



**Fortalecimiento de la comunicación asertiva por medio de la formación de habilidades blandas en
estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS**

Ricardo Alfonso Rodríguez Chaparro

Sindy Brigitte Mariño Mendoza

Sharick Daniela Velandia Manzano

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Vicerrectoría Regional Santanderes

Sede Cúcuta (Norte de Santander)

Programa Psicología Presencial

Abril de 2026

**Fortalecimiento de la comunicación asertiva por medio de la formación de habilidades blandas en
estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS**

Ricardo Alfonso Rodríguez Chaparro

Sindy Brigitte Mariño Mendoza

Sharick Daniela Velandia Manzano

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Psicólogo

Director

Blendys Johana Mendoza Andrade

Psicóloga, Magister en Educación Mediada por las TIC

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Vicerrectoría Regional Santanderes

Sede Cúcuta (Norte de Santander)

Programa Psicología Presencial

Abril de 2026

Agradecimientos

Agradecemos inicialmente a Dios, por ser la luz que ha guiado nuestro camino y la fuerza constante en cada etapa de este proceso académico. Este proyecto es el fruto de nuestra pasión por la psicología, una disciplina que abrazamos con el compromiso de entender y transformar realidades humanas. Expresamos nuestra gratitud a la Corporación Universitaria Minuto de Dios por brindarnos las bases de nuestra formación profesional, en especial a los docentes que con entrega y sabiduría, orientaron nuestro criterio ético y profesional. De igual manera, agradecemos al Director del programa Académico en Licenciatura en Matemáticas de la UFPS Cesar Augusto Hernández Suarez por abrirnos las puertas y permitirnos la implementación del programa, a los docentes Cesar Dávila y Gloria Alba, junto a sus estudiantes, por la confianza plenamente en el impacto de nuestra labor.

Brigitte, Daniela y Ricardo.

Dentro de mi formación profesional, he contado con el apoyo incondicional de personas especiales a quienes quiero brindar un reconocimiento sincero. A mi madre, Milena, le agradezco por ser fuente de inspiración y apoyo constante en mis desafíos. A mi pareja, Paula Becerra, gracias por ser mi compañera de vida y amiga, por tu paciencia y comprensión en los momentos más intensos de este camino; tu presencia es un regalo invaluable. A mi hija Celeyn, eres el motor que me impulsa a ser mejor y un ejemplo para ti; tu amor es la motivación que me permitió superar cada obstáculo. A mi hermano Camilo, gracias por tu apoyo y compañía en momentos decisivos. A Dios, la naturaleza y el universo, por las inmensas bendiciones que nos brindan a diario, como mis queridas mascotas, que han sido mis compañeras de estudio y momentos de distracción y concentración.

Ricardo A. Rodríguez C.

Agradezco primeramente a Dios por brindarme fortaleza, sabiduría y la voluntad necesaria para superar cada dificultad presentada durante este proceso académico. A mis padres, Carolina y Nelson, les agradezco profundamente por ser mi mayor apoyo, mi motivación y mi fuerza para continuar luchando por cada una de mis metas; especialmente a mi mamá, por su amor, esfuerzo y acompañamiento incondicional durante todo este proceso de formación. Finalmente, agradezco a mi mejor amiga por su apoyo constante y por acompañarme, incluso a través de medios digitales, en los momentos de mayor complejidad. Asimismo, quiero dedicar este logro a la memoria de mi abuelo Oscar, quien desde el cielo continúa siendo una inspiración en mi vida y una de las razones que me motivan a seguir adelante con esfuerzo y dedicación.

Daniela Velandia Manzano

Quiero agradecer a Dios por el maravilloso regalo de la vida, por guiar mis pasos y darme la fortaleza necesaria en los momentos difíciles. A mis padres, Mauricio Mariño y María Mendoza, les expreso mi gratitud infinita por su ayuda constante. A mi esposo, Cristian Pérez, gracias por tu amor incondicional, paciencia y sacrificio; por ser mi apoyo en cada etapa de este camino y por estar siempre a mi lado con ánimo y comprensión. A mis dos hijos Leandro y Abraham Pérez Mariño, quienes son mi mayor inspiración y el motivo para seguir adelante, les agradezco por darme la fuerza necesaria para nunca rendirme y por ser la razón principal para luchar cada día por mis sueños y metas profesionales.

Brigitte Mariño Mendoza

Contenido

Lista de Tablas.....	7
Lista de Figuras	8
Lista de Anexos	8
Generalidades del Proyecto	9
Resumen	10
Abstract	11
Introducción.....	12
Descripción del Problema	16
Planteamiento del Problema	16
Pregunta de investigación.....	18
Objetivos.....	19
Objetivo general	19
Objetivos Específicos	19
Justificación	20
Marco Referencial.....	23
Antecedentes.....	23
Marco Teórico.....	26
Marco Conceptual.....	29
Marco Legal	31
Diseño Metodológico.....	33

Tipo de Investigación	33
Población y Criterios de Selección	34
Criterios de Inclusión	34
Criterios de Exclusión	35
Consideraciones Éticas, Legales y Análisis de Riesgos	35
Procedimiento de Consentimiento Informado	36
Análisis de Riesgos y Estrategias de Mitigación	37
Área Psicosocial.....	37
Área de Clima Grupal y Confidencialidad.	38
Área Académica e Institucional.	38
Momentos Metodológicos.....	39
Fase 1: Caracterización Inicial	39
Fase 2: Estructuración del Programa	40
Fase 3: Aplicación de la Intervención	41
Fase 4: Análisis del Impacto	43
Instrumentos de Recolección de Datos.....	45
Escala de Comunicación Asertiva y Habilidades Blandas	45
Diario de Observación Sistemática.....	46
Guía de Entrevista Semiestructurada para Grupos Focales	47
Procedimiento de Ejecución y Asignación de Roles	48

Dirección y Facilitación Principal:	48
Dinamización Logística y Pedagógica:	49
Observación Participante y Regulación del Entorno:	49
Estrategia de Rotación Planificada:	49
Cronograma	50
Presupuesto y Viabilidad Financiera	52
Resultados	55
Resultados de la Etapa de Caracterización Diagnóstica	56
Resultados de la Etapa de Implementación	59
Discusiones	67
Conclusiones	72
Recomendaciones.....	75
Referencias	78
Anexos	85

Lista de Tablas

Tabla 1. Contenido Temático del Programa de Formación Presencial	42
Tabla 2. Cronograma tentativo de actividades del proyecto de grado	50
Tabla 3. Presupuesto General del Proyecto	53
Tabla 4. Triangulación de datos y Hallazgos.....	64

Lista de Figuras

Figura 1. Evolución de la interactividad activa por encuentro formativo.....	62
--	----

Lista de Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado	85
Anexo 2. Formato de Autorización de uso de Imagen	89
Anexo 3. Carta Aval de Institución de la población Objetivo	92
Anexo 4. Carta Aval de Coordinación de Investigación UNIMINUTO	93
Anexo 5. Encuesta: Escala de comunicación asertiva y habilidades blandas	94
Anexo 6. Formato de Entrevista Semiestructurada	101
Anexo 7. Diario de Observación de la Implementación	102
Anexo 8. Registro Fotográfico	108

Generalidades del Proyecto

Presentado en	NO APLICA		
Identificación del proyecto	Contrato NO APLICA Código SAP: NO APLICA Código SIGIIP:NO APLICA		
Programa o Unidad Académica	Psicología		
Grupo de investigación	GIDTI		
Línea de investigación	Educación, transformación social e innovación		
Sublínea de investigación	Inclusión educativa, innovación pedagógica y desarrollo integral del infante; salud, trabajo y medio ambiente		
Duración en meses	4 meses		
Investigador principal	Ricardo Alfonso Rodriguez Chaparro	Cedula Ciudadanía	1052389768
Co-Investigador 1	Sindy Brigitte Mariño Mendoza	Cedula Ciudadanía	1090423353
Co-Investigador 2	Sharick Daniela Velandia Manzano	Cedula Ciudadanía	1092526852
Lugar ejecución	Cúcuta, Norte de Santander- UFPS sede Cúcuta		
Email investigador principal	Ricardo.rodriguez-c@uniminuto.edu.co		
Valor Solicitud Cofinanciación	NO APLICA		
Aportes de contrapartida	NO APLICA		
Valor total del proyecto	NO APLICA		

Resumen

Este proyecto de investigación-acción, desarrollado bajo el sello de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, tuvo como propósito fundamental fortalecer la comunicación asertiva en 49 estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander en Cúcuta, mediante la implementación de un programa vivencial enfocado en el desarrollo de habilidades blandas. La problemática abordada surgió de la brecha estructural en la educación superior, donde la primacía del rigor técnico suele desplazar el fortalecimiento socioemocional del futuro educador.

Desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, la intervención articuló de manera multidimensional el modelo de entrenamiento asertivo de Alberti y Emmons, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y el enfoque de inteligencia emocional de Goleman a lo largo de cuatro fases operativas: caracterización diagnóstica, estructuración pedagógica, ejecución de tres jornadas experienciales y valoración comprensiva del impacto. Para la recolección de la información y el análisis de la transformación conductual, se utilizaron diarios de campo y la apropiación práctica de la fórmula DESC.

Los hallazgos cualitativos evidenciaron una evolución notable en la interactividad activa del grupo, manifestada en el tránsito del silencio reactivo y la inhibición pasiva hacia una participación propositiva y reflexiva en el aula, logrando mitigar contingencias de espacio y ruido ambiental mediante una estrategia de cofacilitación rotativa. Se concluyó que el entrenamiento sistemático en autorregulación y asertividad disminuye la ansiedad social ante el error y se consolida como un pilar estructurante de la praxis pedagógica humana, transformando la ecología del salón y alineándose con la normativa legal vigente en Colombia.

Palabras clave: Comunicación asertiva, habilidades blandas, formación docente, inteligencia emocional, contextos de educación superior, investigación-acción.

Abstract

This action-research project, conducted under the institutional framework of the Corporación Universitaria Minuto de Dios, aimed to strengthen assertive communication in 49 Mathematics Education students at the Francisco de Paula Santander University in Cúcuta, through the implementation of an experiential program focused on soft skills development. The addressed issue emerged from the structural gap in higher education, where the primacy of technical rigor often displaces the socio-emotional development of future educators.

Rooted in a qualitative approach with a descriptive scope, the intervention multidimensionally articulated Alberti and Emmons' assertive training model, Gardner's multiple intelligences theory, and Goleman's emotional intelligence framework across four operational phases: diagnostic characterization, pedagogical structuring, execution of three experiential workshops, and comprehensive impact assessment. Data collection and the analysis of behavioral transformation were supported by field diaries and the practical appropriation of the DESC formula.

The qualitative findings evidenced a remarkable evolution in the participants' active interactivity, manifested in a transition from reactive silence and passive inhibition towards proactive and reflective participation within the classroom, successfully mitigating spatial and noise environmental contingencies through a rotating co-facilitation strategy. It was concluded that systematic training in self-regulation and assertiveness reduces social anxiety towards mistakes and establishes itself as a structuring pillar of a humane pedagogical practice, transforming classroom ecology and aligning with current legal regulations in Colombia.

Keywords: Assertive communication, soft skills, teacher training, qualitative approach, higher education contexts, action-research.

Introducción

Cuando nos detenemos a examinar los desafíos que configuran la educación superior en nuestro contexto actual, salta a la vista que la formación de profesionales integrales exige ir muchísimo más allá de los modelos tradicionales centrados casi de forma exclusiva en el rigor técnico, la memorización algorítmica y el pensamiento lógico-formal. Si aterrizamos esta realidad en el escenario específico de las licenciaturas, es innegable que dominar los contenidos disciplinares de las ciencias exactas es un requisito obligatorio para el ejercicio de la docencia; sin embargo, el día a día en los salones universitarios nos demuestra que la eficacia pedagógica no nace únicamente de la pericia conceptual que posea el educador. Al contrario, el éxito en el aula de clases se encuentra íntimamente ligado a esa capacidad socioafectiva para tejer, orientar y contener el complejo y vivo entramado de las interacciones humanas que se gestan entre docentes y estudiantes. Partiendo justamente de esta convicción, este proyecto de investigación-acción se propuso abordar la comunicación asertiva como una habilidad blanda de carácter transversal y estructurante, bajo la certeza científica de que la calidad global del proceso de enseñanza-aprendizaje está directamente atravesada por la salud mental, la regulación de las emociones y la manera en que el futuro maestro logra expresarse y conectar con su entorno relacional.

Detrás de este esfuerzo investigativo late una problemática que pudimos palpar de cerca en la cotidianidad universitaria de nuestra región, donde se hace evidente una distancia preocupante entre la alta exigencia académica disciplinar y el espacio formal que las instituciones le otorgan al desarrollo integral del ser. Durante décadas, los planes de estudio en la educación superior han puesto todos los reflectores sobre las denominadas competencias duras, relegando a un segundo plano aquellas herramientas relacionales y de comunicación no violenta que terminan siendo el verdadero motor de la vida profesional y del clima de aula. De acuerdo con lo que plantean Calua et al. (2021) en sus estudios sobre dinámicas interpersonales en entornos educativos, cuando estas destrezas faltan en las etapas

iniciales de la formación universitaria, se empiezan a levantar barreras invisibles pero muy pesadas que silencian la participación voluntaria, disparan los niveles de ansiedad social ante el miedo crónico a equivocarse y terminan desgastando el bienestar psicológico y la autoestima de los estudiantes. En el caso particular de las matemáticas, este fenómeno suele agudizarse de forma crítica, configurando espacios donde el silencio reactivo, la timidez defensiva y las dificultades para tramitar el estrés académico del semestre limitan la capacidad de los futuros licenciados para poner en común sus ideas, establecer límites con respeto y compartir sus conocimientos con seguridad, empatía y auténtica solvencia profesional.

Frente a esta preocupante situación, sentimos que nuestra investigación encontraba su razón de ser en una necesidad imperiosa y ética: la de ponerle corazón y humanizar la formación técnica y pedagógica en la educación superior colombiana. Es por esto que, sintonizándonos de manera funcional con los horizontes de la Ley 2491 de 2025 y las rutas políticas de salud mental trazadas en el Plan Nacional Decenal de Educación del Ministerio de Educación Nacional, entendemos que las facultades de educación ya no pueden ver las habilidades blandas como un simple accesorio opcional o un contenido de relleno, sino como un eje transversal que debe habitar sus currículos de manera explícita. Lo verdaderamente valioso de este proyecto como nuestra opción de grado, desarrollada bajo el sello institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, es que no se quedó en un ejercicio meramente contemplativo o teórico, sino que buscó mover activamente al estudiante universitario de ese rol pasivo de receptor de fórmulas y algoritmos, para transformarlo en un líder asertivo, empático y consciente, capaz de co-crear ambientes de aprendizaje democráticos, amables y protectores. Así, al elegir a la Universidad Francisco de Paula Santander como el territorio para esta intervención cualitativa junto a un grupo de 49 participantes de la Licenciatura en Matemáticas, logramos no solo aportar un grano de arena a la realidad local en Cúcuta, sino también entregarle a la psicología educativa evidencias

reales sobre cómo el entrenamiento con sentido humano en habilidades sociales se convierte en un bálsamo directo contra el agotamiento emocional.

Ahora bien, para que cada taller vivencial tuviera un norte metodológico claro y medible, construimos una arquitectura conceptual y operativa muy sólida, uniendo referentes teóricos clásicos con hallazgos empíricos modernos que le dieron respaldo científico a cada encuentro. En ese orden de ideas, enlazamos de manera orgánica la teoría de las inteligencias múltiples formulada por Howard Gardner (1983) —poniendo la lupa en las dimensiones intrapersonal e interpersonal— con el modelo estructural de la inteligencia emocional desarrollado por Daniel Goleman (1995). Esta base conceptual cobró aún más fuerza al conectarla con datos de la literatura internacional contemporánea, como el metaanálisis global presentado por MacCann et al. (2020), el cual demuestra con solidez estadística que saber gestionar y madurar lo que sentimos predice el éxito académico en entornos de alta exigencia cognitiva mucho mejor que el mismo coeficiente intelectual. Gracias a este piso teórico, como equipo de investigadores pudimos seleccionar, operacionalizar y observar con rigurosidad científica variables tan humanas en el aula como la interactividad activa, la autorregulación emocional y la empatía relacional, convirtiéndolas en los hilos conductores de la transformación conductual de los licenciados en formación durante las jornadas experienciales.

Teniendo claro este horizonte conceptual, el objetivo general de nuestra investigación se enfocó en fortalecer la comunicación asertiva a través del diseño, la puesta en marcha y la posterior valoración de un programa de formación centrado en el componente socioemocional. Este gran propósito lo fuimos alcanzando paso a paso mediante metas específicas y secuenciales que guiaron nuestra ruta de investigación-acción, donde iniciamos por escuchar y caracterizar cualitativamente los estilos de comunicación que ya traían los estudiantes en su entorno habitual mediante cuestionarios y observaciones diagnósticas. Posteriormente, pasamos a estructurar con rigor científico tres jornadas experienciales de inmersión relacional y resolución de conflictos, para finalmente cerrar valorando de

forma comprensiva cómo impactó esta intervención en sus conductas cotidianas. En este camino, nuestra hipótesis de trabajo se mantuvo firme al plantear que un entrenamiento sistemático, horizontal y humanizado en habilidades sociales generaría un giro notable en la autoeficacia comunicativa del estudiantado, abriendo el paso definitivo para que transitaran desde el repliegue conductual y el miedo al juicio ajeno hacia una participación propositiva, segura y reflexiva en su propia formación profesional.

