



REVISTA

PERSPECTIVAS

UFPS

Original Article

<https://doi.org/10.22463/25909215.4069>

Una vista a la educación en frontera: habilidad asertiva y salud mental

A view of frontier education: assertive ability and mental health

Leidy Johana Medina-Bastos^{1*}, Sandra Milena Carrillo-Sierra², AngelicaDelPilar Llanes-Mendez³, Jenifer-Carolina Rodríguez-Niño⁴, Juan Hernandez-Lalinde⁵

¹Universidad Simón Bolívar, Ciencias Jurídicas y Sociales, Psicología, Semillero de Investigación Educativa, Cúcuta, Colombia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-7544>, E-mail: l_medina10@unisimon.edu.co

²Magister en Desarrollo Educativo y Social, scarrillo@unisimonbolivar.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9848-2367> Universidad de Simón Bolívar, Colombia.

³Universidad Simón Bolívar, Ciencias Jurídicas y Sociales, Psicología, Cúcuta, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4474-7467>, E-mail: a_llanes@unisimon.edu.co

⁴Universidad Simón Bolívar, Ciencias Jurídicas y Sociales, Psicología, Cúcuta, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8063-2731>, E-mail: j_rodriguez35@unisimon.edu.co

⁵Universidad del Zulia, Ingeniero industrial, Magíster en Gerencia de Mantenimiento, Facultad de Ingeniería, Maracaibo, Venezuela. Investigador y Docente del Departamento de Investigación de la Universidad Simón Bolívar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-1873>, E-mail: j.hernandezl@unisimonbolivar.edu.co

Como citar: Medina-Bastos L.J. Carrillo-Sierra. S.M. Llanes-Mendez. A. DelPilar, Rodríguez-Niño. J.C. Hernandez-Lalinde J. 2023. "Una vista a la educación en frontera: habilidad asertiva y salud mental.". *Perspectivas*, vol. 8, no. 1, pp. 63-74, DOI: 10.22463/25909215.4069.

Received: Agosto 25, 2022; Approved: Noviembre 27, 2022

RESUMEN

Palabras clave:

Adolescencia, Asertividad, Comunicación Interpersonal, Migración, Relaciones Interétnicas.

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la asertividad en estudiantes colombianos y venezolanos de 7° y 8° grado en una institución educativa pública ubicada en contexto fronterizo. Se utilizó una metodología orientada en el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y alcance descriptivo. Participaron 63 estudiantes de nacionalidad colombiana y venezolana, con edades entre 15 y 18 años. La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de la Escala Multidimensional de Asertividad - EMA. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes venezolanos expresan de manera indirecta la asertividad, mientras que los estudiantes colombianos se identifican con la no asertividad, es decir que los sujetos poseen poca conducta asertiva. Se concluye que la nacionalidad tiene un efecto nulo en la habilidad asertiva, no obstante, la asertividad es una habilidad fundamental en los procesos de integración migratoria y, en general, de adaptación a las exigencias de la vida de los adolescentes. Se requiere de un contexto educativo fortalecido de herramientas como el desarrollo de habilidades asertivas que apunten al bienestar de las comunidades educativas.

ABSTRACT

Keywords:

Adolescence, Assertiveness, Interpersonal Communication, Migration, Interethnic Relations.

The objective of this research was to analyze assertiveness in Colombian and Venezuelan 7th and 8th grade students in a public educational institution located in a border context. A methodology oriented to the quantitative approach was used, with a non-experimental design and descriptive scope. Sixty-three Colombian and Venezuelan students between 15 and 18 years of age participated. Data collection was carried out through the application of the Multidimensional Assertiveness Scale - EMA. The results obtained show that Venezuelan students express assertiveness indirectly, while Colombian students identify with non-assertiveness, that is to say that the subjects have little assertive behavior. It is concluded that nationality has a null effect on assertive ability; nevertheless, assertiveness is a fundamental skill in the processes of migratory integration and, in general, of adaptation to the demands of adolescent life. It requires an educational context strengthened with tools such as the development of assertive skills aimed at the welfare of educational communities.

*Corresponding author.

E-mail address: l_medina10@unisimon.edu.co (Leidy-Johana Medina-Bastos)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

Introducción

El presente estudio pretendió indagar sobre los niveles de conducta asertiva que poseen los estudiantes, las características sociodemográficas y la adquisición o desarrollo de habilidades sociales dentro de las escuelas, primordialmente de la asertividad y, a su vez, conocer la contribución de estos factores en la salud mental de esta población; la salud mental se define como “un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida y trabajar productiva y fructíferamente” (Organización Mundial de la Salud, [OMS], 2004, p.1).

En ese sentido, la OMS (2004) afirma que la salud mental es susceptible a las afectaciones de la relación sujeto-entorno, de la que surgen experiencias procedentes de los factores personales, socioculturales, económicos, entre otros, que permitirían distinguir los niveles de efecto en la misma, por ejemplo, la discriminación o violencia escolar por motivos de nacionalidad en los alumnos migrantes, prescindimos que inciden en el desarrollo de las habilidades.

