativa Almirante Miguel Grau del distrito de La Perla.

Calderón (2013) en su investigación aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales en los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de las instituciones educativas estatales de la Red nº 1, Ventanilla, 2013, Las variables estudiadas fueron aprendizaje cooperativo (Interdependencia positiva, interacción estimulante cara a cara, compromiso y contribución individual, habilidades de cooperación y de trabajo en grupo, valoración y evaluación grupal y grupos heterogéneos) y habilidades sociales (Asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones. El tipo de la investigación es básica descriptiva. El tipo de investigación no experimental – transeccional – correlacional. La población estuvo constituida por 720 estudiantes del tercer grado. La muestra estuvo conformada por los alumnos de 416 estudiantes. El método de investigación fue hipotético deductivo. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de aprendizaje cooperativo y el cuestionario de habilidades sociales. En los resultados observamos que en el variable aprendizaje cooperativo, el 1.2% de la muestra ha obtenido un nivel inadecuado de aprendizaje cooperativo, el 62.3% un nivel regular y el 36.55 un nivel adecuado y en la

variable habilidades sociales el 0.0% de la muestra ha obtenido un nivel bajo, el 79.6% un nivel regular y el 20.4% un nivel alto. Se concluye que el aprendizaje cooperativo se relaciona significativamente con las habilidades sociales en los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de las instituciones educativas estatales de la Red N° 1, Ventanilla, durante el año 2013.

1.2 Fundamentación científica, técnica o humanística.

Definición conceptual del aprendizaje por competencias

Para Gonzales y Gonzales (2008, p. 3) La formación profesional en competencias profesionales es uno de los objetivos esenciales de la universidad actual; sin embargo, es interesante destacar que el interés por ellas no surge en el contexto universitario, sino en el mundo del trabajo en la década de 1870, y es partir de los estudios de McClelland (1973), Mertens (1997; 2000) y otros autores, que comienza una búsqueda orientada al hallazgo de criterios científicos explicativos de la eficiencia de las personas en el desempeño laboral.

Sovero (2002) indica que el aprendizaje es un “proceso de adquisición de habilidades, competencias o procedimientos a través de la práctica concreta” (p, 12).

Es como el cambio de potencial para ver, sentir y actuar a través de experiencias en parte perceptivas y en parte intelectuales, emocionales y motrices. Se supone que este proceso incluye cambio en el sistema nervioso que hasta ahora no ha sido identificado. La falta de habilidad para reconocerlo es una de las razones de que existan todavía teorías diversas sobre el aprendizaje.

Teorías del aprendizaje

Teoría de Piaget: El objetivo de sus estudios fueron los niños durante las diferentes etapas de su desarrollo y la manera como estos iban adquiriendo diversas habilidades mentales, es decir; que Piaget nunca se preocupó por el aprendizaje formal, sino más bien por el desarrollo intelectual del ser humano. El punto central de la teoría es la búsqueda del equilibrio. Para Piaget existe algo innato que nos motiva buscar orden, estructura y predictibilidad en las cosas que nos rodea. Cuando nuestras estructuras internas explican lo que ocurre en el entorno, existe equilibrio; pero, cuando éstas no son capaces de explicar lo sucedido, existe un desequilibrio y comienza aquí una lucha por alcanzarlo.

Piaget propone que el conocimiento es almacenado en esquemas o patrones mentales. Un esquema es una estructura que permite almacenar conceptos, procedimientos y relaciones que utilizamos para entender y actuar en el mundo. En el proceso de aprendizaje en la escuela existen esquemas y actividades que conlleva al desequilibrio. La acumulación de nuevas experiencias puede introducir desequilibrio y ese desequilibrio necesita de un proceso de adaptación que permita que nuestros esquemas recuperen el equilibrio perdido, por medio de una asimilación.

Aprendizaje por Descubrimiento – Bruner: En el constructivismo los estudiantes deben ser capaces de descubrir el conocimiento. Que significa que aporten algo nuevo a la ciencia, sino más bien que ellos redescubran las cosas. Bruner, defensor del aprendizaje por descubrimiento, propone que la enseñanza debe ser percibida por el alumno como un conjunto del problema y lagunas por resolver, a fin de que éste considere el aprendizaje como significativo e importante. La propuesta de Bruner supone que el alumno es parte activa en el proceso de adquisición del conocimiento y no simplemente un receptor del conocimiento por descubrimiento. El aprendizaje por descubrimiento puede tomar más

tiempo a la hora de aplicarse en clase, sin embargo, lo aprendido así, es mejor comprendido y más difícilmente olvidado.

Para lograr el aprendizaje por descubrimiento, el ambiente debe proporcionar alternativas que den lugar a la percepción, por parte del alumno, de relaciones y similitudes entre los contenidos presentados. Los estudiantes deben tener un rol activo, de manera que el maestro tiene el compromiso de proveerles las condiciones para que la información le sea significativa.

Respecto al proceso enseñanza: Debe ser capaz de captar la atención; Se debe analizar y representar la estructura del contenido de forma adecuada; Es importante que el alumno describa por si mismo lo que es relevante para resolver un problema; El esfuerzo y la retroalimentación surgen del éxito

Aprendizaje constructivista: El constructivismo se sustenta en la construcción para explicar cómo aprenden los alumnos. Se sustenta en el aprendizaje de los alumnos en la construcción, desde el proceso de adquisición del aprendizaje hasta como almacena estos conocimientos.

El proceso de construcción del conocimiento: Es un proceso activo del sujeto, no es algo que se transmite, entrega y se recibe, sino se trata de una adquisición de nuevos conocimientos se da a partir de la acción y interacción con la naturaleza La adquisición de los nuevos conocimientos se da a partir de conceptos previos que ya posee el alumno. Según Bachelard. (2001) manifiesta que; nunca se construye a partir de cero sino sobre la base que se ha construido hasta el momento de las estructuras mentales alcanzadas. (p. 23) El nuevo conocimiento se asimila de las estructuras existentes.

Los resultados del proceso de construcción: Son construcciones o constructos mentales que adquieren la forma de esquemas de acción (lo que sabemos hacer), operaciones y conceptos (lo que sabemos sobre el mundo).

Los conceptos o ideas que tenemos sobre el mundo, sobre los acontecimientos, sobre las relaciones entre las cosas, sobre sus propiedades son resultados de procesos activos e interactivos de construcción.

El almacenamiento de los conocimientos adquiridos: Es la elaboración o anulación permanente de redes conceptuales. Estas redes hacen que las posibilidades de interrelación entre los conceptos tengan múltiples posibilidades que se puedan incrementar en la medida que se construyen más nexos entre los conocimientos adquiridos.

Aprendizaje significativo: Es cuando la actividad de aprendizaje se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe, es decir; es asimilado a su estructura cognitiva.

Al respecto, David Ausubel aporta al constructivismo tres conceptos. Los conocimientos previos del alumno; El aprendizaje significativo; Los estilos de aprendizaje.

Para la Corporación Universitaria Rafael Núñez (1997, p. 7)

David Ausubel desarrolla su teoría del Aprendizaje Significativo, según la cual la diferencia entre este tipo de aprendizaje y el aprendizaje repetitivo o memorístico radica en el vínculo existente entre el nuevo material de aprendizaje y las ideas y conocimientos previos del alumno. Si el alumno ya sabe, y por lo tanto puede ser asimilado a su estructura cognitiva, -siempre y cuando se de reto cognitivo, decimos nosotros- estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si por el contrario no existe relación alguna,

estamos en presencia de un aprendizaje receptivo en el cual el alumno reproduce la información intacta, sin “incorporarla” a su estructura cognitiva por no encontrarle significado alguno.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen sub sensores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre- existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, [cuando], "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo" (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga)... (Ausubel et al; 1983, p. 37).

La teoría de la asimilación considera también un proceso posterior de "olvido" y que consiste en la "reducción" gradual de los significados con respecto a los subsensores. Olvidar representa así una pérdida progresiva de asociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz ideativa a la que esté incorporadas en relación con la cual surgen sus significados (Ausubel, 1983, p. 126).

En el proceso de enseñanza –aprendizaje el profesor debe tener presente. El conocimiento previo pertinente que posee el alumno para el proceso de iniciar el aprendizaje; las técnicas a emplear son diversas, las que van desde el interrogatorio, hasta algunas manifestaciones de evaluación escrita. Se trata de indagar las representaciones

mentales de los objetos que se quieren construir cognoscitivamente. Esto es importante porque ningún alumno inicia un aprendizaje de cero o “sin saber nada”.

Lo anterior se articula en el aprendizaje significativo empleado por Ausubel en contraposición al aprendizaje memorístico en el siguiente. Para aprender significativamente, el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y las proposiciones relevantes que ya conoce.

Por otro lado, si durante la asimilación las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva son reconocidas y relacionadas en el curso de un nuevo aprendizaje posibilitando una nueva organización y la atribución de un significado nuevo, a este proceso se le podrá denominar según Ausubel reconciliación integradora, este proceso se presentan durante los aprendizajes supraordinados y combinatorios, pues demandan de una recombinación de los elementos existentes en la estructura cognitiva.(Moreira, 1993).

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos dinámicos que se presentan durante el aprendizaje significativo. La estructura cognitiva se caracteriza por lo tanto, por presentar una organización dinámica de los contenidos aprendidos. Según Ausubel, la organización de éstos, para un área determinada del saber en la mente del individuo tiende a ser una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas se sitúan en la cima y progresivamente incluyen proposiciones, conceptos y datos menos inclusivos y menos diferenciados (Ahuamada, 1983).

Para ellos se establece dos condiciones: La significación lógica y la significación psicológica. La primera se refiere a la consistencia interna del conocimiento relaciones y estructura, que fomenten una asimilación racional. La segunda se refiere a las posibilidades de ser adquirida por el alumno sin mayor complejidad que la integración de los nuevos. Así también se maneja el concepto de estilo de aprendizaje, que involucra los

modos de adquisición de los conocimientos, la estructura intelectual y la motivación. Esto quiere decir que los alumnos adquirieron de modo repetitivo o memorístico y por lo tanto será muy difícil que alcancen el aprendizaje significativo.

El desarrollo de las actividades de aprendizaje significativo supone la necesidad de aplicar estrategias de metodología activa que generan las condiciones indispensables para la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes por medio de acciones externas o internas, que requieren de él un esfuerzo personal de búsqueda y de creación.

Las estrategias de metodología activa están centradas en los estudiantes, porque son los protagonistas de los procesos de aprendizaje, responsables de la construcción de sus aprendizajes a partir de sus necesidades, intereses y problemas. En general, las estrategias de metodología activa se desarrollan a través de diferentes formas de participación entre las más conocidas se puede mencionar el trabajo individual y el trabajo grupal.

Aprovechando todos los momentos de la actividad de aprendizaje significativo para estimar la práctica de los valores humanos. La formación en valores es parte fundamental de aprender a ser, pues los valores auténticos nos ayudan a conocer a nosotros mismos, a amarnos porque amamos a las demás, a tener relaciones de convivencia madura y equilibrada con el entorno, con el mundo y especialmente con las demás personas, lo cual evidentemente nos proporcionara paz y equilibrio.

Produciendo y utilizando de manera apropiada los materiales y las herramientas educativas como las laptop. Estos materiales educativos constituyen un apoyo valioso en el desarrollo de las actividades de aprendizaje significativo sirven: Como medio para motivar y reforzar los aprendizajes, como instrumento de conducta, como medio para presentar sistematización de los resultados de una actividad y para difundir temas de la actualidad.

Utilización del tema de manera apropiada. Una distribución apropiada del tiempo disponible puede incrementar, en forma significativa, la calidad y productividad de los aprendizajes de las alumnas y alumnos.

Por eso es necesario estimular en los estudiantes la necesidad de organizar teniendo en cuenta el uso apropiado del tiempo en relación con sus necesidades educativas.

Asimismo, de acuerdo a Maldonado (2001, p. 4) afirma que existen tres tipos de aprendizaje significativo

Aprendizaje de representaciones: es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo, no los identifica como categorías.

Aprendizaje de conceptos: el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra "mamá" puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como "gobierno", "país", "mamífero".

Aprendizaje de proposiciones: cuando conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos.

Aprendizaje colaborativo: Johnson, (1993) manifiesta que.. “cada individuo es responsable de su aprendizaje, así como el de los restantes miembros del grupo”. El ser

humano tiene un sentido de desarrollo espiritual y profesional lo alcanza en plenitud cuando es de interacción con otros. Este desarrolla su potencialidad a través de sus saberes previos con el objetivo de llegar a una respuesta concreta, siendo esta debatida y analizada por el grupo.

Driscoll y Vergara, (1997) manifiesta que:

El aprendizaje colaborativo tiene definiciones múltiples como:

Responsabilidad individual: Todos los individuos son responsables de su desempeño individual dentro del grupo. Interdependencia positiva: Los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común. Habilidades de colaboración: Las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo liderazgo y solución de conflictos. Interacción Promotora: Los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje. Proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad (p. 91).

Ferreiro Gravie (2003). lo define como “el proceso de aprender en equipo, es decir aprendizaje que se da entre alumnos o iguales que parten de un principio de que el mejor maestro de un niño es otro niño” (p. 36). Implica agrupar a los alumnos en equipos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de las demás miembros del equipo.

El aprendizaje cooperativo por lo tanto según Ferreiro y Calderón (2001, p. 31) intensifica la interacción entre los estudiantes miembros del grupo, con el profesor y los restantes equipos, de manera que cada uno aprende el contenido asignado y a su vez, se

agrega que todos los integrantes del grupo los aprendan también, planteando una forma diferente de relacionarse maestro alumno en el proceso de enseñar y aprender.

Se afirmó asimismo que el rol central del docente es el actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Esto ha conducido a los psicólogos de la corriente sociocultural a plantear que los aprendizajes ocurren primero en un plano ínter psicológico (mediado por la influencia de los otros), y en un segundo plano a nivel intrapsicológico, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados debido que ejercen en el aprendizaje aquellos individuos “expertos” que lo han apoyado a sumir gradualmente el control de sus actuaciones.

Aprendizaje por competencias

Corominas (2001, p. 307) expresa:

La preparación profesional abarca, pues, tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (por ejemplo: interpretar un gráfico de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes etc.), como el entrenamiento en competencias genéricas comunes a muchas profesiones (por ejemplo: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, etc.). Las competencias específicas están más centradas en el «saber profesional», el «saber hacer» y el «saber guiar» el hacer de otras personas; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el «saber estar» y el «saber ser». Son transferibles en el sentido

de que sirven en diferentes ámbitos profesionales (Corominas, 2001, p. 307).

Para Spencer y Spencer (1993, p. 9) es una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios.

Para e Ansorena Cao (1996, p. 76) es Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable.

Le Boterf (2001, p. 54) cuando expresa que:

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizand o un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera).

Rodríguez González y otros (2007) definen las competencias profesionales como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional de calidad. Desde el punto de vista académico constituyen, por tanto, el resultado de un proceso de aprendizaje que deberá garantizar que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que exigen los perfiles profesionales.

Donoso y Rodríguez Moreno (2007)

En nuestro trabajo hemos aceptado la dificultad de asumir de forma integrada las diferentes perspectivas de análisis porque la competencia profesional se suele ver como la sumatoria de capacidades individuales singulares específicas, o como un ejercicio de raciocinio técnico definido a priori, de modo prescriptivo (es decir, una manera de aplicar conocimientos para solucionar problemas prácticos). Hemos querido ir en contra de la corriente que tiende a infravalorar la experiencia profesional como metodología constructiva, cuando en realidad la experiencia adquirida en el trabajo constituye una buena base para el crecimiento de una mentalidad heurística, investigadora, núcleo central de una mentalidad competente, que va a servir para usar la pesquisa y la resolución de problemas en cualquier situación laboral (p. 89)

Bunk (1994, p. 9) cuando al definir las competencias nos señala que: Son un conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa, y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

Dimensiones de Aprendizaje por competencias

Para (Gonzales & Gonzales, 2008, p. 7) el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una determinada profesión, competencias genéricas o transversales, que se expresan en diferentes profesiones, tales como: la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de trabajar en

equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida. Para ello tenemos:

Competencias genéricas: (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, y se expresan a través de las denominadas: Competencias instrumentales, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información. Competencias personales, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético. Competencias sistémicas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.

Competencias específicas: relativas a una profesión determinada.

Bases teóricas de la autoestima

Definición conceptual

Para construir una acepción propia sobre lo que es la autoestima es importante revisar distintos conceptos, algunos de éstos se detallan a continuación:

La autoestima es una representación afectiva que nos hacemos de nosotros mismos. Es un juicio positivo para con nosotros referido a nuestras cualidades y habilidades. Es también la capacidad de conservar en la memoria estas representaciones positivas, para poder utilizarlas haciendo frente a los desafíos, superando las dificultades y viviendo en la esperanza.

(Beauregard, Bouffard y Duclos 2005, p. 15)

La autoestima es una autovaloración que realizan las personas sobre sí mismo, así como la conservación de aspectos positivos en la memoria que utilizan en su vida para superar desafíos y dificultades. Gil, (1998) afirma que:

...este concepto de sí mismo se va formando gradualmente a través del tiempo y de las experiencias vividas por la persona. Hay algunas de las experiencias que por su significación tienen mayor valor, esas son las experiencias positivas o negativas que explican lo que las personas piensan de sí mismas. Por ello, parece necesario tener en cuenta que la autoestima parece necesario tener en cuenta que la autoestima positiva cultivada desde la niñez es una eficaz profilaxis contra los efectos devastador de la depresión. La autoestima deficiente es el caldo de cultivo de la depresión, (p. 93).

Por otro lado Ramírez (2004) definió la autoestima como: “la valoración que cada persona tiene de sí misma y que expresa una actitud de aprobación o desaprobación, agrado o desagrado, revela el grado en que una persona se siente y se sabe capaz, exitosa, digna y actúa como tal” (p. 13).

La autoestima es, básicamente, una evaluación que hacemos de nosotros mismos. Para llegar a una conclusión sobre lo que somos, generalmente tomamos en cuenta nuestras características y las revisamos a la luz de lo que nos gustaría ser. A partir de ahí decidimos cuan valiosas son las partes que nos integran y cuan valiosos somos. (Verduzco y Moreno, 2001, p. 1)

Los autores mencionados contemplan a la autoestima como la valoración que nos hacemos nosotros mismos, éste veredicto se hace en base a nuestras características mayormente físicas, por los cuales determinaremos si valemos o no

Coopersmith (1990, citado en Roldán, 2007, p. 25), filósofo y psicólogo define a la autoestima como: “la evaluación que una persona hace y comúnmente mantiene con respecto a sí misma, expresando una actitud de aprobación que indica la medida que una persona cree ser importante, capaz, digno y exitoso; en resumen, un juicio de mérito”.

La autoestima es una actitud valórica emocional, que se mueve por un continuo, entre lo negativo y lo positivo. En este caso, lo que es valorado o evaluado es la autoimagen, o sea, la imagen que un individuo tiene de sí mismo.

Asimismo, Branden (1993 citado en Roldán, 2007, p. 24) indica que la autoestima es: “...el componente evaluativo del sí mismo, entendiendo por concepto de sí mismo, quién y qué pensamos que "somos", consciente y subconscientemente respecto a los rasgos físicos y psicológicos en cuanto a cualidades, defectos, creencias, valores, necesidades y motivaciones”

Por lo tanto, se afirma que la autoestima es el conjunto de varios aspectos de competencia, traducidos en la confianza y seguridad en uno mismo, reflejando un juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos, comprender y superar los problemas y tener el derecho a ser feliz al cumplir sus objetivos. Es fundamental priorizar el conocimiento de sí mismo a fin de identificar las potencialidades para desarrollarlas y los déficits para superarlos o aceptarlos.

Por otro lado para definir el término autoestima escolar, se considera el punto de vista de Fredes (1998 citado en Porras, 2007):

El constructo autoestima escolar, se entenderá como el auto-conocimiento y la valoración, positiva o negativa, que el sujeto hace de sí mismo dentro del ambiente escolar, lo cual incluye la socialización que tiene con sus pares, la identificación con su escuela y la relación con sus compañeros, de igual o diferente género, y sus profesores (Porras, 2007, p. 28).

La autoestima como tal no es innata, sino que es adquirida generándose como resultado de la historia de cada persona, podría decirse que es el fruto de una larga y permanente secuencia de acciones que nos van dando forma en el transcurso de nuestros días.

Es una estructura consistente, estable, difícil de mover y cambiar. Pero su naturaleza no es estática, sino dinámica y por lo tanto o puede crecer, arraigarse más íntimamente, ramificarse e interconectarse con otras actitudes nuestras o puede debilitarse, empobrecerse y desintegrarse. Es pues perfectible en mayor o menor grado (Alcántara, 1995, p. 17).

Siendo la autoestima el centro de nuestra forma de pensar, sentir y actuar, se convierte en una estructura funcional de mayor eficacia y solidez que engloba todo el dinamismo humano. Es el máximo resorte motivador y el oculto y verdadero rostro de cada hombre esculpido a lo largo del período crítico.

Nos dispone para responder ante los múltiples estímulos que nos visitan, ya que es precursora y determinante de nuestro comportamiento. Es sin duda el principio de la acción humana ya que es uno de los recursos más importantes que debe construir la persona desde las etapas más tempranas de su desarrollo es la autoestima, de hecho puede ser considerada sin temor a equivocarnos como el motor de la salud mental del individuo.