Como consecuencia de todo este esfuerzo compartido, las páginas que siguen describen al detalle, con total transparencia y rigurosidad metodológica, el proceso de cambio que vivió la comunidad universitaria participante en la Universidad Francisco de Paula Santander. A través de un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, vamos narrando cómo el fortalecimiento de la escucha empática, la resolución no violenta de los desencuentros cotidianos y la apropiación práctica de la fórmula DESC transformaron positivamente la convivencia en el salón. Un factor metodológico que queremos destacar en esta historia fue el papel estratégico que jugamos como equipo de tres cofacilitadores, ya que gracias a la rotación de roles entre la conducción principal, el apoyo logístico y la observación participante, y contando siempre con el respaldo presencial de dos docentes de planta de la institución aliada, pudimos abrazar y mitigar con efectividad las contingencias del espacio físico y el ruido del entorno que amenazaban el desarrollo de las sesiones. El lector va a encontrar en adelante un desglose hilado que viaja desde el marco legal protector y el diseño metodológico detallado, hasta el análisis exhaustivo de nuestros diarios de campo, las conclusiones por objetivos y las recomendaciones finales. Al final, estos hallazgos demuestran que cuando se acompaña con amor, ética y técnica la dimensión socioemocional de los futuros licenciados, se potencia directamente su calidad académica, su salud relacional y su identidad profesional, recordándonos que el verdadero motor del cambio educativo reside en una comunicación profundamente humana.

Descripción del Problema

Planteamiento del Problema

En los entornos de educación superior, las interacciones diarias entre estudiantes y docentes formaron la base del aprendizaje y la convivencia. Ahora bien, cuando predominaron estilos de comunicación pasivos o agresivos, se generaron obstáculos en el diálogo, se debilitaron las relaciones interpersonales y se limitó la participación activa en clase. La comunicación asertiva, como competencia blanda esencial, permitió expresar ideas con respeto, resolver conflictos y promover el trabajo en equipo, habilidades necesarias para el ejercicio profesional. Álvarez Acevedo et al. (2025) señalaron que la falta de comunicación eficaz y asertiva impactó negativamente la convivencia y el rendimiento en contextos universitarios.

En este sentido, las universidades enfrentaron desafíos específicos en los trabajos grupales y en la defensa clara de argumentos durante la formación inicial. Conviene subrayar que estos problemas surgieron por la falta de programas institucionales que desarrollaran competencias blandas desde el comienzo de la carrera, dejando un déficit persistente en los estudiantes universitarios. Al respecto, las evidencias cualitativas recolectadas mediante los diarios de observación de los investigadores dentro de la Licenciatura en Matemáticas de la UFPS identificaron un patrón relacional caracterizado por el silencio pedagógico y la reserva comunicativa, donde los estudiantes evitaron de forma reiterada controvertir conceptos académicos o exponer sus dudas en público. En relación con este panorama, Aguirre et al. (2024) confirmaron que los estudiantes nuevos suelen llegar sin herramientas para comunicarse de forma asertiva, lo que complicó su adaptación inicial y justificó la necesidad de una intervención, dado que la problemática persistió en etapas posteriores al no ejecutarse una estrategia oportuna desde el inicio de la formación superior.

A partir de lo anterior, el estudio se articuló con el programa de Psicología presencial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, en coherencia con la Línea de investigación 1:

Educación, transformación social e innovación, y la sublínea de Inclusión educativa, innovación pedagógica y desarrollo integral del infante; salud, trabajo y medio ambiente. Desde esta articulación académica, se propuso la implementación de un programa de formación basado en el desarrollo de habilidades blandas, dirigido a estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) de Cúcuta, Norte de Santander, con el propósito de fortalecer su comunicación asertiva y contribuir a su perfil profesional futuro. Este planteamiento se apoyó firmemente en las evidencias cualitativas de la población y en los hallazgos previos de Kalzhanova et al. (2022), quienes plantearon que la asertividad funcionó como predictor significativo del logro académico y del ajuste personal en la universidad.

En consecuencia, el problema central consistió en la escasez de espacios prácticos donde los estudiantes pudieran entrenar habilidades blandas de interacción, particularmente la comunicación asertiva, en situaciones reales del aula. Entre las causas se encontraron una formación previa limitada en estas competencias y el impacto directo del estrés académico, factores que agravaron patrones comunicativos poco efectivos tanto en docentes como en estudiantes. Es del caso señalar que las descripciones cualitativas recolectadas evidenciaron cómo la ansiedad ante la exposición pública y el temor generalizado al error técnico operaron como barreras socioemocionales, las cuales inhibieron la libre expresión de ideas. Con respecto a estas dinámicas de presión y desgaste en el entorno formativo, Flores y Díaz González (2023) vincularon directamente las deficiencias en comunicación asertiva con un mayor estrés docente y una menor calidad en los procesos educativos cuando no se gestionan las habilidades de interacción de forma temprana.

Por otra parte, los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas necesitaron competencias blandas acordes con su rol futuro como educadores en ciencias exactas. Las limitaciones en comunicación asertiva se reflejaron en dificultades para trabajar en equipo, participar en exposiciones y sostener debates académicos respetuosos, anticipando retos en sus aulas profesionales. Avalos et al.

(2023) mostraron que las habilidades sociales, parte de las competencias blandas, influyeron decisivamente en la permanencia universitaria y en el desarrollo de la empatía. Es por ello que, desde la perspectiva constructivista, la comunicación asertiva se construyó mediante la experiencia e interacción social, desarrollando el respeto mutuo, una postura alineada conceptualmente con los postulados de Alberti y Emmons en el entrenamiento asertivo, Gardner en las inteligencias múltiples y Goleman en la inteligencia emocional.

De este modo, la propuesta fortaleció valores como el respeto, la responsabilidad social y el reconocimiento mutuo en la práctica docente. Bajo esta perspectiva, la pertinencia se basó en evidencias que relacionaron la inteligencia emocional, las competencias socioemocionales y la comunicación asertiva con un mejor rendimiento académico y la calidad educativa general. MacCann et al. (2020) confirmaron mediante meta-análisis que la inteligencia emocional es crítica para el éxito académico, mientras Aguado Maldonado (2024) enfatizó la integración de competencias blandas en el desarrollo sostenible de la educación superior.

En coherencia con lo anterior, estudios recientes coincidieron en que los programas curriculares de habilidades blandas generaron transformaciones positivas en el perfil laboral de los graduados. Orih et al. (2024), en su revisión sistemática, sostuvieron que estas intervenciones aseguraron una formación integral que combinó competencias técnicas y blandas ante las demandas laborales actuales.

Pregunta de investigación

¿Cómo contribuye la implementación de un programa de formación presencial, basado en el desarrollo de habilidades blandas, al fortalecimiento de la comunicación asertiva y al futuro perfil profesional de los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas en la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta?

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer la comunicación asertiva en estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) durante el primer semestre del 2026, mediante la implementación de un programa de formación presencial basado en el desarrollo de habilidades blandas, que contribuya a su futuro perfil profesional.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las habilidades comunicativas y estilos de interacción actuales en estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS durante el primer semestre del 2026, identificando el estado actual de sus competencias y desempeño asertivo.
- Estructurar un programa de formación presencial basado en el desarrollo de habilidades blandas, seleccionando contenidos prácticos como la empatía, la escucha activa y técnicas que respondan a las necesidades del contexto universitario.
- Aplicar el programa diseñado a estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS durante el primer semestre del 2026, mediante jornadas de formación presencial dinámicas y participativas.
- Analizar la contribución del programa en las competencias comunicativas de los participantes, a fin de establecer su impacto tanto en el crecimiento personal como en su futuro perfil profesional.

Justificación

La ejecución de esta propuesta de investigación se justificó por la necesidad apremiante de transformar las dinámicas relacionales en el contexto universitario, proyectando un impacto significativo en la convivencia de los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS en Cúcuta. Se esperó que la implementación del programa no solo modificara los estilos comunicativos de ese momento, sino que fomentara un clima de aula caracterizado por el respeto y la colaboración, lo cual resultó fundamental para el bienestar académico. En esta línea, Orih et al. (2024) plantearon que las intervenciones en habilidades blandas integradas en el currículo universitario no solo beneficiaron el rendimiento académico inmediato, sino que generaron cambios duraderos que prepararon a los graduados para las complejas demandas del entorno laboral actual.

De este modo, la importancia del proyecto radicó en la necesidad crítica de cerrar la brecha existente entre la formación técnica y el desarrollo de habilidades blandas en la educación superior regional. La evidencia recolectada en diversas investigaciones confirmó que la asertividad, la inteligencia emocional y otras competencias socioemocionales fueron variables determinantes para el ajuste personal y profesional del estudiante universitario. Aguado Maldonado (2024) destacó que las competencias blandas son un pilar para el desarrollo sostenible en la educación superior, mientras que trabajos como los de Muammar y Alhamad (2023) y Salas Parada et al. (2025) enfatizaron que la formación universitaria debió responder a las demandas de las habilidades del siglo XXI, integrando sistemáticamente este tipo de competencias en los planes de estudio. En consecuencia, este estudio resultó relevante porque proporcionó herramientas preventivas frente al estrés académico y fomentó un perfil profesional integral, donde la capacidad de diálogo, mediación y manejo de conflictos se convirtió en una ventaja competitiva y profundamente humana en el ejercicio de la docencia.

En relación con la viabilidad del estudio, la propuesta contó con una estructura sólida que aseguró su ejecución en términos conceptuales, metodológicos y de recursos. Por ello, desde la

dimensión conceptual, el proyecto se encontró respaldado por los postulados de la teoría de la asertividad de Alberti y Emmons, las inteligencias múltiples de Gardner y la inteligencia emocional de Goleman, lo que ofreció un marco interpretativo coherente para comprender las habilidades blandas implicadas en la comunicación asertiva, en consonancia con la literatura reciente sobre competencias socioemocionales en el ámbito universitario (por ejemplo, Fragoso Luzuriaga, 2022; Gordillo Caicedo, 2023).

En este sentido, metodológicamente se definió un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción, dado que el interés central fue intervenir en la realidad educativa y analizar los cambios que se generaron en las habilidades blandas vinculadas a la comunicación asertiva. El estudio tuvo un alcance descriptivo, al centrarse en caracterizar la situación de los estudiantes antes y después de la implementación del programa, identificando los cambios observados sin pretender establecer relaciones estadísticas entre variables, en coherencia con las experiencias de intervenciones formativas en habilidades blandas reportadas en la literatura (por ejemplo, Orih et al., 2024; Zambrano-Chamba et al., 2023). En cuanto a los recursos, la investigación fue liderada por psicólogos en formación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, quienes contaron con la asesoría académica necesaria y con el acceso concertado al escenario de la UFPS en Cúcuta para el desarrollo de las jornadas presenciales programadas.

Por otra parte, el aporte a nivel práctico se manifestó en la creación de un escenario de entrenamiento experiencial en habilidades blandas que actualmente no formó parte de la malla curricular habitual de los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas. Este tipo de espacios formativos resultó coherente con las experiencias reportadas por Franco et al. (2022) y Morales et al. (2022), quienes evidenciaron que la promoción de valores y la comunicación asertiva en estudiantes universitarios favoreció relaciones interpersonales más saludables y ambientes educativos más colaborativos. Conviene subrayar que el programa permitió que los participantes tradujeran los

conceptos teóricos de empatía, escucha activa, manejo emocional y comunicación asertiva en comportamientos observables y aplicables a su futura labor docente.

Es por ello por lo que, al dotar a los futuros licenciados de recursos para la mediación, la resolución de conflictos y la gestión de grupos, se contribuyó directamente a mejorar la calidad de la práctica pedagógica en sus respectivos escenarios de aula. Es del caso señalar que esto facilitó la gestión de tensiones comunicativas en contextos escolares reales y la construcción de ambientes de aprendizaje más colaborativos, tal como lo señalaron diversos estudios sobre comunicación asertiva y relaciones interpersonales en educación superior (Briones Caicedo et al., 2020; Lachira et al., 2020).

Asimismo, el aporte a nivel epistemológico se centró en la generación de nuevo conocimiento dentro del programa de Psicología de UNIMINUTO, específicamente en relación con la eficacia de los programas de habilidades blandas en contextos universitarios de frontera. El estudio proporcionó datos empíricos que permitieron comprender cómo la comunicación asertiva, entendida como una habilidad blanda socialmente construida, se relacionó con el ajuste académico y con la proyección del futuro perfil profesional de los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas, en coherencia con la sublínea de Inclusión educativa, innovación pedagógica y desarrollo integral.

En consecuencia, bajo esta perspectiva, el análisis se articuló con evidencias como el meta-análisis de MacCann et al. (2020), que confirmó el papel crítico de la inteligencia emocional en el logro de los objetivos educativos, y con trabajos que han explorado la relación entre inteligencia emocional, rendimiento académico y motivación estudiantil en educación superior (por ejemplo, Banda Huilca & Delgado Rojas, 2021; Pereyra Acosta et al., 2025; Vesga Castellanos, 2025). De esta manera, el proyecto abrió un campo de análisis para posteriores estudios en psicología educativa y formación docente centrados en habilidades blandas y comunicación asertiva, aportando evidencia contextualizada en un escenario de frontera como Cúcuta.

Marco Referencial

Antecedentes

Para la fundamentación de esta propuesta de investigación, se realizó una revisión minuciosa de estudios desarrollados en los últimos cinco años, enfocados en la comunicación asertiva y las habilidades blandas en la educación superior. En conjunto, este rastreo bibliográfico permitió identificar metodologías de intervención que demostraron una alta eficacia en poblaciones universitarias, brindando un sustento empírico sólido para el fortalecimiento del perfil profesional de los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS.

En este marco, se destacó el estudio de Aguirre et al. (2024), titulado "Comunicación asertiva en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad". El objetivo de dicha investigación fue identificar los niveles de comunicación asertiva en estudiantes que iniciaban su formación profesional, evidenciando limitaciones importantes en el uso de herramientas asertivas al momento de integrarse a la vida académica. Conviene subrayar que el aporte principal de este trabajo para la investigación radicó en demostrar que las deficiencias comunicativas estuvieron presentes desde el inicio de la vida universitaria, lo que justificó plenamente la necesidad de implementar programas de formación para los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas, ya que estas carencias tempranas, de no haber sido atendidas, continuaron afectando el desempeño académico y la convivencia en etapas más avanzadas de la carrera.

De forma complementaria, se integró el trabajo de Kalzhanova et al. (2022), bajo el título "Assertiveness as the predictor of university students' academic achievement". Esta investigación tuvo como propósito determinar cómo la asertividad influyó en el éxito académico de los universitarios, concluyendo que mayores niveles de asertividad se asociaron con un mejor ajuste personal y con el logro de los objetivos educativos. Es del caso señalar que este antecedente aportó una base científica que vinculó directamente la comunicación asertiva con el desempeño académico, sustentando la

relevancia de incluir su fortalecimiento dentro del perfil profesional docente al que apuntó este proyecto.

En esta misma línea, el meta-análisis de MacCann et al. (2020), titulado "Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis", se centró en evaluar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico. Los resultados de los autores evidenciaron que la inteligencia emocional fue una variable crítica para el éxito en la educación superior, por encima de otros factores tradicionalmente considerados, lo que proporcionó evidencia estadística de alto nivel que respaldó la inclusión de contenidos de inteligencia emocional, basados en los postulados de Goleman, dentro del programa de formación en habilidades blandas.

Asimismo, se consideró el trabajo de Aguado Maldonado (2024), denominado "Competencias blandas para el desarrollo sostenible en la educación superior". El objetivo de esta investigación fue analizar la importancia de las habilidades no cognitivas en la formación universitaria actual, destacando su relación con la empleabilidad y la respuesta ética a los desafíos contemporáneos. Bajo esta perspectiva, el aporte central consistió en posicionar a las competencias blandas no solo como un mero recurso comunicativo, sino como un pilar para el desarrollo sostenible y la posterior inserción laboral, lo cual se alineó de forma directa con la dimensión axiológica y profesional que asumió la propuesta para los futuros licenciados en matemáticas.

Por otra parte, se incorporó la investigación de Muammar y Alhamad (2023), titulada "Soft skills of students in university: How do higher education institutes respond to 21st century skills demands?". El propósito de este estudio fue examinar cómo las instituciones de educación superior estuvieron respondiendo a las demandas de habilidades sociales propias del siglo XXI, identificando vacíos en la integración sistemática de estas competencias en los planes de estudio. En relación con este panorama, su principal aporte para el proyecto fue ofrecer una visión crítica sobre la necesidad de generar espacios

prácticos de entrenamiento en habilidades blandas, validando la pertinencia de diseñar un programa formativo específico para los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS.

En coherencia con lo anterior, la revisión sistemática de Orih et al. (2024), titulada "A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level", evaluó la eficacia de integrar intervenciones de habilidades blandas en los currículos educativos. Los autores concluyeron que los programas formativos dinámicos y participativos generaron transformaciones duraderas en las competencias personales y profesionales de los graduados, validando metodológicamente la intención de aplicar jornadas de formación presencial en habilidades blandas orientadas al fortalecimiento de la comunicación asertiva, respaldando con ello la coherencia del diseño de investigación-acción planteado en la propuesta.

Marco Teórico

En coherencia con el planteamiento del problema y la justificación, la fundamentación teórica de este proyecto se articuló bajo un enfoque multidimensional que integró la comunicación asertiva, las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional como ejes transversales para el fortalecimiento del perfil profesional de los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS en Cúcuta. Esta base conceptual permitió comprender las habilidades blandas no solo como herramientas de interacción, sino como competencias críticas vinculadas directamente con el desarrollo académico y profesional en la educación superior regional (Aguado Maldonado, 2024; Zambrano-Chamba et al., 2023).

En relación con el primer eje, la comunicación asertiva se fundamentó en los planteamientos clásicos de Alberti y Emmons, quienes la definieron como un estilo intermedio entre la pasividad y la agresividad que permite expresar pensamientos y sentimientos de forma directa y respetuosa. En el ámbito universitario contemporáneo, esta habilidad se comprendió como una pauta pedagógica esencial que facilitó la gestión educativa y el aprendizaje efectivo en el aula (Calua et al., 2021).

Conviene subrayar que investigaciones recientes mostraron que la comunicación asertiva contribuyó a mejorar las relaciones interpersonales, el clima institucional y la eficacia de los procesos educativos, reforzando su papel como componente clave de las habilidades blandas en estudiantes y docentes (Briones Caicedo et al., 2020; Morales et al., 2022; Monar-Merchán & Caballero-Velázquez, 2023).

Ahora bien, al profundizar en este componente, la asertividad se vinculó estrechamente con la capacidad de establecer relaciones interpersonales saludables y de afrontar el estrés académico propio de la vida universitaria. Diversos estudios con población universitaria latinoamericana evidenciaron que la mejora en las competencias asertivas se relacionó con una mejor gestión de conflictos, una participación más activa en el aula y un mayor bienestar subjetivo, lo cual impactó de manera positiva en el rendimiento académico (Lachira et al., 2020; Alcívar, 2025). De este modo, cuando los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas dominaron la comunicación eficaz, se optimizó la convivencia, se

redujeron los efectos de las interacciones inefectivas en su desempeño y se fortaleció su preparación para gestionar desacuerdos y fomentar el trabajo colaborativo en sus futuros contextos educativos.