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Salud Mental - ENSM, “12 de cada 100 adolescentes tiene algún problema que sugiere la presencia de una enfermedad mental” (Ministerio de Salud y Protección Social, [MinSalud], 2015, p.318). Así mismo, que aproximadamente 150 millones de estudiantes en el mundo entre 13 a 15 años han sufrido de violencia escolar, la cual se caracteriza por conductas violentas como peleas físicas, acoso, agresión verbal o apodos que son altamente frecuentes, y que posteriormente desencadenan maltrato físico (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017; Rincón-Ramírez, 2017; Secretaría de Educación de Bogotá, 2015; UNICEF, 2019).

En consecuencia, la violencia escolar en estudiantes conlleva a la pérdida del autocontrol, aumenta niveles de ansiedad, culpa, irritabilidad,

conductas manipuladoras y humillativas con otros, aislamiento social, desestabilización emocional, bullying, homicidio o suicidio (Flores Galaz, 2002; Flores Galaz & Diaz-Loving, 2004; Rebaza Marín, 2019). Estos comportamientos tienen efectos a nivel psicológico y personal que repercuten en la salud mental de los adolescentes. Según Hernández Cepeda (2018) la agresividad está relacionada directamente con la asertividad de los estudiantes, es decir, que en ausencia de asertividad habría presencia de agresividad, por ende, se requiere de un contexto educativo fortalecido de herramientas como la habilidad asertiva que promuevan el bienestar de la comunidad educativa.

Ahora bien, la llegada masiva y fluctuante de población migrante de Venezuela a Colombia, especialmente a Cúcuta - Norte de Santander en 2016 y 2017 ha aumentado un 80% en comparación con el periodo de 2000 a 2015 (ENCOVI, 2019). En efecto, el proceso migratorio concibe una crisis en la salud mental y el bienestar de los migrantes; las necesidades más relevantes en la población son el acceso a vivienda digna, servicios públicos y redes de apoyo, el consumo de sustancias psicoactivas, los trastornos mentales de ansiedad y depresión surgen fenómenos migratorios como la violencia y explotación sexual/ laboral, pérdida del proyecto de vida, discriminación o xenofobia. Con esto, se conoce la situación actual de la salud mental, su consecuencia sobre la salud/enfermedad y demuestra el estado de emergencia en salud pública, política, económica y social de Colombia (Ruiz Eslava & Rodríguez Pérez, 2020).

Como se ha planteado, la migración es un fenómeno que incide en los establecimientos escolares situados en contextos de frontera, el aumento de esta población pone en consideración la apertura de cupos estudiantiles, generando nuevos vínculos o dinámicas entre los alumnos de procedencia venezolana y los originarios de Colombia. De igual forma, “el proceso de integración o adaptación de estudiantes en nuevas instituciones educativas trae implícita realidades complejas de

ansiedad, debido que se ven forzados a enfrentar una sociedad desconocida, con cierta sensibilidad en cuanto a las personas migrantes” (Arellano Saavedra et al., 2016, p.12).

Por esta razón, entre los factores que obstaculizan la adaptación, la integración y el aprendizaje en los alumnos migrantes se encuentran: el choque cultural, la percepción de discriminación, los conflictos con otros, la xenofobia ocasionando desmotivación o ausentismo escolar (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2018; Rodríguez-Núñez, 2019). Evidentemente, el ingreso de estudiantes provenientes de países externos a centros educativos ubicados en frontera añade retos interpersonales, académicos y socioemocionales en el proceso de adaptación escolar. No obstante, las escuelas son el lugar en que los niños y niñas aprenden a convivir con sus pares y son dotados de habilidades que aportan a su desarrollo personal y social (Ramírez Fernández & Justicia, 2006).

En efecto, la escuela se convierte en un escenario que alberga experiencias significativas junto a docentes y compañeros de aula, de modo que, al presentarse bajo rendimiento académico, conflictos en las relaciones con otros, inconvenientes en la personalidad o capacidades, posteriormente su salud mental y otras oportunidades de vida también tendrán una afectación negativa. De allí, la importancia de intervenir en comunidades educativas, para promover políticas que establezcan la salud mental como un factor protector para los alumnos (Sarmiento, 2017), formar habilidades sociales desde la infancia, adquirir competencias que ayuden a detectar y resolver obstáculos, en consecuencia, ser habilidosos socialmente en las situaciones escolares y de la vida en general (Tortosa Jiménez, 2018).

Marco Contextual

La frontera nororiental del país colombiano se caracteriza por la afluencia de migración pendular de la población venezolana en búsqueda

de abastecimiento, acceso a los derechos de salud y educación. Frente a este último derecho, la educación del municipio de Cúcuta, Villa del Rosario y en general el departamento de Norte de Santander, cuenta con instancias como la Zona de Integración Fronteriza, la Gerencia de Frontera y Migración Colombia para apoyar y ejecutar en cuanto a la planeación de programas, planes y proyectos en pro de la comunidad fronteriza, en este caso San Cristóbal del Estado del Táchira - Venezuela y en Cúcuta de Norte de Santander - Colombia.