La presencia de este recurso es permanente aunque no seamos conscientes de él, su manifestación puede ser positiva en la medida que se construya de manera sana o, en caso contrario, puede ser negativa si hay deficiencia o empobrecimiento de la misma. El nivel de autoestima condiciona la forma como nos desempeñamos, condiciona la propia estima (López, 2003, p. 48).

Cuando una persona tiene una adecuada autoestima experimenta cada aspecto de la vida de una manera positiva y constructiva; es capaz de enfrentar los retos en forma productiva, utiliza los propios recursos en las etapas de crisis para salir adelante y está en capacidad de disfrutar más sanamente cada vivencia.

Las personas que se caracterizan por una baja autoestima están limitadas en cada aspecto de su vida con respecto a los demás; es frecuente que se sientan inferiores e imposibilitados para enfrentar las situaciones más simples del diario vivir y que no se sientan merecedores de ningún logro, en los momentos en que enfrentan desafíos (López, 2003, p. 50).

Branden (1981 citado por Roldan 2007) nos menciona que cuando la persona se juzga mal, de alguna manera este juicio configura un autorrechazo, el que además de ser muy doloroso para el yo, es altamente dañino y, con mucha frecuencia, induce a la persona a conductas autodestructivas y autodescalificadoras, que no sólo limitan su posibilidad de realización personal, sino que incluso la llevan a cometer actos destructivos para sí misma y para los demás.

Branden (1981, citado en Roldan 2007) sostiene que la autoestima incluye dos aspectos básicos: el sentimiento de autoeficacia y el sentimiento de ser valioso. La autoestima sería la convicción de que uno es competente y valioso para otros. La autovaloración involucra las emociones, los afectos, los valores y la conducta.

La autoestima es el conjunto de varios aspectos de competencia, traducidos en la confianza y seguridad en uno mismo, reflejando un juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos, comprender y superar los problemas y tener el derecho a ser feliz al cumplir sus objetivos.

Componentes de la autoestima

Según Calero (2000), la autoestima tiene tres componentes:

Cognitivo: Se refiere al autoconcepto definido como la opinión que se tiene de la propia personalidad y de la conducta, este componente posee un conjunto de auto esquemas que organizan las experiencias vividas y sirven para interpretar los estímulos del ambiente social. El autoconcepto es la opinión sobre sí mismo, organiza la información y nos llega, a través de él y dan un significado a los datos sobre nosotros mismos (Calero, 2000 p. 49).

Este componente es la base sobre la cual se desarrollan los otros dos, además acompaña a la persona en sus aspiraciones futuras, siendo de gran importancia la autoimagen para la vitalidad de la autoestima.

Coopersmith (1967 citado por Roldán, 2007) nos informa, que el autoconcepto de los niños permite predecir su habilidad para leer, en primer año, tan bien como lo hacen las medidas de inteligencia.

Hay considerable evidencia empírica que sostiene que el autoconcepto predice e influencia el rendimiento escolar desde los cursos iniciales hasta la enseñanza secundaria. El mismo año Scheirer y Kant informan que varios estudios han demostrado que los logros escolares son afectados por el autoconcepto (Wylie 1979, citado por Roldán, 2007, p. 25).

Afectivo: Se refiere a la valoración de lo positivo y negativo que existe en el individuo.

Ello implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable, de lo agradable o desagradable que observamos en nosotros mismos.

Este elemento está referido a la autoestimación que nace de la observación propia de uno mismo y de la asimilación e interiorización de la imagen y opinión que las demás personas tienen y proyectan de nosotros. En este sentido, la autoconfianza contribuye a la autoestima (Calero 2000, p. 49).

Coopersmith (1990 citado por Roldán, 2007, p. 25) menciona 4 criterios en los cuales las personas basan la imagen de sí mismos: Significación; entendido como el grado de sentirse amados y aceptados por aquellas personas que considera importantes en su vida. Competencia; Capacidad que le permite desarrollar tareas que considera importantes. Virtud; como consecuencia de valores morales y éticos. Poder; grado en que pueden influir en su vida y en los demás.

Desde el punto de vista, la autoestima puede desarrollarse si experimentan estos aspectos positivamente. Por lo tanto, estos cuatro puntos deben estar siempre presentes para que se desarrolle y se mantenga la autoestima. Ninguno es más importante que otro, y si uno de ellos no se encuentra en la medida adecuada, la autoestima se resentirá o se distorsionará en la misma medida.

Conductual: Está referido a la autoafirmación y a la autorrealización dirigida a llevar a la práctica un comportamiento consecuente, lógico y racional.

Entonces, podemos afirmar que la autoestima se funde en la formación del aspecto cognitivo plasmado en el autoconcepto, con el desarrollo de la dimensión afectiva y

valorativa en auto estimación y el cultivo de la autorrealización con toda la secuencia de conductas y comportamiento.

Tipos de autoestima

Autoestima baja: Todos tenemos en el interior sentimientos no resueltos, aunque no siempre seamos conscientes de estos. Los sentimientos ocultos de dolor suelen convertirse en enojo, y con el tiempo volvemos el enojo contra nosotros mismos, dando así lugar a la depresión. Estos sentimientos pueden asumir muchas formas: odiarnos a nosotros mismos, ataques de ansiedad, repentinos cambios de humor, culpas, reacciones exageradas, hipersensibilidad, encontrar el lado negativo en situaciones positivas o sentirse impotentes y autodestructivos. Cuando una persona no logra ser auténtica se le originan los mayores sufrimientos, tales como enfermedades psicológicas, la depresión, las neurosis y ciertos rasgos que pueden no llegar a ser patológicos pero crean una serie de insatisfacciones y situaciones de dolor, como por ejemplo, timidez, vergüenza, temores, trastornos psicosomáticos.

Según Rojas (2007, p. 9) “La baja autoestima es el resultado de un proceso que ocurre muy ligado al desarrollo de la imagen de sí mismo y de la identidad personal...”

En esta misma medida, culpan a otros de sus propios errores, evitan situaciones de riesgo que les produzcan ansiedad, tienen miedo al fracaso y a la crítica, están siempre a la defensiva y cualquier contratiempo les hace sentirse frustrados. Constantemente se comparan con los demás, y siempre salen perdiendo, rara vez se gratifican y felicitan. La baja autoestima situacional tiende a mostrarse sólo en aspectos concretos; una persona puede sentirse segura de sí misma como padre, amigo o esposo, pero sentirse fracasado profesionalmente.

La baja autoestima caracterológica tiene habitualmente su raíz en experiencias tempranas de abuso y abandono. En algunos estudios con niños pequeños el estilo de crianza de los padres durante los tres o cuatro primeros años de vida, determina la autoestima inicial del niño, ya que los juicios autoevaluativos se van formando a través de un proceso de asimilación y reflexión, por el cual los niños interiorizan las opiniones de las personas más importantes y cercanas a ellos.

Los sentimientos de inseguridad e inferioridad que se sufren las personas como resultados de muchas experiencias frustrantes o fallidas a través de su vida (básicamente en su primera infancia), desempeñan un papel importante en la conformación de Baja Autoestima. Las personas con Baja Autoestima pasan la mayor parte de su vida pensando que no valen nada o poco nada. Estas personas esperan ser engañadas, pisoteadas, menospreciadas por los demás como se anticipan a lo peor, lo atraen y por lo general les llega. Son características de la baja autoestima: La envidia, los celos, el miedo, la agresividad, la ansiedad, la depresión, el sufrimiento, la hipersensibilidad a la crítica, temor a la competencia y la autorecriminación. (Guzmán 1998, p. 24)

El niño con baja autoestima, se muestra inquieto, inseguro, titubeante al desenvolverse e interactuar con otras personas, estas actitudes son causadas por una falta de comunicación familiar, falta de estimulación y aunado a ello continuamente se da la falta

Autoestima Alta: Según Rojas (2007 p. 12) “Las personas se sienten valiosas por sus logros, asumen sus responsabilidades y se muestran independientes y autónomos. Incluso cuando afrontan metas y nuevos retos, lo hacen con ilusión, superando los fracasos e intentando aprender de ellos”.

Tienen un buen nivel de tolerancia a la frustración, son naturales y espontáneos y dicen lo que piensan con sencillez. Aceptan sus limitaciones, no se comparan con nadie, hacen amigos con facilidad y se gratifican y felicitan por los logros obtenidos.

La autoestima es importante porque es nuestra manera de percibirnos y valorarnos como así también moldea nuestras vidas. Una persona que no tiene confianza en sí misma, ni en sus propias posibilidades, puede que sea por experiencias que así se lo han hecho sentir o por mensajes de confirmación.

Rodríguez dice que una persona con Alta autoestima, es aquella que comparte e invita a la integridad, que siente que es importante y tiene confianza en su propia competencia fe en sus propias decisiones y en que ella misma es u mejor recurso. Así al apreciar debidamente su propio valer, está siempre dispuesta a aquilatar y respetar el valer de los demás, por lo que solicita su ayuda, mostrando confianza y autoaceptación como ser humano. Sin embargo, cabe mencionar, que la alta autoestima no significa un constante y total éxito, implica también el reconocer las propias limitaciones y debilidades, sentir orgullo sano por sus capacidades y habilidades con las que salva los momentos depresivos o de crisis que se presentan a lo largo de la existencia. (Guzmán 1998, p. 24)

Por lo tanto, se considera que un niño con alta autoestima, muestra seguridad en las actividades que realiza al interactuar en su entorno, este tipo de autoestima va a estar reforzado por el respeto, amor y motivación familia, es decir, la intervención de la familia en esta es directa dado que el niño al sentirse respetado y amado, va a tener la capacidad para enfrentar los retos y actividades que salgan a su paso.

Factores de la autoestima

Para diferenciar los factores que repercuten en el desarrollo de la autoestima es necesario revisar el aporte psicólogos y pedagogos que estudian con atención la formación de la autoestima en el niño, a pesar de que muchos autores coinciden que la autoestima es un proceso interno, se deben de mencionar aquí algunos factores externos al niño que determinan su autoestima:

El grado de aspiración: Dependiendo de las metas y los logros que el niño tenga establecidos, su conducta irá encaminada a la consecución de tales objetivos, y su autoestima dependerá de dicha conducta. “El hombre se autorrealiza en la misma medida en que se compromete al cumplimiento del sentido de su vida” (Izquierdo, 2008, p. 54)

Tener aspiraciones personales y profesionales nos puede ayudar a tener una visión más clara de nuestros objetivos en la vida, estas pueden ser concernientes a la amistad, el amor la familia además de pretender seguir estudios superiores, el logro de estas aspiraciones fortalecerán nuestra autoestima.

La aprobación del mundo adulto: Según Izquierdo (2008, p. 54) “los comentarios de los padres y de los maestros son de suma importancia a esta edad. Cualquier declaración, por incidental que sea, ejerce una fuerte influencia sobre el desarrollo y mantenimiento de la autoestima de los niños”.

En muchas ocasiones el desarrollo del autoestima se ve afectado por las decisiones que toman los padres sobre sus hijos, e incluso cuando los niños realizan actividades que no son del agrado de los padres estos dan una desaprobación afectando de manera determinante el buen desarrollo de la autoestima del niño.

El grado de responsabilidad asignada: Los niños a quienes se asignan tareas de importancia y responsabilidad, en casa y en la escuela, gozan de un mayor grado de autoestima. Se trata de una oportunidad para probarse a sí mismos y verificar que pueden realizar lo que se les pide, y que los mayores confían en ellos. (Izquierdo, 2008, p. 54)

El otorgarle responsabilidades a los niños, que estén a su alcance, es un gran factor que ayuda al desarrollo de la autoestima, éste le permitirá ser responsable y reconocer sus propias capacidades lo cual estimulará el desarrollo de su autoestima.

El efecto de los medios de comunicación: Según Izquierdo (2008, p. 54) las conductas e imágenes positivas o negativas que se promueven en estos medios producen impactos sugestivos en los niños. Quizá los más sutiles sean los que invitan al niño a ser «el mejor».

La cuestión de ver si la televisión influye sobre el desarrollo del niño, y en caso de que sea afirmativa, en qué forma influye, ha venido atrayendo interés y una preocupación cada vez mayores durante los últimos años. Este interés tiene mucha razón de ser, si se tiene en cuenta la cantidad de tiempo que los niños pasan viendo televisión. Al llegar a los cinco años, los niños ya ven televisión en un promedio de tres horas diarias pero la cantidad de tiempo va aumentando constantemente durante los años escolares, principalmente de edad primaria y secundaria

Los actores, modelos y anunciantes tienen una influencia especial para formar el perfil del niño perfecto: guapo, rubio, bien vestido, sentado al ordenador, con el último modelo de calzado deportivo y con unos cuantos juguetes electrónicos, casualmente dispuestos sobre una lujosa alfombra. En un con texto de decoración juvenil exquisita y con una pasmosa fluidez verbal, se invita con naturalidad a los niños a la compra del artículo anunciado. No es extraño que el pequeño espectador se diga a sí mismo: “Yo nunca llegaré a ser como él...” (Izquierdo, 2008, p. 55)

Hay prueba de que los personajes femeninos y masculinos que aparecen en la televisión influyen sobre los estereotipos del papel del sexo y sobre sus criterios. Los niños ciertamente aceptan a los personajes de televisión como modelos de roles. Prácticamente todos los estudios demuestran que tanto hombres como mujeres son representados en una forma altamente tradicional, estereotipada y poco realista en la televisión. En la mayoría de los casos, a los hombres se les representa como agresivos y constructivos y casi siempre se les premia por lo que hacen. En cambio a las mujeres se les representa en la mayoría de los casos, como respetuosas y, por lo general, se tiende más bien a ignorarlas, sin que reciban el debido reconocimiento por nada de lo que hacen incluyendo su actividad constructiva no ser que se den muestras de altos niveles de actividad.

El estilo de vida: Para Izquierdo (2008) “el cuidado físico, la recreación, la vestimenta, la alimentación vigorizante, así como los recursos deportivos y atléticos, facilitan el bienestar y estimulan un desarrollo general satisfactorio. Además, esto favorece en el niño el aprecio sano de sí mismo” (p. 55).

Al hablar de estilo de vida, nos referimos a comportamientos que tiene el niño para disminuir los riesgos de enfermar, tales como: un adecuado control y tratamiento de las tensiones y emociones negativas, un buen régimen de ejercicios, sueño y distracción; el control y la evitación del abuso de sustancias como la cafeína, nicotina y alcohol; una correcta distribución y aprovechamiento del tiempo, etc.

La escala de valores: Esta afecta al concepto de uno mismo en la medida en que el niño compara el valor que -tal como él lo percibe- poseen, para los de su entorno, las distintas esferas y facetas de su vida, con su propio nivel de rendimiento y de encaje en tales esferas, lo cual repercute en su autoestima. (Izquierdo, 2008, p. 55)

Por lo tanto, si se percibe que es más importante rendir en los estudios que en los juegos, no se sentirá muy a gusto consigo mismo aunque gane muchas partidas de parchís. Más decisiva que su propia opinión, en el caso de los niños, es la escala de valores de las personas que lo rodean, particularmente de los adultos.

Resumiendo, podemos decir que, si bien la autoestima es el resultado de un proceso interior y propio de cada individuo, la influencia de los padres, maestros, adultos y del medio social en que el niño crece no es menos importante. Esta influencia puede dar como resultado una autoestima positiva, equilibrada y sana, que le facilitará al niño su desarrollo social, laboral, afectivo, intelectual y moral. En caso negativo, propiciará una autoestima perturbada, trabada o menoscabada.

Importancia del desarrollo de la autoestima en los estudiantes de educación superior

Tomar conciencia de la trascendencia de la autoestima es un presupuesto determinante de la eficacia y de la perfección que deseamos alcanzar en su formación. La causa de que en los objetivos programaciones y actividades escolares se descuiden la educación de la autoestima en la ignorancia o inadvertencia respecto al influjo decisivo que tiene en todo el proceso de maduración personal. (Alcántara, 2004, p. 9)

abrará sin duda, otras aportaciones más valiosas en el ámbito de la educación de actitudes como la autoestima, pero entre todos iremos iluminando nuestro camino. Veamos algunos aspectos del alcance de la autoestima:

Condiciona el aprendizaje: La autoestima condiciona el aprendizaje hasta límites insospechados. Ausubel nos ha recordado una verdad elemental: la adquisición de nuevas ideas y aprendizajes está subordinada a nuestras actitudes básicas de éstas depende que los umbrales de la percepción estén abiertos o cerrados, que una red interna dificulte o

favorezca la integración de la estructura mental del alumno, que se generen energías más intensas de atención y concentración. (Alcántara, 2004, p. 9)

El joven con poca autoestima o autoestima negativa, está poco motivado e interesado en aprender, encuentra poca satisfacción en el esfuerzo porque no confía en sus posibilidades de obtener éxito. Cuando valora y le da importancia a su capacidad para aprender, experimenta mayor confianza en sí mismo y puede desplegar esfuerzos tendientes al logro de sus objetivos.

Cada día somos testigos de la impotencia y decepción en sus estudios de aquellos niños o adolescentes con un nivel bajo de autoestima. Y las nuevas experiencias negativas vienen a reforzar el autodesprecio, cayendo así en un círculo vicioso destructor. Los suspensos, las bajas calificaciones, los comentarios de los padres, profesores y de los propios compañeros dibujan y graban un autoconcepto nocivo que los aplasta como una losa pesada. Las malas notas muchas veces pierden su valor formativo y llegan a acentuar el desaliento. Por el contrario cuando posee una autoestima positiva, o la recupera por nuestra acertada intervención pedagógica, observamos un buen rendimiento en sus estudios. (Alcántara, 2004, p. 10)

Supera las dificultades personales: Cuando un alumno o cualquier personal goza, de autoestima es capaz de enfrentar los fracasos y los problemas que le sobrevengan. Dispone dentro de sí la fuerza necesaria para reaccionar buscando la superación de los obstáculos. En buena medida es inasequible al desaliento prolongado y muchas veces consigue unas respuestas mejores, que le llevan a un progreso en su madurez y competencia personal. Pasa todo lo contrario con el joven adulto o desvalido de autoestima: los golpes que recibe en su vida, le quiebran, le paralizan, le deprimen. (Alcántara, 2004, p. 11)

El joven o adolescente con autoestima positiva es capaz de enfrentarse a problemas y fracasos, porque dispone de la energía necesaria para confiar en superar los obstáculos.

Para Alcántara (2004, p. 11) si la educación debe dar a la persona las bases necesarias para entrar en la vida social y poder autorrealizarse, tiene que capacitarle para responder a los incesantes tropiezos, choques y hasta latigazos que le esperan.

Fundamenta la responsabilidad: Se nos propone que formemos personas responsables capaces y dispuestas a comprometerse a asumir responsabilidades y todos estamos convencidos de que la responsabilidad es una cualidad indiscutible de todo ciudadano idóneo. Pero olvidamos que no puede crecer la responsabilidad en la tierra yerma de la autodescalificación, del propio desmérito. Sólo se compromete el que tiene confianza en sí mismo, el que cree en su aptitud, y normalmente encuentra en su interior los recursos requeridos para superar las dificultades inherentes a su compromiso. (Alcántara, 2004, p. 11)

La confianza en uno mismo constituye la base para ser capaz de responder a las exigencias de la vida cotidiana.

Apoya la creatividad: Según Alcántara (2004, p. 12) el autoestima es importante para la creatividad, debido a que una persona creativa, un joven creativo únicamente pueden surgir desde una fe en sí mismo, en su originalidad en sus capacidades. No vamos ahora a señalar todas las facetas de la creatividad desde la capacidad inventiva hasta fluidez y novedad de las ideas.

En todas ellas se exige ineludiblemente una autovaloración indiscutida, una vivencia de la propia valía. Recordando las principales estrategias suscitadoras de la creatividad podemos ver que en todas ellas es primordial la confianza en sí mismo:

Apreciar cualquier esfuerzo creativo del alumno por pequeño que sea.

Hacerle ver que sus ideas tienen valor.

Tratar con respeto las preguntas que nos hace.

Procurarle un clima de seguridad psicológica donde puede pensar, sentir y crear libremente.

Inspirarle confianza en su capacidad creativa.

Observar el talento del niño en cualquier campo y hacerle consecuente de ello.

Animarle en sus aficiones.

Recompensar todo trabajo creativo

El justo aprecio y respeto por uno mismo genera seguridad personal, dota de atractivo personal y facilita las relaciones con los demás en relación de igualdad, sin sentimientos de inferioridad o superioridad.

Determina la autonomía personal: Entre los objetivos principales de la Educación, quizás se sitúe en primero o segundo lugar la formación de alumnos autónomos, autosuficientes, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones, que se acepten a sí mismos, que se sientan a gusto consigo mismo, que encuentren su propia identidad en la crisis de independencia de la adolescencia, que sepan en medio de una sociedad en permanente mutación. Para todo esto se necesita desarrollar previamente una autoestimación mayormente positiva. Será a partir de esta certeza cuando la persona elige las metas que quiere conseguir, decide qué actividades y conductas son significativas para él y asume la responsabilidad de conducirse a sí mismo, sin dependencia de otros ni de

apoyos del medio. En cambio es penoso contemplar al que se considera, insignificante, siempre menesteroso, mendigando el auxilio del prójimo, arrimándose al sol que más calienta, indeciso, buscando a quien obedecer y de quién depender. (Alcántara, 2004, p. 13)

Quien se acepta y se siente bien consigo mismo es capaz de enfrentarse a retos de forma independiente. El sujeto se siente seguro de sus posibilidades como ser independiente y como ser social.