En sintonía con lo anterior, se incorporó la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la cual propuso que el potencial humano no es unitario, destacando especialmente las inteligencias interpersonal e intrapersonal como altamente relevantes para este estudio. Desde esta mirada, la inteligencia intrapersonal facilitó el autoconocimiento y la regulación personal, mientras que la interpersonal se vinculó con la comprensión de los otros y la capacidad para interactuar adecuadamente en contextos sociales (Athanassopoulos, 2020; Montfar Flores et al., 2022). En el ámbito de la educación superior, diferentes investigaciones señalaron que el reconocimiento de estas inteligencias permitió diseñar experiencias de aprendizaje más inclusivas, las cuales potenciaron recursos sociales y emocionales fundamentales para la comunicación asertiva y el trabajo en equipo (Calisaya-Mamani et al., 2022; Yavich & Rotnitsky, 2020).

Es del caso señalar que, desde una perspectiva de aplicación técnica, el análisis crítico contemporáneo de las inteligencias múltiples sugirió que estas capacidades fueron determinantes para el éxito en los estudios escolares y universitarios, especialmente en contextos donde se exigió flexibilidad cognitiva y habilidades de interacción complejas. En consecuencia, al fomentar las inteligencias interpersonal e intrapersonal en los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS, se les dotó de herramientas para una interacción social efectiva, lo cual resultó fundamental para su futuro desempeño en espacios educativos y comunitarios (De La Cruz Medina, 2025; Domínguez Pizarro et al., 2025).

Por otra parte, el marco teórico integró la inteligencia emocional según los enfoques de Daniel Goleman, entendida como un conjunto de competencias que incluyeron la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. La relevancia de este constructo en la educación superior se vio respaldada por evidencias de alto nivel que confirmaron que la inteligencia

emocional fue una variable crítica y un predictor significativo del desempeño académico exitoso (MacCann et al., 2020; Afridi et al., 2021). A partir de estos hallazgos, la gestión emocional, la empatía y la escucha activa se consolidaron como contenidos esenciales para un perfil profesional más humano y competente en la gestión de las relaciones interpersonales.

Bajo esta perspectiva, de forma complementaria, diversos estudios demostraron que niveles más altos de inteligencia emocional se asociaron con un mejor rendimiento, mayor persistencia en los estudios y un ajuste más adecuado a las demandas del entorno universitario. Estos trabajos evidenciaron que las competencias emocionales incidieron notablemente en la motivación, el compromiso académico y la capacidad de afrontar situaciones estresantes, aspectos clave para la permanencia y el éxito en la educación superior (Banda Huilca & Delgado Rojas, 2021; Pereyra Acosta et al., 2024; Vesga Castellanos, 2025). Continuando con esta mirada, distintos autores destacaron que la educación superior asumió la responsabilidad de promover competencias socioemocionales y habilidades blandas como parte de su aporte a una sociedad más sostenible y equitativa. Desde este panorama, las habilidades blandas se concibieron como un componente estructural del perfil profesional, estrechamente ligado a la empleabilidad, a la ciudadanía y a la transformación social (Santos & Serpa, 2022; Loiciga-Gutiérrez & Chanto Espinoza, 2024).

A partir de esta convergencia, la articulación de la comunicación asertiva, las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional permitió comprender las habilidades blandas como un sistema de competencias interrelacionadas que sostuvieron el desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas. Al unificar estos tres pilares teóricos, se respondió a las demandas actuales que exigieron profesionales capaces de integrar saberes técnicos con una sólida base ética y relacional, de manera coherente con las exigencias de los contextos educativos contemporáneos (Zambrano-Chamba et al., 2023). Esta mirada epistemológica sustentó plenamente la viabilidad conceptual del programa de formación que se implementó durante el primer semestre del 2026.

Marco Conceptual

A partir de la fundamentación teórica presentada, el marco conceptual de este estudio delimitó las variables principales que orientaron la implementación del programa de formación en habilidades blandas. Estas definiciones operativas se derivaron directamente de los pilares teóricos de Alberti y Emmons, Gardner y Goleman, integrados en las evidencias empíricas revisadas, para garantizar una coherencia estricta con el enfoque multidimensional que sustentó la propuesta.

En relación con la variable central, la comunicación asertiva se definió operativamente como la capacidad de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de manera directa, honesta y respetuosa, manteniendo un equilibrio entre la pasividad y la agresividad, tal como lo conceptualizaron Alberti y Emmons en su modelo clásico. En el contexto de este proyecto, dicha variable se analizó a través de comportamientos observables durante las interacciones grupales y las actividades prácticas del programa, incluyendo la expresión clara de desacuerdos, la defensa respetuosa de posturas académicas y la capacidad para recibir retroalimentación constructiva sin respuestas defensivas. Conviene subrayar que esta definición operativa se alineó de forma directa con los hallazgos de Aguirre et al. (2024) y Lachira et al. (2020), quienes evidenciaron en sus estudios que tales comportamientos impactaron notablemente la convivencia universitaria y el rendimiento académico de estudiantes con características similares a los de Licenciatura en Matemáticas.

De forma complementaria, las habilidades blandas se conceptualizaron como el conjunto integrado de competencias socioemocionales y relacionales que facilitaron la interacción efectiva en entornos educativos y profesionales, abarcando específicamente la inteligencia emocional (Goleman), las inteligencias interpersonal e intrapersonal (Gardner) y la comunicación asertiva (Alberti y Emmons). Para este estudio, estas competencias se operacionalizaron mediante indicadores prácticos evaluables en las jornadas presenciales del primer semestre del 2026, tales como la empatía demostrada en dinámicas grupales, la escucha activa en discusiones académicas, la autorregulación emocional frente a

conflictos simulados y las habilidades de mediación en escenarios educativos. Es del caso señalar que esta delimitación respondió de manera directa a la revisión sistemática de Orih et al. (2024) y Aguado Maldonado (2024), quienes posicionaron estas competencias como ejes transformadores del perfil profesional en la educación superior.

Por otra parte, el perfil profesional de los futuros licenciados en matemáticas se definió como la integración armónica de competencias técnicas en ciencias exactas con habilidades blandas que habilitaron una práctica docente efectiva, colaborativa y éticamente responsable. Operativamente, este constructo se valoró por la capacidad de los participantes para trasladar los aprendizajes del programa a contextos reales de aula, manifestados en el liderazgo de grupos de estudio, la gestión de debates matemáticos respetuosos y la creación de ambientes colaborativos, tal como lo sustentaron Muammar y Alhamad (2023) junto con Kalzhanova et al. (2022). En consecuencia, esta dimensión se comprendió en las fases de pre y post intervención mediante la observación minuciosa de los cambios en los patrones comunicativos y la respectiva retroalimentación cualitativa, reflejando así el impacto real del programa en su proyección como educadores.

En coherencia con lo anterior, estas definiciones operativas establecieron con precisión los criterios de evaluación del diseño de investigación-acción, permitiendo caracterizar transformaciones específicas en los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS. Bajo esta perspectiva, el marco conceptual no solo delimitó las variables, sino que operacionalizó con éxito la propuesta para su implementación práctica ejecutada durante el primer semestre del 2026, manteniendo una articulación directa y rigurosa con los antecedentes empíricos y la base teórica desarrollada.

Marco Legal

En coherencia con la fundamentación teórica y conceptual desarrollada anteriormente, este proyecto, liderado exclusivamente por psicólogos en formación del programa de Psicología presencial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se fundamentó sólidamente en el marco normativo deontológico obligatorio y educativo reciente que regula tanto la ética profesional de los psicólogos como el desarrollo sistemático de competencias socioemocionales en los programas de licenciatura en Colombia. Bajo esta perspectiva, UNIMINUTO autorizó y supervisó la responsabilidad ética y académica total conforme a sus protocolos institucionales, mientras que la UFPS, por su parte, proporcionó la autorización escrita para intervenir con sus estudiantes de Licenciatura en Matemáticas como escenario de implementación ejecutado durante el primer semestre del 2026.

En primer lugar, la Ley 1090 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006) consagró los principios universales obligatorios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia que debieron regir todas las intervenciones psicológicas realizadas por profesionales en formación con seres humanos, incluidos los estudiantes universitarios en contextos académicos. Asimismo, esta ley estableció específicamente en su Capítulo II los deberes éticos en investigación aplicada, exigiendo el consentimiento informado previo, la maximización de los beneficios educativos y la minimización absoluta de los riesgos potenciales para los participantes. De forma complementaria, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 (Congreso de la República de Colombia, 2012) reguló de manera exhaustiva la protección de datos personales mediante el habeas data. Conviene subrayar que para este estudio se establecieron protocolos rigurosos de codificación numérica de los participantes, anonimato total en el análisis y posterior publicación de los resultados, consentimiento explícito para cualquier registro fotográfico o audiovisual durante las dinámicas grupales, y la destrucción obligatoria de los datos personales una vez culminada la etapa académica del proyecto.

En relación con la ética científica de la investigación, la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud clasificó formalmente esta intervención como una investigación de riesgo mínimo conforme a su Artículo 11, dado que se limitó exclusivamente a encuestas autoaplicadas, dinámicas grupales experienciales y a la observación sistemática de competencias socioemocionales, sin procedimientos invasivos, intervenciones biológicas ni inducción deliberada de estrés psicológico. Es del caso señalar que esta resolución protegió específicamente a los estudiantes universitarios mayores de 18 años mediante protocolos claros de derecho al retiro voluntario en cualquier momento, la confidencialidad absoluta de las respuestas subjetivas y una sesión informativa previa donde se explicaron los propósitos, las fases metodológicas y el manejo ético de la información.

Por otra parte, y en sintonía con el mandato educativo nacional contemporáneo, la Ley 2491 de 2025, aprobada por el Congreso el 23 de julio de 2025 y publicada en el Diario Oficial No. 53.124, incorporó de manera ineludible e inmediata el componente socioemocional como obligatorio en todos los Proyectos Educativos Institucionales del país (Congreso de la República de Colombia, 2025). En esta línea, su artículo 3° dispuso que el Ministerio de Educación Nacional debía reglamentar la integración progresiva de las habilidades blandas, constituyendo un mínimo del 20% de las competencias transversales en los programas de formación docente, priorizando específicamente la comunicación asertiva, la inteligencia emocional, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo como ejes estructurales del perfil profesional de los futuros educadores.

Ahora bien, el Plan Nacional Decenal de Educación 2022-2031 del Ministerio de Educación Nacional (2022) estableció en su Eje Estratégico 3, denominado "*Competencias del siglo XXI*", la formación obligatoria en competencias socioemocionales para todos los estudiantes de licenciatura. Esta directiva validó explícitamente que los programas de psicología pudieran liderar intervenciones especializadas en otras disciplinas mediante alianzas interinstitucionales debidamente autorizadas, consolidando la pertinencia y el amparo legal de la presente opción de grado.

Diseño Metodológico

Tipo de Investigación

La ruta metodológica de este estudio se inscribió formalmente en la categoría de investigación aplicada, en el entendido de que su propósito fundamental no se limitó a la acumulación teórica de saberes, sino a la intervención práctica e inmediata sobre una problemática socioeducativa concreta. Conviene subrayar que el proceso partió de una postura constructivista, según la cual los estudiantes del programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) en Cúcuta construyeron y otorgaron significado a la comunicación asertiva, concebida como una competencia blanda, a través de sus experiencias vividas y de las interacciones sociales que compartieron dentro del aula.

En este sentido, para dar respuesta a esta lógica durante el primer semestre de 2026, se optó por un enfoque cualitativo, el cual buscó comprender a fondo los estilos de interacción, las percepciones subjetivas y las vivencias de los participantes dentro de su entorno educativo habitual. Este abordaje coincidió con diversas investigaciones que insisten en la pertinencia de examinar las habilidades socioemocionales desde la cotidianidad y la realidad fenomenológica de la vida universitaria (Loiciga-Gutiérrez & Chanto Espinoza, 2024; Martínez-Cuevas et al., 2022; Salas Parada et al., 2025).

En lo que respecta al diseño, se eligió la investigación-acción, una metodología que organizó ciclos secuenciales de diagnóstico, planificación, acción y reflexión, con la finalidad de propiciar el mejoramiento de las habilidades comunicativas de estos futuros docentes. Este enfoque resultó idóneo para incorporarse de manera activa en la práctica educativa y analizar las transformaciones que emergieron en los comportamientos, así como las interpretaciones que los propios involucrados construyeron sobre el proceso, en sintonía con experiencias similares de fortalecimiento de habilidades blandas reportadas en la educación superior (Málaga Mamani et al., 2025; Zambrano-Chamba et al., 2023).

Bajo esta perspectiva, el alcance del estudio fue descriptivo puro, puesto que se concentró en detallar las características del desempeño asertivo y las competencias iniciales antes de la intervención, para posteriormente reseñar los cambios cualitativos observados tras la ejecución del programa de formación, sin recurrir al establecimiento de relaciones estadísticas ni a la comprobación de hipótesis causales mediante datos numéricos.

Población y Criterios de Selección

La población objeto de estudio para la implementación del programa de formación estuvo conformada por los estudiantes matriculados en el programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) en la sede de Cúcuta durante el primer semestre de 2026. Con el fin de salvaguardar los lineamientos éticos de la investigación, se estableció que únicamente participarían aquellos estudiantes que contaran con la mayoría de edad (18 años o más) en el momento exacto de dar inicio a la intervención.

Es del caso señalar que la participación fue completamente voluntaria y estuvo respaldada por la firma de un consentimiento informado. En dicho documento se explicaron de manera clara y transparente los objetivos del programa, la ruta metodológica a seguir y el manejo estrictamente confidencial de la información recolectada, garantizando en todo momento la autonomía de los participantes. Asimismo, con el propósito de asegurar el rigor metodológico y la viabilidad de la intervención cualitativa, se definieron los siguientes criterios de selección:

Criterios de Inclusión

- Ser estudiante activo y estar legalmente matriculado en el programa de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS durante el primer semestre de 2026.
- Ser mayor de edad en el momento de iniciar la recolección de datos.
- Haber leído, comprendido y firmado voluntariamente el documento de consentimiento informado.

Criterios de Exclusión

- Estudiantes que presenten inasistencias injustificadas a más de una de las tres jornadas presenciales que conforman el programa de formación, dado que esto afectaría la medición integral de la intervención.
- Estudiantes que formalicen un retiro voluntario o cancelación de semestre durante el desarrollo del proyecto.
- Participantes que pierdan su calidad de estudiante en la UFPS por procesos disciplinarios o académicos según el reglamento institucional.
- Estudiantes que decidan, en cualquier momento del proceso, revocar su consentimiento para participar en la investigación.

Consideraciones Éticas, Legales y Análisis de Riesgos

La ruta metodológica de este proyecto involucró directamente a estudiantes del programa de Licenciatura en Matemáticas, mayores de 18 años, legalmente matriculados en la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) de Cúcuta durante el primer semestre de 2026. De acuerdo con el Artículo 11 de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, esta intervención se clasificó formalmente como una investigación de riesgo mínimo. Conviene subrayar que dicha clasificación se justificó porque, aun cuando no se aplicaron procedimientos de carácter invasivo, modificaciones biológicas ni estados de estrés inducidos de manera deliberada, el estudio requirió la utilización de encuestas autoaplicadas y la ejecución de ejercicios experienciales grupales en los cuales se exploraron dinámicas interpersonales, estilos comunicativos y competencias socioemocionales.

En este sentido, estos métodos generaron la recolección de información de carácter subjetivo y personal, lo cual exigió el despliegue de una protección ética rigurosa. Del mismo modo, el desarrollo general de la investigación se rigió estrictamente por las disposiciones de la Ley 1090 de 2006 (Código Deontológico y Bioético del Psicólogo), estableciendo protocolos rigurosos que el equipo investigador,

compuesto de forma exclusiva por psicólogos en formación, cumplió en cada uno de los momentos de la intervención. Complementariamente, se acató la Ley Estatutaria 1581 de 2012 sobre la protección de datos personales o Habeas Data. Es del caso señalar que para ello se implementó una codificación sistemática de la información, garantizando con esto el anonimato absoluto de los participantes y restringiendo el uso de los datos recolectados únicamente a los fines académicos establecidos.

Respecto al Derecho a la Propia Imagen, cualquier tipo de registro fotográfico o audiovisual capturado durante el desarrollo de las jornadas formativas requirió, de manera obligatoria, la autorización expresa y por escrito de cada uno de los integrantes. Bajo esta perspectiva, los estudiantes contaron con la plena libertad de negarse a ser grabados o fotografiados, asegurando que dicha decisión no afectara su participación regular en el programa ni desencadenara represalias o exclusiones de ningún tipo.

Procedimiento de Consentimiento Informado

La obtención del consentimiento informado se realizó mediante una sesión informativa previa a cualquier labor de recolección de datos o ejecución de talleres. En este espacio introductorio se explicaron de manera detallada y dialogada los propósitos específicos del programa de formación en habilidades blandas, las fases metodológicas sucesivas que se ejecutaron (caracterización, intervención y evaluación), el manejo estrictamente confidencial de la información recolectada y los derechos fundamentales que amparaban a los participantes, con especial énfasis en la voluntariedad, la revocación del consentimiento y el anonimato.

Conviene subrayar que cada participante recibió su documento de consentimiento informado de forma individual, disponiendo de un tiempo suficiente y prudencial para realizar una lectura atenta y crítica de las cláusulas en un espacio físico libre de cualquier forma de coacción institucional o académica. Es del caso señalar que la firma voluntaria y explícita de este instrumento, cuyo formato

estructurado quedó asentado rigurosamente en el Anexo 1 (Documento de Consentimiento Informado), garantizó plenamente el respeto a la autonomía decisoria y a la dignidad de cada uno de los estudiantes.