En ese sentido, la población estudiantil procedente del vecino país ha aumentado exponencialmente, en 2018 se encontraban 34.030 estudiantes matriculados en el sistema de educación y en el 2020 alcanzó cifras de 363.126 inscritos según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020). De manera que para salvaguardar sus necesidades educativas se desarrollaron estrategias como: la apertura de cupos en las instituciones de educación pública, la entrega de kits escolares, el establecimiento de rutas de transporte escolar entre límites del puente internacional Simón Bolívar a los colegios de la frontera tanto a la hora de ingreso como de la salida escolar, la asignación de códigos NES para identificar a los infantes indocumentados por la Secretaría de Educación, y también la vinculación al Plan de Alimentación Escolar PAE (Arciniegas Serna, 2017; Ministerio de Educación Nacional, 2020; Sánchez, 2019).

Según cifras de la ENSM y MinSalud (2015) en los infantes de 7 a 11 años y los adolescentes de 12 a 17 años es frecuente la presencia de enfermedades mentales, entre ellos el trastorno negativista desafiante, déficit de atención e hiperactividad, depresión, ansiedad por separación, generalizada, pánico y fobia social, también, trastorno de la conducta o conductas suicidas. Ahora bien, en personas migrantes y refugiadas prevalece el trastorno por estrés postraumático en el 9-36%, los trastornos depresivos en un 44% y trastornos ansiosos con un 5%, siendo estos dos últimos los más prevalentes (Solís Martínez et al., 2019).

De acuerdo con esto, el proceso migratorio afecta el bienestar físico y mental de las personas migrantes, las características como tener edad avanzada, pertenecer al género femenino y no poseer redes de apoyo cercanas, vivir en condiciones insalubres, baja posición socioeconómica, bajo nivel escolar y la exposición recurrente a circunstancias extremas durante la migración amplían la posibilidad de desarrollar un trastorno mental (Solís Martínez et al., 2019).

En particular, el “70% de los adultos con enfermedad mental reporta el inicio de los síntomas en la niñez” (OMS, 2004, p.2), por tanto, es de suma importancia incrementar las acciones educativas para promover la salud mental desde la infancia. En ese caso, la presencia de habilidades sociales son un recurso protector en los niños, favorece la adaptación y disminuye la posibilidad de presentar problemáticas relacionadas a la salud mental infantil, también, les permite tener un ajuste psicológico a su ambiente más próximo (Lacunza, 2010).

Ahora bien, “un centro escolar es un organismo vivo, dotado de movimiento, acciones, relaciones y desarrollo humano. Esto en sí mismo supone conflicto, el conflicto es parte del proceso de crecimiento de cualquier grupo social y del ser humano” (Fernández, 2016, p.15). En definitiva, el contexto educativo presenta implícitamente la violencia escolar, por lo tanto, pretender que no existe sería inequívoco. Asimismo, crear y promover una filosofía en la convivencia escolar tiene que ver con dinamizar los conflictos, desarrollar habilidades que mejoren las relaciones interpersonales de los agentes educativos y la gestión organizacional.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) el ambiente escolar es considerado como un factor sociocultural, infraestructural, personal y funcional en la medida que favorece las relaciones entre los actores educativos, es decir en medida que el ambiente escolar es favorable se potenciarán los aprendizajes, el bienestar y la sana convivencia; se confunde con el clima escolar

ya que también tiene en cuenta dichos factores mencionados, sin embargo, en este se priorizan patrones conductuales como las experiencias personales adquiridas en la escuela, incluyendo valores, reglas y metas.

Por consiguiente, el MEN (2015) afirma que entre las características para desarrollar un ambiente y clima escolar positivo se encuentra prevalecer las relaciones interpersonales entre los agentes educativos, administrativos, estudiantes y comunidad en general destacando la comunicación, el diálogo efectivo y la escucha activa entre sí. En ese orden de ideas, la escuela es un agente determinante en la salud mental que favorece los procesos neurocognitivos, conductuales, sociales, emocionales de los estudiantes, así mismo, adopta un rol de apoyo para el desarrollo del bienestar integro de la comunidad educativa (Bravo-Sanzana & Mieres-Chacaltana, 2015).

Acerca de las habilidades sociales, Caballo (2007) plantea que son conductas dadas por el sujeto en sus relaciones interpersonales, permite expresar de forma asertiva y respetuosa las ideas, sentimientos o deseos. Asimismo, las habilidades permiten que el individuo posea empatía, comunicación, sociabilidad, respeto, asertividad, mediación, convivencia y tolerancia en determinada situación y frente a los demás. De esta manera, el ser humano tiene relaciones interpersonales satisfactorias, adaptación a un contexto social, participación activa y mantiene buena salud mental (Tapia-Gutiérrez & Cubo-Delgado, 2017).

Siendo así, existen diferentes tipos de habilidades, entre las cuales se encuentran las cognitivas relacionadas a la asertividad, la cual es considerada como la capacidad que posee el individuo para expresar sus creencias, pensamientos y sentimientos, sin la necesidad de vulnerar u ofender al otro, del mismo modo, estas habilidades se desarrollan a lo largo de las etapas del ciclo vital, pueden ser aprendidas y se presentan en un determinado contexto o situación (Gago Muñiz,

2018). Además, la asertividad hace referencia a la capacidad para expresarse de una forma amable, franca, abierta, directa y adecuada, logrando así, decir lo que quiere sin vulnerar los derechos del otro (García Higuera, 2018).