Posibilita una relación social saludable: El respeto y aprecio hacia uno mismo es la plataforma adecuada para relacionarse con el resto de las personas. Cuantos se acerquen a nosotros se sentirán cómodos, porque irradiaremos un ambiente positivo en nuestro entorno, Indudablemente seremos mejor aceptados, Podremos estimar a los otros, reconocer sus valores e infundirles un autoconcepto afirmativo, despertaremos la fe y la esperanza en sus propias capacidades, actuaremos inconscientemente como unos modelos de autoconfianza. (Alcántara, 2004, p. 14)

Incluye el sentimiento de sentirse aceptado o rechazado, sentimiento de pertenencia (sentirse parte de un grupo); se relaciona con el sentirse capaz de enfrentar con éxito diferentes situaciones sociales (ser capaz de tomar iniciativa, capacidad de relacionarse con personas del sexo opuesto y solución de conflictos interpersonales), incluye el sentido de solidaridad.

Garantiza la proyección futura de la persona: Desde el sentimiento de las cualidades propias la persona se proyecta hacia su futuro, se autoimpone unas aspiraciones y unas expectativas de realización, se siente capaz de escoger unas metas superiores, le nace la esperanza y la fortaleza para buscar unos bienes difíciles. Y puede conjurar la

desesperanza y transmitir convicción en el porvenir a cuantos la rodean. (Alcántara, 2004, p. 14)

La autoestima garantiza la proyección futura de la persona; sentirse capaz de perseguir metas superiores. En la etapa escolar se definen también los fundamentos de los valores y las actitudes que definirán la personalidad de las personas en el futuro

Constituye el núcleo de la personalidad: Allport, Maslow, Goldstein, Horney, Fromm, Rogers, etc., consideran que la persona es un ser en busca de su identidad. La fuerza más profunda del hombre es su tendencia a llegar a ser él mismo. La fuerza impulsora última es la voluntad inexorable de la persona de captarse a sí misma. El dinamismo básico del hombre es su autorrealización. (Alcántara, 2004, p. 15)

La propia personalidad va formándose a través de los deseos y opiniones de aquellos que son importantes para cada quien. También en ese modelo armado se incluye la propia relación entre la autoestima y el cuerpo de los modelos en los que cada sujeto se refleja y constituye. A lo largo del crecimiento estos rasgos tomados de los otros significantes, son rectificadas y asimiladas como la propia valoración del sujeto sobre sí mismo y en esta valoración de la autoestima y el cuerpo influyen más tarde en la adolescencia, la posibilidad de inscribir y conceptualizar la experiencia única de cada sujeto con el medio a través de la interacción, transformando lo heredado en original y posibilitando el cambio.

Dimensiones de la autoestima

Autoestima general: Para Álvarez (2007, p. 25) “un individuo con una buena percepción de sí mismo establece una mejor comunicación interpersonal, lo que deriva en relaciones exitosas con otras personas”.

Además, el individuo tiende a tolerar el estrés, la incertidumbre y los cambios, busca superar sus fracasos, tiene mayor autonomía personal y logra autorrealizarse. Apoya la creatividad y acepta responsabilidades, desarrollando su liderazgo.

Autoestima social: Según Álvarez (2007, p. 25) “Las personas que tienen una baja autoestima social se caracterizan por desconfiar de sus capacidades al desenvolverse dentro de la comunidad. Son inseguras, por lo que se someten ante otros individuos, evitando asumir responsabilidades”.

Cualquier desafío que se les presente buscan evitarlo y tratan de que otros enfrenten el problema. Como las principales características de los niños con baja autoestima social tienen poco interés por asumir desafíos y desarrollar relaciones interpersonales, es importante incentivar el desarrollo de su inteligencia emocional en los ámbitos más desvalorados (confianza en sí mismo, intencionalidad o persistencia, curiosidad, capacidad de comunicación, autocontrol para modular y dominar sus propias acciones, cooperatividad).

Autoestima escolar: Según Álvarez (2007) Se refiere a “la capacidad para enfrentar con éxito las actuaciones de la vida escolar y específicamente a la capacidad de rendir bien y ajustarse a las exigencias escolares” (p. 25).

Autoestima en el hogar: Álvarez (2007) “la familia, por ser la base de la sociedad, cumple un papel importante en la formación de la autoestima. Un niño estimulado positivamente, querido y respetado por sus familiares será un adolescente más seguro de sí mismo” (p. 26).

Cuando una persona se desarrolla en un ambiente negativo, de violencia intrafamiliar, tendrá una muy baja autoestima. Esta víctima de las agresiones es un potencial maltratador

que continuará castigando a la familia que conformará, si es que no se interviene la situación.

Bases teóricas de la asertividad

Definición de asertividad

Robredo (1995) afirma que los orígenes de la palabra asertividad se encuentran en el latín *asserere* o *assertum*, que significa afirmar o defender. Es con base a esta concepción que el término adquiere un significado de afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo y comunicación segura y eficiente (Rodríguez y Serralde, 1991, p. 72).

El primero en usar el término de asertividad para referirse a la expresión adecuada de las emociones en las relaciones sociales, sin que se genere ansiedad o agresividad fue Wolpe (1977), citado por Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat (2002, p. 122).

Posteriormente Alberti y Emmons (1970), citado por Gaeta y Galvanovskis (2009), definen a la asertividad como el “comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar en defensa de los intereses propios, defendernos sin ansiedad injustificada, expresar sincera y agradablemente nuestros sentimientos y poner en práctica nuestros derechos personales, respetando los derechos de los demás” (p. 404).

García y Magaz (1994), conceptualizaron a la asertividad como una cualidad que define aquella clase de interacciones sociales que constituyen un acto de respeto por igual a las cualidades y características personales de uno mismo y aquellas personas con quienes se desarrolla la interacción. Es así que estos autores consideran a la asertividad como el acto de respetarse a uno mismo y respetar a los demás. De igual forma para Melgosa

(1995) la asertividad consiste en “la expresión de nuestros sentimientos de una manera sincera abierta y espontánea, sin herir la sensibilidad de la otra persona”.

La asertividad manifiesta la capacidad para expresar pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones o creencias a otros de manera efectiva, directa, honesta y apropiada, de modo que no se violen los derechos de los demás ni los propios (Caballo, 1999, p. 55).

Castanyer (2000), define la asertividad como “la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás”. Según este autor, para que una interacción nos resulte satisfactoria depende de nosotros mismos y no de nuestro interlocutor. Se hace necesario poseer una serie de habilidades para responder correctamente, de tal modo que actuemos por convicción. Las personas que poseen estas habilidades son las llamadas personas asertivas.

Por otra parte, Riso (2001) explica que una persona es asertiva cuando tiene la capacidad de ejercer o defender sus derechos personales; por ejemplo, decir “no”, expresar opiniones contrarias o desacuerdos y manifestar sentimiento negativos sin permitir que la manipulen, como lo hace la persona sumisa, ni violar los derechos de otras personas, como lo hace la persona agresiva. Lo cual concuerda con lo afirmado por Güell y Muñoz (2000), quienes definen a la asertividad como la “expresión apropiada de las emociones en las relaciones, sin que se produzca ansiedad o agresividad”. Es así que una persona asertiva defiende sus derechos, sin agredir o traspasar los derechos de los demás.

eidharet, Weinstein y Conry (1989) definen el término asertividad como “la confianza puesta en nuestra propia persona, en nuestras opiniones, en nuestros derechos y en nuestras reclamaciones” (p. 115). Es decir, es una firmeza que emana de la propia personalidad, es una autoafirmación personal. Entiéndase a la autoafirmación como la capacidad ligada al respeto por uno mismo y consecuentemente hacia los demás.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente podemos afirmar que, la asertividad se refiere a la habilidad del ser humano, para expresar y defender sus creencias, deseos, emociones e intereses, sin dejar de tomar en cuenta el respetar, las creencias, deseos, emociones e intereses de los demás, dándolas a conocer, en el momento oportuno y de la manera adecuada.

Teorías de la asertividad

Teoría humanista: Este enfoque psicológico comenzó alrededor de 1950 y su influencia ha aumentado desde entonces. La mayoría de los psicólogos humanistas se adhieren a la filosofía europea denominada fenomenología, la cual acentúa la importancia de la subjetividad, la experiencia singular del individuo; conceden toda la importancia a la posibilidad que tenemos de auto realización a través de la espontaneidad, creatividad y desarrollo personal. Entre los principales representantes tenemos:

Carl Rogers.- considera al aprendizaje como una función de la totalidad de las personas y firma que el proceso de aprendizaje no puede ocurrir sin: Intelecto del estudiante, Emociones del estudiante y Motivaciones para el aprendizaje.

El aprendizaje significativo que viene siendo un aprendizaje que deja una huella a la persona y que pasa a formar parte del acervo intelectual, cultural, afectivo, espiritual y existencial que el individuo vive. Por otra parte planteaba un enfoque no directivo. Decía que a una persona no se le puede enseñar directamente, sólo podemos facilitar su aprendizaje. De este enfoque se deriva el concepto de aprendizaje significativo o vivencias.

Rogers parte de la incomunicabilidad de los saberes. No podemos comunicar o enseñar a otros nuestros conocimientos. El individuo aprenderá sólo aquello que le sea útil, significativo y esté vinculado con su

supervivencia y según el esto se lograra a través de las experiencias de vida de cada persona. (1951, p. 19)

John Dewey.- Representante más significativo de la pedagogía Americana y quizá de la pedagogía contemporánea. Influida por la concepción pragmatista de William James, Dewey comenzó por oponer a la concepción de la "educación por la instrucción" su teoría de la "educación por la acción”

La educación para él es a la vez una función social y una función individual, por una parte es la suma total de procesos por los cuales una comunidad transmite sus poderes y fines con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo. Y por otra, es también igual a crecimiento, a una continua reconstrucción de la experiencia. La escuela no es una preparación para la vida, sino la vida misma depurada; en la escuela el niño tiene que aprender a vivir y decía que el aprendizaje a través de experiencias dentro y fuera del aula, y no solamente a través de maestros, es vital. (1913, p 297)

Abraham Maslow.- Identificó una jerarquía de necesidades que motivan el comportamiento humano. Según Maslow (1962), cuando las personas logran cubrir sus necesidades básicas pueden buscar la satisfacción de otras más elevadas.

La jerarquía propuesta por Maslow, se compone de las siguientes necesidades: Necesidades fisiológicas: hambre, sed, sueño, etc. Necesidades de seguridad: sentirse seguro y protegido, fuera de peligro. Necesidades de pertenencia a un grupo y amor: agruparse con otros, ser aceptado y pertenecer al grupo. Necesidades de estima: lograr el respeto, ser competente, y obtener reconocimiento y buena reputación. Necesidades de

autorrealización: utilización plena del talento y realización del propio potencial. (p 57).

Teoría conductista: Es la teoría del aprendizaje. Está fundamentada en que un estímulo es seguido de una respuesta. Toda conducta se compone de respuestas objetivamente analizadas. Al proceso conductista de aprendizaje se la llamó hábito, y más tarde se refirió a éste como condicionamiento.

El enfoque conductual son un conjunto de técnicas que ayudan a predecir, comprender el comportamiento de los seres humanos y tratan de explicar cómo se llega al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos.

En el enfoque conductual se suele mencionar una serie de conceptos que suelen dar una idea de esquema o razonamiento acortado y calculador. Estas palabras son "estímulo" "respuesta" "refuerzo", "aprendizaje". Los principales autores del conductismo

Iván Petrovich Pavlov. (Condicionamiento clásico). El experimento de Pavlov consistía en que los perros empezaran a salivar con el sonido de la campana relacionándolo con la carne. Para eso Pavlov cada que les daba carne sonaba una campana y así los perros relacionaban la carne con el sonido con la campana y por consecuente empezaban a salivar al escuchar la campana.

Pavlov (1927) estudió muchos otros aprendizajes, tanto en animales como en seres humanos, incluyendo lo que se denominó la inducción de "neurosis experimental", y prácticamente fundó el estudio experimental del comportamiento considerado "anormal" o "psicopatológico", así como su contraparte para modificar varios comportamientos indeseables, incluyendo

fobias, tics y comportamientos "neuróticos", de manera que los sujetos aprendieran comportamientos adaptables y eliminaran la ansiedad y otras reacciones indeseables (p 101).

John Broadus Watson. (Condicionamiento clásico) Watson trabajaba para determinar los principios del aprendizaje, concentrándose sobre todo en la conducta manifiesta y observable. Watson creía que la gente nace con tres emociones básicas: temor, ira y amor.

También reconocía que había grandes diferencias entre la gente en los estímulos que provocan esas emociones. Para explicar esta variabilidad en la respuesta emocional, planteó que las personas aprenden diferentes asociaciones estímulo-respuesta a través del condicionamiento, realizó un experimento en el que demostró que las emociones pueden aprenderse; realizó la primera demostración en un laboratorio de una neurosis experimental en un ser humano. En la cual causaba ansiedad en un individuo con un estímulo que no representaba amenaza alguna. Watson pasó a la historia de la Psicología por los experimentos realizados para demostrar sus teorías acerca del condicionamiento de la reacción de miedo en un niño de once meses de edad y que ha pasado a la historia con la denominación de pequeño. (Albert, 1913, p 20)

Skinner (condicionamiento operante).- Creía en los patrones estímulo-respuesta de la conducta condicionada. Su historia tiene que ver con cambios observables de conducta ignorando la posibilidad de cualquier proceso que pudiera tener lugar en la mente de las personas. El sistema de Skinner al completo está basado en el condicionamiento operante. El organismo está en proceso de "operar" sobre el ambiente.

Durante esta "operatividad", el organismo se encuentra con un determinado tipo de estímulos, llamado estímulo reforzador, o simplemente reforzador. Este estímulo especial tiene el efecto de incrementar el operante (esto es; el comportamiento que ocurre inmediatamente después del reforzador). Esto es el condicionamiento operante: el comportamiento es seguido de una consecuencia, y la naturaleza de la consecuencia modifica la tendencia del organismo a repetir el comportamiento en el futuro". (Skinner, 1975 p 478)

Teoría cognitiva: El modelo cognitivo aparece como una nueva evolución de paradigmas respecto a la visión del hombre. El conductista aportaba el paradigma del hombre rata y así se convertía en "científica", pasible de experimentación. Posteriormente aparece el paradigma de la computadora (ordenador) que es el cognitivo, el hombre almacena información y la procesa.

Todas sus ideas fueron aportadas y enriquecidas por diferentes investigadores y teóricos: Piaget, Bruner y Vygotsky. También llamado procesamiento de la información, el enfoque cognitivo está interesado en el estudio de las representaciones mentales. El paradigma del procesamiento de la información se inserta en la tradición racionalista que considera que el sujeto elabora las representaciones y entidades internas de una manera individual. El sujeto es un agente activo que procesa la información, interpretando y significando la realidad. Representantes:

Piaget.- descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante

el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas importantes: Estadio sensorio-motor: Desde el nacimiento hasta aproximadamente un año y medio a dos años. Estadio preoperatorio: entre los 2 y los 7 años de edad. Estadio de las operaciones concretas: De 7 a 11 años de edad. Estadio de las operaciones formales: Desde los 12 en adelante (toda la vida adulta).
(Piaget, 1936 p 24)

La teoría se basa principalmente en el aprendizaje Sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. “La mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo el aprendizaje es como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo” La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vigotsky introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo'. (Vygotsky, 1988, p. 133).

Importante psicólogo cognitivo. Los procesos cognitivos según Bruner son los medios por los cuales los organismos obtienen, retienen y transforma la información En la década de 1960 Jerome Bruner desarrolló una teoría del crecimiento cognitivo. Su enfoque (en contraste con Piaget) tiene en cuenta los factores ambientales y experimentales. Considerando los escritos de Vygotsky que toman en cuenta lo social. Lo político y las relaciones interpersonales (Bruner, 1956, p. 60)

Características de la persona asertiva

Riso (2002) afirma que las personas que practican la conducta asertiva son más seguras de sí mismas, más transparentes y fluidas en la comunicación. En opinión de Güell y Muñoz

(2000), la persona asertiva evita que la manipulen, es más libre en sus relaciones interpersonales, posee una autoestima más alta, tiene más capacidad de autocontrol emocional y muestra una conducta más respetuosa hacia las demás personas. Estos autores consideran que el modelo de conducta asertiva es difícil de llevar a la práctica, pues muchas veces durante el proceso de socialización se aprende la pasividad, pero al mismo tiempo, el entorno social, los medios de comunicación y una educación competitiva fomentan la conducta agresiva. Ames y Flynn, (2007) sostienen que, comportarse de una manera asertiva implica a veces conducirse de manera contraria a los modelos de conducta que se practican con más frecuencia.

Kort (1981, citado por Acevedo 1998) destaca desde su óptica que los sujetos asertivos poseen cuatro características fundamentales: Se sienten libres para manifestarse mediante palabras y actos declarando "este soy yo; esto es lo que siento pienso y quiero" Pueden comunicarse con personas de todos los niveles (amigos, familiares, extraños). Esta comunicación: es abierta, franca y adecuada tienen una orientación activa en la vida Van tras lo que quieren. En contraste con la persona pasiva que aguanta que las cosas sucedan.

Las personas asertivas tienen la capacidad de reconocer e identificar sus necesidades y hacérselas saber a otras personas con firmeza y claridad. A la vez, aceptan que éstas tienen exactamente el mismo derecho de hacerse valer. Por esta razón, expresan sus ideas o reclamaciones con cortesía y escuchan con respeto las reclamaciones o ideas que manifiestan las demás personas.

La sinceridad es la característica más distintiva de las personas asertivas. Estas defienden la realidad y por tal razón narran los hechos según ocurrieron, sin distorsiones, exageraciones, autoalabanzas o vanaglorias. Desean saber quiénes son ellas en realidad y quiénes son en realidad las personas que las rodean. La base de la asertividad personal

consiste en afirmar el verdadero yo; no un yo imaginario, inventado para manipular a las otras personas, señalan (Neidharet, et al. 1989, p. 123).

Según Güell y Muñoz (2000) la persona asertiva evita que la manipulen, es más libre en sus relaciones interpersonales, posee una autoestima más alta, tiene más capacidad de autocontrol emocional y muestra una conducta más respetuosa hacia las demás personas. Consideran estos autores que el modelo de conducta asertiva es difícil de llevar a la práctica, pues muchas veces durante el proceso de socialización se aprende la pasividad, pero también el entorno social, los medios de comunicación y una educación competitiva fomentan la conducta agresiva. Por consiguiente, comportarse de una manera asertiva implica a veces conducirse de manera contraria a los modelos de conducta que se practican más frecuentemente.

Por lo tanto podemos afirmar que la persona asertiva siente una gran libertad para manifestarse, para expresar lo que es, lo que piensa, lo que siente y quiere, sin lastimar a los demás. Es capaz de comunicarse con facilidad y libertad con cualquier persona, y su comunicación se caracteriza por ser directa, abierta, franca y adecuada.

Fensteheim y Baer (1996) señalan que la persona asertiva se respeta a sí misma y acepta sus limitaciones, tiene siempre su propio valor y desarrolla su autoestima; es decir, se aprecia y se quiere a sí misma, tal como es. Su vida tiene un enfoque activo, pues sabe lo que quiere y trabaja para conseguirlo, haciendo lo necesario para que las cosas sucedan. Acepta o rechaza, de su mundo emocional, a las personas: con delicadeza, pero con firmeza, establece quiénes van a ser sus amigos y quiénes no. La persona asertiva se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos. Evita los dos extremos: por un lado la represión y por el otro la expresión agresiva y destructiva.

Componentes de la comunicación asertiva

Riso (2002, p. 126) se refiere a los indicadores expresivos verbales y no verbales de la asertividad y los explica de la siguiente manera:

Componentes no verbales: Un individuo aun habiendo decidido no hablar, sigue emitiendo mensajes acerca de sí mismo a través de su cara y su cuerpo. Para que un mensaje se considere transmitido de forma socialmente hábil (asertiva), las señales no verbales tienen que ser congruentes con el contenido verbal. Las personas no asertivas carecen a menudo de la habilidad para dominar los componentes verbales y no verbales apropiados de la conducta, y de aplicarlos conjuntamente, sin incongruencias. En un estudio citado por Castanyer (2000), sobre la evaluación de una conducta asertiva, se observó que la postura, la expresión facial y la entonación fueron las conductas no verbales que más altamente se relacionaban con el mensaje verbal.

Riso (2002) afirma que todo mensaje que emitimos consta de los siguientes componentes no verbales:

La mirada. Casi todas las interacciones de los seres humanos dependen de miradas recíprocas. La cantidad y tipo de miradas comunican actitudes interpersonales, de tal forma que la conclusión más común que una persona extrae cuando alguien no le mira a los ojos es que está nervioso y le falta confianza en sí mismo. La mirada huidiza es típica de las personas no asertivas. La persona asertiva no escapa a la mirada, la sostiene el tiempo suficiente para establecer un buen contacto. Cuando se esquiva la mirada, generalmente se experimenta desconfianza porque se presume que la otra persona tiene algo que esconder o bien, que ésta no nos valida como su interlocutor.

El volumen de la voz. Las personas que se sienten intimidadas por figuras de autoridad suelen bajar el volumen de su voz, al considerar que de esa forma el impacto de su mensaje no ofuscará al receptor. Quienes son no asertivos emplean un volumen de la voz demasiado bajo, lo que, además de dificultar la comunicación, provoca que se vean como personas tímidas o inseguras.