Análisis de Riesgos y Estrategias de Mitigación

Considerando la naturaleza práctica de la intervención en el escenario universitario y su respectiva clasificación de riesgo mínimo, se identificaron contingencias específicas durante el diseño, ante las cuales se estructuraron estrategias de mitigación enmarcadas rigurosamente dentro del alcance, el rol y las competencias profesionales de los psicólogos en formación en sus espacios de interacción pedagógica:

Área Psicosocial. Las tres jornadas presenciales incorporaron ejercicios prácticos de rol, reflexiones guiadas y el análisis grupal de casos reales sobre conflictos comunicativos cotidianos. Bajo esta perspectiva, estas dinámicas implicaron un nivel de exposición personal que pudo haber generado incomodidad emocional transitoria o reactividad subjetiva en algunos participantes, especialmente al evocar dificultades interpersonales previas, un fenómeno que ha sido ampliamente sustentado por Castillo Quiñonez et al. (2025) al examinar cómo la introducción de temáticas socioemocionales en el aula universitaria moviliza estructuras afectivas que requieren acompañamiento técnico.

Para gestionar este aspecto, el equipo facilitador realizó un encuadre inicial estructurado al comienzo de cada jornada, delimitando con total claridad la profundidad de las experiencias a compartir y manteniendo un enfoque exclusivo en el entrenamiento y adquisición de habilidades prácticas, impidiendo de forma taxativa que las sesiones cruzaran la frontera hacia la terapia clínica o la intervención psicoterapéutica profunda. Asimismo, se aplicaron técnicas presenciales de contención emocional primaria, fundamentadas en la validación empática y el reencuadre cognitivo, estableciendo un protocolo de derivación inmediata hacia los servicios formales de Bienestar Universitario de la UFPS ante cualquier situación que ameritara un abordaje clínico o especializado.

Área de Clima Grupal y Confidencialidad. La expresión abierta de desacuerdos y la socialización de anécdotas personales durante el desarrollo de las dinámicas grupales albergaron el riesgo latente de generar tensiones interpersonales momentáneas en el aula o el potencial incumplimiento del espacio seguro de discusión. Frente a esta posibilidad, el equipo facilitador ejerció una labor de moderación activa y permanente en cada encuentro, modelando pautas de comunicación asertiva en todo momento.

Conviene subrayar que, para prevenir estas interrupciones, se establecieron acuerdos de convivencia concertados y contruidos de manera conjunta con los estudiantes al inicio de cada encuentro, reforzando constantemente las normas éticas del respeto mutuo, el no juzgar las posturas ajenas y la confidencialidad absoluta sobre los relatos compartidos. Cualquier tensión emergente fue gestionada mediante una intervención pedagógica inmediata por parte de los coordinadores, transformando el desacuerdo en una oportunidad concreta de aprendizaje práctico sobre la resolución constructiva de conflictos, en total concordancia con los postulados de Gordillo Caicedo (2023) en torno a la construcción de entornos universitarios de bienestar, seguridad y cuidado mutuo.

Área Académica e Institucional. En el contexto universitario de educación superior, existió el riesgo inicial de que los participantes percibieran de manera errónea que su decisión de asistir al programa, o las respuestas proporcionadas en los instrumentos de caracterización, pudieran impactar de alguna forma sus calificaciones o su estatus regular dentro del semestre académico. Para abordar y desmontar esta percepción distorsionada, el equipo investigador implementó un proceso de psicoeducación explícita durante las sesiones de encuadre inicial, aclarando minuciosamente que el programa operó con total independencia de los procesos evaluativos de las asignaturas.

Es del caso señalar que esta clarificación se reiteró por escrito en el cuerpo del consentimiento informado, especificando formalmente que los facilitadores no sostenían vinculación alguna con las evaluaciones académicas que realizan los docentes de la UFPS. De este modo, se garantizó el anonimato

absoluto de la totalidad de los registros colectados, eliminando cualquier posibilidad de trazabilidad individual hacia los participantes. Bajo este panorama, se enfatizó de manera permanente que el proceso respondió a un ejercicio completamente voluntario y desprovisto de repercusiones académicas de ningún tipo.

Momentos Metodológicos

En coherencia con el diseño de investigación acción de corte netamente cualitativo y con el fin de dar respuesta de manera efectiva a los objetivos planteados, el proceso metodológico se estructuró en cuatro fases secuenciales y articuladas de forma directa con las metas de transformación del estudio. Esta organización aseguró que cada etapa cumpliera con un propósito interpretativo específico dentro del fortalecimiento relacional de los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de UFPS en la ciudad de Cúcuta.

Fase 1: Caracterización Inicial

Este primer momento respondió de manera estricta al objetivo de identificar el estado base de las habilidades comunicativas y los estilos de interacción de la población participante. Conviene subrayar que la actividad central consistió en la aplicación presencial de la denominada Escala de Comunicación Asertiva y Habilidades Blandas, la cual operó exclusivamente como una técnica de apoyo cualitativo orientada a la autoexploración consciente y al autorreporte descriptivo por parte de los estudiantes. Dicho instrumento estuvo conformado por 30 ítems y se estructuró en tres componentes esenciales denominados Expresión Asertiva, Escucha y Control Emocional, y Colaboración y Resolución de Conflictos.

Es del caso señalar que, a pesar de estructurarse mediante una escala de frecuencia del uno al cinco, se le brindó un manejo y una distinción estrictamente cualitativa a las elecciones de los participantes. Lo que se buscaba en esta etapa no era la realización de inferencias estadísticas ni el establecimiento de correlaciones numéricas, sino caracterizar las percepciones y formas de interacción

de la población objetivo respecto a sus propias habilidades. Al respecto, Aguado Maldonado (2024) señala que la inclusión de instrumentos estructurados en la investigación acción cualitativa es válida siempre que su fin sea dinamizar procesos de autorreflexión colectiva.

Por lo tanto, las respuestas se interpretaron con base en el significado fenomenológico asignado a cada nivel en el diseño del cuestionario, donde la opción uno representó una ausencia total de la habilidad, la opción dos significó la presencia de una intención o chispazo sin habituación, la opción tres encarnó un comportamiento inconsistente con oportunidad de mejora, la opción cuatro se definió como una habilidad integrada pero propensa a fallar bajo presión, y la opción cinco se estableció como una alta competencia con la habilidad totalmente interiorizada.

Bajo esta perspectiva, los registros iniciales obtenidos tras la firma voluntaria del consentimiento informado no buscaron evaluar a los estudiantes bajo un criterio punitivo, sino que se asumieron como una línea base descriptiva y de autorreporte sincero. Esta información fue fundamental para comprender la experiencia subjetiva inicial del grupo y para contrastar las necesidades formativas reales de la población, siguiendo los postulados éticos y epistemológicos de la complementariedad en el escenario socio comunitario (Aguado Maldonado, 2024).

Fase 2: Estructuración del Programa

Alineada con el segundo objetivo específico, esta fase se centró en el diseño pedagógico, la planeación y la microcurricularización de la intervención formativa. El equipo investigador estructuró los contenidos del programa basándose de forma rigurosa en los pilares teóricos de la psicología contemporánea, articulando la teoría de la inteligencia emocional formulada por Daniel Goleman, el enfoque de las inteligencias múltiples desarrollado por Howard Gardner y los principios de la comunicación asertiva postulados por Robert Alberti y Michael Emmons. Esta base teórica trabajó en total correspondencia con las tres dimensiones reflexivas que exploró el cuestionario de autorreporte descriptivo.

Conviene subrayar que esta etapa incluyó la definición de los contenidos prácticos, el diseño de los ejercicios experienciales y la planeación de las dinámicas participativas presenciales. De acuerdo con Zambrano Chamba et al. (2023), la estructuración de programas orientados al componente socioemocional en la educación superior debe trascender la teoría y enfocarse en el aprendizaje situado. Por consiguiente, el andamiaje pedagógico se diseñó para que cada actividad actuara como un espejo reflexivo donde los estudiantes pudieran confrontar los resultados de su propio autodiagnóstico inicial, promoviendo espacios de interacción práctica que respondieran de manera directa a la realidad relacional identificada en la fase previa (Zambrano Chamba et al., 2023).

Fase 3: Aplicación de la Intervención

Este momento constituyó el núcleo operativo del proyecto y dio cumplimiento práctico al tercer objetivo específico, centrado en la ejecución del programa formativo presencial. Consistió en el despliegue de tres jornadas presenciales desarrolladas en las instalaciones de la institución, donde el equipo facilitador registró y garantizó un ambiente seguro, empático y de estricta confidencialidad para el ensayo de nuevas pautas de interacción y expresión relacional. Como bien lo plantea Aguado Maldonado (2024), la fase de acción dentro de este diseño exige que el investigador actúe como un facilitador del cambio subjetivo a través de la experiencia directa.

Durante esta fase, el desarrollo de los talleres se complementó de forma constante con un registro sistemático mediante el diario de observación de campo. Este instrumento cualitativo puro permitió documentar las microinteracciones en el aula, los cambios en los patrones de participación, las resistencias expresadas y las verbalizaciones espontáneas de los estudiantes en cada encuentro, aportando un material narrativo robusto que documentó las transformaciones de manera directa (Aguado Maldonado, 2024). La estructura temática implementada se detalla a continuación:

Tabla 1*Contenido Temático del Programa de Formación Presencial*

Encuentros	Propósito Central	Componente a Fortalecer	Subtemas Principales
Encuentro 1: <i>Comunicación clara y respetuosa</i>	Favorecer la expresión clara de ideas, dudas y desacuerdos en situaciones académicas, disminuyendo la inhibición.	Componente 1: Expresión Asertiva	- Estilos de comunicación en el contexto universitario. - Características de un mensaje asertivo. - Expresión de desacuerdos de forma respetuosa. - El error como parte del proceso de aprendizaje.
Encuentro 2: <i>Escucha activa y regulación emocional</i>	Desarrollar habilidades de escucha y autorregulación que faciliten interacciones empáticas ante exigencias académicas.	Componente 2: Escucha y Control Emocional	- La escucha activa como base de la comunicación. - Obstáculos frecuentes para escuchar en el aula. - Estrategias para gestionar emociones ante el estrés. - Reconocimiento de señales emocionales propias y ajenas.
Encuentro 3: <i>Trabajo colaborativo y resolución constructiva</i>	Potenciar recursos para el trabajo en equipo, la gestión de desacuerdos y la construcción de acuerdos justos.	Componente 3: Colaboración y Resolución	- Dinámicas y roles en equipos académicos. - Principios de colaboración efectiva. - Estrategias para encauzar conflictos en proyectos. - Lineamientos para retroalimentación constructiva.

Nota. Elaboración propia basada en el diseño estructurado en coherencia directa con los ítems y

dimensiones evaluadas en el instrumento de caracterización inicial.

Fase 4: Análisis del Impacto

Esta fase de cierre respondió directamente al cuarto objetivo específico de la investigación, el cual se orientó a analizar la contribución del programa en las competencias comunicativas de los participantes, a fin de establecer su impacto tanto en el crecimiento personal como en su futuro perfil profesional. Es del caso señalar que este ejercicio analítico se estructuró a través de un riguroso mecanismo de triangulación cualitativa que integró de forma armónica dos pasos fundamentales. En primer lugar, se realizó la reaplicación presencial de la Escala de Comunicación Asertiva y Habilidades Blandas, la cual funcionó en esta ocasión como un instrumento de contraste posterior.

Al igual que en la primera fase, las respuestas se analizaron desde su distinción cualitativa, lo que permitió describir minuciosamente los tránsitos perceptivos de los estudiantes desde su estado base hasta la culminación completa de los talleres formativos, examinando si las conductas individuales migraron de comportamientos inconsistentes hacia niveles de alta competencia e integración bajo presión, aportando una base de contraste confiable que no persigue la generalización sino la comprensión profunda del cambio (Zambrano Chamba et al., 2023).

En segundo lugar, con el propósito de profundizar en la riqueza subjetiva y fenomenológica de la experiencia vivida, se aplicó una entrevista cualitativa semiestructurada dirigida a encuentros dialógicos grupales. Dichos espacios de conversación se organizaron de manera aleatoria en grupos focales integrados por dos o tres estudiantes de la población intervenida, garantizando un espacio propicio para la libre expresión de sus subjetividades una vez concluida la implementación práctica del programa formativo. Es del caso señalar que estos encuentros dialógicos se alejaron de cualquier métrica numérica y se enfocaron en recolectar narrativas detalladas estructuradas estrictamente bajo las dos grandes esferas del cuarto objetivo.

Por una parte, la Dimensión de Crecimiento Personal se centró en analizar las transformaciones afectivas y relacionales del participante en su vida cotidiana y universitaria. Aquí se organizaron y

examinaron los discursos sobre los cambios autoasumidos en el autoreconocimiento del error, la autogestión de la ansiedad o el enojo durante discusiones tensas, y el desarrollo de la empatía para escuchar e interesarse por las dificultades académicas de sus pares.

Por otra parte, la Dimensión del Futuro Perfil Profesional se dirigió a analizar la transposición didáctica de las habilidades blandas hacia el escenario de la práctica docente en ciencias exactas. En esta dimensión se capturaron las proyecciones relacionales de los estudiantes sobre cómo utilizar la comunicación asertiva para la gestión de aulas de matemáticas, el modelamiento de interacciones respetuosas durante debates, la creación de ambientes colaborativos y la capacidad pedagógica para brindar retroalimentación constructiva a sus futuros alumnos sin generar respuestas defensivas o de frustración frente al error.

Bajo esta perspectiva, el análisis cualitativo final se consolidó mediante la triangulación de las tres fuentes de datos: las tendencias descriptivas de cambio perceptivo arrojadas por la comparación de los cuestionarios de autorreporte inicial y final; las anotaciones relacionales registradas sistemáticamente en el diario de observación de campo durante las interacciones de la Fase 3; y las categorías discursivas surgidas de las voces de los propios estudiantes en los grupos focales. Este procedimiento analítico permitió documentar el fortalecimiento de las habilidades blandas y facilitó una comprensión integral de la intervención desde el enfoque de la investigación acción, brindando un marco interpretativo que dota al informe del máximo rigor científico, orientando las reflexiones hacia la formulación de recomendaciones prácticas dirigidas a la Universidad Francisco de Paula Santander en relación con la viabilidad de incorporar de forma estructural programas similares para el desarrollo socioemocional de sus futuros educadores (Aguado Maldonado, 2024; Zambrano Chamba et al., 2023).

Instrumentos de Recolección de Datos

Los instrumentos de recolección de datos se diseñaron específicamente para este proyecto de investigación acción y se alinearon de manera directa con los objetivos planteados y las dimensiones que configuran el marco teórico referencial. Conviene subrayar que cada herramienta se pensó para capturar la riqueza discursiva y las transformaciones interaccionales de los participantes, quienes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia, considerando como criterios de inclusión el estar matriculados activamente en la Licenciatura en Matemáticas de la UFPS y manifestar su interés de participación voluntaria en el proceso formativo. Las herramientas aplicadas se describen detalladamente a continuación.

Escala de Comunicación Asertiva y Habilidades Blandas

Respecto a este instrumento de autorreporte descriptivo, consistió en un cuestionario autoaplicado conformado por treinta ítems. Es del caso señalar que, aunque el recurso recurrió a una estructura formal de opciones de respuesta del uno al cinco basadas en la frecuencia, su abordaje y análisis respondieron a una naturaleza epistemológica puramente cualitativa. Bajo esta perspectiva, los valores numéricos no se procesaron estadísticamente ni buscaron establecer correlaciones paramétricas, sino que operaron como categorías de orden fenomenológico para comprender las percepciones relacionales del estudiante. Al respecto, Aguado Maldonado (2024) señala que la inclusión de instrumentos estructurados en la investigación acción cualitativa es válida siempre que su fin sea dinamizar procesos de autorreflexión colectiva.

Por lo tanto, las elecciones de los participantes se interpretaron con base en el significado asignado a cada nivel en el diseño del cuestionario, donde la opción uno representó la ausencia total de la habilidad, la opción dos significó la presencia de una intención o chispazo sin habituación, la opción tres encarnó un comportamiento inconsistente con oportunidad de mejora, la opción cuatro se definió

como una habilidad integrada pero propensa a fallar bajo presión, y la opción cinco se estableció como una alta competencia con la habilidad totalmente interiorizada.

Dicho instrumento se organizó de forma equitativa en tres componentes esenciales que correspondieron a las dimensiones del programa pedagógico, donde la expresión asertiva abarcó los ítems del uno al diez, la escucha y el control emocional comprendieron los ítems del once al veinte, y la colaboración junto a la resolución de conflictos integraron los ítems del veintiuno al treinta. Este cuestionario se aplicó en dos momentos específicos, funcionando inicialmente en la primera fase como una línea base para identificar las necesidades comunicativas del grupo, y posteriormente en la cuarta fase como un mecanismo de contraste cualitativo para examinar los tránsitos y evoluciones perceptivas tras la vivencia de los encuentros formativos (Aguado Maldonado, 2024).

Diario de Observación Sistemática

En cuanto al Diario de Observación Sistemática, constituyó un instrumento cualitativo de registro directo y puro que se utilizó de forma rigurosa durante la tercera fase del estudio. Este recurso metodológico permitió documentar los comportamientos comunicativos observables de los participantes en cada una de las tres jornadas presenciales ejecutadas. El equipo investigador, en su rol de psicólogos en formación, registró sistemáticamente evidencias concretas relacionadas con las manifestaciones espontáneas de expresión asertiva, los ejercicios prácticos de escucha activa, los momentos de autorregulación y control emocional, y las dinámicas internas de colaboración grupal surgidas durante las actividades colectivas.

Las anotaciones detalladas en este diario sirvieron como un soporte empírico fundamental para validar conductualmente los cambios que los mismos estudiantes manifestaron en la escala y aportaron un material narrativo robusto que enriqueció sustancialmente la posterior triangulación de los datos, siguiendo la ruta metodológica de la investigación acción cualitativa validada por Aguado Maldonado (2024).

Guía de Entrevista Semiestructurada para Grupos Focales

Por su parte, la Guía de Entrevista Semiestructurada para Grupos Focales se consolidó como una herramienta dialógica de naturaleza estrictamente cualitativa, diseñada con el fin de aplicarse en la cuarta fase del proceso de investigación pedagógica. Para la selección de los informantes, y atendiendo con rigor a las exigencias metodológicas del diseño, se estipuló un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia, el cual permitió seleccionar de manera estratégica a los participantes para garantizar la representatividad de las vivencias colectivas y alcanzar la saturación teórica de la información en el escenario de la práctica.