En efecto, hay diversos tipos de conducta asertiva, la autoasertividad se refiere a la expresión amable y sincera hacia sí mismo frente a los sentimientos y pensamientos que tiene sobre sí; la heteroasertividad se emite a través de un comportamiento amable, cordial y sano en relación con las emociones, creencias y opiniones del otro (Berrío García & Toro Adarve, 2018). A su vez otros autores, señalan la asertividad indirecta como la inhabilidad para expresarse abiertamente, es decir, le es difícil el enfrentamiento directo con otras personas en diversas situaciones; por otra parte, la no asertividad se refiere al sujeto inhábil para expresar sus ideas y emociones; finalmente la asertividad, la persona tiene la capacidad de exponer sus opiniones, limitaciones personales o posturas (Flores Galaz & Diaz-Loving, 2004).

Con base a las consideraciones anteriores, en el ámbito educativo se emanan interacciones interculturales que evidencia la carencia de habilidades sociales, con respecto a la asertividad y sumando la vinculación de nuevos estudiantes a las instituciones educativas. Considerando que la mayoría de migrantes tienen niveles bajos en cuanto a la habilidad asertiva, demostrando la dificultad de estos para relacionarse entre compañeros y personal educativo (Ureña Torres et al., 2019). De manera que, proporcionar estrategias que permita en los adolescentes desarrollar la habilidad de ser asertivo, permitirá mitigar los conflictos a nivel comportamental, evitar agresiones o conductas disruptivas en medio de estas interacciones. De acuerdo con esto, la investigación plantea analizar la asertividad en estudiantes colombianos y venezolanos de 7° y 8° grado en una institución educativa pública, identificando y describiendo el nivel de la conducta asertiva para precisar y comparar esta habilidad entre los estudiantes.

Materiales y Métodos

El estudio se planteó desde el paradigma positivista, para dar cuenta del estado de la asertividad a través de medios estadísticos con relación al fenómeno de estudio en cuestión (Ramos, 2015). El diseño del estudio fue experimental, de alcance descriptivo, corte transversal, debido a que la recolección de datos se realizó por medio de un instrumento en un único momento (Hernández Sampieri et al., 2014).

Como técnica de recolección de datos se empleó el instrumento Escala Multidimensional de Asertividad – EMA (Flores Galaz & Diaz-Loving, 2004), tuvo como objetivo evaluar el tipo y grado de asertividad que presentan los individuos, se compone de 45 afirmaciones tipo Likert, aborda tres dimensiones: Asertividad indirecta, No asertividad y Asertividad, las cuales expresan la habilidad o inhabilidad que la persona posee en las situaciones en que interactúa; cuenta con un coeficiente alfa Cronbach de 0,91 asociado a un nivel alto de confiabilidad.

La población participante estuvo conformada por estudiantes colombianos y venezolanos de séptimo y octavo del Mega Colegio la Frontera, ubicada en el municipio de Villa del Rosario, Norte de Santander. La muestra obtenida fue de 63 estudiantes, se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, los cuales cumplieron con los criterios de inclusión: los participantes deberán estudiar en una institución educativa pública, diligenciar el asentimiento y consentimiento informado, poseer nacionalidad colombiana y venezolana, tener edades entre los 15 a 18 años.

Para la recolección de datos se realizó en primer lugar, una reunión con el rector y coordinador de la Institución Educativa en el municipio de Villa del Rosario. Posteriormente, se procedió a socializar con los estudiantes sujetos de estudio para proporcionarles información sobre el objetivo de la investigación,

puntualizando la manera en que se haría la recolección de los datos, para luego comunicar a los padres a través del consentimiento informado sobre el estudio. En segundo lugar, se realizó la aplicación de los instrumentos en las aulas de clase, proceso que fue acompañado por el equipo de investigadoras. Una vez obtenida la información, elaborada la base de datos y calificados los instrumentos, se procedió a realizar el correspondiente análisis estadístico en el programa Microsoft Excel 2013 V. (15.0.5233.1000).

Resultados y Discusión

Entre las características sociodemográficas de los 63 sujetos evaluados que corresponde al 100%, se evidencia que el 63% (n=40) son mujeres y el 37% (n=23) son hombres, siendo mayor la participación de estudiantes de género femenino. Por otro lado, se evidencia que el 27% (n=17) de los estudiantes cursa séptimo grado y el 73% (n=46) de ellos cursa octavo grado, entre los cuales el 70% (n=44) posee nacionalidad colombiana y el 30% (n=19) tiene nacionalidad venezolana.

A continuación, se presentan las puntuaciones de la variable asertividad en los estudiantes de origen venezolano que corresponde al 30% (n=19) de la muestra (Tabla I).