Modulación y entonación de la voz. La entonación comunica e implica interés. Si el interlocutor es parco, la persona se siente poco apreciada. Cuando alguien habla con una entonación pobre y sin modulación afectiva, se experimenta aburrimiento, desconexión y pereza de responder.

La expresión facial. La expresión facial juega varios papeles en la interacción social humana: Muestra el estado emocional de una persona, aunque ésta pueda tratar de ocultarlo. Proporciona una información continua sobre si está comprendiendo el mensaje, si está sorprendido, de acuerdo, en contra, etc., en relación con lo que se está diciendo. La persona asertiva adoptará una expresión facial que esté de acuerdo con el mensaje que quiere transmitir.

Los gestos. El gesto es la entonación del cuerpo. Acompaña físicamente al lenguaje y completa su sentido. Es lenguaje no verbal. Es en el rostro donde más se manifiesta lo que la persona es. Cuando se observa a alguien no solo se miran sus ojos, también las cejas, la boca, las comisuras. Los gestos de las personas no asertivas suelen estar desfasados respecto del lenguaje hablado. Existe cierta ambigüedad en el mensaje; por ejemplo, pueden manifestar verbalmente que están alegres, pero su rostro muestra tristeza. Con mayor frecuencia, las expresiones gestuales de estas personas suelen ser frías, y serias. Cuando se está frente a una persona con poca expresión gestual, se siente desconcierto, incertidumbre y desconfianza.

Castanyer (2000) afirma que la postura corporal que adoptemos, también emite un mensaje a nuestro interlocutor. Este autor menciona que existen cuatro tipos de posturas: la postura de acercamiento, la cual indica atención, y se puede interpretar de manera positiva (simpatía) o negativa (invasión) hacia el receptor. Añade además que la postura de retirada, suele interpretarse como rechazo, repulsa o frialdad. Agrega además que la postura erecta, indicaría seguridad, firmeza, pero también podría reflejar orgullo, arrogancia o desprecio. Por último tenemos la postura contraída, que suele interpretarse como depresión, timidez y abatimiento físico o psíquico. Según este autor, la persona asertiva adoptará generalmente una postura cercana y erecta, mirando de frente a la otra persona.

Componentes Verbales

Riso (2002) afirma que la conversación es el instrumento verbal por excelencia de la que nos servimos para transmitir información y mantener más relaciones sociales adecuadas. Implica un grado de integración compleja entre las señales verbales y las no verbales, tanto emitidas como recibidas. Elementos importantes de toda conversación según este autor son:

Duración del habla. La duración del habla está directamente relacionada con la asertividad, la capacidad de enfrentarse a situaciones y el nivel de ansiedad social. En líneas generales, a mayor duración del habla más asertiva se puede considerar a la persona; pero, en ocasiones, el habla durante mucho rato puede ser un indicativo de una excesiva ansiedad.

Retroalimentación (feedback). Cuando alguien está hablando necesita saber si los que lo escuchan lo comprenden, le creen, están sorprendidos, aburridos, etc. Una retroalimentación asertiva consistirá en un intercambio mutuo de señales de atención y

comprensión dependiendo, claro está, del tema de conversación y de los propósitos del mismo.

Preguntas. Son esenciales para mantener la conversación, obtener información y mostrar interés por lo que dice la otra persona. El no utilizar preguntas puede provocar cortes en la conversación y la sensación de desinterés.

Tipos de Conducta

Naranjo (2008) afirma que existen tres formas distintas que las personas generalmente emplean ante sus dificultades y conflictos con otras, estas son huir, luchar y razonar. La huida significa escapar de la situación, no afrontarla, evadirla o esconderse. Como consecuencia de esta conducta se produce una sensación de malestar y frustración. La lucha implica emplear la violencia, sea física, verbal o ambas y provoca sentimientos tales como el rencor y el resentimiento. Contrario a las anteriores, razonar significa emplear el lenguaje, el sentido común y la capacidad de llegar a acuerdos para resolver situaciones de conflicto. El resultado es bienestar y una autoestima que no se perjudica.

Se podría decir, señalan Güell y Muñoz (2000), que la conducta de huir corresponde al comportamiento sumiso, luchar al agresivo y razonar al asertivo. Estos autores explican que la conducta agresiva implica la defensa de los derechos personales y la expresión de pensamientos, sentimientos y opiniones de manera inapropiada, violando los derechos de las demás personas. Mientras que la conducta pasiva, va en contra de los propios derechos, porque la persona no es capaz de manifestar sus sentimientos y opiniones, permitiendo así que las demás personas pisoteen sus derechos.

Conducta Pasiva: Güell y Muñoz (2000) afirman que se ha comprobado que la conducta pasiva en las personas se encuentra relacionada con sentimientos de culpabilidad, ansiedad

y sobre todo, con baja autoestima. Las personas pasivas siempre tienen temor de molestar a las demás, tienen dificultad para afrontar una negativa o un rechazo y sufren de un sentimiento de inferioridad.

Por su parte, Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat (2002) comentan al respecto que, la persona pasiva se niega a defender sus propios derechos e intereses. Se niega el derecho a expresarse sea de forma positiva o negativa, le cuesta pedir favores, opinar o equivocarse. Sus pensamientos reflejan dependencia en relación con los demás, necesidad de ser apreciada por todo el mundo, de allí su temor a ofender, molestar o perder el aprecio de los demás. (p. 129)

Naranjo (2008) comenta que la pasividad es la conducta contraria a la agresividad. En lugar de provocar temor mediante una conducta agresiva y amenazas violentas, la persona con un comportamiento desvalido toca la sensibilidad de otras personas, su buena voluntad, simpatía o piedad. La persona pasiva transgrede sus propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera auto-derrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacer caso de ellos. La no aserción muestra una falta de respeto hacia las propias necesidades (Caballo, 1983, p. 57).

Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat (2002) afirman que los sentimientos y emociones predominantes en la persona pasiva son la ansiedad, sentimientos de culpabilidad, baja autoestima y frecuentemente sentimientos de incomprensión, existiendo una tendencia a la represión de emociones y sentimientos.

Las personas pasivas buscan evitar conflictos a toda costa. Comportarse de este modo en una situación puede dar como resultado una serie de consecuencias no deseables tanto para la persona que está comportándose de manera no asertiva como para la persona con la

que está interactuando. La probabilidad de que la persona no asertiva satisfaga sus necesidades o de que sean entendidas sus opiniones se encuentra sustancialmente reducida, debido a la falta de comunicación o a la comunicación indirecta o incompleta. La persona que actúa así se puede sentir a menudo incomprendida, no tomada en cuenta y manipulada. Además, puede sentirse molesta respecto al resultado de la situación o volverse hostil o irritable hacia las otras personas. Después de varias situaciones en las que un individuo ha sido no asertivo, es probable que termine por estallar.

Por otro lado, el que recibe o recepciona la conducta no asertiva puede experimentar también una variedad de consecuencias desfavorables. Tener que inferir constantemente lo que está realmente diciendo la otra persona o tener que leer los pensamientos de la otra persona es una tarea difícil y abrumadora que puede dar lugar a sentimientos de frustración, molestia o incluso ira hacia la persona que se está comportando de forma no asertiva (Caballo, 1983, p. 57).

Conducta Agresiva: Aguilar (1987) define la conducta agresiva como la forma de expresión de pensamientos, emociones u opiniones que, con el fin de defender las propias necesidades o derechos, atacan, violan el derecho y faltan al respeto, la autoestima, la dignidad o la sensibilidad de otras personas. La agresividad implica defender directamente los derechos personales y expresar pensamientos, sentimientos y creencias de un modo deshonesto, inadecuado y que siempre viola los derechos de la otra persona. Podemos afirmar que la conducta agresiva viene a estar dada por la defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los derechos de las demás personas.

Rojas (1994), citado por Gonzáles-Arratia (2001), explica que la baja autoestima de la persona, explica el exceso de defensa. En la persona agresiva no existe control de

emociones ni pasiones, evidenciándose una falta de dominio racional y autocontrol. Este mismo autor señala que la agresión verbal incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y comentarios hostiles o humillantes. El componente no verbal puede incluir gestos hostiles o amenazantes, como esgrimir el puño o las miradas intensas e incluso los ataques físicos. La agresión verbal indirecta incluye comentarios sarcásticos y rencorosos y murmuraciones maliciosas.

Las víctimas de las personas agresivas acaban, más tarde o más temprano, por sentir resentimiento y por evitarlas. El objetivo habitual de la agresión es la dominación de las otras personas. La victoria se asegura por medio de la humillación y la degradación. Se trata en último término de que los demás se hagan más débiles y menos capaces de expresar y defender sus derechos y necesidades. La conducta agresiva es reflejo a menudo de una conducta ambiciosa, que intenta conseguir los objetivos a cualquier precio, incluso si eso supone transgredir las normas éticas y vulnerar los derechos de los demás.

La conducta agresiva puede traer como resultado a corto plazo consecuencias favorables, como una expresión emocional satisfactoria, un sentimiento de poder y la consecución de los objetivos deseados. No obstante, pueden surgir sentimientos de culpa, una enérgica contra agresión directa en forma de un ataque verbal o físico por parte de los demás. (Güell y Muñoz, 2000) señalan que las consecuencias a largo plazo de este tipo de conductas son siempre negativas, pues las personas consiguen de forma agresiva o violenta sus propósitos, anulando el derecho de las otras personas, generando así odio y resentimiento. De esta forma, a largo plazo, el comportamiento agresivo provoca que las personas eviten la relación interpersonal con el agresor o la agresora.

Actualmente se cuenta con estudios en los que se contrasta la aserción con la agresividad, y se habla de las situaciones en que tanto la conducta asertiva como la confrontación son apropiadas y efectivas (Rakos, 2006).

Ames y Flynn (2007) afirman que a partir de estudios realizados principalmente en la década de los noventa, se ha visto que el liderazgo y la efectividad se relacionan con constructos correspondientes a una alta asertividad, dentro de los cuales se hallan el dominio y la agresividad. Estos autores hacen referencia a los beneficios instrumentales en el ámbito laboral, en contraposición con los costos sociales de la asertividad, diciendo que las personas asertivas tienden a ser vistas como menos sociables y menos amigables que las no asertivas; en su investigación, encuentran que las personas con asertividad moderada son mejor evaluadas que aquellas con alta o baja asertividad. Al parecer, es entonces el grado de asertividad lo que hace que se le confunda con la agresividad, y que en los líderes se considere más como debilidad que fortaleza.

Por su parte Santrock (2002) refiere un estilo adicional que las personas emplean para enfrentar situaciones de conflicto en su vida: el estilo manipulativo. Dicho autor refiere que las personas que utilizan un estilo manipulativo intentan obtener lo que desean haciendo sentir a otras culpables o afligidas. En vez de asumir la responsabilidad para satisfacer sus propias necesidades, desempeñan el papel de víctimas o mártires, para lograr que otras personas hagan las cosas por ellas.

Neidharet, et al. (1989) refieren algunas de estas conductas manipulativas:

La culpabilidad. La persona que utiliza la manipulación puede intentar provocar sentimientos de culpabilidad para forzar a otra a actuar de cierta manera. Esta forma de manipulación suele consistir en acusaciones de egoísmo o en la reclamación de ciertos deberes u obligaciones. Por ejemplo, una persona puede aducir que ella le ayudó en cierta

ocasión a otra y que, por lo tanto, ésta está en la obligación de ayudarla a su vez. Esto no es cierto, por cuanto un favor puede inducir a hacer otro favor en compensación, pero en realidad no existe ninguna obligación de devolver favores.

La crítica. Otra forma de manipulación es criticar la conducta de otra persona. En estas situaciones, el propósito que se persigue con la crítica es poner a la otra persona a la defensiva, evitando que continúe centrando su atención en la persona que hace la crítica. Muy pocas veces se trata en realidad de ofrecer un consejo u opinión constructiva. Por otra parte, se sugiere ser cautos al juzgar las críticas que se reciben, ya que en algunas ocasiones puede tratarse de una afirmación sincera y asumir una conducta defensiva puede ser indicio de falta de confianza de la persona en sí misma. De manera que se debe prestar atención a todas las críticas que se reciban, para determinar si existe algún argumento verdadero que convenga adoptar para provecho propio.

El ridículo. Con frecuencia se trata de una crítica no solicitada. Es probable que la persona intente desviar la atención que en ese momento está centrada sobre ella. No obstante, lo más corriente es que se utilice como una forma indirecta de persuadir, a base de avergonzar o poner en ridículo a otra persona para que realice algo que no desea hacer. Por ejemplo, los compañeros que tratan de cobarde a otro que no desea participar en una aventura arriesgada.

Dudar de los motivos. La persona que pregunta sobre los motivos de la conducta de otra probablemente quiera criticar su decisión o sus razones, pero no tiene el valor suficiente para expresar la crítica de forma directa. Por otra parte, puede ser que esa persona se sienta con derecho de recibir una explicación y quiere que se le presente alguna excusa o disculpa.

Conducta asertiva: En contraste con los anteriores tipos de conducta, las personas que utilizan un estilo asertivo expresan sus sentimientos, piden lo que quieren y dicen no a lo que no quieren. Cuando las personas actúan de esta manera, lo hacen en su propio interés. Reclaman sus derechos legítimos y manifiestan sus ideas de manera abierta. La asertividad permite establecer relaciones positivas y constructivas. (Naranjo, 2008, p. 5)

Para Pithod (1998), citado por Gaeta y Galvanovskis (2009), la persona asertiva “afronta las situaciones adecuadamente, con capacidad para discrepar abiertamente, para pedir aclaraciones cuando hay puntos confusos, para decir que no, para aceptar los propios errores”. Este autor afirma que la persona asertiva expresa su pensamiento mediante un razonamiento claro que explica su perspectiva, petición o demanda, a la vez que expresa comprensión hacia las ajenas. Sabe pedir favores, no exigirlos, y reaccionar ante un ataque, expresando adecuadamente la identificación de un problema que conviene sea modificado. Es capaz de expresar sentimientos positivos (de gratitud, afecto, admiración, comprensión) o negativos (insatisfacción, dolor, desconcierto).

Pick y Vargas (1990) afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir. Por otro lado, Rodríguez y Serralde (1991), afirman que una persona asertiva se siente libre para manifestarse, expresando en sus palabras lo que siente, piensa y quiere; puede comunicarse con personas de todos los niveles, siendo una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada; tiene una orientación activa en la vida; va tras de lo que quiere; actúa de un modo que juzga respetable; acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar; acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas; con delicadeza, pero también con firmeza, establece quiénes son sus amigos y quiénes no; se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos, y evita los

dos extremos: por un lado, la represión y, por el otro, la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.

Aguilar (1993) emplea el término “conducta afirmativa” para referirse a lo que en otro momento llama “conducta asertiva”, la que define como la habilidad para transmitir los sentimientos, creencias y opiniones propios con honestidad, respeto a sí mismo y oportunidad, y al mismo tiempo respetando los derechos de los demás. Dicho autor apunta que la conducta afirmativa puede notarse cuando la persona sabe decir “no”, estableciendo límites respetuosamente; se expresa con espontaneidad y respeta las diferencias de opinión; no llega a conclusiones si no tiene información válida; es positiva; trata de expresar sentimientos favorables; escucha tomando un rol activo; conoce las propias necesidades y las transmite a los demás; busca el momento oportuno para hablar sin dejarlo para después; toma la responsabilidad del propio comportamiento, y sus comportamientos verbales y no verbales son congruentes entre sí.

Aguilar (1987) consideran que el ser asertivo es esencialmente respetarse a sí mismo y a los otros al tener la creencia básica de que las propias opiniones, creencias, pensamientos y sentimientos son tan importantes como los de cualquier persona. Asimismo Robredo (1995) afirma que, en un sentido profundo, la asertividad es la seguridad en uno mismo, la tenacidad y persistencia; es saber marchar por la vida con paso firme y con la frente en alto, tener el hábito de manifestarse a partir de la autoestima, y afirmar, defender, expresarse y actuar de manera directa, con la responsabilidad y habilidad necesarias para mantener las interacciones sociales.

Bishop (2000) añade que ser asertivo significa ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores –lo que supone un autoconocimiento y el control del propio yo real–, y requiere saber escuchar y

responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios. Es evidente que en las definiciones anteriores la autoestima y las habilidades para comunicarse destacan como parte fundamental, tanto en lo objetivo como en lo subjetivo.

En resumen, podemos afirmar que la persona asertiva, expresa directamente sus propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La aserción implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas.

Dimensiones de la Asertividad.

Alberti y Emmons (1970) citado por Caballo (1999), afirma que la asertividad es una conducta social constituida por un acto de respeto hacia uno mismo y hacia los demás, con quienes se desarrolla la interacción. De allí que García y Magaz (1994) identifican la asertividad como un constructo constituido a su vez por otros dos su constructos, estos son:

Autoasertividad: Clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias.

Heteroasertividad: Clase de comportamiento que constituye un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás.

Es así como dichos autores diferencian dos características de toda conducta asertiva: la auto-asertividad, o grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos y la hetero-asertividad, grado en que una persona considera que los

demás tienen estos derechos, entendiendo por derechos asertivos básicos aquellas creencias que facilitan el comportamiento asertivo de las personas.

1.3 Justificación

1.3.1 Teórica.

La importancia teórica de la presente investigación radica en el uso de la metodología científica de manera exhaustiva, lo cual nos permitió conocer mejor el estado de los conocimientos acerca de la temática, asimismo comprender con mayor objetividad la influencia o relación que se ejerce las variables de estudio en la muestra objeto de estudio. De la misma manera valorar los aportes del presente trabajo, el cual se apoyará en las bases teóricas y la metodología de la investigación educacional, con el propósito de demostrar la importancia de las variables de estudio: autoestima, asertividad en el desarrollo profesional, con lo cual se busca mejorar la calidad del servicio a los estudiantes de este problema.

1.3.2 Práctica.

A nivel práctico el presente estudio se justifica en la medida que se pretende determinar la influencia directa que existe entre las variables de estudio, estableciendo el cambio de actitud que presentan los estudiantes a través de una gestión de aula innovadora. Para el ámbito educativo, el estudio es importante en la medida que la gestión eficaz ejercida por el docente y percibida por los estudiantes que faciliten mejorar las condiciones de del clima social universitario.

1.3.3 Metodológica.

En la investigación se obtendrá nueva información sobre las variables de estudio, la elaboración y aplicación de instrumentos, así como el procesamiento de datos acopiados a

través de cuestionarios, listas de cotejo, fichas de observación, entre otros. En efecto, se permitirá el manejo de métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos apropiados para atender airesamente los retos planteados en el presente estudio.

1.3.4 Epistemológica.

Aquí es importante reflexionar acerca de cómo contribuye esta investigación a la temática específica y al campo de la psicología educativa. Los aportes pueden relacionarse con la originalidad y la novedad, estableciendo un nuevo enfoque a un tema ya investigado dentro del mismo campo de la psicología educativa, o aportando una mirada de comunicación a un tema investigado desde múltiples campos del saber. También es central establecer si este estudio propicia nuevas miradas teóricas y metodológicas, ya que se sabe de antemano que este campo disciplinar está marcado por la transversalidad y la transdisciplinariedad teórica – epistemológica; atravesado además, por debates acerca de su cientificidad, su tecnicidad, su utilidad como herramienta.

1.4 Realidad problemática

Desde hace algunos años, existe una especial preocupación por abordar los temas contingentes como aprendizaje por competencias, autoestima y asertividad que importan en materia de Educación Superior. La Globalización a nivel mundial, regional y las numerosas consecuencias que tales fenómenos acarrearán, específicamente en relación a transformaciones del mundo del trabajo, ponen en discusión a agentes y organismos involucrados acerca de cómo adaptar de mejor manera los sistemas de formación ante la reflexión de nuevas oportunidades del mercado. La Unión Europea, por ejemplo, desarrolla un sistema de normalización y acreditación de movilidad profesional. Con ello, cualquier profesional que se forme bajo ese precepto, podrá desarrollarse exitosamente en distintos lugares o países con la seguridad que tiene las competencias necesarias para ello.

Es así como el año 2001 nace el proyecto Tuning, cuya misión es entregar un marco de medidas destinadas a concretar el mejoramiento de la calidad del profesional a través del conocimiento de sus competencias.

De la misma manera y alcanzando niveles de compatibilidad, comparabilidad y competitividad, y bajo una creciente movilidad de estudiantes que buscan información fiable sobre los programas de estudios, nace en Europa Tuning América Latina, proyecto creado por latinoamericanos el año 2004, que esencialmente busca crear un escenario equivalente en la región y destacando como uno de sus fines el hecho de entender los títulos respecto a las actividades que los poseedores de dichos títulos serían capaces de desempeñar, lo que radica inherentemente en el concepto de las Competencias. Según la metodología, se expondrían cuatro grandes lineamientos para el logro de los objetivos de parte de los estudiantes: Competencias Genéricas y Específicas. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de dichas Competencias. Créditos Académicos y Calidad de los programas.

Para realizar este proceso es necesario que las universidades hagan efectivos los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación impartida, sometiéndose a los procesos de acreditación que distingue tres etapas: Autoevaluación interna, evaluación externa y pronunciamiento de la comisión. Esto, con el fin de demostrar que el desarrollo de las funciones sometidas a acreditación conduce a resultados de calidad.