Dicho grupo muestral se organizó de manera aleatoria en encuentros dialógicos integrados por grupos focales de dos o tres estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander, garantizando un espacio propicio para la libre expresión de sus subjetividades una vez concluida la implementación práctica del programa formativo. El instrumento estuvo estructurado formalmente a partir de tres preguntas abiertas orientadas a explorar de forma profunda la percepción estudiantil respecto a los aprendizajes significativos adquiridos, las transformaciones relacionales percibidas en comparación con sus conductas previas y la influencia proyectada de la comunicación asertiva dentro de su rol como futuros educadores (Aguado Maldonado, 2024).

Es importante señalar que la estructura interna de esta guía se pensó para recolectar material discursivo de gran valor fenoménico, alejándose de cualquier métrica numérica o escala de frecuencia. Bajo esta perspectiva, el cuestionario operó como un detonante dialógico para que los licenciados en formación contrastaran sus propias experiencias, permitiendo indagar de manera directa en dos grandes esferas de análisis vinculadas al último objetivo específico del estudio. La primera esfera se concentró en la Dimensión de Crecimiento Personal, orientada a registrar los discursos sobre los cambios autoasumidos por los participantes en su vida cotidiana y universitaria, abarcando elementos como el autorreconocimiento del error y la empatía relacional. Mientras la segunda esfera se dirigió a la

Dimensión del Futuro Perfil Profesional, enfocada en capturar las proyecciones de los estudiantes sobre la transposición didáctica de las habilidades blandas hacia el escenario de la práctica en ciencias exactas.

De este modo conviene subrayar que las narrativas resultantes de este proceso se contemplaron desde su diseño para someterse a un ejercicio de codificación exhaustiva, lo que facilitó la posterior incorporación de las voces directas de los actores en el capítulo de hallazgos. De este modo, el instrumento se validó en coherencia con los pilares teóricos del proyecto, asegurando que las respuestas obtenidas sirvieran como el insumo interpretativo fundamental para consolidar la triangulación metodológica junto a los diarios de campo y los cuestionarios descriptivos iniciales, dotando al informe del máximo rigor científico cualitativo (Zambrano Chamba et al., 2023).

Procedimiento de Ejecución y Asignación de Roles

Para garantizar la replicabilidad efectiva del programa de fortalecimiento en habilidades blandas en futuros escenarios de educación superior, se diseñó un protocolo operativo de carácter mixto que detalla de forma clara la dinámica del trabajo de campo. El despliegue de las actividades se llevó a cabo en los espacios académicos de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander en la ciudad de Cúcuta, abarcando un total de tres encuentros presenciales secuenciales.

El equipo de investigadores, actuando en su rol de psicólogos en formación, implementó una estrategia de participación directiva y rotativa en cada taller, asegurando de este modo que todos asumieran un protagonismo equitativo tanto en la dirección conceptual como en el soporte conductual del espacio formativo. La división del trabajo dentro del aula se estructuró de manera minuciosa a través de las siguientes acciones y asignaciones de rol en cada sesión ejecutada:

Dirección y Facilitación Principal: El investigador asignado a este rol se situó al frente del auditorio con el fin de guiar la apertura de la jornada, realizar la exposición conceptual de la temática correspondiente y moderar las reflexiones colectivas, asegurando una comunicación bidireccional y empática con los licenciados en formación.

Dinamización Logística y Pedagógica: El segundo investigador se encargó de proporcionar el soporte técnico del encuentro, coordinando el encendido y proyección de las ayudas audiovisuales. Asimismo, asumió la responsabilidad de distribuir de manera controlada los insumos didácticos, las cartillas formativas y las actividades lúdicas impresas, realizando un acompañamiento cercano en las mesas de trabajo para orientar los ejercicios vivenciales.

Observación Participante y Regulación del Entorno: El tercer investigador se ubicó de manera estratégica dentro del aula con el propósito de monitorear los niveles de atención de los estudiantes, ofrecer contención emocional ante dinámicas sensibles y gestionar cualquier tipo de conducta disruptiva o tensión emergente en el grupo. En paralelo, este rol se encargó de realizar el registro escrito, sistemático y minucioso de las microinteracciones en el diario de observación de campo.

Estrategia de Rotación Planificada: Con el fin de mitigar el desgaste del facilitador y garantizar la participación activa de los tres investigadores en la totalidad del proceso, los roles descritos anteriormente se rotaron de forma interna en cada una de las fases que compusieron los talleres formativos, permitiendo que el equipo experimentara la transición entre el liderazgo directivo y el control ambiental.

Durante los tres encuentros presenciales, el proceso contó con el acompañamiento institucional de dos docentes de planta adscritos al programa de la Licenciatura en Matemáticas de la institución aliada. La presencia constante de estos profesionales facilitó la inmersión contextual de los investigadores en el aula de clases y coadyuvó a legitimar el espacio formativo ante los estudiantes, fortaleciendo el control ambiental y la pertinencia ética del ejercicio. Esta articulación simbiótica entre la rotación de funciones del equipo de trabajo y la mentoría de los docentes acompañantes constituyó el eje de acción que viabilizó la transformación relacional, proporcionando una ruta transparente y reproducible para la comunidad científica (Zambrano Chamba et al., 2023).

Cronograma

El desarrollo de la presente investigación se estructuró para ejecutarse de manera sistemática durante el primer semestre del año 2026. De este modo se presenta a continuación la relación histórica y detallada que articuló el diseño del proyecto, los contenidos temáticos del programa distribuidos en los momentos metodológicos y el calendario real ejecutado según las indicaciones logísticas dadas por las áreas de Investigación y la coordinación del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Tabla 2

Cronograma tentativo de actividades del proyecto de grado

Actividad / Fase	Descripción de la actividad	Fecha
Descripción del problema	Identificar situación problema como comunicación pasiva o agresiva en Licenciatura en Matemáticas de la UFPS, analizar causas (estrés académico) y caracterizar actores para articular con línea de investigación de UNIMINUTO.	10 feb 2026
Objetivos	Formular pregunta de investigación para definir objetivo general orientado a fortalecer la comunicación asertiva mediante programa de habilidades blandas y precisar cuatro objetivos específicos.	11 feb 2026
Justificación	Describir impacto esperado como una mejor convivencia en aula y futuro perfil profesional, analizar la viabilidad de acceso a la UFPS y detallar aportes prácticos con evidencia contextualizada en Cúcuta.	12 feb 2026
Marco de referencia	Seleccionar antecedentes recientes de la matriz bibliográfica para elaborar marco teórico integrando a Alberti y Emmons (asertividad), Gardner (inteligencias múltiples) y Goleman (inteligencia emocional).	14 feb 2026
Propuesta del Proyecto	Radicación de la propuesta completa a la asesora del proyecto, al docente de la cátedra opción de grado y a la coordinación del programa.	16 feb 2026
Metodología y Fases	Detallar paradigma constructivista, diseño de investigación-acción, establecer criterios de selección, marco ético legal y estructurar las cuatro fases metodológicas con base en retroalimentación de asesores.	17 feb - 04 mar 2026
Presentación de requerimientos al Comité de Ética	Presentación oficial de requerimientos, marco metodológico ajustado, análisis de riesgos y modelo de consentimiento informado ante el comité de ética.	02 mar - 07 mar 2026

Aprobación Comité de Ética	Tiempo estipulado para la revisión institucional, retroalimentación y emisión formal de la aprobación (aval ético) para iniciar recolección de datos.	09 mar - 14 mar 2026
Fase 1: Caracterización Inicial	Aplicación de la encuesta diagnóstica a los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS, previa firma del consentimiento informado.	17 mar - 21 mar 2026
Fase 2: Estructuración del Programa	Consolidación de los contenidos teóricos y preparación final de los recursos logísticos para la implementación de las jornadas.	17 mar - 23 mar 2026
Primera entrega	Entrega del anteproyecto listo para iniciar la aplicación a la asesora del proyecto, al docente de la cátedra opción de grado y a la coordinación del programa.	26 mar 2026
Fase 3: Aplicación (Jornada 1)	Ejecución de la primera jornada de formación presencial: Técnicas de asertividad y expresión clara.	24 mar - 28 mar 2026
Fase 3: Aplicación (Jornada 2)	Ejecución de la segunda jornada de formación presencial: Escucha activa y regulación emocional.	07 abr - 12 abr 2026
Fase 3: Aplicación (Jornada 3)	Ejecución de la tercera jornada de formación presencial: Trabajo colaborativo, empatía y resolución de conflictos.	14 abr - 18 abr 2026
Segunda entrega	Entrega del documento con avances, estructura e instrumentos para revisión y observaciones a la asesora del proyecto, al docente y a la coordinación.	24 abr 2026
Fase 4: Valoración Final	Aplicación de la encuesta de salida a los participantes para evaluar el impacto cualitativo de la intervención en sus habilidades blandas.	21 abr - 25 abr 2026
Análisis de la información	Sistematizar respuestas pre y post intervención, codificar categorías emergentes y triangular datos empíricos con fundamentación teórica para validar hallazgos.	26 abr - 05 may 2026
Construcción del informe final	Integrar todas las secciones del documento, aplicar formato APA 7 con más de 50 referencias base (30% en inglés), e incluir los anexos.	06 may - 12 may 2026
Tercera entrega	Entrega Final del documento con resultados, conclusiones y recomendaciones, para revisión y aprobación inicial.	13 may 2026
Aprobación Asesor(a)	Aprobación formal del documento final por parte del Docente Asesor.	15 may 2026
Envío a jurados	Envío de documento a jurados por parte de la Coordinación de programa.	16 may 2026
Revisión de jurados	Revisión del documento por parte del comité de jurados evaluadores.	17 - 19 may 2026
Entrega de documento para correcciones	Recepción del documento por parte del equipo con las observaciones emitidas.	20 may 2026
Entrega de documento corregido	Radicación de la versión definitiva del proyecto con ajustes aplicados.	24 may 2026

Sustentación	Presentación oral ante jurado y evaluadores (horario asignado de 2:00 - 6:00 p.m.). Proceso presencial en la sede Padre Rafael García Herreros.	28 may 2026
--------------	---	-------------

Nota. Elaboración propia basada en la estructura del proyecto, la integración de contenidos temáticos y logística interna de las áreas de Investigación y coordinación del programa como fechas programadas y actualizadas para la Opción de grado del Programa de Psicología Presencial UNIMINUTO.

Presupuesto y Viabilidad Financiera

La ejecución del programa de fortalecimiento en habilidades blandas con los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS requirió una planificación financiera detallada, orientada a garantizar la operatividad de cada una de las fases. Bajo esta premisa, el presupuesto se destinó a cubrir rubros esenciales que facilitaron desde el cumplimiento de los protocolos éticos hasta la implementación de las jornadas en el escenario real. Es importante señalar que la inversión se concentró en primera instancia en la producción de material impreso, fundamental para la formalización del proceso mediante consentimientos informados y autorizaciones de uso de datos, asegurando así el rigor legal y ético de la investigación. Asimismo, se gestionaron recursos para la aplicación de instrumentos de caracterización inicial y las guías de los grupos focales, los cuales permitieron analizar los tránsitos y percepciones relacionales de los participantes de manera cualitativa y profunda.

Respecto a la logística y el apoyo pedagógico, conviene subrayar que se contempló el alquiler de equipos audiovisuales de proyección para dinamizar las jornadas formativas, así como el transporte terrestre del equipo investigador hacia las instalaciones de la institución, asegurando el acompañamiento directo en los encuentros presenciales programados. De igual manera, se incorporaron elementos de bienestar para los participantes con el propósito de favorecer un clima de confianza y una participación activa durante las dinámicas grupales. Por último, se incluyó el proceso de digitalización documental, necesario para la consolidación de los soportes metodológicos y la trazabilidad del proyecto.

Tabla 3*Presupuesto General del Proyecto*

Ítem	Descripción	Cantidad	Valor Unitario	Valor Total
1	Impresión de consentimientos informados (4 hojas por participante)	196 hojas	\$200	\$39.200
2	Impresión de autorización de uso de imagen y datos personales (2 hojas por participante)	98 hojas	\$200	\$19.600
3	Impresión de códigos QR para caracterización inicial	10 hojas	\$200	\$2.000
4	Impresión de entrevistas semiestructuradas para caracterización final	10 hojas	\$200	\$2.000
5	Alquiler de video-beam para talleres (3 jornadas x 1 hora)	3 horas	\$12.000	\$36.000
6	Impresión de actividades lúdicas y talleres de refuerzo	30 hojas	\$200	\$6.000
7	Compra de dulces para participantes y docentes (50 personas x 3 jornadas)	150 unidades	\$300	\$45.000
8	Transporte de investigadores hacia la UFPS (3 Jornadas)	6 desplazamientos	\$15.000	\$90.000
9	Escaneo de documentos para consolidación del trabajo	304 hojas	\$200	\$60.800
10	Impresión de recomendaciones finales sobre comunicación asertiva	48 hojas	\$200	\$9.600
			TOTAL	\$310.200

Nota. Elaboración propia a partir de la relación de gastos operativos ejecutados durante el proceso de investigación (2026).

Bajo esta perspectiva, la inversión realizada no solo permitió resolver la viabilidad logística de la investigación, sino que fue determinante para alcanzar los objetivos trazados en el estudio. El uso estratégico y controlado de estos recursos facilitó el desarrollo de competencias críticas asociadas a la escucha activa, el trabajo colaborativo y la regulación emocional, logrando de este modo que los 49 beneficiarios contaran con herramientas tangibles para su futuro desempeño profesional en el aula de clases (Aguado Maldonado, 2024; Zambrano Chamba et al., 2023).

Resultados

Llegar a esta etapa del proyecto de investigación acción implicó un ejercicio de profunda honestidad y compromiso frente a las realidades humanas que se lograron identificar en las aulas de clases de la Universidad Francisco de Paula Santander. Para quienes avanzaron en este camino en calidad de psicólogos en formación, presentar estos resultados no significó meramente cumplir con un requisito académico institucional, sino otorgar una voz legítima a los procesos relacionales y comunicativos que ocurrieron en el día a día de los licenciados en formación. Bajo esta perspectiva, en esta sección se expusieron con rigurosidad y detalle los hallazgos cualitativos que surgieron durante la ejecución práctica del programa, respetando en todo momento el orden secuencial de las fases metodológicas que guiaron este acercamiento interactivo. Lejos de configurarse como un informe técnico frío y distante, este apartado narró una experiencia de transformación real, comenzando por el panorama adverso encontrado en el momento del diagnóstico para luego permitir comprender cómo se fueron gestando y consolidando los tránsitos asertivos durante las jornadas de formación presencial.

Es del caso señalar que la consolidación de la información que aquí se presentó nació de una triangulación minuciosa y sistemática, donde se logró integrar de forma armónica los datos recolectados en los escenarios digitales con el registro vivo, espontáneo y constante de los diarios de observación presencial. Como psicólogos en formación, se priorizó un enfoque cualitativo de corte fenomenológico que permitiera ir mucho más allá de la superficie conductual, buscando entender el trasfondo de la interacción comunicativa, las barreras relacionales y el manejo de las emociones en el entorno educativo. De este modo, se prescindió por completo de la rigidez de las métricas aisladas para centrarse en la descripción densa de los fenómenos humanos, empezando por detallar aquellas realidades interaccionales que marcaron el punto de partida en la etapa diagnóstica, conectando así de forma coherente con la posterior descripción de los avances en habilidades blandas que fortalecieron el perfil profesional de los estudiantes.

Resultados de la Etapa de Caracterización Diagnóstica

La fase de caracterización diagnóstica se constituyó como el punto de partida técnico para identificar las potencialidades y los desafíos específicos en las facultades comunicativas y socioemocionales de los 49 estudiantes participantes. Para este fin, se administró inicialmente la Escala de Comunicación Asertiva y Habilidades Blandas, un instrumento digital diseñado con el propósito de reconocer los patrones asociados a la expresión asertiva, la escucha activa y la mediación de conflictos en el contexto académico. Conviene subrayar que la recolección de esta información descriptiva inicial permitió establecer una línea base sólida sobre la cual se diseñaron y ajustaron las estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento directo de las competencias socioemocionales dentro de la formación docente superior.

Durante el escrutinio técnico de los formularios digitales, el equipo investigador detectó particularidades en el comportamiento de respuesta que incidieron notablemente en la interpretación cualitativa de la información. Se identificaron patrones de respuesta homogéneos y sistemáticos, donde una parte de los participantes seleccionó opciones de manera repetitiva sin una relación lógica evidente con el contenido de los ítems evaluados. Asimismo, se registró que un grupo de estudiantes completó el instrumento en tiempos inusualmente breves, lo que sugirió una lectura superficial de los enunciados y una baja introspección al momento de valorar las propias competencias ciudadanas y profesionales. No obstante, el análisis reflexivo de las tendencias cualitativas válidas permitió identificar indicadores recurrentes de inseguridad comunicativa, una marcada dificultad para manifestar desacuerdos de forma respetuosa y limitaciones visibles en el manejo emocional dentro de los espacios de interacción académica (Calua et al., 2021).

Por otra parte, en los encuentros presenciales desarrollados en la ciudad de Cúcuta, la observación directa facilitó el registro de comportamientos específicos que complementaron y profundizaron la información de los formularios. Se documentó que un número considerable de

estudiantes evitaba sistemáticamente la participación espontánea, optando por el silencio prolongado ante preguntas abiertas o mostrando una resistencia marcada al expresar opiniones divergentes frente a sus compañeros de grupo. De igual forma, en dinámicas que exigían una alta carga colaborativa, se evidenciaron respuestas de carácter impulsivo ante puntos de vista contrarios, el uso de tonos de burla entre pares y serias dificultades para sostener una comunicación respetuosa bajo situaciones de presión. A nivel no verbal, el equipo documentó la evitación constante del contacto visual y manifestaciones físicas de inseguridad, tales como posturas corporales encogidas, movimientos estereotipados de las manos, inquietud motriz generalizada o titubeos frecuentes al momento de intervenir frente al colectivo (Lachira et al., 2020; Monar-Merchán & Caballero-Velázquez, 2023).