Tabla I. Puntuaciones de la asertividad en estudiantes venezolanos

Dimensión	N	Porcentaje	Media
Asertividad Indirecta	8	42,11	55,79
	11	57,89	
No Asertividad	11	57,89	52,74
	8	42,11	
Asertividad	10	52,63	46,11
	9	47,37	

La variable evaluada en estudiantes venezolanos, indica que el 57,89% (n=11) se encuentra por encima de la media en la dimensión asertividad indirecta, por ende, son personas inhábiles para expresar directamente sus opiniones, ideas y sentimientos, de modo que, utilizan medios como las cartas, mensajes o llamadas para hacerlo.

A su vez, en la dimensión no asertividad el 57,89% (n=11) son individuos que estuvieron por arriba de la media, lo que demuestra la incapacidad para expresar sus posturas con otros; finalmente, respecto a la dimensión de asertividad el 52,63% (n=10) de los sujetos confirman poseer habilidad asertiva, es decir, son capaces de expresar sus pensamientos. Seguidamente, se presentan las puntuaciones de la asertividad en los estudiantes con nacionalidad colombiana, los cuales representan el 70% (n=44) de los sujetos de estudio (Tabla II).

Tabla II. Puntuaciones de asertividad en estudiantes colombianos

Dimensión	N	Porcentaje	Media
Asertividad Indirecta	21	47,73	57,52
	23	52,27	
No Asertividad	18	40,91	58,05
	26	59,09	
Asertividad	23	52,27	46,82
	21	47,73	

La variable evaluada en estudiantes colombianos muestra que el 52,27% (n=23) de los sujetos puntuaron por encima de la media en habilidad indirecta, lo cual infiere su incapacidad para expresar sus opiniones y sentimientos directamente, por lo tanto, usan otros medios. A su vez, en la dimensión no asertividad el 59,09% (n=26) de los individuos puntuaron por arriba de la media, esto indica que son personas incapaces de expresar sus pensamientos e ideas. Por último, en la dimensión asertividad el 52,27% (n=23) son capaces de expresar sus limitaciones, sentimientos, posturas siendo un individuo hábil socialmente.

Finalmente se compararon las puntuaciones de asertividad en los estudiantes venezolanos y colombianos, de cara a describir las diferencias y similitudes en los niveles de asertividad entre sí (Tabla III).

Tabla III. Valores de significancia en los niveles de asertividad en estudiantes de nacionalidad colombiana y venezolana

	Asertividad indirecta	No Asertividad	Asertividad
U de Mann-Whitney	388,500	308,500	413,500
W de Wilcoxon	578,500	498,500	603,500
Z	-,442	-1,643	-,067
Sig. asintótica(bilateral) *	,658	,100	,946

Los datos obtenidos en el p-valor (sig. asintótica bilateral) de la dimensión asertividad indirecta 0,658; dimensión no asertividad 0.100 y dimensión asertividad 0.946, corresponden a valores mayores a 0.05, este análisis indica que la nacionalidad no tiene efecto o su efecto es nulo en la habilidad asertiva y que los valores son similares en sus tres dimensiones.

Discusión

La variable asertividad se identifica en los estudiantes de las dos nacionalidades de manera independiente. Inicialmente, los datos indican que el nivel de asertividad en los estudiantes con nacionalidad venezolana, pertenecientes a los grados 7° y 8° presentan predominancia en las respuestas asertivas indirectas y no asertivas, es decir que estos sujetos son incapaces de expresar directamente sus sentimientos, emociones y pensamientos ante los demás, por lo tanto, usan otros medios para hacerlo (Flores Galaz & Diaz-Loving, 2004). Según Rincón Ramírez (2017), los estudiantes de sexto y séptimo grado se expresan con sus pares mediante la asertividad indirecta y para esto utilizan escritos en papel, las redes sociales o el correo electrónico.

Así mismo, la asertividad indirecta según Jiménez Macavilca (2020) es la respuesta conductual pasiva que se distingue por evitar expresarse y enfrentar una situación problemática que genera malestar o conflicto en la persona, se debe a que este desconoce el valor de sus propios derechos por ende los irrespeta. Considerando lo anteriormente mencionado, los grados escolares de 6° a 8° grado agrupan adolescentes en edades promedio de 12 a 15 años, por tanto, la desconfianza e inferioridad

son características de la persona en estas edades y en quienes asumen como respuesta la asertividad indirecta.

Por consiguiente, el déficit de relaciones sociales en grados inferiores de bachillerato es generado principalmente por barreras en la comunicación, debido que la expresión verbal es poco fluida, preocupada, su tono de voz es bajo; la expresión corporal es nerviosa, su postura es encogida, el hecho de cortarse al hablar o pedir un favor son experiencias que provoca ira y evidencian el no saber cómo solucionar un conflicto (Jimenez Macavilca, 2020).

En consecuencia, de no superar las barreras de comunicación, los conflictos podrán escalar de violencia verbal a violencia física, incidiendo a su vez en el clima escolar y bienestar de las partes involucradas (Rincón-Ramírez, 2017). Tal es el caso, según el estudio de Santa Cruz García (2019) donde se demuestra que la presencia de bullying origina la escasa habilidad para comunicarse de manera asertiva con los demás, así como la carencia de empatía y la capacidad para resolver problemáticas.