De la misma manera, las carreras y programas podrán optar a un certificado público, es decir acreditarse bajo proceso voluntario sobre la base de dos parámetros de evaluación: el perfil de egreso de la respectiva carrera o programa y el conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento de dicho perfil

Por otro lado, la autoestima se reconoce como un indicador del desarrollo personal fundado en la valoración, positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas; dicha valoración se construye sobre la base de la opinión que cada persona tiene sobre sí misma, a partir de los atributos que le otorgan las características mencionadas, esta opinión es confirmada por cada individuo a partir de la percepción de cómo y cuánto lo valora quien lo rodea y, particularmente, todo aquello que es relevante, para él, en su vida cotidiana; desde esa perspectiva, la autoestima sustenta y caracteriza el comportamiento racional y el potencial de interacción de un sujeto en su medio ambiente.

La autoestima de toda persona es sumamente importante para su desarrollo e integración a la sociedad, con el objetivo de desenvolverse de forma autónoma en todo ámbito en su interacción con los demás. Es así, que la autoestima se convierte en responsable de muchos fracasos y éxitos, ya que la autoestima adecuada, vinculada a un concepto positivo de sí mismo potenciará la capacidad de las personas para desarrollar las habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, mientras que una autoestima baja enfocará a la persona hacia la derrota y al fracaso.

Tal como lo muestran investigaciones realizadas, se afirma que la falta de autoestima hace que se viva en un ambiente de intolerancia, falta de respeto, amor, seguridad y esto conlleva al fracaso. Esta situación causa un gran problema porque permite desarrollarse como persona, como ser humano, el cual se subestima o tiene considerablemente baja su autoestima al sentirse culpable de dicha situación.

Asimismo, se demuestra que la autoestima es muy importante para el desarrollo de la vida, es decir, dependiendo de las acciones, actitudes y afectos positivos o negativos en su

entorno, la autoestima es alta o baja, manifestándose en cada una de las actividades realizadas por el sujeto.

Tomar conciencia de la trascendencia de la autoestima es vital para determinar la eficacia y perfección que se desea alcanzar. Sus cimientos se encuentran en la primera infancia, cuando el niño va construyendo su propia imagen. En el contexto universitario, a través de la práctica docente y percatados que gran parte de los estudiantes se muestran con inestabilidad emocional, desconfianza, muchos de ellos no tienen habilidades en relaciones interpersonales y en casa no tienen buenas relaciones con la familia, la cual es parte fundamental para que se desarrolle en todas sus capacidades, para que logren su autorrealización y sobre todo un buen rendimiento académico. Muchas veces los maestros no perciben la tristeza de los estudiantes ante sus bajas calificaciones, así como la falta de expresión de los estudiantes para decir sus ideas, problemas y opiniones, así como la expresión en sus emociones y sentimientos. Por lo tanto es importante identificar los niveles de autoestima aprovechando todas las oportunidades y que comprendan que tienen la capacidad de realizar lo que desean con perseverancia y determinación.

Además, se observa una serie de características no asertivas como el volumen de voz es tenue, poca fluidez al hablar, tartamudeos, inseguridad, creen que las demás personas (compañeros, docente y padres) no le entienden o se ríen de ellos.

Estos estudiantes se preocupan más del qué dirán los otros que de ellos mismos, sienten impotencia, ansiedad, frustración. Todo esto provoca pérdida de la autoestima y falta de respeto a los demás. Se muestran agresivos: hace uso de los insultos y amenazas, y otros estudiantes se ponen una actitud pasiva se centra más en ella misma sin capacidad de respuesta.

Los estudiantes peruanos no son ajenos a tal desarrollo de dichas capacidades, no obstante en el ambiente educativo se puede observar la falta de uso de la conducta asertiva dado que las conductas que se manifiestan con frecuencia son la agresividad y en otros casos la pasividad o de agresividad-pasividad.

Al observar esta problemática se considera de gran importancia determinar la influencia del aprendizaje por competencias en la autoestima y asertividad, pues las variables de estudio son fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales, la capacidad de integración, comunicación, y resolución de situaciones problemáticas que se le pueda presentar al estudiante en su vida cotidiana.

1.4.1 Formulación del problema

Problema 1

¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?

Problema 2

¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?

Problema 3

¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?

Problema 4

¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?

1.5. Hipótesis de la investigación

Hipótesis 1

El aprendizaje por competencias influye positivamente en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Hipótesis 2

El aprendizaje por competencias influye positivamente en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Hipótesis 3

El aprendizaje por competencias influye positivamente en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Hipótesis 4

El aprendizaje por competencias influye positivamente en las dimensiones de la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

1.6. Objetivos

Objetivo 1

Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Objetivo 2

Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Objetivo 3

Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Objetivo 4

Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

II. MARCO METODOLOGICO

2.1 Identificación de variables

Variable Independiente: Aprendizaje por competencias

Bunk (1994, p. 9) cuando al definir las competencias nos señala que: Son un conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa, y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

Variable dependiente 1: Autoestima

La evaluación que una persona hace y comúnmente mantiene con respecto a sí misma, expresando una actitud de aprobación que indica la medida que una persona cree ser importante, capaz, digno y exitoso; en resumen, un juicio de mérito (Coopersmith 1990, citado en Roldán, 2007, p. 25)

Variable dependiente 2: asertividad

García y Magaz (1994), conceptualizaron a la asertividad como una cualidad que define aquella clase de interacciones sociales que constituyen un acto de respeto por igual a las cualidades y características personales de uno mismo y aquellas personas con quienes se desarrolla la interacción. Es así que estos autores consideran a la asertividad como el acto de respetarse a uno mismo y respetar a los demás. Definición conceptual de las variables

2.2 Operacionalización de las variables

De la Variable Independiente: aprendizaje por competencias

Se definió a través de las dimensiones competencias genéricas y específicas. De ésta manera permitió conocer el nivel de percepción de la adquisición de competencias y se concretó la determinación de la función del desenvolvimiento eficiente y eficaz para lograr

formar una competencia profesional exitosa. Consta de 54 preguntas y se medirá a través de una escala dicotómica (si = 1 y no = 0).

Tabla 1

Dimensiones e Indicadores de la Variable Independiente: aprendizaje por competencias

Dimensión	Indicador	Ítems	Escala y valores
Competencias genéricas	Competencias relativas al aprendizaje (8).	Del 1 al 27	Si (1) No (0)
	Competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal (7).		
	Competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal (6).		
Competencias específicas	Competencias relativas a los valores. (6)	Del 28 al 54	
	Adquisición de sentido de las competencias genéricas en el contexto profesional. Las situaciones de aprendizaje profesional que se diseñen en el contexto universitario		

De la Variable dependiente 1: autoestima

Se definió a través de las dimensiones funciones dimensión general, dimensión social, dimensión escolar y dimensión hogar. De ésta manera permitió conocer el nivel de percepción de la supervisión y se concretó la determinación de la función del desenvolvimiento eficiente y eficaz para lograr formar una competencia exitosa. Consta de 58 preguntas y se medirá a través de una escala dicotómica (correcto = 1 y incorrecto = 0).

Tabla 2

Dimensiones e Indicadores de la Variable Independiente: autoestima

Dimensión	Indicador	Ítems	Escala y valores
Dimensión general	Valoración de sí mismo	1, 3, 4, 7, 10, 12,	
	Mayores aspiraciones	13, 15, 18, 19, 20,	
	Estabilidad	25, 27, 30, 31, 34,	
	Confianza	35, 38, 39, 43, 47,	
	Atributos personales	48, 51, 55, 56, 57, 58	
Dimensión social	Habilidad en relaciones interpersonales		
	Aceptación social	5,8,14,21,	
	Popularidad	28,40,49,52	
	Méritos en las relaciones interpersonales		Correcto (1) Incorrecto (0)
Dimensión escolar	Afronta tareas		
	Tiene capacidad para aprender	2,17,23,33,37	
	Traba de forma individual	42,46,54	
	Trabaja de forma grupal		
	Buenas cualidades en la familia		
Dimensión hogar	Habilidades en las relaciones familiares	6,9,11,16, 20,22,	
	Respeto a la familia	29,44	
	Concepciones de bien o mal dentro de la familia		

De la Variable dependiente 2: asertividad

Se evalúa la práctica que desarrolla el estudiante desde su perspectiva propia respecto a la dimensión Auto-Asertividad y Hetero-Asertividad, que presenta en el diario accionar y sus relaciones con la institución educativa y la comunidad. Consta de 35 preguntas y se mide a través de una escala dicotómica si = 1 y no = 0.

Tabla 3

Dimensiones e Indicadores de la Variable independiente 2: asertividad

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Auto-Asertividad	Nivel de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias.	Del 1 al 20	Si = 1
	Nivel de expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás.		No = 0
Hetero-Asertividad		Del 21 al 35	

2.3 Metodología

Método hipotético-deductivo: al respecto Pascual (2013), indica que:

La metodología por excelencia que usa el científico es el método hipotético-deductivo, que consiste en hacer observaciones manipulativas y análisis, a partir de las cuales se formulan hipótesis que serán comprobadas mediante experimentos controlados. Aunque esta no es la única forma de hacer ciencia, es la más utilizada y validada. El método hipotético-deductivo es un proceso iterativo, es decir, que se repite constantemente, durante el cual se examinan hipótesis a la luz de los datos que van arrojando los experimentos. Si la teoría no se ajusta a los datos, se ha de cambiar la hipótesis, o modificarla, a partir de inducciones. Se actúa entonces en ciclos deductivos-inductivos para explicar el fenómeno que queremos conocer. El

método deductivo consiste elaborar una hipótesis que explicaría un fenómeno, para luego someterla a prueba en un experimento. El método inductivo consiste en elaborar una explicación o descripción general a partir de datos particulares (p. 43).

2.4 Tipo de estudio

Investigación básica sustantiva: El tipo de estudio es básica, de nivel explicativo como lo manifiesta Epiquién y Diestra (2013, p. 25), “es el nivel más complejo, más profundo y más riguroso, su objetivo principal es la verificación de las hipótesis causales o explicativas; el descubrimiento de nuevas leyes científico- sociales, de nuevas micro teorías sociales que explique las relaciones causales de las propiedades o dimensiones de los hechos, eventos del sistema y de los procesos sociales. Trabajan con hipótesis causales, es decir que explican las causas de los hechos, fenómenos, eventos y procesos naturales o sociales”.

Nivel explicativo: La investigación explicativa o causal responde a la interrogante ¿por qué? Es decir con esta investigación se puede conocer por qué un hecho o fenómeno de una realidad presenta tales o cuales características, propiedades, cualidades; en síntesis por qué la variable en estudio es cómo es. Mediante esta investigación se descubre las causas para que un determinado hecho o fenómeno en estudios comporte de una manera tal o está condicionada su existencia o naturaleza. (Epiquién y Diestra, 2013, p. 29)

En este sentido, el presente estudio se ocupa de la determinación de las causas (investigación ex post facto), mediante la prueba de hipótesis. Sus resultados y conclusiones constituyen el nivel más profundo de conocimientos.

Enfoque cuantitativo: El enfoque es cuantitativo tal como lo manifiesta Epiquién y Diestra (2013, p. 31), que se caracteriza por la recolección de datos y el análisis correspondiente para probar la hipótesis utilizando la medición numérica, es decir la utilización de la estadística para probar la exactitud del comportamiento de la población en investigación.

La investigación científica se concibe como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; la investigación de enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar la hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. (Hernández et al, 2010).

2.5 Diseño de investigación

El diseño es no experimental. El diseño de la investigación es no experimental, de corte transversal, puesto que no existió manipulación de variables, observándose de manera natural los hechos o fenómenos, es decir tal y como se dan en su contexto natural.

Estos diseños describen las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables, con la finalidad, de estudiar y analizarlos el grado de relación entre las variables en un hecho o fenómeno que se da en una realidad. Epiquién y Diestra (2013, p. 48).

Los diseños de investigación transaccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede. Transversal: cuando estudia las variables simultáneamente en un determinado momento, haciendo corte en el tiempo. Epiquién y Diestra (2013, p. 27).

Epiquién y Diestra (2013, p. 49). Aplicamos el diseño no experimental, porque se observara el hecho o fenómeno en su condición natural, sin manipulación deliberada de las variables.

2.6 Población, muestra y muestreo

La población se define como el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. (Hernández, et al, 2006, p. 174). El marco poblacional está constituido por 376 estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur.

Tabla 4

Población de estudiantes en estudio

Ciclos	N° estudiantes	Factor	Muestra
Ciclo I	58	0.507	29
Ciclo II	46	0.507	23
Ciclo III	44	0.507	22
Ciclo IV	40	0.507	20
Ciclo V	42	0.507	21
Ciclo VI	36	0.507	18
Ciclo VII	38	0.507	19
Ciclo VIII	26	0.507	13
Ciclo IX	24	0.507	12
Ciclo X	22	0.507	11
Total	376		191

Fuente: Universidad 2015

La muestra es el subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de ésta. Hernández, et al (2006, p. 173). Para nuestro caso la muestra es estratificada y es de 191.

2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

2.7.1 Técnica

Las técnicas de recolección de datos son aquellas que permiten obtener todos los datos necesarios para realizar la investigación del problema que está en estudio mediante la utilización de instrumentos que se diseñarán de acuerdo a la técnica a seguir. Según Tamayo (2002) las técnicas e instrumentos de recolección de datos:

(...) son la expresión operativa del diseño de la investigación, la especificación concreta de cómo se hará la investigación. Se incluye aquí: (a) Si la investigación sera con base en lecturas, encuestas, análisis de documentos u observaciones directas de los hechos; b) Los pasos que darán y, posiblemente; c) Las instrucciones para quién habrá de recoger los datos. (p. 182).

La técnica de la Encuesta; Utilizando como instrumento el Cuestionario recurriendo como informantes a los trabajadores de INDECI. Se utilizó esta técnica porque al ser escrito y anónimo se pueden sentir más libres para responder y los datos recogidos son más confiables. Y tiene la ventaja de poder ser aplicado a varios sujetos simultáneamente en grupo. Según Tamayo (2002).

2.7.2 Instrumento de Inteligencia emocional

Instrumento Ficha técnica.

Denominación	: Aprendizaje por competencias
Origen	: Tuning 2004 para américa latina
Objetivo	: evaluar las competencias profesionales
Administración	: grupal y/o individual

Tiempo : 30 minutos

Estructura : 30 ítems

Nivel de medición : escala dicotómica

Baremos:

	Bajo	Medio	Alto
Competencias generales	0 – 9	10 – 18	19 - 27
Competencias específicas	0 – 9	10 – 18	19 - 27
Competencias profesionales	0 – 18	19 – 36	36 - 54

Instrumento Ficha técnica.

Denominación : Inventario de autoestima de Coopersmith

Origen : Coopersmith 1967

Objetivo : Evaluar la autoestima

Administración : grupal y/o individual

Tiempo : 30 minutos

Estructura : 30 ítems

Nivel de medición : escala dicotómica

Baremos:

	Bajo	Medio	Alto
Dimensión general	(0-11)	(12-19)	(20-26)
Dimensión social	(0-3)	(4-6)	(7-8)
Dimensión escolar	(0-2)	(3-5)	(6-8)
Dimensión hogar	(0-2)	(3-5)	(6-8)
Autoestima	(0-19)	(20-39)	(40-58)

Instrumento Ficha técnica.**Denominación** : Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1**Origen** : Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago**Objetivo** : Evaluar la asertividad**Administración** : grupal y/o individual**Tiempo** : 30 minutos**Estructura** : 35 ítems**Nivel de medición** : escala dicotómica**Baremos:**

Nivel	Asertividad	Auto asertividad	Hetero asertividad
Bajo	0 – 12	0 – 7	0 – 5
Moderado	13 – 24	8 – 14	6 – 10
Alto	25 - 35	15 – 20	11 - 15

La Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1 (Anexo A), elaborado por Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago. Es una prueba, cuya finalidad es la identificación del estilo cognitivo pasivo, agresivo o asertivo, que regula el comportamiento social de los individuos. Su objetivo es la valoración del nivel de Auto-asertividad (AA) o grado de respeto en uno/a mismo/a de los derechos asertivos básicos, así como del nivel de Hetero-asertividad (HA) o grado de respeto en los demás, de estos mismos derechos. Esta escala está constituida por dos sub-pruebas, que forman el Auto-informe de Conducta Asertiva. La primera sub-prueba, tiene 20 elementos, mediante los cuales se evalúa la variable denominada "auto-asertividad" (AA), o grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos. La segunda sub-prueba la forman 15 elementos, que permiten evaluar la asertividad dirigida hacia los demás: "hetero-asertividad" (HA), es

decir, el grado en que una persona considera que los demás tienen los derechos asertivos básicos. Estos derechos asertivos básicos han sido denominados por los autores Derechos Fundamentales de los Seres Humanos Auténticos, de acuerdo con la terminología empleada en el libro *Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos* (García Pérez y Magaz, 1991).

2.7.3 Validez y confiabilidad de los Instrumentos de medición

En cuanto a la validación de los instrumentos, para este trabajo se ha tenido en cuenta la validez de contenido que es el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que mide.

Para ello, los instrumentos capacitación y cultura organizacional fueron sometidos a un proceso de validación a través de juicio de 3 expertos cuyos resultados se muestran a continuación:

Tabla 5

Juicio de expertos

Expertos	Aplicabilidad instrumento 1	Aplicabilidad instrumento 2	Aplicabilidad instrumento 3
Experto 1 Dr Muñoz Salazar José	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Experto 2 Dr Giraldo Quispe Miguel	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Experto 3 Dr Morillo Flores John	Aplicable	Aplicable	Aplicable

La confiabilidad de los instrumentos

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos de medición referido al grado en que su aplicación produce resultados consistentes y coherentes; se empleó el coeficiente de confiabilidad KR20 que oscila entre cero y uno, donde cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad o (confiabilidad total). Cuanto más se acerque

el error a cero (0) mayor error habrá en la medición. Hernández et al (2010). Esto se ilustra mejor en la siguiente tabla:

Tabla 6

Nivel de confiabilidad

Muy baja	Baja	Regular	Aceptable	Elevada
0.0 - 0.20	0.21 - 0.40	0.41 - 0.60	0.61 - 0.80	0.81 - 100

La confiabilidad del instrumento: para determinar la confiabilidad del instrumento basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Su aplicación requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores entre 0 y 1.

Nivel de confiabilidad

El coeficiente KR20 es de 0.813, 0.798 y 0.829, lo cual permite decir que los instrumentos empleados en la prueba piloto para medir las variables tiene un nivel elevada y aceptable de confiabilidad con tendencia muy cerca al nivel alto.

2.8 Métodos y Análisis de datos

Para el análisis de los datos de la aplicación de los instrumentos de investigación, se procedió a su crítica, codificación, tabulación, se les aplicará las técnicas estadísticas de distribución de frecuencias y representaciones gráficas en porcentajes para las variables. Por último, para graficarlos, mediante la presentación de los resultados en gráficas circulares o pasteles para su posterior análisis cuantitativo.

1. Aplicación de la encuesta: realizada a un grupo piloto.
2. Se tabuló los datos en una matriz de resultados los cuales fueron introducidos al programa SPSS 22.

3. Se determinó la confiabilidad del instrumento a través de KR20.
4. Luego, se determinó la validez del instrumento por juicio de 5 expertos con grado de magister o doctor el cual se promedió los resultados de los puntajes obtenidos.
5. Seguidamente antes de aplicar las técnicas estadísticas pertinentes a las variables de estudio se determinó si las variables eran paramétricas o no paramétricas.
6. Por último, siendo que las variables fueron medidas de manera cuantitativa, y hallándose una distribución muestral de las variables, así como también determinando la no homogeneidad de las varianzas; se aplicó la técnica estadística regresión lineal para la prueba de hipótesis.

2.9 Aspectos éticos

Se está respetando el Código Civil de derechos de autor que se menciona tanto en el Planteamiento del Problema, los Antecedentes, Marco Teórico y, en general, en la presente investigación.

III. RESULTADO

3.1. presentación de resultados

Tabla 7

Niveles de aprendizaje por competencias

Niveles	f	%
Bajo	3	1.6
Moderado	157	82.2
Adecuado	31	16.2
Total	191	100.0

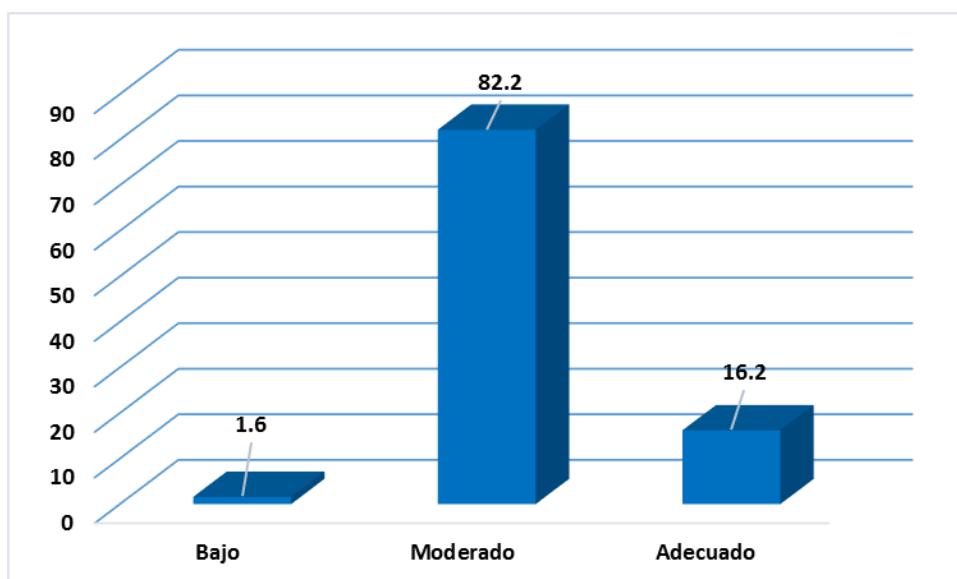


Figura 1. Niveles de aprendizaje por competencias

En la tabla 7 y figura 1 se muestran los resultados de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur de la variable: aprendizaje por competencias. El 5.8% presenta un nivel bajo, 81.8% presenta un nivel moderado y el 12.3% presenta un nivel adecuado. Podemos concluir que aprendizaje por competencias de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, presenta una tendencia moderada.