Ante las limitaciones observadas en el diligenciamiento inicial de la escala digital, se procedió a profundizar en el diagnóstico mediante el uso riguroso del diario de observación sistemática durante las jornadas iniciales. Este recurso cualitativo permitió documentar que, aunque existía una disposición formal hacia las tareas académicas propuestas, predominaban conductas ligadas a la timidez y una desconfianza marcada al manifestar criterios propios ante el grupo de pares. Se identificaron estilos comunicativos predominantemente pasivos, caracterizados por la sumisión ante la opinión de las mayorías y una baja capacidad de respuesta asertiva frente a situaciones que implicaban estrés o desacuerdos grupales. Estos comportamientos verificados resultaron recurrentes en ejercicios que requerían el despliegue de liderazgo y la toma de decisiones conjunta, donde la tendencia habitual de los estudiantes consistía en ceder la responsabilidad de la palabra a terceros o esperar pasivamente a que otros asumieran el rol directivo (Lachira et al., 2020; Monar-Merchán & Caballero-Velázquez, 2023).

Bajo esta misma línea descriptiva, el ejercicio observacional permitió relacionar de forma directa las barreras comunicativas con indicadores de reactividad emocional vinculados al estrés académico en los contextos de educación superior. Durante las actividades de exposición o mediación, varios participantes manifestaron indicadores conductuales de ansiedad, frustración y una preocupación

excesiva por el juicio social de sus pares, lo que limitó notablemente su nivel de involucramiento activo en las dinámicas de aula. Se documentó, de manera específica, una dificultad de gran medida para gestionar las emociones frente a las correcciones técnicas o las diferencias de opinión que surgían naturalmente en el desarrollo de las actividades académicas propias de su formación como futuros licenciados (Afridi et al., 2021; Fragoso Luzuriaga, 2022; MacCann et al., 2020).

En un sentido similar, el diagnóstico registró deficiencias en la capacidad de escucha activa y en el respeto por la diversidad de criterios dentro del grupo participante. El registro secuencial de los encuentros permitió notar que, al inicio, la interacción social era fragmentada y se centraba casi exclusivamente en subgrupos cerrados, con escasa apertura al diálogo general o a la integración de nuevas perspectivas de pensamiento. Sin embargo, en el transcurso de las mismas sesiones diagnósticas, se comenzó a observar un cambio progresivo hacia la disposición al diálogo y un leve incremento en la colaboración intergrupal. Aquellos estudiantes que inicialmente se mantenían al margen comenzaron a realizar intervenciones breves y a compartir sus perspectivas con un nivel moderado de seguridad, evidenciando actitudes que mostraron una mayor apertura hacia la construcción colectiva de conocimiento (Orih et al., 2024; Zambrano-Chamba et al., 2023).

De este modo la triangulación entre la escala digital y el seguimiento observacional presencial permitió caracterizar de forma detallada las competencias intra e interpersonales del grupo. Se registraron áreas de alta vulnerabilidad en la expresión emocional de necesidades, la seguridad personal para comunicar desacuerdos y la gestión constructiva de los conflictos surgidos en el entorno educativo de las ciencias exactas. Estos hallazgos configuraron el panorama situacional real de los estudiantes de la UFPS, ofreciendo una descripción técnica de sus necesidades comunicativas y socioemocionales antes de proceder con las etapas de intervención y fortalecimiento pedagógico diseñadas específicamente para este contexto (Vesga Castellanos, 2025).

Resultados de la Etapa de Implementación

La implementación del programa de formación con los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander permitió registrar transformaciones significativas en sus habilidades comunicativas y socioemocionales a lo largo de los encuentros presenciales. De acuerdo con los registros sistemáticos del equipo investigador y las experiencias compartidas por los participantes, al inicio del proceso se documentaron comportamientos estrechamente relacionados con la inseguridad interpersonal, el miedo latente a cometer errores técnicos y una marcada dificultad para intervenir de manera espontánea en los entornos académicos. Los licenciados en formación mostraban una baja disposición inicial para participar, evitaban sistemáticamente la expresión de desacuerdos y manifestaban barreras complejas para comunicar sus opiniones o estados emocionales ante sus compañeros de aula (Amălăncei et al., 2026).

A medida que se desarrollaron las acciones centradas en la primera fase, denominada *Fortalecimiento de la expresión asertiva en el aula universitaria*, se constató una disminución progresiva de las conductas de inhibición y del retraimiento comunicativo. Los participantes comenzaron a intervenir con mayor frecuencia en los debates académicos, los ejercicios grupales y los espacios de reflexión colectiva, adoptando una postura significativamente más abierta hacia la exposición de sus ideas y la formulación espontánea de preguntas. Asimismo, se evidenció un avance en la manera de manifestar divergencias y opiniones contrarias, utilizando canales de comunicación más organizados, respetuosos y claros dentro de las dinámicas propias de las ciencias exactas (Karimah et al., 2026).

En lo que respecta a las actividades enfocadas en el *Trabajo colaborativo y resolución constructiva de conflictos en el entorno universitario*, los hallazgos cualitativos revelaron giros notables en las formas de interacción social entre los estudiantes. Al principio de la experiencia, varios participantes presentaron dificultades sustanciales para integrarse en los equipos de trabajo, asumir responsabilidades compartidas o aceptar perspectivas epistemológicas diferentes a las suyas. Sin

embargo, a lo largo del proceso formativo se identificó una mayor disposición colectiva para colaborar, dialogar y alcanzar consensos mediante la participación activa. Las dinámicas interactivas implementadas coadyuvaron a fortalecer los lazos de cooperación, el respeto irrestricto por los turnos de intervención y la búsqueda conjunta de alternativas de solución ante los desacuerdos emergentes (Ojan et al., 2025).

Bajo esta perspectiva, se observó que los estudiantes empezaron a adoptar roles significativamente más activos en las tareas grupales, manifestando un incremento en la seguridad personal al momento de liderar discusiones, coordinar asignaciones y participar de manera asertiva en la toma de decisiones consensuadas. Las observaciones de campo realizadas durante las sesiones permitieron registrar un ambiente de aprendizaje mucho más participativo, paulatinamente desprovisto del temor al juicio social o a la evaluación punitiva de sus pares. Igualmente, los ejercicios de retroalimentación constructiva fomentaron una interacción más respetuosa entre los compañeros, reduciendo de forma notable las respuestas de carácter defensivo y las actitudes de descalificación mutua durante las discusiones de índole académica.

En relación con las actividades de *Escucha activa y regulación emocional en contextos académicos*, el equipo documentó que los estudiantes incrementaron su capacidad auto-reflexiva para identificar y encauzar las respuestas psicofisiológicas y conductuales ligadas al estrés académico, la presión social de las exposiciones públicas y las diferencias de criterio en el aula. Los participantes mostraron una disposición superior para escuchar activamente a sus interlocutores, respetar la diversidad de posturas y responder de manera reflexiva ante escenarios de alta tensión interaccional. De igual forma, se registró un avance sustancial en la comunicación empática, lo que promovió interacciones mucho más equilibradas, simétricas y colaborativas durante los desafíos pedagógicos propuestos (Prayitno, 2026).

Conviene subrayar que otro hallazgo de gran valor fenoménico se vinculó con el robustecimiento de la confianza interpersonal y la seguridad en el acto comunicativo. Conforme avanzaron las sesiones

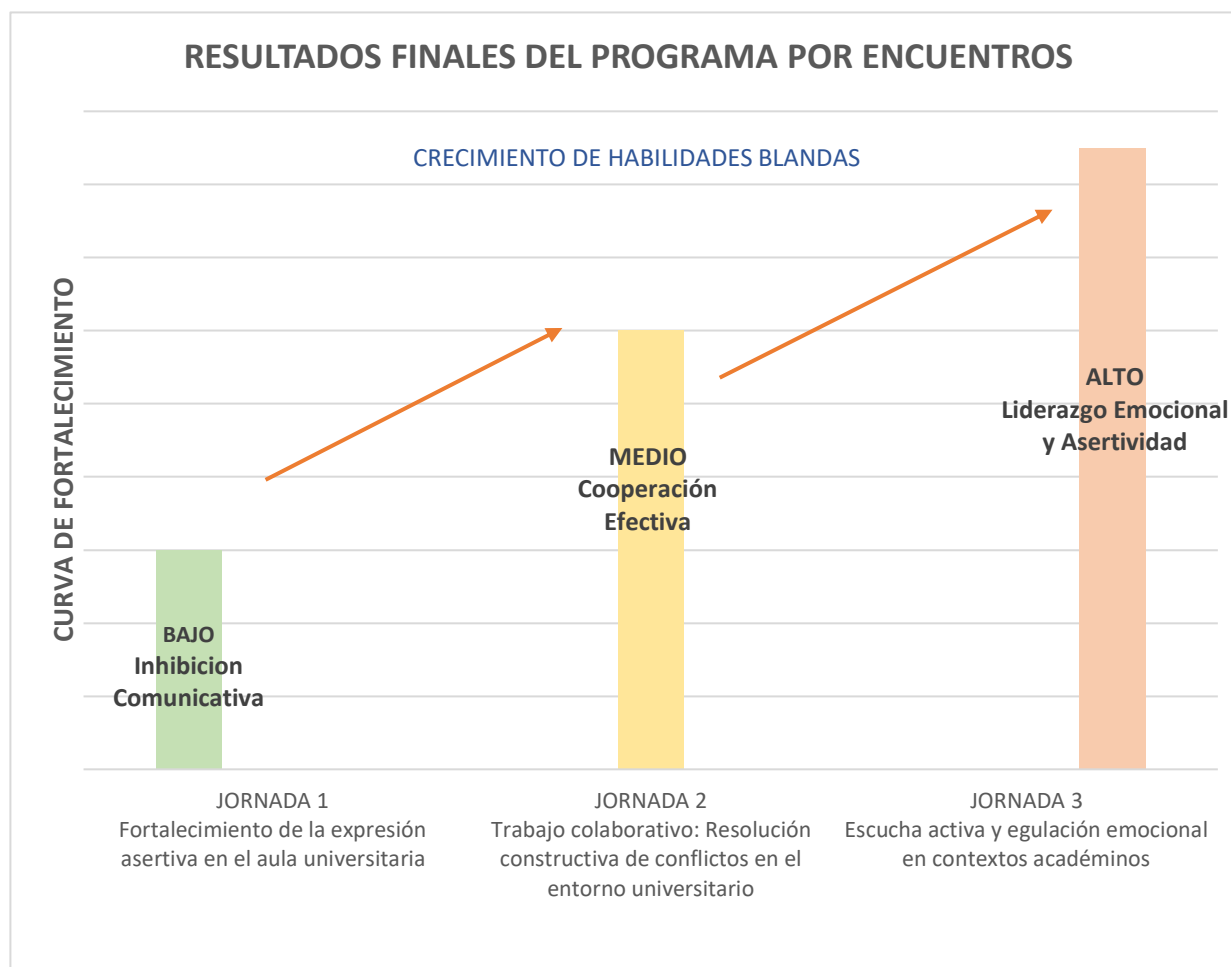
formativas, los licenciados en formación se tornaron más espontáneos al momento de socializar sus pensamientos, emociones y vivencias biográficas dentro del contexto universitario. Aunado a ello, desarrollaron la capacidad de reconocer las situaciones específicas que les desencadenaban estados de ansiedad o inseguridad en el entorno educativo, especialmente aquellas asociadas con las evaluaciones orales, el trabajo en equipo y la participación abierta en la cátedra. Esta facultad de autorreconocimiento les facilitó responder de forma asertiva, canalizando adecuadamente sus emociones en momentos de alta presión o divergencia cognitiva (Volotovska et al., 2025).

Es del caso señalar que la implementación de la fórmula DESC (Describir, Expresar, Sugerir y Consecuencias) se destacó en los encuentros como una herramienta de andamiaje fundamental para la estructuración de mensajes en entornos académicos. Gracias a la apropiación de esta estrategia, los estudiantes consiguieron organizar sus intervenciones verbales de forma más clara y coherente, lo que viabilizó la expresión asertiva de ideas, afectos y desacuerdos en el espacio educativo. Este proceso facilitó en gran medida la comprensión grupal sobre la importancia de sostener una comunicación intencional, ordenada y no violenta en los escenarios de interacción pedagógica (Calua et al., 2021).

Durante el transcurso del programa, también se identificaron factores de orden externo que incidieron en el desarrollo de las jornadas en el aula. Entre estos elementos se encontraron las limitaciones estructurales del espacio físico asignado, el ruido ambiental proveniente del exterior y las distracciones habituales del ecosistema universitario. No obstante, a pesar de estas contingencias contextuales, los estudiantes manifestaron un elevado interés y una disposición favorable hacia las estrategias lúdicas propuestas, participando de forma progresivamente más activa, ética y comprometida a lo largo de las sesiones. En términos generales, los hallazgos obtenidos dieron cuenta de una evolución positiva en las dinámicas comunicativas, la cohesión grupal y las facultades socioemocionales de los participantes, consolidando un ambiente universitario orientado al diálogo empático y la confianza mutua (Amălăncei et al., 2026; Ojan et al., 2025).

Figura 1

Evolución de la interactividad activa por encuentro formativo.



Nota. Elaboración propia (2026). Los datos reflejan el tránsito fenomenológico y la maduración progresiva de la participación activa, así como la superación gradual de las conductas de retraimiento comunicativo, en consonancia con las orientaciones de desarrollo socioemocional contempladas en la Ley 2491 de 2025.

La interpretación general de la ilustración evidenció un avance nítido en las habilidades comunicativas y socioemocionales de los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas de la UFPS durante el despliegue del programa formativo. Desde la perspectiva hermenéutica que guio la lectura cualitativa de estos registros, se constató una transformación paulatina en las formas de interacción

social, la exposición de ideas y el afrontamiento de las dinámicas colectivas en el entorno universitario. Los hallazgos confirmaron que los participantes desarrollaron niveles significativamente más robustos de confianza personal, escucha activa y cohesión para el trabajo en equipo, consolidando estilos de comunicación conscientes y funcionales para su futuro desempeño como educadores en ciencias exactas.

Con el avance secuencial de los encuentros pedagógicos, los investigadores registraron variaciones sustanciales en la ecología relacional del grupo. Los licenciados en formación empezaron a exhibir una apertura superior para el diálogo reflexivo, la integración en subgrupos heterogéneos y la corresponsabilidad en el cumplimiento de las metas colectivas. Conviene subrayar que, ante la emergencia de errores en sus respuestas o ejercicios, los estudiantes persistieron de forma resiliente en el logro de los objetivos, incrementando la formulación de preguntas profundas sobre los conceptos que les suscitaban dudas. Estas transformaciones de índole cualitativa coadyuvaron a edificar un clima de aula participativo, cooperativo y cohesionado.

Un aspecto de especial relevancia conceptual residió en el fortalecimiento de la seguridad comunicativa y el afrontamiento emocional de los estudiantes. En la medida en que maduraron las jornadas, los participantes expresaron sus estructuras cognitivas y afectivas con mayor nitidez y solvencia, lo que decantó en pautas interactivas caracterizadas por el respeto mutuo y la empatía. Asimismo, mostraron una competencia superior para modular las respuestas de carácter impulsivo en escenarios de disonancia o alta presión académica, promoviendo relaciones horizontales y constructivas.

Bajo esta mirada, cabe destacar que la incorporación de incentivos simbólicos y de bienestar actuó como un catalizador relacional y un elemento motivacional que dinamizó significativamente los niveles de participación y la autoconfianza de los estudiantes durante los encuentros presenciales.

Tabla 4*Triangulación de datos y Hallazgos*

Categoría de análisis	Hallazgos desde la observación	Hallazgos desde los participantes	Interpretación
Participación e interacción inicial	Durante el primer encuentro, los estudiantes se mostraban un poco tímidos e inseguros, y no estaban muy dispuestos a participar. Se notaron comportamientos de nerviosismo, distracción y algunas actitudes burlonas hacia las intervenciones de sus compañeros.	Algunos de ellos expresaron que les costaba compartir sus opiniones y sentían miedo de equivocarse frente al grupo.	La baja participación al principio puso de manifiesto las dificultades en la comunicación asertiva y en la confianza interpersonal, lo que resalta la necesidad de fortalecer las habilidades blandas en el contexto universitario.
Condiciones del espacio físico	El salón donde se llevó a cabo el primer encuentro tenía un espacio limitado para los 49 participantes. Algunos estudiantes se sentaron cerca de la puerta, y había constantes distracciones como ruido del exterior y ventiladores, lo que complicaba la escucha y la concentración.	Los estudiantes tenían dificultades para mantener la atención y escuchar correctamente las orientaciones que se daban durante la jornada.	Las condiciones físicas del espacio afectaron desde el principio la atención y participación de los estudiantes, lo que repercutió en el desarrollo de las actividades comunicativa.
Aplicación de la caracterización diagnóstica	La encuesta inicial de caracterización mostró respuestas que eran inconsistentes y poco reflexivas, lo que complicó la interpretación de los resultados diagnósticos.	Algunos estudiantes completaron el formulario de manera apresurada, sin tomarse el tiempo necesario para analizar las preguntas adecuadamente.	Las limitaciones en la forma en que se llenó el instrumento pusieron de manifiesto la necesidad de complementar el diagnóstico con observaciones directas y actividades participativas.
Mejoras en la organización del espacio	Durante el segundo encuentro, se decidió reorganizar los pupitres, lo que permitió que todos los estudiantes se quedaran en el salón y promovió una mejor interacción en grupo.	Los estudiantes se sintieron más cómodos para participar y colaborar en equipo.	La nueva disposición del espacio facilitó la participación activa y mejoró la comunicación dentro del grupo.