Ahora bien, la población estudiantil que se ha vinculado al sistema educativo colombiano va en incremento, tan sólo del 2018 al 2020 aumentaron en un número de 329.096 estudiantes y para el caso del estudio actual, de la muestra únicamente el 52% es hábil asertivamente, por tanto, el 38% restante carece de asertividad. Los autores Ureña Torres et al. (2019) también identificaron en estudiantes migrantes carencia de habilidades sociales entre ellas la asertividad, en consecuencia, se origina dificultades en las relaciones interpersonales con sus compañeros de clase.

En cuanto a la comunidad educativa receptora en la frontera, se identificó que el nivel de asertividad en los estudiantes colombianos es no asertivo, en el que predominan las respuestas conductuales y expresiones verbales violentas caracterizada por

un tono de voz alto, decir lo primero que piensa, hablar sin escuchar a los demás, humillar e insultar con palabras, demuestran una expresión corporal retadora, mantienen relaciones sociales poco estables debido a que sus sentimientos giran en torno al resentimiento y la culpa (Jimenez Macavilca, 2020).

Visto lo anterior, se plantea la necesidad de generar estrategias para reducir las barreras de comunicación y posibles acciones discriminatorias, tales como la integración por medio de acompañamientos psicosociales centrados en la recuperación emocional de los adolescentes migrantes y fortalecimiento de las habilidades sociales, ya que se ha demostrado su importante repercusión en la salud mental positiva y bienestar personal tanto de los estudiantes del país receptor como los de otras nacionalidades (Aliaga Sáez et al., 2020; Gómez-Acosta César A, 2018). Dichas estrategias pueden ser lideradas por los equipos de orientación escolar desde un enfoque de educación inclusiva y multicultural.

Los hallazgos del presente estudio se contradicen con los de Domínguez Alonso et al. (2015), quienes indican que los adolescentes muestran mayor proporción de conductas asertivas en comparación con las conductas no asertivas, las primeras se dan cuando el sujeto responde a sus propias convicciones y las segundas cuando sus relaciones interpersonales tienen una connotación negativa de desprecio o poco respeto.

Por tanto, se señala que la etapa de adolescencia es un proceso transitorio en el que permean diferentes factores en las relaciones interpersonales como el contexto, el desarrollo de la personalidad, los intereses, patrones de crianza, así mismo, es donde la salud mental es más vulnerable, teniendo en cuenta que “12 de cada 100 adolescentes tiene algún problema que sugiere la presencia de una enfermedad mental” (MinSalud, 2015, p. 318). Sin embargo, según Castanyer (Figuroa Pino & Navarrete Orellana, 2012) el modo de enfrentamiento depende

directamente del valor que la situación tenga para el individuo, esto puede llevarlo a tener respuestas conductuales agresivas, pasivas o asertivas.

Por ende, al comparar los niveles de asertividad entre estudiantes de nacionalidad Venezolana y Colombiana estos resultados indican que la nacionalidad no tiene efecto o su efecto es nulo en la habilidad asertiva, además que los valores de significancia son similares en sus tres dimensiones: la asertividad indirecta, no asertividad y asertividad, por consiguiente, no hay relación alguna, es decir los estudiantes muestran conductas asertivas sin que su nacionalidad influya en la misma. No obstante, se reitera que el tamaño de la muestra del estudio no permite generalizar, sino dar cuenta del estado de la variable para el contexto y sujetos participantes de este estudio, siendo necesario en estudios subsecuentes ampliar el número de la muestra.

Por el contrario, el estudio de Domínguez Alonso et al. (2015) plantea que las variables sociodemográficas como género, edad, escuela, grado de escolaridad, estructura familiar y lugar de vivienda, influyen de manera significativa en la conducta asertiva, así mismo, en el desarrollo de la personalidad y el rendimiento académico de los individuos. Es decir, afirma la presencia de una relación entre la nacionalidad y la asertividad; en consonancia, Flores y Díaz (2004) en el modelo de estudio de la asertividad, consideran oportuno revisar características personales y contextuales que influyen en la interacción y las relaciones de los sujetos.

Finalmente, es importante resaltar que en el estudio realizado la asertividad está inmersa en las relaciones interpersonales, en el desarrollo social, individual y académico de los estudiantes, por ende, es fundamental incrementar la habilidad asertiva para mitigar las problemáticas asociadas a la adaptación, discriminación, conflictos, acoso escolar, suicidio, bajo autoconcepto, y particularmente los efectos producidos por la migración en el estado mental y

psicológico de los adolescentes. Teniendo en cuenta que la conducta asertiva promueve estrategias que reducen los efectos de estas dificultades, además, considerando las habilidades sociales como un factor protector del bienestar físico y mental de los estudiantes que trascienden en su vida en general.