Tabla 8

Niveles de aprendizaje por competencias por dimensiones

Niveles	competencias genéricas		competencias específicas	
	f	%	f	%
Bajo	9	4.7	8	4.2
Moderado	103	53.9	176	92.1
Adecuado	79	41.4	7	3.7
Total	191	100.0	191	100.0

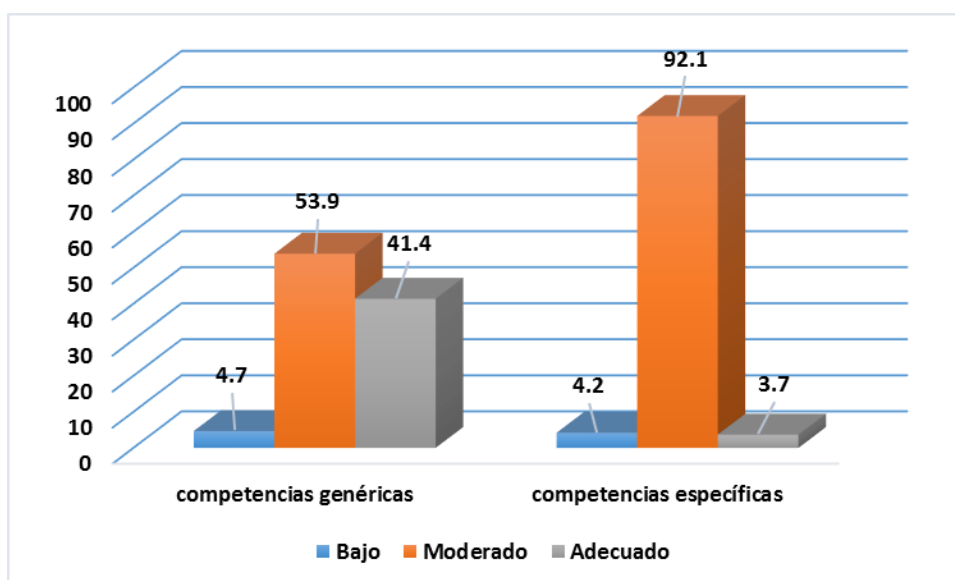


Figura 2. Niveles de aprendizaje por competencias por dimensiones

En la tabla 7 y figura 1 se muestran los resultados de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur de la variable aprendizaje por competencias. En la dimensión competencias genéricas el 4.7% presenta un nivel bajo, 53.9% presenta un nivel moderado y el 41.4% presenta un nivel adecuado. En la dimensión competencias específicas el 4.2% presenta un nivel bajo, 92.1% presenta un nivel moderado y el 3.7% presenta un nivel adecuado

Tabla 9

Niveles de autoestima

Niveles	f	%
Bajo	2	1.0
Moderado	143	74.9
Alto	46	24.1
Total	191	100.0

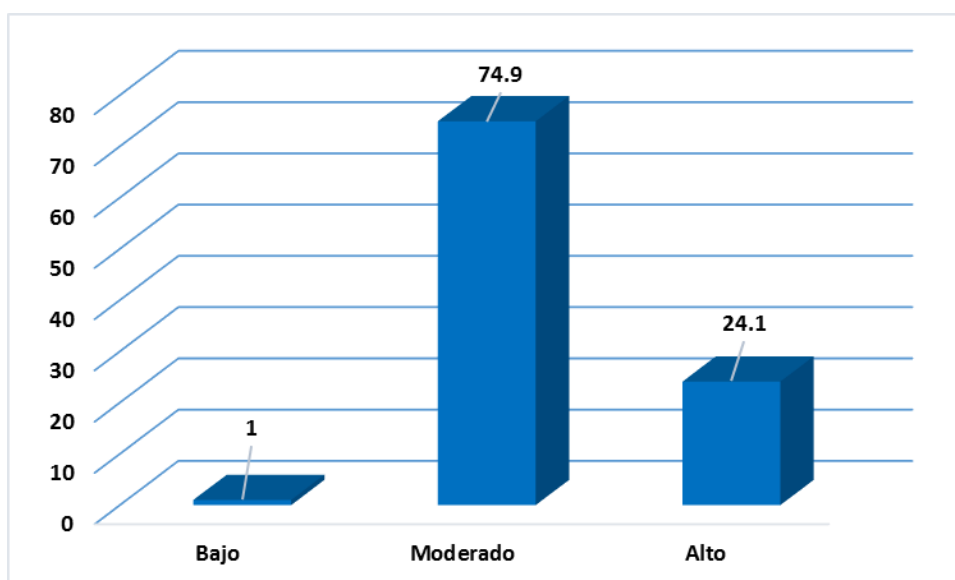


Figura 3. Niveles de autoestima

En la tabla 9 y figura 3 se muestran los resultados de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur de la variable: Autoestima. El 1.0% presenta un nivel bajo, 74.9% presenta un nivel moderado y el 24.1% presenta un nivel alto.

Podemos concluir que la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, presenta una tendencia moderada.

Tabla 10

Niveles de autoestima por dimensiones

Niveles	Autoestima general		Dimensión social		Dimensión escolar		Dimensión hogar	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	6	3.1	109	57.1	0	0.0	3	1.6
Moderado	184	96.3	79	41.4	108	56.5	34	17.8
Alto	1	0.5	3	1.6	83	43.5	154	80.6
Total	154	100.0	154	100.0	154	100.0	113	100.0

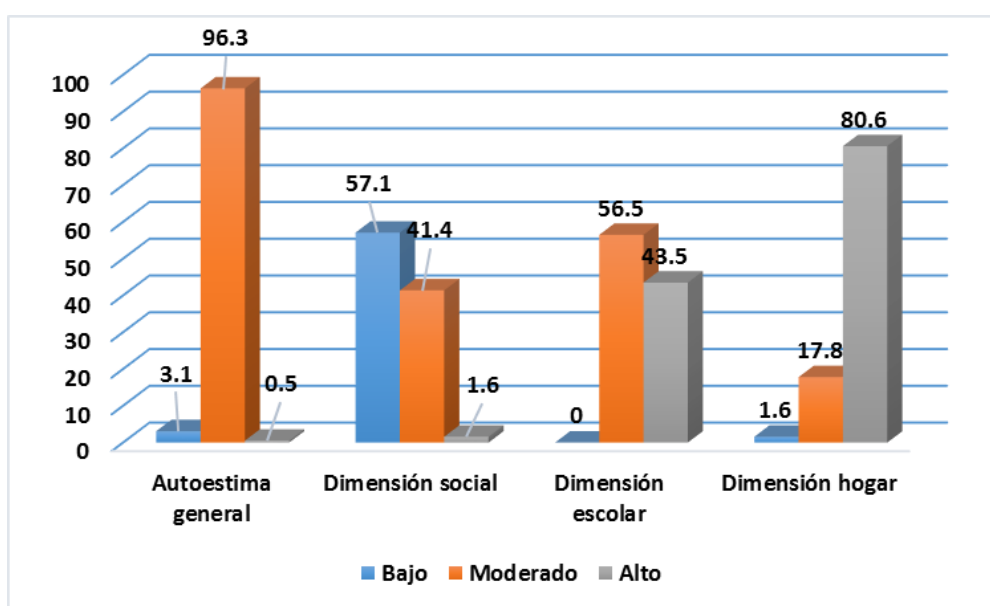


Figura 4. Niveles de autoestima por dimensiones

En la tabla 10 y figura 4 se muestran los resultados de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur de la variable: Autoestima. En la dimensión autoestima general el 3.1% presenta un nivel bajo, 96.3% presenta un nivel moderado y el 0.5% presenta un nivel alto. En la dimensión social el 57.1% presenta un nivel bajo, 41.4% presenta un nivel moderado y el 1.6% presenta un nivel alto. En la dimensión escolar el 56.5% presenta un nivel moderado y el 43.5% presenta un nivel alto. En la dimensión hogar el 1.6% presenta un nivel bajo, 17.8% presenta un nivel moderado y el 80.6% presenta un nivel alto.

Tabla 11

Niveles de Asertividad

Niveles	f	%
Bajo	5	2.6
Moderado	178	93.2
Alto	8	4.2
Total	191	100.0

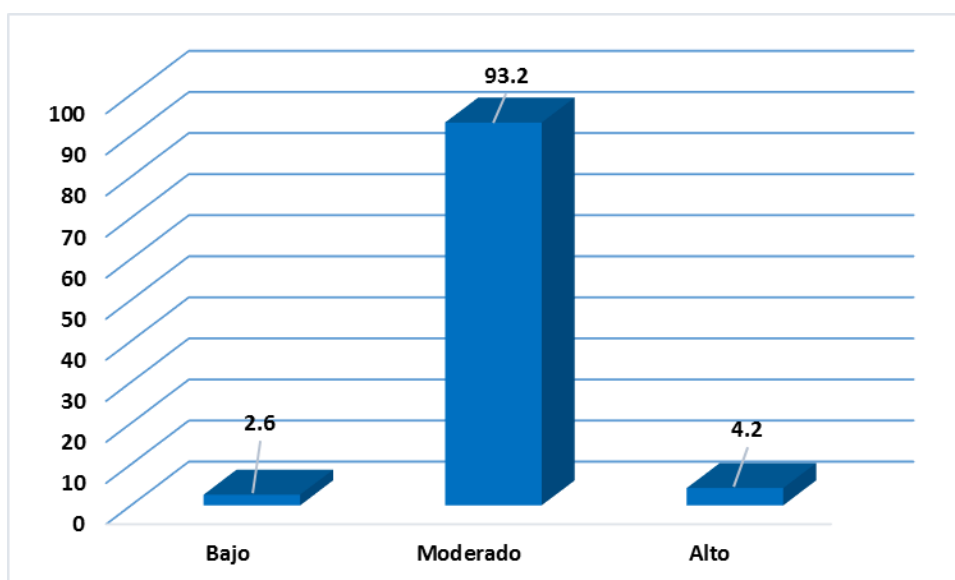


Figura 5. Niveles de asertividad

En la tabla 11 y figura 5 se muestran los resultados de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Lima Sur de la variable: Asertividad. El 2.6% presenta un nivel bajo, 93.2% presenta un nivel moderado y el 4.2% presenta un nivel alto.

Podemos concluir que la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, presenta una tendencia moderada.

Tabla 12

Niveles de Asertividad por dimensiones

Niveles	Autoasertividad		Heteroasertividad	
	f	%	f	%
Bajo	28	14.7	10	5.2
Moderado	154	80.6	160	83.8
Alto	9	4.7	21	11.0
Total	191	100.0	191	100.0

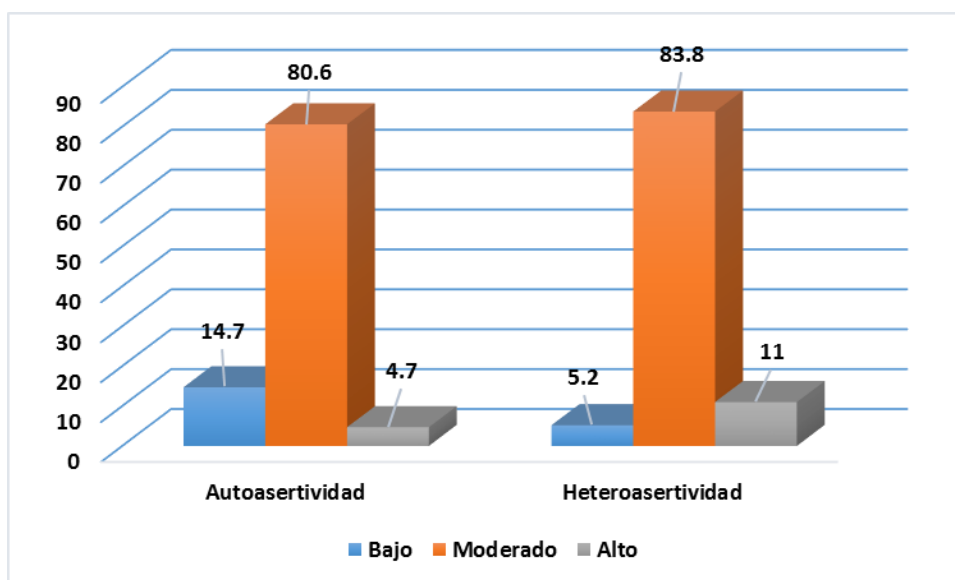


Figura 6. Niveles de asertividad por dimensiones

En la tabla 12 y figura 6 se muestran los resultados de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Lima Sur de la variable: Asertividad. En la dimensión autoasertividad el 14.7% presenta un nivel bajo, 80.6% presenta un nivel moderado y el 4.7% presenta un nivel alto. . En la dimensión heteroasertividad el 5.2% presenta un nivel bajo, 83.8% presenta un nivel moderado y el 11.0% presenta un nivel alto.

3.2 Contrastación de hipótesis

Prueba de hipótesis 1

La prueba de hipótesis 1, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

H₀: El aprendizaje por competencias no influye positivamente en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

H₁: El aprendizaje por competencias influye positivamente en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Tabla 13

Análisis de regresión hipótesis 1

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios				
					Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df1	df2	Sig. Cambio en F
1	,156 ^a	,024	,019	5,054	,024	4,736	1	189	,031

a. Predictores: (Constante), aprendizaje por competencias

b. Variable dependiente: autoestima

En la tabla 13, mediante la prueba de regresión se determinó que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,156$ y el $R^2 = 0,024$, se estima que el aprendizaje por competencias influyeron en el 2.4% sobre la autoestima en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,031.

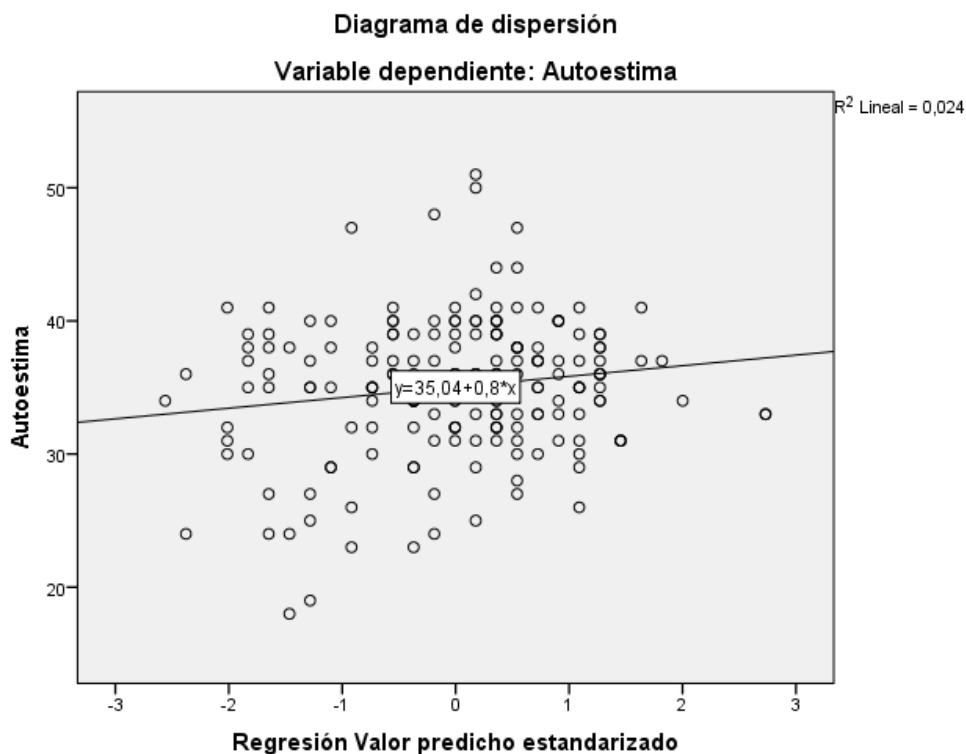


Figura 7. Análisis de regresión hipótesis 1

En la figura 7 se puede observar que existe una dependencia funcional lineal, las observaciones están sobre la recta de regresión. $r = R^2 = 1$, recta de regresión: $y = x$

Por lo tanto se acepta la hipótesis del investigador con un nivel de significación del 5%, concluyéndose que el aprendizaje por competencias influye positivamente en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, con un nivel de significancia de 0.031.

Prueba de hipótesis 2

La prueba de hipótesis 2, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

H₀: El aprendizaje por competencias no influye positivamente en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

H: El aprendizaje por competencias influye positivamente en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Tabla 14

Análisis de regresión hipótesis 2 por dimensiones

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios				
					Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df1	df2	Sig. Cambio en F
1	,188 ^a	,035	,030	4,554	,035	6,930	1	189	,009
2	,105 ^a	,011	,006	1,289	,011	2,093	1	189	,150
3	,180 ^a	,032	,027	1,264	,032	6,343	1	189	,013
4	,293 ^a	,086	,081	1,470	,086	17,713	1	189	,000

a. Predictores: (Constante), aprendizaje por competencias

b. Variable dependiente: Autoestima general

c. Variable dependiente: Dimensión social

d. Variable dependiente: Dimensión escolar

e. Variable dependiente: Dimensión hogar

En la tabla 14, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 1 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,188$ y el $R^2 = 0,035$, se estima que las competencias generales influyeron en el 3.5% sobre la autoestima general en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,009. Asimismo, se determinó en el modelo 2 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,105$ y el $R^2 = 0,011$, se estima que las competencias específicas no influyeron sobre la autoestima en la dimensión social en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Lima Sur 2015,

como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,150. También, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 3 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,180$ y el $R^2 = 0,032$, se estima que las competencias generales influyeron en el 3.2% sobre la autoestima general, en la dimensión escolar en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,009. Por último, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 4 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,293$ y el $R^2 = 0,086$, se estima que las competencias generales influyeron en el 8.6% sobre la autoestima en la dimensión hogar en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000.

Por lo tanto se acepta la hipótesis del investigador con un nivel de significación del 5%, concluyéndose que el aprendizaje por competencias influye positivamente en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Lima Sur 2015, con un nivel de significancia de 0.009, 0,150, 0,013 y 0,000 respectivamente.

Prueba de hipótesis 3

La prueba de hipótesis 3, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

- H₀:** El aprendizaje por competencias no influye positivamente en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.
- H₁:** El aprendizaje por competencias influye positivamente en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Tabla 15

Análisis de regresión hipótesis 3

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios				
					Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df1	df2	Sig. Cambio en F
1	,369 ^a	,136	,131	3,158	,136	29,714	1	189	,000

a. Predictores: (Constante), aprendizaje por competencias

b. Variable dependiente: asertividad

En la tabla 15, mediante la prueba de regresión se determinó que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,369$ y el $R^2 = 0,136$, se estima que el aprendizaje por competencias influyeron en el 13,6% sobre la asertividad en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000.

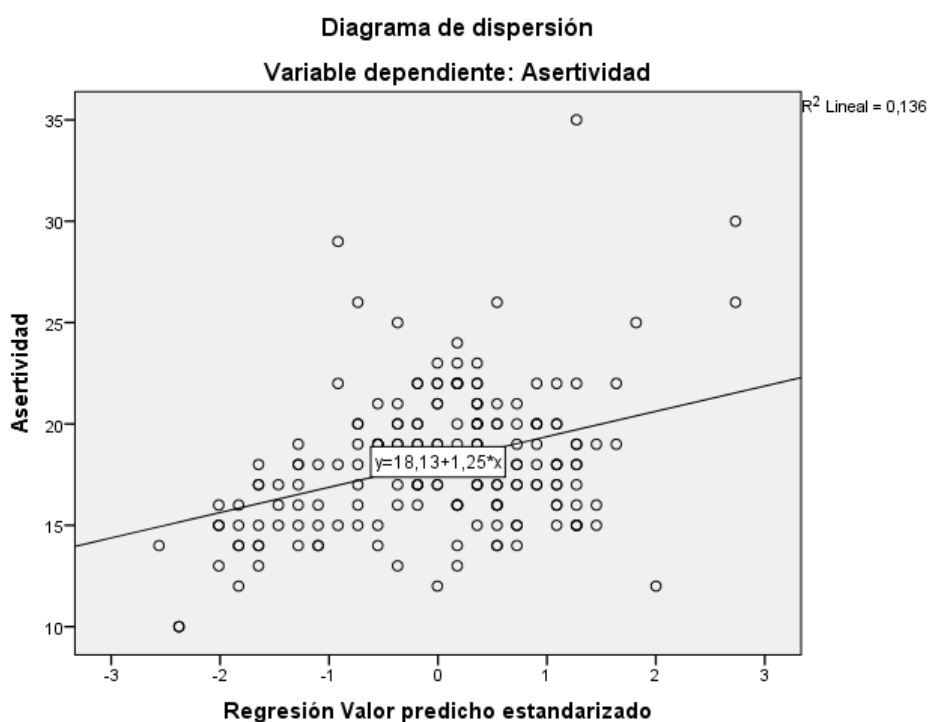


Figura 8. Análisis de regresión hipótesis 2

En la figura 8 se puede observar que existe una dependencia funcional lineal, las observaciones están sobre la recta de regresión. $r = R^2 = 1$, recta de regresión: $y = x$.