Fortalecimiento de la participación y confianza	En el segundo encuentro, se notó un ambiente mucho más dinámico, con una participación activa y una mayor confianza al expresar opiniones. Los estudiantes empezaron a profundizar en los temas que habían visto antes y se involucraron de manera entusiasta en las dinámicas grupales.	Los participantes comentaron que se sentían más a gusto al intervenir y compartir sus ideas con sus compañeros.	El desarrollo gradual de las actividades ayudó a fortalecer la seguridad comunicativa y a fomentar una interacción respetuosa entre todos los participantes.
Escucha activa y trabajo colaborativo	Durante el tercer encuentro, la disposición de los pupitres, dejando un espacio central, mejoró la observación, el contacto visual y las dinámicas participativas. Los estudiantes se mostraron más dispuestos a escuchar y a dialogar.	Los participantes pudieron explicar los temas que habían trabajado anteriormente y se sintieron más seguros y claros al participar.	Los cambios en el ambiente y las estrategias implementadas ayudaron a consolidar habilidades como la escucha, la empatía y la expresión oral.
Evaluación final del aprendizaje	La encuesta de caracterización final, que incluía preguntas abiertas, nos permitió entender mejor los aprendizajes que los estudiantes han adquirido.	Los participantes pudieron compartir sus conocimientos sobre comunicación asertiva, regulación emocional y trabajo en equipo.	La evaluación final mostró avances significativos en el desarrollo de estas habilidades blandas y en las competencias comunicativas de los participantes.
Impacto general del programa	A lo largo de los tres encuentros, se pudo observar una evolución muy positiva en la participación, la interacción entre los grupos, la confianza al comunicarse y el trabajo en equipo de los estudiantes.	Los estudiantes expresaron su satisfacción con las actividades realizadas y reconocieron lo valiosas que son las habilidades blandas en su formación profesional.	El programa ayudó a establecer bases sólidas en comunicación asertiva y habilidades blandas, lo que contribuyó al bienestar académico y a una formación integral de los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS.

Nota. Elaboración propia (2026). Las dimensiones analizadas reflejan la maduración cualitativa de la

interactividad dialógica y la superación de las barreras de retraimiento, evaluadas analíticamente bajo

los criterios de triangulación comprensiva de la investigación acción.

La información recopilada mediante el desarrollo secuencial del programa reveló una transformación gradual y profunda en las dinámicas de comunicación, la canalización de las emociones y las pautas de colaboración entre los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas de la UFPS. A partir de la codificación abierta y la categorización emergente de los registros discursivos y observacionales, se hizo evidente que el proceso formativo propició variaciones sustanciales en las maneras en que los participantes significaban su propia práctica comunicativa. Los análisis indicaron que las modificaciones estratégicas en la arquitectura del espacio, la introducción de metodologías activas de aprendizaje y las herramientas basadas en la asertividad configuraron un ecosistema relacional contenedor y receptivo.

Bajo esta perspectiva, el procesamiento analítico cualitativo se estructuró a través de un ejercicio de triangulación hermenéutica donde las voces directas de los actores recopiladas en los encuentros dialógicos se contrastaron de forma rigurosa con los vectores de observación plasmados en las bitácoras de campo. Esta aproximación interpretativa facilitó la comprensión densa del fenómeno, permitiendo identificar cómo la autoconfianza comunicativa y la empatía relacional emergieron como categorías centrales del cambio. En términos generales, la triangulación cualitativa de los hallazgos demostró que el programa pedagógico generó avances sustantivos en las competencias intra e interpersonales de la población estudiantil, consolidando un tejido relacional cimentado en la escucha activa, la resolución asertiva de discrepancias y una sólida preparación socioemocional para su futuro desempeño docente (Zambrano-Chamba et al., 2023).

Discusiones

Los hallazgos obtenidos durante la implementación práctica del programa de fortalecimiento de la comunicación asertiva evidenciaron transformaciones profundas y paulatinas en las dimensiones comunicativas, interaccionales y socioemocionales de los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander. Durante el acercamiento investigativo inicial, se lograron identificar barreras significativas ligadas a la inseguridad personal, la evitación sistemática de desacuerdos y marcadas dificultades en la autorregulación emocional ante las demandas y el estrés académico propio de las ciencias exactas. Estas realidades iniciales coinciden con los planteamientos contemporáneos de Aguirre et al. (2024), quienes señalan que una parte considerable del estudiantado ingresa a la educación superior careciendo de herramientas socioemocionales sólidas para desenvolverse de forma asertiva en entornos de alta exigencia cognitiva. En este sentido, la observación detallada realizada desde el ejercicio de la psicología en formación permitió corroborar lo expuesto por Lachira et al. (2020), en cuanto a cómo las limitaciones estructurales en la interacción social terminan afectando la convivencia armónica, la salud mental y el sentido de pertenencia dentro del aula universitaria.

Bajo esta mirada analítica, la ejecución del programa formativo permitió documentar que las estrategias experienciales centradas en habilidades blandas favorecen notablemente la reducción de conductas de inhibición pasiva y disipan el miedo al juicio social de los pares. A través de la sistematización de los diarios de campo y los encuentros dialógicos grupales, se pudo constatar un incremento progresivo en la autoconfianza de los participantes para intervenir espontáneamente en las actividades colectivas, logrando expresar sus perspectivas individuales con mayor claridad, parsimonia y suficiencia ante su grupo de referencia. Estos resultados guardan una relación estrecha con lo sostenido por Amălnței et al. (2026), al considerar que la asertividad metodológica logra transformar los espacios educativos tradicionales en escenarios seguros, democráticos y altamente participativos. Asimismo, los

hallazgos respaldan la visión de Karimah et al. (2026), donde se evidencia que el entrenamiento sistemático, intencional y contextualizado en comunicación fortalece la seguridad personal y promueve el bienestar psicológico dentro del contexto académico superior.

Conviene subrayar que el fortalecimiento de la comunicación asertiva no se limitó únicamente a la optimización de la expresión verbal o no verbal en el aula, sino que impactó de manera directa en la estructuración de una identidad profesional docente mucho más sólida y empática. A medida que el equipo de investigadores avanzó en el despliegue de las jornadas vivenciales, se registró en los participantes una mutación actitudinal hacia el intercambio simétrico de ideas, dejando de lado el temor paralizante a la equivocación técnica o conceptual. Este fenómeno fenoménico sugiere que el desarrollo de habilidades blandas influye directamente en la autopercepción de autoeficacia y en la capacidad de resiliencia del estudiante para integrarse de forma activa y propositiva en escenarios sociales de alta complejidad relacional. Esta evolución cualitativa refuerza la tesis de que la seguridad comunicativa es un constructo dinámico que se edifica a partir del reconocimiento de las propias capacidades intrapsíquicas y el respeto irrestricto por la alteridad y la opinión ajena, elementos esenciales para el futuro educador.

En una línea similar de análisis, los resultados derivados de la fase de intervención pedagógica permitieron reconocer avances críticos en las dinámicas de trabajo colaborativo y en la resolución constructiva de conflictos internos del grupo. Si bien inicialmente se documentaron tensiones severas para la distribución equitativa de roles y una resistencia marcada hacia la aceptación de las críticas o correcciones de los pares, la experiencia de cofacilitación y los talleres prácticos permitieron que los estudiantes comenzaran a significar la retroalimentación mutua como una herramienta de andamiaje para gestionar las tensiones sin recurrir a la agresividad o al aislamiento de subgrupos. Estos hallazgos coinciden plenamente con lo propuesto por Ojan et al. (2025), al afirmar que la cooperación y la sinergia dialógica constituyen pilares fundamentales para el ejercicio profesional docente contemporáneo. De

igual forma, se establece una conexión directa con lo señalado por Avalos et al. (2023), sobre cómo las competencias sociales y relacionales fortalecen los índices de permanencia académica y disminuyen la deserción, especialmente cuando el estudiante experimenta que su voz es validada, respetada y escuchada activamente por su colectivo de pares.

En lo que respecta a la regulación emocional, se evidenció que los licenciados en formación lograron identificar con mayor claridad sus respuestas psicofisiológicas ante el estrés académico y desarrollar estrategias conductuales adecuadas para comunicarse de forma asertiva bajo situaciones de alta presión o disonancia cognitiva. Se registró un refinamiento notable en los vectores de empatía y escucha activa, habilidades que configuran el núcleo ético para el futuro ejercicio de la docencia en cualquier nivel educativo. Estos resultados respaldan de forma contundente los postulados históricos de Daniel Goleman (1995) sobre la relevancia de la inteligencia emocional en la mitigación de respuestas impulsivas y en la co-creación de climas educativos de aula significativamente positivos. Al mismo tiempo, los giros conductuales observados se alinean con las investigaciones de MacCann et al. (2020) y Afridi et al. (2021), quienes enfatizan que la gestión asertiva de las emociones actúa como un predictor robusto del bienestar psicológico, el ajuste adaptativo exitoso al entorno universitario y la prevención de riesgos asociados a la salud mental en el docente.

Desde la perspectiva de la formación docente, es del caso señalar que el manejo y la maduración emocional adquieren una relevancia ética, social y profesional de primer orden. La capacidad técnica para reconocer el estado interno propio, canalizar la frustración ante las correcciones y modular las respuestas ante conductas disruptivas se constituye como una competencia de idoneidad básica para quienes tendrán la responsabilidad social de liderar y contener comunidades educativas. Por ello, los hallazgos de esta investigación cualitativa reflejan que no basta con dotar al futuro licenciado de una formación puramente técnica, algorítmica o disciplinar en ciencias exactas; se hace imperativo y urgente continuar transversalizando y fortaleciendo el bienestar socioemocional dentro de los diseños

currículum de la educación superior (Fragoso Luzuriaga, 2022). Esta necesidad apremiante de humanizar la educación técnica se hace evidente al constatar cómo el equilibrio socioafectivo del educador impacta directamente en la calidad del aprendizaje y en la salud relacional de sus futuros alumnos.

En esta misma dirección interpretativa, la evolución secuencial observada en las facultades interpersonales e intrapersonales del grupo participante proporciona un respaldo empírico directo a la teoría de las inteligencias múltiples formulada por Howard Gardner (1983). El crecimiento documentado en las maneras de interactuar, liderar mesas de trabajo y resolver discrepancias demostró que las inteligencias personales son determinantes para construir ambientes de co-construcción del conocimiento. Estos resultados son plenamente coherentes con las conclusiones de Orih et al. (2024), al sostener que las intervenciones tempranas basadas en habilidades blandas generan modificaciones estructurales que perduran en el perfil de egreso del universitario, proveyéndole de una transición mucho más fluida, armónica y competitiva hacia las exigencias del mercado laboral contemporáneo.

Por otro lado, se logró identificar a través de la triangulación que las condiciones del entorno y del espacio físico jugaron un papel mediador determinante en la interactividad grupal. Aunque al inicio de las jornadas presenciales emergieron distracciones acústicas externas y limitaciones severas de espacio para los 49 participantes, la decisión estratégica del equipo de investigadores de reorganizar la arquitectura del aula y modular el entorno relacional en los encuentros subsiguientes facilitó una dinámica de mayor proximidad, contacto visual y participación horizontal. Este hallazgo empírico coincide con lo planteado por Alcívar (2025) y Volotovska et al. (2025), quienes destacan que un ambiente físicamente organizado, estéticamente acogedor y metodológicamente estructurado opera como un catalizador indispensable para el aprendizaje colaborativo, la reducción de la ansiedad y el fortalecimiento de los vínculos afectivos y sociales intergrupales.

A modo de síntesis reflexiva, la discusión profunda de estos resultados permite confirmar que el programa de formación implementado contribuyó de manera tangible y medible, desde una perspectiva

cualitativa y fenomenológica, al fortalecimiento integrado de la asertividad y el ser. El tránsito documentado desde una participación originalmente reservada, temerosa y pasiva hacia una interacción dialógica segura, empática y asertiva demuestra que este tipo de intervenciones de la psicología aplicada son esenciales para la configuración integral del perfil docente.

Los hallazgos validan la plena vigencia de la inteligencia emocional de Goleman y las inteligencias personales de Gardner como matrices teóricas de alta potencia para comprender y transformar las realidades educativas locales. Bajo este escenario, se respalda lo planteado por Kalzhanova et al. (2022), al concebir la asertividad como una herramienta de ajuste vital y de afrontamiento adaptativo para el éxito académico y profesional en la educación superior colombiana. Sostener la permanencia en el tiempo de estos tránsitos relacionales exige trascender los esfuerzos e intervenciones de carácter temporal, apostando de manera decidida por políticas institucionales permanentes que ubiquen al desarrollo socioemocional en el epicentro de la educación superior nacional (Zambrano-Chamba et al., 2023).

Conclusiones

Haber culminado de forma satisfactoria este proceso de investigación-acción cualitativa en las aulas de la UFPS permitió establecer, con rigor científico y sensibilidad propia del ejercicio psicológico, que el fortalecimiento integrado de las habilidades blandas constituye el epicentro fundamental sobre el cual se debe edificar y resignificar el perfil del docente contemporáneo. Al evaluar de manera holística los compromisos y hallazgos alcanzados a lo largo del trabajo de campo, se consolidaron deducciones de gran valor analítico que trascienden la mera descripción y se posicionan como un aporte transformador para la psicología educativa y los modelos de formación superior.

En primer lugar, respecto al diagnóstico y la caracterización inicial de las facultades comunicativas y socioemocionales de los 49 licenciados en formación, se concluyó que la población participante presentaba una marcada y generalizada prevalencia de estilos comunicativos predominantemente pasivos, acompañados por severos indicadores de inseguridad interpersonal dentro del escenario académico. De este modo la triangulación sistemática entre los autorreportes recolectados digitalmente y los vectores observacionales plasmados en las bitácoras de campo evidenció que estas barreras interaccionales no respondían a una apatía intrínseca ante el saber, sino a manifestaciones conductuales de ansiedad social, retraimiento voluntario y un profundo temor internalizado hacia el juicio punitivo de sus pares ante la posibilidad de cometer un error técnico en el tablero.

Conviene subrayar que este panorama de vulnerabilidad socioafectiva inicial dejó en claro que el dominio puramente disciplinar, algorítmico o abstracto en el campo de las ciencias exactas resulta estéril y limitado si no se acompaña de un repertorio de competencias que faciliten la interacción interactiva, la libre expresión del ser y la convivencia armónica en el ecosistema escolar.

En segundo lugar, en lo tocante al diseño, fundamentación y estructuración metodológica del programa formativo, se determinó que la articulación sinérgica entre los principios de la inteligencia

emocional, las inteligencias personales y la asertividad posibilitó la creación de un andamiaje pedagógico vivencial altamente pertinente y sintonizado con las necesidades reales del entorno local en Cúcuta. En concordancia configurar las secuencias temáticas a través de talleres experienciales, la incorporación estratégica de incentivos simbólicos de bienestar y la apropiación práctica de herramientas pragmáticas de comunicación no violenta como la fórmula DESC, demostró de manera contundente que las competencias socioemocionales no deben asumirse en ninguna circunstancia como rasgos innatos inmodificables o estáticos. Por el contrario, se consolidaron como facultades dinámicas y plásticas, susceptibles de ser moldeadas, entrenadas y robustecidas conscientemente cuando se les provee de entornos relacionales contenedores, metodologías participativas y espacios seguros de co-construcción colectiva.

En tercer lugar, en relación con la ejecución del programa en el aula de la UFPS y la asignación operativa de roles del equipo investigador, se concluyó que la estrategia de cofacilitación rotativa y coordinada —donde los psicólogos en formación alternaron rigurosamente las funciones de facilitador principal, dinamizador logístico y observador participante con rol de regulador conductual— operó como un factor metodológico decisivo y neurálgico para el éxito integral de la intervención. Esta distribución estratégica de funciones dentro del aula, sumada al indispensable acompañamiento institucional y al respaldo presencial de los docentes de planta de la universidad aliada, no solo mitigó con efectividad las contingencias físicas del salón, las distracciones acústicas externas y las limitaciones de espacio para el volumen de participantes, sino que dotó a cada encuentro de una alta legitimidad, control ambiental y fluidez relacional, garantizando de este modo un clima de aula seguro, ético, predecible y horizontal que estimuló de forma directa la autoconfianza y la inmersión relacional de los estudiantes en los desafíos propuestos.

En cuarto lugar, respecto al análisis comprensivo del impacto cualitativo de la intervención, se constató una evolución gradual, profunda y ascendente en la ecología relacional y comunicativa del

estudiantado a lo largo de las sesiones formativas. Los tránsitos cualitativos documentados dieron cuenta de una superación significativa del retraimiento comunicativo inicial y de la disolución de conductas defensivas, apáticas o de descalificación mutua entre pares, abriendo paso a una interactividad activa y consciente caracterizada por el despliegue de la escucha empática, la participación espontánea en debates de alta complejidad conceptual, la asertividad ética para manifestar disidencias y una sólida disposición hacia el trabajo colaborativo orientado a la resolución constructiva de conflictos. Los futuros licenciados no solo optimizaron de forma notable sus canales de expresión oral y corporal, sino que incrementaron exponencialmente su percepción de autoeficacia y seguridad en su propio rol profesional, reconociéndose como agentes activos de cambio dotados de herramientas para contener y humanizar sus futuras comunidades educativas.

Por todo lo anterior, se concluye de forma general que el programa de formación cumplió cabalmente con su propósito fundamental al movilizar las pautas pasivas e inhibitorias de interacción hacia conductas predominantemente asertivas, reflexivas y empáticas, demostrando empíricamente que la comunicación asertiva es el puente indispensable y vinculante entre el conocimiento técnico-disciplinar y la praxis pedagógica con sentido humano. Bajo esta mirada analítica, se hace evidente que para garantizar la verdadera sostenibilidad, el afianzamiento y la permanencia en el tiempo de estas transformaciones intrapersonales e interpersonales, se requiere trascender los esfuerzos temporales o aislados propios del cumplimiento de una práctica profesional formativa. Resulta imperativo apelar a un compromiso institucional continuo por parte de las alianzas universitarias que apueste decididamente por el diseño y la implementación de políticas de formación socioemocional transversales, permanentes y de largo plazo, ubicando de una vez por todas el desarrollo del ser en el epicentro de la educación superior colombiana como una garantía ineludible de salud mental, bienestar integral y dignificación de la labor docente del siglo XXI.

Recomendaciones

Como psicólogos en formación, haber asumido este ejercicio investigativo como nuestra opción de grado nos permitió experimentar de primera mano los desafíos y las dinámicas que configuran el comportamiento humano en los contextos educativos de nuestra región. Esta inmersión en el aula de la Universidad Francisco de Paula Santander, lejos de ser un simple requisito académico, se convirtió en un espacio de aprendizaje mutuo que nos impulsa a plantear sugerencias concretas, nacidas de nuestra propia experiencia como investigadores cualitativos, para orientar futuras acciones institucionales y guiar a quienes continúen esta línea de estudio.