Conclusiones

La conducta asertiva permite mejorar no sólo las relaciones sociales con otros sino también la relación consigo mismo. En este estudio se evidencia los niveles de habilidad asertiva en población estudiantil colombiana y venezolana, una perspectiva que promueve por un lado la creación de proyectos escolares orientados al déficit de respuestas asertivas en las interacciones que los adolescentes se encuentran empleando con otros y que puede traer dificultades a mediano o largo plazo, por otro lado, aporta un marco situacional de características personales, sociales y contextuales que se deben tener en cuenta a la hora de emplear una metodología con enfoque inclusivo y multicultural que promueva la construcción de climas escolares positivos, fomentar la salud mental, desarrollar competencias para afrontar procesos como la migración.

El contexto educativo es de por sí un espacio multidinámico, sin importar edad, raza o nacionalidad. De ahí emergen situaciones como la violencia, xenofobia, deserción escolar, entre otros. Sin embargo, el rol de las instituciones educativas no debe ser pasiva ni conformista, más bien participativa en cuanto a la adaptación, integración y acompañamiento de los nuevos estudiantes, así como de los antiguos. La escuela se consolida como el lugar donde se educa para formar ciudadanos que ayuden a construir una sociedad pacífica, solidaria y equitativa. Este debería ser el objetivo de la formación académica, además de la información teórica se trata de poner en práctica habilidades que permitan el desarrollo personal del recurso humano, en este caso los estudiantes y de esta forma consolidar sus potencialidades en el provenir de una mejor sociedad y país, para ellos y para sus hijos.

Finalmente, hoy en día hace falta poner énfasis en acciones que promuevan el desarrollo de estas habilidades sociales y más aún en la etapa infantil, en la escuela se encuentran inmersos diversos fenómenos como la violencia o inmigración, temáticas expuestas en este estudio, los cuales de no ser atendidas dificultan la convivencia en las aulas y relaciones interpersonales, por lo tanto, se requiere de planes educativos a favor de estas habilidades y del bienestar escolar de los actores educativos.

Agradecimiento

Agradecimientos al equipo de trabajo y docentes quienes con su apoyo aportaron al desarrollo de esta investigación, a la Institución Educativa Mega Colegio La Frontera por abrirnos las puertas y colaborar con nosotros.

Referencias

- Aliaga Sáez, F. A., De la Rosa Solano, L., Montoya Carrizosa, L., Rincón Alarcón, L. D., Rodríguez Portillo, C. L., Baracaldo Amaya, P. V., Pinto Martín, L. A., Romero Soler, L. X., Díaz Medina, F., Ramírez Portilla, D., Figueroa De la Ossa, G., Castillo Montañez, L. C., Ramírez Quintero, L. J., Suárez Valenzuela, D., González Perdomo, Y., & Diz Casal, J. (2020). *¡SEAMOS PANARCEROS! Caminos para la convivencia pacífica entre estudiantes colombianos y venezolanos*. Punto aparte. https://www.researchgate.net/publication/338633914_SEAMOS_PANARCEROS_Caminos_para_la_convivencia_pacifica_entre_estudiantes_colombianos_y_venezolanos
- Arciniegas Serna, H. (2017). La integración y el desarrollo fronterizo en la comunidad andina. Reflexiones sobre su origen y evolución. *Aldea Mundo*, 23(45), 23–35. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/543/54356888003/html/index.html>
- Arellano Saavedra, R., Sanhueza Henríquez, S., García Yomary, L., Muñoz Pérez, E., & Norambuena Carrasco, C. (2016). La escuela

- como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes. *Investigación Cualitativa En Educación*, 1(10), 900–909. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/683/671>
- Berrío García, N., & Toro Adarve, A. (2018). Asertividad en practicantes de psicología de una institución colombiana de educación superior. *Revista Psicoespacios*, 12(21), 60–75. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1098/1362>
- Bravo-Sanzana, M., & Mieres-Chacaltana, M. (2015). La importancia de la salud emocional en la escuela, un factor a considerar para la mejora de la salud mental y los logros en el aprendizaje. *Salud Pública México*, 57(2), 111–112. <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v57n2/v57n2a1.pdf>
- Caballo, V. E. (2007). Manual de Evaluación y Entrenamiento de Las Habilidades Sociales (7a). Siglo XXI de España Editores. https://www.academia.edu/24963835/Vicente_E_Caballo_Manual_de_Evaluacion_y_Entrenamiento_de_Las_Habilidades_Sociales
- Defensoría del Pueblo de Colombia. (2018). *Situación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes nacionales y extranjeros en departamentos y municipios de frontera. Acciones y omisiones institucionales*. <https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Derechos-ninos-ninas-adolescentes-frontera.pdf>
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., & Álvarez Roales, E. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente. *Aula Abierta*, 43(1), 26–31. <https://doi.org/10.1016/J.AULA.2014.05.004>
- ENCOVI. (2019). *Encovi: Encuesta Nacional De Condiciones De Vida 2018 | Avila Monserrate*. <http://avilamonserrate.com/site/2019/05/24/encovi-encuesta-nacional-de-condiciones-de-vida-2018/>
- Fernández, I. (2016). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Narcea Ediciones. <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2258/es/lc/unisimon/titulos/45961>
- Figueroa Pino, J., & Navarrete Orellana, J. (2012). *Análisis exploratorio-descriptivo sobre la asertividad en población estudiantil de colegios municipalizados en la Provincia de Ñuble*. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1440/1/Figueroa_Pino%2C_Jose_Samuel.pdf
- Flores Galaz, M. M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. *Revista de La Universidad Autónoma de Yucatán*, 17(221), 34–47. <http://www.revistauniversitaria.uady.mx/pdf/221/ru2214.pdf>
- Flores Galaz, M. M., & Diaz-Loving, R. (2004). Escala Multidimensional de Asertividad EMA (L. Blanca & I. Arciniega (eds). Manual Moderno. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/archivos/bgtq8/html/test2/EMA.pdf>
- Gago Muñoz, M. (2018). *Comunicación, asertividad y escucha activa en la empresa*. CEP S.L. <https://books.google.com.ec/s?id=LuxCDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=es&pg=PA2#v=onepage&q&f=false>
- García Higuera, J. A. (2018). Asertividad. In *Terapia Psicológica en el Tartamudeo*. Ariel Psicología. <http://www.psicoterapeutas.com/pacientes/asertividad.htm>
- Gómez-Acosta César A. (2018). Factores psicológicos predictores de estilos de vida saludable. *Revista de Salud Pública*, 20(2), 155–162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42258471002>
- Hernández Cépeda, A. C. N. (2018). *Asertividad*