Por lo tanto se acepta la hipótesis del investigador con un nivel de significación del 5%, concluyéndose que el aprendizaje por competencias influye positivamente en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, con un nivel de significancia de 0.000.

Prueba de hipótesis 4

La prueba de hipótesis 4, se realiza mediante las hipótesis estadísticas siguientes:

H₀: El aprendizaje por competencias no influye positivamente en las dimensiones de la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

H₁: El aprendizaje por competencias influye positivamente en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Lima Sur 2015.

Tabla 16

Análisis de regresión hipótesis 2 por dimensiones

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios				
					Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df1	df2	Sig. Cambio en F
1	,288 ^a	,083	,078	2,502	,083	17,038	1	189	,000
2	,266 ^a	,071	,066	1,819	,071	14,343	1	189	,000

a. Predictores: (Constante), aprendizaje por competencias

b. Variable dependiente: Autoasertividad

c. Variable dependiente: heteroasertividad

En la tabla 16, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 1 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,288$ y el $R^2 = 0,083$, se estima que las competencias generales influyeron en el 8.3% sobre la autoasertividad en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000. Asimismo, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 2 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,266$ y el $R^2 = 0,071$, se estima que las competencias generales influyeron en el 8.3% sobre la heteroasertividad en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000.

Por lo tanto se acepta la hipótesis del investigador con un nivel de significación del 5%, concluyéndose que el aprendizaje por competencias influye positivamente en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, con un nivel de significancia de 0.000 respectivamente.

IV. DISCUCION

De acuerdo a los resultados estadísticos con respecto a la hipótesis 1, mediante la prueba de regresión se determinó que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,156$ y el $R^2 = 0,024$, se estima que el aprendizaje por competencias influyeron en el 2.4% sobre la autoestima en los estudiantes de la Universidad Tecnológica del Cono Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,031.

Estos resultados concuerdan con Barrera (2011) quien elaboró la tesis “clima social familiar y autoestima en alumnos del 4° de secundaria de la institución educativa N° 3080 del distrito de los Olivos – Lima” 2012, donde se concluyó que existe relación significativa entre clima social familiar y autoestima general en los alumnos de 4° de secundaria de la Institución Educativa N° 3080 del distrito de Los Olivos-Lima.

También concuerda con Polo (2009) quien realizó la investigación: Los niveles de autoestima y las conductas agresivas de los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau Seminario de la Perla - Callao 2007, cuyas conclusiones nos indican que existe una correlación débil, negativa y altamente significativa entre el nivel de autoestima y la irritabilidad en los estudiantes del nivel secundario de la institución Educativa Almirante Miguel Grau del distrito de La Perla. Existe una correlación débil negativa y no significativa entre el nivel de autoestima y la conducta agresiva verbal en los estudiantes del nivel secundario de la institución Educativa Almirante Miguel Grau del distrito de La Perla. Existe una correlación débil, negativa y altamente significativa entre el nivel de autoestima y la conducta agresiva indirecta en los estudiantes del nivel secundario de la institución Educativa Almirante Miguel Grau del distrito de La Perla. Existe una correlación débil, negativa y muy significativa entre el nivel de autoestima y la conducta agresiva física en los estudiantes del nivel secundario de la institución Educativa Almirante Miguel Grau del distrito de La Perla.

De acuerdo a los resultados estadísticos con respecto a la hipótesis 2, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 1 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,188$ y el $R^2 = 0,035$, se estima que las competencias generales influyeron en el 3.5% sobre la autoestima general en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica del Cono Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,009. Asimismo, se determinó en el modelo 2 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,105$ y el $R^2 = 0,011$, se estima que las competencias específicas no influyeron sobre la autoestima en la dimensión social en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica del Cono Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,150. También, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 3 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,180$ y el $R^2 = 0,032$, se estima que las competencias generales influyeron en el 3.2% sobre la autoestima general, en la dimensión escolar en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,009. Por último, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 4 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,293$ y el $R^2 = 0,086$, se estima que las competencias generales influyeron en el 8.6% sobre la autoestima en la dimensión hogar en los estudiantes de la Universidad Tecnológica del Cono Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000.

Estos hallazgos concuerdan con Conde y Ostos (2013) la autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes del 4° y 5° de educación primaria en la institución educativa estatal María Reiche Newman, Ate Vitarte, Lima 2013. Se halló que el 88,9% de los estudiantes tienen el autoestima media y el 50% tiene su rendimiento académico en logro previsto. En tanto se concluyó que: Existe relación directa y significativa entre la

autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa Estatal María Reiche Newman, Ate Vitarte, Lima 2013, siendo correlación positiva fuerte ($= 0,00$).

También concuerdan con León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos (2009) realizaron el estudio Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia), donde se llegó a la conclusión de que existe una correlación positiva directamente proporcional entre las variables asertividad y autoestima ($.250$), es decir, a mayor nivel de autoestima, mayor nivel de asertividad.

De acuerdo a los resultados estadísticos con respecto a la hipótesis 3, en la tabla 15, mediante la prueba de regresión se determinó que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,369$ y el $R^2 = 0,136$, se estima que el aprendizaje por competencias influyeron en el 13,6% sobre la asertividad en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio $= 0,000$.

Estos hallazgos concuerdan con Zarate, Suyo, y Yupanqui, (2012) realizaron un estudio sobre la autoestima y su relación con el aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 6015 de la UGEL N° 01 de San Juan de Miraflores, 2012, cuyas conclusiones nos indican que existe relación significativa entre la autoestima y el aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 6015 de la UGEL 01 de San Juan de Miraflores, 2012 (r Pearson $= 0,387$).

De acuerdo a los resultados estadísticos con respecto a la hipótesis 4, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 1 que existe una correlación baja entre las

variables como lo indica $R = 0,288$ y el $R^2 = 0,083$, se estima que las competencias generales influyeron en el 8.3% sobre la autoasertividad en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000. Asimismo, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 2 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,266$ y el $R^2 = 0,071$, se estima que las competencias generales influyeron en el 8.3% sobre la heteroasertividad en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000.

Estos hallazgos concuerdan con Macedo (2013) el bullying y la autoestima de los estudiantes de educación primaria de la I.E La Molina-1278 del distrito de La Molina, 2013, cuyas conclusiones indicaron que existe relación negativa entre el bullying y la autoestima de los estudiantes de educación primaria de la I.E. La Molina - 1278 del distrito de la Molina, Lima, 2013. (Sig. $< \alpha$ y Rho de Spearman = - 0,794, Correlación negativa fuerte).

También concuerdan con Calderón (2013) en su investigación aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales en los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de las instituciones educativas estatales de la Red n° 1, Ventanilla, 2013, donde los resultados se observa que en el variable aprendizaje cooperativo, el 1.2% de la muestra ha obtenido un nivel inadecuado de aprendizaje cooperativo, el 62.3% un nivel regular y el 36.55 un nivel adecuado y en la variable habilidades sociales el 0.0% de la muestra ha obtenido un nivel bajo, el 79.6% un nivel regular y el 20.4% un nivel alto. Se concluye que el aprendizaje cooperativo se relaciona significativamente con las habilidades sociales en los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de las instituciones educativas estatales de la Red N° 1, Ventanilla, durante el año 2013.

V. CONCLUSIONES

- Primera: El aprendizaje por competencias influye positivamente en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como lo indica $R = 0,156$ y el $R^2 = 0,024$ y con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,031.
- Segunda: El aprendizaje por competencias influye positivamente en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como lo indica $R = 0,188$ y el $R^2 = 0,035$, y la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,009. Asimismo, como lo indica $R = 0,105$ y el $R^2 = 0,011$ y la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,150. También, como lo indica $R = 0,180$ y el $R^2 = 0,032$ y capacidad predictora de sig. de cambio = 0,009. Por último, como lo indica $R = 0,293$ y el $R^2 = 0,086$, y la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000.
- Tercera: El aprendizaje por competencias influye positivamente en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como lo indica $R = 0,369$ y el $R^2 = 0,136$ y la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000.
- Cuarta: El aprendizaje por competencias influye positivamente en las dimensiones de la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como lo indica $R = 0,288$ y el $R^2 = 0,083$ la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000. Asimismo, como lo indica $R = 0,266$ y el $R^2 = 0,071$ y la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000.

VI. RECOMENDACIONES

- Primera: Dado que existen muchas variables que afectan la autoestima y asertividad, las instituciones educativas deben diagnosticar, planificar, reorientar y evaluar los programas educacionales, revisar las prácticas de la enseñanza y analizar la situación de las escuelas sobre la base de sus propias características y elementos demográficos para así detectar agentes y elementos extraños que pueden afectar las variables estudiadas.
- Segunda: El aprendizaje es un proceso interactivo. Los maestros deben poner más énfasis en la detección de necesidades individuales y en ayudar a los estudiantes a construir una imagen positiva de ellos mismos.
- Tercera: Elaborar programas de entrenamientos, dirigidos a los docentes, padres y representantes con el fin de que reconozcan a la autoestima y la asertividad como una parte fundamental para lograr la integridad y autorrealización personal.
- Cuarta: El presente trabajo abre las puertas a futuras investigaciones con relación a factores que dentro y fuera de la escuela puedan afectar las variables estudiadas. En dicho estudio aportaría datos más precisos, los cuáles pueden ser usados para detectar, medir y evaluar variables que las puedan afectar.

VII. REFERENCIAS

- Acevedo, Z. (1998). *Nivel de autoestima y asertividad en un grupo de estudiantes becarios en la universidad Nacional experimental de Tachira*. (Tesis para optar el grado de magister). Universidad de Zulia y Universidad Nacional Experimental de Táchira. Maracaibo. Venezuela
- Ahuamada, W. (1983). *Mapas Conceptuales como instrumento para investigar a estructura cognitiva en Física. Disertación de Maestría Inédita*. Instituto de Física Universidad Federal de Río Grande Do Sul Sao Paulo.
- Alcántara, J (1995). *Cómo educar La autoestima*. Barcelona: Grupo editorial CEACSA.
- Alcántara, J. (2004) *Educación la autoestima. Aula práctica*. Educación y Enseñanza. España: Ediciones CEAC.
- Aguilar, E. (1987). *Asertividad: cómo ser tú mismo sin culpas*. México: Pax.
- Aguilar, E. (1993). *Elige la autoestima*. México: Árbol Editorial.
- Álvarez, A. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.). de la ciudad de Valdivia*. Tesis de maestría. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Ames, D. y Flynn, F. (2007). *What breaks a leader: the curvilinear relation between assertiveness and leadership*. Journal of Personality and Social Psychology, 92 (2), 307-324.
- Ausubel, D. Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. México. Trillas.

- Autoinformes de actitudes en las interacciones sociales [ADCAS] (2011). *Manual de referencia actualizada de asertividad*. España. COHS, Consultores en ciencias humanas, S.L.
- Barrera, K. (2011) *Clima social familiar y autoestima en alumnos del 4° de secundaria de la institución educativa N° 3080 del distrito de los Olivos – Lima 2012*. Universidad César Vallejo
- Beauregard, L., Bouffard, R. y Duclos, G. (2005) *Autoestima. Para quererse más y relacionarse mejor*. Madrid: Narcea.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Barcelona: Gedisa.
- Caballo, V. (1983). *Asertividad: definiciones y dimensiones*. *Estudios de Psicología*, Universidad Autónoma de Madrid 13, 52-62.
- Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y tratamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Calderón (2013) *Aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales en los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de las instituciones educativas estatales de la Red N° 1, Ventanilla, 2013*. Lima Universidad César Vallejo
- Calero, M. (2000). *Autoestima y docencia*. Lima: San Marcos.
- Castanyer, O. (2000) *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. España: Descle.
- Corporación Universitaria Rafael Núñez (1997) *Modelo Pedagógico*. Recuperado de http://www.curn.edu.co/documents_/institucionales/ modelo_pedagogico .pdf
- Da Dalt de Mangione, E. y Difabio de Anglat, H. (2002). *Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares*. *Interdisciplinaria*, 19 (2), 119-140.

- Dewey, J. (1913). *Filosofía de la educación en Medio de obras de John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press 1979, Vol. 7,
- Diccionario de la real académica española [DRAE] (2001). Definiciones. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=adaptar>
- Driscoll, M. P. y Vergara, A. (1997). *Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro*, en *Pensamiento Educativo*, 21.
- Epiquién, M. y Diestra, E. (2013). *Hacia el logro de una Investigación cuasiexperimental*. Danny. Perú.
- Fensterhein, H. y Baer, J. (1996) *No diga sí cuando quiere decir no*, Barcelona: Doyma.
- Ferreiro Gravié, R. (2003). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El Constructivismo Social, una nueva forma de Enseñar y Aprender*. México. Trillas
- Ferreiro Gravié, R. y Calderón, M. (2003) *El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México. Trillas
- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). *Asertividad: Un análisis teórico-empírico. Enseñanza e investigación en Psicología*, 14 (2), 403-425
- Gil, R. (1998). Valores Humanos y Desarrollo Personal. España: Escuela Española.
- García, M., y Magaz, A. (1995) *Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos*. Madrid: Ed. CEPE.
- González-Arratia, N. (2001) *La autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*. Universidad Autónoma del Estado de México.

- Gonzales, V. y Gonzales, R. (2008) *competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*. Revista iberoamericana de educación. N° 47 (2008), pp. 185-209
- Güell, M., y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo*. Barcelona: Paidós.
- Guzmán, M. (1998) *Autoestima*. México: El Manual Moderno S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, Quinta edición. México: McGraw-Hill.
- Izquierdo, C. (2008) *Crece en la Autoestima*. Lima: Paulinas
- Johnson, C. (1993). *Aprendizaje Colaborativo, referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey*, México <http://campus.gda.itesm.mx/cite>
- León, A., Rodríguez, C. Ferrel, F. y Ceballos, G. (2009) *Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia)*.
- López, M. (2003). *Inteligencia Emocional*. Colombia. Ediciones Gamma,
- Maldonado, M. (2001) *El aprendizaje significativo de David Paul Ausubel*. Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/...HsQZgewyg YXxdb0/edit>
- Maslow, A. (1962). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Melgosa, J. (1995). *¡Sin estrés!*. Madrid: Safeliz.
- Moreira, M. A. (1993) *A Teoría da Aprendizagem Significativa de David Ausubel*. Fascículos de CIEF Universidad de Río Grande do Sul Sao Paulo.

- Naranjo, P. (2008) *Relaciones interpersonales adecuadas, mediante una comunicaron conducta asertiva*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 8 (1), 1-27.
- Neidhardt, J; Weinstein, Malcolm y Conry, R. (1989). *Seis programas para prevenir y controlar el estrés*. Madrid: Deusto.
- Pavlov, I (1927). *Reflejos condicionados: Una investigación de la actividad fisiológica de la corteza cerebral*. Traducido y editado por G. V. Anrep. London.
- Piaget, J. (1936) *Estadios del desarrollo según el Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona-México, p. 24-29
- Pick, W. y Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: Limusa.
- Porras, A. (2007) *La autoestima en los niños de inicial. Tesis para optar el grado de magister de la Universidad de Murcia*. Recuperado el 28 de junio del 2105 de www.slideshare.net/.../desarrollando-autoestima-en-nios-en-edad-preescolar.com
- Ramírez, N. (2004). *Autoestima y rendimiento escolar*. Argentina: LOM.
- Rakos, R. (2006). *Asserting and confronting. The handbook of communication skills*. New York: Hargie.
- Riso, W. (2001). *Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales*. Colombia: Rayuela.
- Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.
- Rogers, C. (1951) *Terapia centrada en el cliente. Su práctica actual, implicaciones y teoría*. Londres.

- Roldan, A. (2007). *Efectos de la aplicación del taller creciendo en el nivel de autoestima de los alumnos del 2do. año de educación secundaria de la Institución Educativa N° 80824 "José Carlos Mariátegui" Distrito el Porvenir. Año 2007*. Tesis de maestría. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo.
- Rojas, L. (2007). *La autoestima*. Madrid: Grupo Planeta.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
- Skinner, B. F. (1975). *El concepto de reflejo en la descripción de la conducta*. En *Registro acumulativo: Una selección de la obra de Skinner realizada por el propio autor*. (p. 478-510). Barcelona: Fontanella.
- Sovero, F. (2002). *Diccionario Educativo glosario de terminología Pedagógica*. Lima, Perú. Abedul. E.I.R.L,
- Watson, J. (1913) *Psicología como el conductista*. Vistas Opinión it. Psychological
- Conde, K. y Ostos, O. (2013) *la autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes del 4° y 5° de educación primaria en la institución educativa estatal María Reiche Newman, Ate Vitarte, Lima 2013*. Universidad César Vallejo.
- Macedo, E. (2013) *El bullying y la autoestima de los estudiantes de educación primaria de la I.E La Molina-1278 del distrito de La Molina, 2013*. Universidad César Vallejo
- Polo, R. (2009) *Los niveles de autoestima y las conductas agresivas de los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau Seminario de la Perla - Callao 2007*, Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Ruiz y Páez (2012). *Clima emocional en las organizaciones: dos estudios en centros penales*. Colombia

Sánchez, M. (2011). *El clima social institucional y la calidad educativa*. Guadalajara, México

Tamayo, M. (2002). *El proceso de la Investigación Científica*. (4ª ed.) Limusa, S.A. grupo Noriega editores,

Zarate, Suyo, y Yupanqui (2012) *La autoestima y su relación con el aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 6015 de la UGEL N° 01 de San Juan de Miraflores, 2012*, Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle

ANEXOS

Anexo N° 01. Matriz de consistencia.

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables																										
<p>Problema 1</p> <p>¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?</p> <p>Problema 2</p> <p>¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?</p> <p>Problema 3</p> <p>¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?</p> <p>Problema 4</p> <p>¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?</p>	<p>Objetivo 1</p> <p>Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.</p> <p>Objetivo 2</p> <p>Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.</p> <p>Objetivo 3</p> <p>Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.</p> <p>Objetivo 4</p> <p>Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.</p>	<p>Hipótesis 1</p> <p>El aprendizaje por competencias influye positivamente en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.</p> <p>Hipótesis 2</p> <p>El aprendizaje por competencias influye positivamente en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.</p> <p>Hipótesis 3</p> <p>El aprendizaje por competencias influye positivamente en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.</p> <p>Hipótesis 4</p> <p>El aprendizaje por competencias influye positivamente en las dimensiones de la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.</p>	<p>Variable independiente: Aprendizaje por competencias</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimensión</th> <th>Indicador</th> <th>Ítems</th> <th>Escala y valores</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Competencias relativas al aprendizaje (8).</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Competencias genéricas</td> <td>Competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal (7).</td> <td>Del 1 al 27</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal (6).</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Competencias relativas a los valores (6).</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Competencias específicas</td> <td>Adquisición de sentido de las competencias genéricas en el contexto profesional.</td> <td>Del 28 al 54</td> <td>Si (1) No (0)</td> </tr> <tr> <td>Las situaciones de aprendizaje profesional que se diseñen en el contexto universitario</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Dimensión	Indicador	Ítems	Escala y valores		Competencias relativas al aprendizaje (8).			Competencias genéricas	Competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal (7).	Del 1 al 27		Competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal (6).				Competencias relativas a los valores (6).			Competencias específicas	Adquisición de sentido de las competencias genéricas en el contexto profesional.	Del 28 al 54	Si (1) No (0)	Las situaciones de aprendizaje profesional que se diseñen en el contexto universitario		
Dimensión	Indicador	Ítems	Escala y valores																										
	Competencias relativas al aprendizaje (8).																												
Competencias genéricas	Competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal (7).	Del 1 al 27																											
	Competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal (6).																												
	Competencias relativas a los valores (6).																												
Competencias específicas	Adquisición de sentido de las competencias genéricas en el contexto profesional.	Del 28 al 54	Si (1) No (0)																										
	Las situaciones de aprendizaje profesional que se diseñen en el contexto universitario																												

Variable dependiente: autoestima				Variable dependiente: asertividad				
Dimensión	Indicador	Ítems	Escala y valores	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	
Dimensión general	Valoración de sí mismo	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13,	Correcto (1) Incorrecto (0)	Auto-Asertividad	Nivel de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias.	Del 1 al 20	Si = 1	
	Mayores aspiraciones	15, 18, 19, 20, 25, 27,			Nivel de expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás.	Del 21 al 35	No = 0	
	Estabilidad	30, 31, 34, 35, 38, 39,		Dimensión social	Hetero-Asertividad			
	Confianza	43, 47, 48, 51, 55, 56,						
Atributos personales	57, 58							
Dimensión escolar	Habilidad en relaciones interpersonales	5,8,14,21,	Correcto (1) Incorrecto (0)	Tipo de investigación: básica sustantiva, nivel explicativo				
	Popularidad	28,40,49,52		Diseño: transversal, transaccional y de relación causal				
	Méritos en las relaciones interpersonales			Método hipotético deductivo				
Dimensión hogar	Afronta tareas	2,17,23,33,37	Correcto (1) Incorrecto (0)	Población: 376 estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur				
	Tiene capacidad para aprender	42,46,54		Muestra: censo				
	Traba de forma individual			Técnica: Entrevista. Instrumento: encuesta				
Dimensión hogar	Trabaja de forma grupal		Correcto (1) Incorrecto (0)	Método de datos. Regresión Lineal y regresión logística				
	Buenas cualidades en la familia	6,9,11,16, 20,22, 29,44						
	Habilidades en las relaciones familiares							
Dimensión hogar	Respeto a la familia		Correcto (1) Incorrecto (0)					
	Concepciones de bien o mal dentro de la familia							

Anexo N° 02. Instrumentos de medición de las variables

Instrumento 1 de Evaluación

Estimado estudiante:

De acuerdo al listado de competencias, marque si (1) (cuando la universidad brinda la competencia en su formación profesional y no (0) cuando no lo brinda.

Competencias genéricas	1	0
1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis		
2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica		
3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo		
4) Conocimiento sobre el área de estudio y profesión		
5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano		
6) Capacidad de comunicación oral y escrita		
7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma		
8) Habilidades en el uso de las TIC y de la comunicación		
9) Capacidad de investigación		
10) Capacidad de aprender y actualizarse		
11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de		
12) Capacidad crítica y autocrítica		
13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones		
14) Capacidad creativa		
15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas		
16) Capacidad para tomar decisiones		
17) Capacidad de trabajo en equipo		
18) Habilidades interpersonales		
19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes		
20) Compromiso con la conservación del medio ambiente		
21) Compromiso con su medio socio cultural		
22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad		
23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales		
24) Habilidad para trabajar en forma autónoma		
25) Capacidad para formular y gestionar proyectos		
26) Compromiso ético		
27) Compromiso con la calidad		
Competencias específicas		

28) Aplica los conocimientos de las ciencias básicas y ciencias de la ingeniería		
29) Identifica , evalúa e implementa las tecnologías más apropiadas para su		
30) Concibe , analiza , proyecta y diseña obras de ingeniería		
31) Planifica y programa obras y servicios de ingeniería		
32) Construye supervisa, inspecciona y evalúa		
33) Dirige y lidera personas		
34) Administra adecuadamente los materiales y equipos		
35) Capacidad para tomar decisiones		
36) Representa gráficamente		
37) Propone soluciones que contribuyan al desarrollo sostenible		
38) Maneja e interpreta información de campo		
39) Utiliza tecnologías de la información, software y herramientas para ingeniería		
40) Evalúa y previene los riesgos asociados al diseño y construcción		
41) Interactúa con grupos inter y multidisciplinares y da soluciones		
42) Emplea técnicas de control de calidad en los materiales y servicios		
43) Identifica aspectos éticos y culturales de impacto recíproco		
44) Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o pro		
45) Conocimiento del inglés para exponer como para comunicarse		
46) Genera innovación en distintos ámbitos		
47) Desarrollar los trabajos en equilibrio con el ciudadano y Conservación con el medio ambiente y social		
48) Desarrollo de la actividad profesional en un marco de responsabilidad, legalidad y seguridad y sustentabilidad		
49) Compromiso ético frente a disciplina y al ejercicio de la profesión		
50) Demostrar hábitos de trabajo necesarios para el desarrollo de la profesión		
51) Capacidad para actuar con curiosidad, iniciativa y emprendimiento		
52) Capacidad para reconocer y analizar problemas y planificar estrategias para su solución		
53) Capacidad para la planificación y ejecución de proyectos de investigación		
54) Respetar la diversidad individual y sociocultural		

Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007

Instrumento 2 de Evaluación
Inventario de autoestima (COOPERSMITH)

	Ítems	Si	No
1)	Las cosas mayormente no me preocupan		
2)	Me es difícil hablar frente a la clase		
3)	Hay muchas cosas sobre mi mismo que cambiaría si pudiera		
4)	Puedo tomar decisiones sin dificultades		
5)	Soy una persona muy divertida		
6)	En mi casa me molesto muy fácilmente		
7)	Me toma bastante tiempo acostumbrarme algo nuevo		
8)	Soy conocido entre los chicos de mi edad		
9)	Mi padres mayormente toman en cuenta mis sentimientos		
10)	Me rindo fácilmente		
11)	Mi padres esperan mucho de mí		
12)	Es bastante difícil ser "Yo mismo"		
13)	Mi vida está llena de problemas		
14)	Los chicos mayormente aceptan mis ideas		
15)	Tengo una mala opinión acerca de mí mismo		
16)	Muchas veces me gustaría irme de mi casa		
17)	Mayormente me siento fastidiado en la escuela		
18)	Físicamente no soy tan simpático como la mayoría de las personas		
19)	Si tengo algo que decir, generalmente lo digo		
20)	Mis padres me comprenden		
21)	La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.		

22)	Mayormente siento como si mis padres estuvieran presionándome		
23)	Me siento desanimado en la escuela		
24)	Desearía ser otra persona		
25)	No se puede confiar en mí		
26)	Nunca me preocupo de nada		
27)	Estoy seguro de mí mismo		
28)	Me aceptan fácilmente en un grupo		
29)	Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos		
30)	Paso bastante tiempo soñando despierto		
31)	Desearía tener menos edad que la que tengo		
32)	Siempre hago lo correcto		
33)	Estoy orgulloso de mi rendimiento en la escuela		
34)	Alguien siempre tiene que decirme lo que debo hacer		
35)	Generalmente me arrepiento de las cosas que hago		
36)	Nunca estoy contento		
37)	Estoy haciendo lo mejor que puedo		
38)	Generalmente puedo cuidarme solo		
39)	Soy bastante feliz		
40)	Preferiría jugar con los niños más pequeños que yo		
41)	Me gustan todas las personas que conozco		
42)	Me gusta mucho cuando me llaman a la pizarra		
43)	Me entiendo a mí mismo		
44)	Nadie me presta mucha atención en casa		
45)	Nunca me resondran		
46)	No me está yendo tan bien en la escuela como yo quisiera		
47)	Puedo tomar una decisión y mantenerla		

48)	Realmente no me gusta ser un niño		
49)	No me gusta estar con otras personas		
50)	Nunca soy tímido		
51)	Generalmente me avergüenzo de mí mismo		
52)	Los chicos generalmente se la agarran conmigo		
53)	Siempre digo la verdad		
54)	Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz		
55)	No me importa lo que me pase		
56)	Soy un fracaso		
57)	Me fastidio fácilmente cuando me llaman la atención		
58)	Siempre sé lo que debo decir a las personas.		

Instrumento 3 de Evaluación

Escala de Asertividad ADCA- 1

(De E. Manuel García Pérez y Angela Magaz Lago)

Instrucciones: A continuación leerás algunas afirmaciones sobre cómo piensan, sienten o actúan las personas. Lee con atención cada una de ellas y marca con una "X" la casilla correspondiente a la columna que mejor represente tu forma de reaccionar en cada situación.

Ítems	No	Si
1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso(a) tener que exponer mi propia opinión.		
2. Cuando estoy enojado(a), me molesta que los demás se den cuenta.		
3. Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.		
4. Me disgusta que los demás me vean, cuando estoy nervioso(a).		
5. Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás.		
6. Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo(a).		
7. Me enfado, si no consigo hacer las cosas perfectamente.		
8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.		
9. Me pongo nervioso(a) cuando quiero elogiar a alguien.		
10. Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificarme por no saberlo.		
11. Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta.		
12. Me siento mal conmigo mismo(a), si no entiendo algo que me están explicando.		
13. Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.		
14. Cuando me critican sin razón, me pone nervioso(a) tener que defenderme.		

15. Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen.		
16. Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo(a).		
17. Me cuesta hacer preguntas personales.		
18. Me cuesta pedir favores.		
19. Me cuesta decir que NO, cuando me piden que haga algo que yo no quiero hacer.		
20. Cuando me hacen algún elogio, me pongo nervioso(a) y no sé qué hacer o decir.		
21. Me molesta que no me entiendan, cuando explico algo.		
22. Me irrita mucho que me lleven la contraria.		
23. Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.		
24. Me enfado, cuando veo que alguien cambia de opinión con el paso del tiempo.		
25. Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan de buenas maneras.		
26. Me molesta que me hagan preguntas personales.		
27. Me desagrada comprobar que las personas no se esfuercen en hacer las cosas de la mejor manera posible.		
28. Me enfado, cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.		
29. Me siento o me sentiría mal, si compruebo que una persona que aprecio toma una decisión que yo considero equivocada.		
30. Me enfado si veo a alguien comportarse de un modo que no me gusta.		
31. Me disgusta que me critiquen.		
32. Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas maneras.		
33. Me altera, ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, gritan, se muestran excesivamente contentas.		

34. Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen.		
35. Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.		

Anexo N° 03. Tabla de evaluación de juicio de Expertos.

Juicio de expertos

Expertos	Aplicabilidad instrumento 1	Aplicabilidad instrumento 2	Aplicabilidad instrumento 3
Experto 1			
Dr Muñoz Salazar José	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Experto 2			
Dr Giraldo Quispe Miguel	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Experto 3			
Dr Morillo Flores John	Aplicable	Aplicable	Aplicable



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Aprendizaje por competencias en la autoestima, y la asertividad en la
Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, 2015**

AUTOR

Mgtr. Lusmila Lalita Torres Vásquez

Escuela de Posgrado

Universidad Cesar Vallejo Filial Lima Norte

LIMA – PERÚ

2017

Resumen

La investigación pretende demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, entendiendo que ellas constituyen espacios de formación de los estudiantes y que permitirá mejorar su autoestima. Se trabajó con una población de 376 estudiantes; la muestra constituyó 191 estudiantes, la misma que se obtuvo a través del muestreo aleatorio simple. El diseño de estudio es no experimental, la técnica fue la encuesta y los instrumentos fueron cuestionarios, se llegó a la siguiente conclusión: el aprendizaje por competencias influye positivamente en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como lo indica $R = 0,156$ y el $R^2 = 0,024$ y con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,031.

Palabras clave: Aprendizajes, Competencias, autoestima.

Abstract

The research aims to demonstrate how competency learning influences the self-esteem of the students of the Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, understanding that they constitute spaces for the students' training and that will improve their self-esteem. We worked with a population of 376 students; The sample consisted of 191 students, the same one that was obtained through the simple random sampling. The study design was non-experimental, the technique was the survey and the instruments were questionnaires, the following conclusion was reached: competency-based learning positively influences students' self-esteem at the Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, Indicates $R = 0.156$ and $R^2 = 0.024$ and with the predictive ability of sig. Of exchange = 0.031.

Keywords: Aprendizajes, Competencias, autoestima.

Introducción

Desde hace algunos años, existe una especial preocupación por abordar los temas contingentes que importan en materia de Educación Superior. La Globalización a nivel mundial, regional y las numerosas consecuencias que tales fenómenos acarrearán, específicamente en relación a transformaciones del mundo del trabajo, ponen en discusión a agentes y organismos involucrados acerca de cómo adaptar de mejor manera los sistemas de formación ante la reflexión de nuevas oportunidades del mercado. La Unión Europea, por ejemplo, desarrolla un sistema de normalización y acreditación de movilidad profesional. Con ello, cualquier profesional que se forme bajo ese precepto, podrá desarrollarse exitosamente en distintos lugares o países con la seguridad que tiene las competencias necesarias para ello; Por otro lado, la autoestima se reconoce como un indicador del desarrollo personal fundado en la valoración, positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas; dicha valoración se construye sobre la base de la opinión que cada persona tiene sobre sí misma. Los estudiantes peruanos no son ajenos a tal desarrollo de dichas capacidades, no obstante en el ambiente educativo se puede observar la falta de uso de la conducta asertiva dado que las conductas que se manifiestan con frecuencia son la agresividad y en otros casos la pasividad o de agresividad-pasividad. Las variables de estudio son fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales, la capacidad de integración, comunicación, y resolución de situaciones problemáticas que se le pueda presentar al estudiante en su vida cotidiana..

Antecedentes del problema.

León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos (2009) realizaron el estudio “Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una

universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia)”, se llegó a la conclusión de que existe una correlación positiva directamente proporcional entre las variables asertividad y autoestima (.250), es decir, a mayor nivel de autoestima, mayor nivel de asertividad. Conde y Ostos (2013) realizó la investigación titulada: “la autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes del 4° y 5° de educación primaria en la institución educativa estatal María Reiche Newman, Ate Vitarte, Lima 2013”. Se halló que el 88,9% de los estudiantes tienen la autoestima media y el 50% tiene su rendimiento académico en logro previsto. En tanto se concluyó que: Existe relación directa y significativa entre la autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa Estatal María Reiche Newman, Ate Vitarte, Lima 2013, siendo correlación positiva fuerte ($= 0,00$).

Revisión de literatura

Aprendizaje por competencias

Bunk (1994, p. 9) cuando al definir las competencias nos señala que: Son un conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa, y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

Autoestima

La evaluación que una persona hace y comúnmente mantiene con respecto a sí misma, expresando una actitud de aprobación que indica la medida que una persona cree ser importante, capaz, digno y exitoso; en resumen, un juicio de mérito (Coopersmith 1990, citado en Roldán, 2007, p. 25)

Asertividad

García y Magaz (1994), conceptualizaron a la asertividad como una cualidad que define aquella clase de interacciones sociales que constituyen un acto de respeto por igual a las cualidades y características personales de uno mismo y aquellas personas con quienes se desarrolla la interacción. Es así que estos autores consideran a la asertividad como el acto de respetarse a uno mismo y respetar a los demás. Definición conceptual de las variables

Problema

Problema 1

¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?

Problema 2

¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?

Problema 3

¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?

Problema 4

¿Cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015?

Objetivos

Objetivo 1

Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Objetivo 2

Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Objetivo 3

Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Objetivo 4

Demostrar cómo el aprendizaje por competencias influye en las dimensiones de la asertividad de los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015.

Método

El método de la investigación es método hipotético deductivo de nivel explicativa, de enfoque cuantitativo y de diseño no experimental, transversal. El instrumento que se utilizó fue diseñado en la escala de Likert para medir las variables en una muestra de 191 estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur.

Resultados

Tabla 1

Análisis de regresión hipótesis 1

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios				
					Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df1	df2	Sig. Cambio en F
1	,156 ^a	,024	,019	5,054	,024	4,736	1	189	,031

a. Predictores: (Constante), aprendizaje por competencias

b. Variable dependiente: autoestima

En la tabla 13, mediante la prueba de regresión se determinó que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,156$ y el $R^2 = 0,024$, se estima que el aprendizaje por competencias influyeron en el 2.4% sobre la autoestima en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,031.

Tabla 2

Análisis de regresión hipótesis 2 por dimensiones

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios				
					Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df1	df2	Sig. Cambio en F
1	,188 ^a	,035	,030	4,554	,035	6,930	1	189	,009
2	,105 ^a	,011	,006	1,289	,011	2,093	1	189	,150
3	,180 ^a	,032	,027	1,264	,032	6,343	1	189	,013
4	,293 ^a	,086	,081	1,470	,086	17,713	1	189	,000

En la tabla 2, mediante la prueba de regresión se determinó que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,188$ y el $R^2 = 0,035$, se estima que las competencias generales influyeron en el 3.5% sobre la autoestima general en los

estudiantes de la Universidad Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,009.

Discusión

De acuerdo a los resultados estadísticos con respecto a la hipótesis 1, mediante la prueba de regresión se determinó que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,156$ y el $R^2 = 0,024$, se estima que el aprendizaje por competencias influyeron en el 2.4% sobre la autoestima en los estudiantes de la Universidad Tecnológica del Cono Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,031. Estos resultados concuerdan con Barrera (2011) quien elaboró la tesis “clima social familiar y autoestima en alumnos del 4° de secundaria de la institución educativa N° 3080 del distrito de los Olivos – Lima” 2012, donde se concluyó que existe relación significativa entre clima social familiar y autoestima general en los alumnos de 4° de secundaria de la Institución Educativa N° 3080 del distrito de Los Olivos-Lima.

Existe una correlación débil negativa y no significativa entre el nivel de autoestima y la conducta agresiva verbal en los estudiantes del nivel secundario de la institución Educativa Almirante Miguel Grau del distrito de La Perla. Existe una correlación débil, negativa y altamente significativa entre el nivel de autoestima y la conducta agresiva indirecta en los estudiantes del nivel secundario de la institución Educativa Almirante Miguel Grau del distrito de La Perla. Existe una correlación débil, negativa y muy significativa entre el nivel de autoestima y la conducta agresiva física en los estudiantes del nivel secundario de la institución Educativa Almirante Miguel Grau del distrito de La Perla.

De acuerdo a los resultados estadísticos con respecto a la hipótesis 2, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 1 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,188$ y el $R^2 = 0,035$, se estima que las competencias generales influyeron en el 3.5% sobre la autoestima general en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica del Cono Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,009. Asimismo, se determinó en el modelo 2 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,105$ y el $R^2 = 0,011$, se estima que las competencias específicas no influyeron sobre la autoestima en la dimensión social en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica del Cono Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,150. También, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 3 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,180$ y el $R^2 = 0,032$, se estima que las competencias generales influyeron en el 3.2% sobre la autoestima general, en la dimensión escolar en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,009. Por último, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 4 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,293$ y el $R^2 = 0,086$, se estima que las competencias generales influyeron en el 8.6% sobre la autoestima en la dimensión hogar en los estudiantes de la Universidad Tecnológica del Cono Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000. Estos hallazgos concuerdan con Conde y Ostos (2013) la autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes del 4° y 5° de educación primaria en la institución educativa estatal María Reiche Newman, Ate Vitarte, Lima 2013. Se halló que el 88,9% de los estudiantes tienen el autoestima media y el 50% tiene su rendimiento académico en logro previsto. En tanto se concluyó que: Existe relación directa y significativa entre la autoestima y el rendimiento escolar de los

estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa Estatal María Reiche Newman, Ate Vitarte, Lima 2013, siendo correlación positiva fuerte ($= 0,00$).

De acuerdo a los resultados estadísticos con respecto a la hipótesis 3, en la tabla 15, mediante la prueba de regresión se determinó que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,369$ y el $R^2 = 0,136$, se estima que el aprendizaje por competencias influyeron en el 13,6% sobre la asertividad en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio $= 0,000$. Estos hallazgos concuerdan con Zarate, Suyo, y Yupanqui, (2012) realizaron un estudio sobre la autoestima y su relación con el aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 6015 de la UGEL N° 01 de San Juan de Miraflores, 2012, cuyas conclusiones nos indican que existe relación significativa entre la autoestima y el aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 6015 de la UGEL 01 de San Juan de Miraflores, 2012 (r Pearson $= 0,387$).

De acuerdo a los resultados estadísticos con respecto a la hipótesis 4, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 1 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,288$ y el $R^2 = 0,083$, se estima que las competencias generales influyeron en el 8.3% sobre la autoasertividad en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio $= 0,000$. Asimismo, mediante la prueba de regresión se determinó en el modelo 2 que existe una correlación baja entre las variables como lo indica $R = 0,266$ y el $R^2 = 0,071$, se estima que las competencias generales influyeron en el 8.3% sobre la heteroasertividad en los estudiantes de la Universidad Nacional Tecnológica de

Lima Sur 2015, como se demuestra con la capacidad predictora de sig. de cambio = 0,000. Estos hallazgos concuerdan con Macedo (2013) el bullying y la autoestima de los estudiantes de educación primaria de la I.E La Molina-1278 del distrito de La Molina, 2013, cuyas conclusiones indicaron que existe relación negativa entre el bullying y la autoestima de los estudiantes de educación primaria de la I.E. La Molina - 1278 del distrito de la Molina, Lima, 2013. (Sig. < α y Rho de Spearman = - 0,794, Correlación negativa fuerte).

También concuerdan con Calderón (2013) en su investigación aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales en los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de las instituciones educativas estatales de la Red n° 1, Ventanilla, 2013, donde los resultados se observa que en el variable aprendizaje cooperativo, el 1.2% de la muestra ha obtenido un nivel inadecuado de aprendizaje cooperativo, el 62.3% un nivel regular y el 36.55 un nivel adecuado y en la variable habilidades sociales el 0.0% de la muestra ha obtenido un nivel bajo, el 79.6% un nivel regular y el 20.4% un nivel alto. Se concluye que el aprendizaje cooperativo se relaciona significativamente con las habilidades sociales en los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de las instituciones educativas estatales de la Red N° 1, Ventanilla, durante el año 2013.

Referencias bibliográficas

Aguilar, E. (1987). *Asertividad: cómo ser tú mismo sin culpas*. México: Pax.

Aguilar, E. (1993). *Elige la autoestima*. México: Árbol Editorial.

Epiquién, M. y Diestra, E. (2013). *Hacia el logro de una Investigación cuasiexperimental*. Danny. Perú.

García, M., y Magaz, A. (1995) *Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos*. Madrid: Ed. CEPE.

Roldan, A. (2007). *Efectos de la aplicación del taller creciendo en el nivel de autoestima de los alumnos del 2do. año de educación secundaria de la Institucion Educativa N° 80824 “José Carlos Mariátegui” Distrito el Porvenir. Año 2007*. Tesis de maestría. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo.

Tamayo, M. (2002). *El proceso de la Investigación Científica*. (4ª ed.) Limusa, S.A. grupo Noriega editores,