- y agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes de una I.E del distrito de la esperanza* [Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24426/hernandez_ca.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Jimenez Macavilca, I. C. (2020). *Habilidades sociales y la asertividad en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Particular Santa Rosa de Huachipa, Lurigancho*. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5106>
- Lacunza, A. B. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate*, 10, 231–248. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/398/181>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico “Siempre Día E”. Guía 4 para directivos docentes el ambiente escolar y el mejoramiento de los aprendizajes*. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/634095/mod_resource/content/1/Guia_4_Ciclo_3_V4ok.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Rendición de cuentas y agradecimientos 2019-2020*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-402288_recurso_1.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). Salud Mental Encuesta Nacional de 2015. In *Ministerio de Salud y Protección Social: Vol. Tomo I* (Issue Salud Mental). https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/saludmental_final_tomoi_color.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). *Estudios Nacional de Salud Escolar - ENSE 2017*. <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/epidemiologia/Paginas/Estudios-y-encuestas.aspx>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Promoción de la Salud Mental: Conceptos, Evidencia emergente*, Práctica. https://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2004). *Invertir en Salud Mental*. OMS. http://www.who.int/mental_health
- Ramírez Fernández, S., & Justicia, F. J. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 265–290. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821007.pdf>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9–17. <https://doi.org/10.33539/AVPSICOL.2015.V23N1.167>
- Rebaza Marín, R. A. (2019). *Violencia escolar y habilidades sociales en adolescentes del distrito de Florencia Mora* [Tesis - Universidad César Trujillo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/30343/rebaza_mr.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rincón-Ramírez, M. de los S. (2017). Percepciones de estudiantes y docentes sobre las acciones institucionales de prevención de la violencia escolar en colegios públicos de Cúcuta. *Revista Perspectivas*, 2(2), 72. <https://doi.org/10.22463/25909215.1312>

- Rodríguez-Núñez, G. (2019). Discurso de niños inmigrantes sobre su inclusión en la escuela básica de Temuco, Chile. *Revista EDUCADI*, 4(1), 11–22. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2188>
- Ruiz Eslava, L. F., & Rodríguez Pérez, D. A. (2020). Percepción de las necesidades en salud mental de población migrante venezolana en 13 departamentos de Colombia. Reflexiones y desafíos. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 19, 1–18. [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/RGPS/19_\(2020\)/54562510016/rgpsm54562510016_visior_jats.pdf](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/RGPS/19_(2020)/54562510016/rgpsm54562510016_visior_jats.pdf)
- Sánchez, F. J. C. (2019). *Política de fronteras en Venezuela y Colombia*. <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2019/06/Politica-de-fronteras-en-venezuela-y-colombia.pdf>
- Santa Cruz García, L. M. (2019). *El bullying y el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de la I.E. José María Arguedas - distrito El Porvenir, Trujillo, 2018*. https://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/14190/LEILA_SANTA_CRUZ_GARCÍA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sarmiento, M. J. (2017). *Salud mental y escuela*. <https://www.javeriana.edu.co/mentalpuntodeapoyo/wp-content/uploads/2017/12/Boletin-3-web-2017.pdf>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/459>
- Solís Martínez, A., Carpio, K., Almánzar, Á., Castillo, M., & Santamaría, I. (2019). Salud y migración. *Revista Salud Regional*, 2(2), 1–40. https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/revista_salud_regional_segunda_edicion.pdf
- Tapia-Gutiérrez, C. P., & Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(19), 133–148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678007>
- Tortosa Jiménez, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 158–165. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4371/3585>
- UNICEF. (2019). Una lección diaria: Acabar con la violencia en las escuelas. In *Unicef*. https://www.unicef.org/media/47656/file/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_SP.pdf
- Ureña Torres, V. R., Barahona Guamán, D. A., & Malan Chucuri, E. E. (2019). *Migración y habilidades sociales de los estudiantes de la unidad educativa intercultural bilingüe*. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/5648>