Bajo este panorama, la primera invitación que surge de nuestro trabajo de campo se enfoca en la necesidad de ampliar los tiempos destinados a estos procesos de acompañamiento intra-aula. A los futuros investigadores que lean este documento con la intención de replicar o expandir nuestra propuesta, les sugerimos estructurar cronogramas que abarquen la totalidad del periodo académico en lugar de intervenciones cortas. Modificar hábitos comunicativos arraigados y disipar el miedo al juicio social ante el error conceptual requiere de una exposición constante. Aunque en esta oportunidad logramos registrar transformaciones significativas en la empatía relacional y el uso de la fórmula DESC, un acompañamiento prolongado y sin interrupciones garantizará que estos recursos dejen de ser un esfuerzo consciente y se automaticen, consolidándose como rasgos permanentes en el perfil profesional del estudiante.

Aunado a lo anterior, se evidencia la importancia de diversificar los escenarios de aplicación del programa. Es aconsejable trasladar este diseño metodológico hacia otras facultades y programas universitarios, adaptando la dinamización a las lógicas particulares de cada disciplina. Llevar esta experiencia fuera de las licenciaturas y contrastar sus realidades con áreas del conocimiento tradicionalmente lógicas o administrativas nos proveerá, en nuestro futuro rol profesional como psicólogos y consultores, de herramientas más precisas para diseñar dispositivos de intervención

sintonizados con las demandas afectivas de cada comunidad académica. Este ejercicio comparativo abrirá nuevos portales de comprensión para aquellos colegas que busquen descifrar cómo se manifiesta la comunicación según las exigencias del entorno formativo.

En lo concerniente a las metodologías para recopilar información en el terreno, sugerimos robustecer las estrategias de indagación cualitativa desde los primeros encuentros. Nuestra vivencia directa como observadores de las jornadas nos demostró que los formularios digitales tradicionales suelen verse afectados por la prisa o el deseo de dar respuestas socialmente aceptadas. Por lo tanto, la recomendación para quienes asuman la posta investigativa es matizar los instrumentos, dando prioridad desde las fases diagnósticas al desarrollo de entrevistas en profundidad, cartografías sociales y dinámicas grupales reflexivas. Este viraje en la recolección de los datos blindará la fidelidad de los hallazgos, permitiendo capturar con mayor nitidez las ansiedades latentes ante las evaluaciones públicas y las necesidades reales de contención socioemocional del estudiantado.

Es importante señalar, además, el valor de profundizar en el nexo que une la estabilidad emocional con la autoeficacia en la práctica pedagógica. Recomendamos que futuros estudios exploren cómo el autoconocimiento y la capacidad de moderar las respuestas impulsivas influyen directamente en la salud relacional dentro del aula. Como psicólogos que pronto ejerceremos de manera autónoma, entendemos que la seguridad para comunicarse y el manejo del estrés frente a un público no son simples modales; son factores críticos que sostienen el bienestar en los espacios educativos. Analizar a fondo esta relación proveerá a los futuros licenciados en formación de una estructura de resiliencia indispensable para proteger su salud mental y evitar el agotamiento temprano cuando asuman de forma definitiva la dirección de sus propios salones de clase.

De igual manera, hacemos un llamado a integrar el desarrollo socioemocional desde el inicio mismo de la vida universitaria. No podemos permitir que la asertividad y la escucha activa se traten como contenidos de última hora o exclusivos de los semestres de cierre. La sugerencia institucional es

incorporar talleres prácticos de mediación de conflictos y sensibilización relacional desde las jornadas de inducción y los primeros niveles de formación. Si logramos que los futuros licenciados en formación interioricen estas dinámicas desde el ingreso a sus carreras, no solo estaremos transformando sus aulas de clase en ecosistemas cooperativos, sino que les estaremos entregando un modelo de interacción empático que ellos, de forma natural, replicarán con las nuevas generaciones de alumnos en sus propios entornos de práctica.

Para cerrar, conviene subrayar la urgencia de evaluar el espacio físico a través del lente de la psicología ambiental aplicada. Quienes se adentren en este campo deben examinar analíticamente cómo las contingencias del entorno, tales como las barreras acústicas, la ventilación deficiente o el hacinamiento, operan como desencadenantes de la ansiedad o el retraimiento interaccional. Nuestra labor pedagógica nos demostró que la arquitectura del salón es un educador silencioso que puede abrir o cerrar canales de diálogo. Modificar activamente la disposición de los pupitres, priorizar la horizontalidad y mantener el uso de incentivos simbólicos que generen cercanía son acciones sencillas que mitigan las distracciones del entorno y configuran un refugio relacional idóneo, donde la palabra circule con libertad y auténtica seguridad humana.

Referencias

- Afridi, T., Aqdas, R., Khizar, U., & Kamlana, B. S. (2021). Emotional intelligence as a predictor of academic achievement among university students: An implication for the educational managers. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 18(4), 5035–5049.
<https://www.researchgate.net/publication/344374173>
- Aguado Maldonado, N. M. (2024). Competencias blandas para el desarrollo sostenible en la educación superior. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14212747>
- Aguirre, J., Ruiz, L., Sánchez, B., Burciaga, B., & Carmona, L. (2024). Comunicación asertiva en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15048
- Alcívar Trejo, C., Albert-Márquez, J., Calderon Cisneros, J. T., & da Silva Marinho, G. M. (2025). Desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas a través de iniciativas deportivas universitarias: Un enfoque de los ODS. *Retos*, 63, 556–566. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.104844>
- Alcívar, Y. (2025). El impacto de la comunicación asertiva en la dinámica del aula: Estrategias para un aprendizaje efectivo. *Horizon International Journal*, 3(1), 27–39.
<https://doi.org/10.63380/hij.v3n1.2025.76>
- Álvarez Acevedo, S., Berumen López, E., & Villegas Berumen, H. G. (2025). Impacto de la falta de comunicación eficaz y asertiva en los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Jerez (ITSJ). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 522–539.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3829>
- Amălăncei, B. M., Tzafilkou, K., Cîrțiță-Buzoianu, C., & Măță, L. (2026). Evaluating assertive communication to support sustainable online teaching in higher education. *Sustainability*, 18(5), 2429.

Athanassopoulos, N. (2020). Inteligencias múltiples y aprendizaje: Un enfoque comparativo en alumnos de conservatorio. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*.

<https://doi.org/10.30827/digibug.44449>

Avalos, A., Murga, O., & Navas, B. (2023). Las habilidades sociales en la vida universitaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29).

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.599>

Banda Huillca, N. F., & Delgado Rojas, M. D. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la escuela profesional de enfermería, UNSAAC – 2021 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC.

<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/6553509>

Briones Caicedo, W., Urquiza Mendoza, L., Navia Álava, J., Huilcapi Masacón, M., Muñoz Vargas, G., & Zambrano Moreira, R. (2020). Gestión de la comunicación asertiva en la labor extensionista en las instituciones de educación superior. *Journal of Science and Research*, 5(2), 1–16.

<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/829>

Calisaya-Mamani, J., Yana-Salluca, M., Pineda-Serruto, J., Adco-Valeriano, H., Yana-Salluca, N., & Huanca-Arohuana, J. W. (2022). Inteligencias múltiples y competencias básicas en educación universitaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1010–1022. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.393>

Calua, M., Delgado, Y., & López, O. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática y análisis complementario. *Boletín Redipe*, 10(4), 315–334.

<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1274>

Castillo Quiñonez, N. N., Escobar Escobar, C. A., & Ruiz Vásquez, P. A. (2025). Estrategia educativa basada en habilidades socioemocionales para la transformación de conflictos escolares [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana Cali]. Repositorio Institucional Vitela.

<https://vitela.javerianacali.edu.co/bitstreams/69ab881c-c64c-485f-9fd0-fa398dba4009/download>

Colegio Colombiano de Psicólogos. (2023a). Normatividad ética psicología. Deontología y Bioética.

<https://www.colpsic.org.co/normatividad/>

Colegio Colombiano de Psicólogos. (2023b). Resolución 135 de 2023: Protocolos de ética en investigación de riesgo mínimo y competencias socioemocionales. Tribunal Nacional Deontológico de Psicología. <https://www.colpsic.org.co/normatividad>

Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2024). Acuerdo 040 de 2024: Requisitos de acreditación para programas de formación docente. Ministerio de Educación Nacional.

De La Cruz Medina, S. (2025). Inteligencias múltiples en la educación universitaria: Un enfoque innovador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 920–933. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3390>

Domínguez Pizarro, F. D., Tumbaco Reyes, L. del R., Solís Grijalva, D. de las M., Paucar Llerena, A. Y., & Purizaga Peñafiel, E. L. (2025). Análisis crítico sobre las inteligencias múltiples de Gardner: Aplicaciones contemporáneas. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 162–182. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.95>

Flores, G., & Díaz González, L. L. (2023). Diagnóstico de la comunicación asertiva en el profesorado de la UNES: Implicaciones para la calidad educativa. *Constelaciones Pedagógicas*, 2(2), 27–40. <https://pedagogicalconstellations.com/index.php/home/article/view/13>

Fragoso Luzuriaga, R. (2022). Inteligencia emocional en las aulas universitarias: Prácticas docentes y enfoque en el desarrollo profesional. *Zona Próxima*, (36), 49–75. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.152.4>

- Franco, R., Esteves, Z., Castro, G., & Alfonzo, P. (2022). Promoción de valores mediante la comunicación asertiva en el estudiante universitario. *Cienciamatria*, 8(3), 652–665.
<https://doi.org/10.35381/cm.v8i3.797>
- Gordillo Caicedo, A. L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior: Implicaciones para el estudiante universitario. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 414–428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.526>
- Kalzhanova, A., Kalzhanova, D., Murzina, S., Nurmukhanbetova, N., Naviy, L., & Yermentayeva, A. (2022). Assertiveness as the predictor of university students' academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(7), 2462–2473. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7686>
- Karimah, L., Maghfiroh, N. H., & Sukmawati, B. (2026). Group guidance plus assertiveness training to improve students' interpersonal communication: One-group pretest–posttest study. *Educatione*, 54–63.
- Lachira, D., Luján, P., Mogollón, M., & Silva, R. (2020). La comunicación asertiva como estrategia para desarrollar las relaciones interpersonales en contextos universitarios. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 2(3), 72–82. <https://doi.org/10.38186/difcie.23.06>
- Ley 2491 de 2025. Por medio de la cual se dictan disposiciones sobre la formación docente y salud mental en la educación superior colombiana. 15 de enero de 2025. *Diario Oficial No. 53.124*.
- Loáiciga-Gutiérrez, J. L., & Chanto Espinoza, C. L. (2024). Desarrollo de habilidades blandas en la formación universitaria en la era digital. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 2–11. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.150>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis and technical report. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

- Málaga Mamani, E., Málaga Mamani, R., Machaca Gonza, R., & Mamani Guillen, Y. O. (2025). Habilidades blandas en docentes: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(11), 63–82.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2959-65132025000200063
- Martínez Cuevas, G., Bermúdez Lozano, P., Paredes Dávila, H., Gallardo Ramírez, L. M., & García Cerda, P. A. (2022). Habilidades socioemocionales en la docencia universitaria. En J. J. Varela & C. González (Eds.), *Formación docente en las universidades: Desafíos y reflexiones desde la práctica* (pp. 433–454). Editorial Universitaria.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2022). Resolución 220 de 2022: Por la cual se reglamentan los comités de ética para estudios con población universitaria. Minciencias.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Plan Nacional Decenal de Educación 2022-2031: Hacia una educación de calidad para la equidad social. Gobierno de Colombia.
<https://www.mineducacion.gov.co/plan-decenal>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Circular Externa 0008: Lineamientos para la implementación inmediata de módulos de habilidades blandas en las licenciaturas colombianas. Viceministerio de Educación Superior.
- Monar-Merchán, C. A., & Caballero-Velázquez, E. (2023). La gestión universitaria: Un estudio de partida de la comunicación asertiva en el estudiante como pauta pedagógica. *Luz*, 22(2), 140–152.
https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1814-151X2023000200140
- Montúfar Flores, M. A., Quenán Chaspuengal, G. Y., & Acosta Morillo, J. L. (2022). Inteligencias múltiples en la universidad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(17), 214–247.
<https://doi.org/10.35305/rece.v2i17.735>
- Morales, M., Guerrero, L., Loor, C., & Tapia, C. (2022). Comunicación asertiva como estrategia ante el estrés académico. *Prohominum*, 3(1), 1–12.
<https://www.acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/330>

- Muammar, O. M., & Alhamad, K. A. (2023). Soft skills of students in university: How do higher education institutes respond to 21st century skills demands? *Journal of Educational and Social Research*, 13(2), 154–165. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0041>
- Ojan, M. P., Lara-Navarra, P., & Sánchez-Navarro, J. (2025). Revolution or adaptation of soft skills? Evolution and priorities in the Spanish labour market. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 19(3), 481-499.
- Orih, D., Heyeres, M., Morgan, R, Udah, H., & Tsey, K. (2024). A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level. *Frontiers in Education*, 9, Artículo 1383297. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1383297>
- Pereyra Acosta, J. L., Mendoza León, O. E., Linares Velásquez, M. E., Pérez Mena, C., & Gonzales Pacheco, A. J. (2024). Inteligencia emocional para un buen desempeño y rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10850–10865. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13229
- Prayitno, H. J. (2026). Assertive speech acts in educational discourses about deep learning on the Edukreatif. *Journal of Psycholinguistic Research*, 55(1), 12–28.
- Punongbayan, E. J., Andino, R. A., Atienza, H. S. I., & Baral, V. R. (2025). Communication skills and challenges of pre-service teachers: A basis for developing a communication skills enhancement module. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(6), 3201–3210. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.906000235>
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2022). Higher education as a promoter of soft skills in a sustainable society. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(4), 1–13. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n4p1>
- Salas Parada, B. E., Juárez Gómez, G., & Vaca Espino, R. M. (2025). Las habilidades blandas y duras para la formación en estudiantes universitarios. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y*

Académica, 5(2), 555–566.

<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/1141>

Universidad del Rosario. (2022). Normas éticas de investigación en salud y pautas de la Resolución 8430 de 1993. Editorial Universidad del Rosario. https://urosario.edu.co/sites/default/files/2022-10/resolucion_008430_1993.pdf

Vesga Castellanos, M. N. (2025). Análisis de los componentes de la inteligencia emocional que influyen en la motivación y compromiso de los estudiantes de pregrado. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 5(1), 157–171.

<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/833>

Volotovska, T., Kushevska, N., Huda, O., Turgenieva, A., & Khrenova, V. (2025). Education of the future and development of critical thinking through the integration of soft skills. *Futurity Education*, 5(1), 71-91.

Xuan, Q. (2025). Emotional intelligence and holistic student development: An assessment of psychological and social efficacy in vocational university English education. *Frontiers in Psychology*, 16, Artículo 1664645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1664645>

Yavich, R., & Rotnitsky, I. (2020). Multiple intelligences and success in school studies. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 107–117. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p107>

Zambrano-Chamba, M. L., Vallejo-Piza, G. L., & Tafur-Méndez, F. J. (2023). Habilidades blandas como complemento para la formación profesional de los estudiantes. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), 257–267. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9124146.pdf>

Anexos

Anexo 1

Consentimiento Informado



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del estudio: Programa de fortalecimiento de la comunicación asertiva por medio de la formación en habilidades blandas de estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS)

Investigadores principales: Psicólogos en formación del programa de Psicología Presencial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

- Ricardo Alfonso Rodríguez Chaparro
- Sindy Brigitte Mariño Mendoza
- Sharick Daniela Velandia Manzano

Entidad y población con quien se desarrolla investigación: Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Sede Cúcuta - Programa de Licenciatura en Matemáticas.

Respetado(a) estudiante:

Somos psicólogos en formación del programa de Psicología Presencial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), y estamos desarrollando una investigación en colaboración con la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), sede Cúcuta, institución que, con fines netamente académicos, nos facilita el ingreso, el contexto y la participación de sus estudiantes en este proyecto.

Nos dirigimos a usted para extenderle una cordial invitación a ser parte de esta experiencia formativa. Su perfil ha sido seleccionado porque cumple con características invaluable para nuestra investigación: ser estudiante activo, estar matriculado(a) en el programa de Licenciatura en Matemáticas durante el periodo 2026-I, y contar con la disposición para fortalecer competencias interpersonales que serán clave en su futuro rol profesional como licenciado en matemáticas.

Es importante señalar que, para garantizar el rigor y la efectividad del programa, no podrán participar aquellos estudiantes que no pertenezcan a los semestres mencionados, que presenten inasistencia prolongada a sus clases regulares, o que expresen abiertamente su deseo de no vincularse al proceso.

A continuación, encontrará información detallada sobre el proyecto y las actividades en las cuales participará si acepta hacer parte de este. Es fundamental aclarar que su participación es completamente voluntaria e independiente de sus calificaciones regulares.

Naturaleza y Propósito del estudio

El propósito de este documento es solicitar su autorización para participar en nuestro proyecto de investigación. Este busca implementar un programa de formación presencial enfocado en el desarrollo de habilidades blandas (como la empatía, la escucha activa y la resolución de conflictos) para fortalecer su comunicación asertiva y aportar positivamente a su futuro rol profesional.



Procedimiento y Participación Metodológica

Su participación consistirá en acompañarnos durante los siguientes momentos del proyecto, así como en autorizar el posterior análisis académico de la información obtenida:

- **Evaluación Diagnóstica:** Se le pedirá que diligencie un instrumento tipo encuesta, con el fin de identificar el nivel inicial de sus habilidades comunicativas, manejo de conflictos y estilos de interacción en el aula y contextos académicos.
- **Desarrollo del Programa Formativo Presencial:** Participará en 3 jornadas de formación estructuradas bajo sustento científico, las cuales se han diseñado para ser presentadas de manera directiva por medio de bases teóricas y dinámicas que permitan llevar a la práctica los conceptos allí expuestos. Estos espacios se centrarán en las habilidades blandas como agente para fortalecer la comunicación asertiva e incluirán actividades participativas, simulación de casos, trabajo en equipo y reflexiones grupales enfocadas en situaciones propias del contexto universitario.
- **Evaluación Final y Retroalimentación:** Al concluir las jornadas, diligenciará nuevamente el instrumento tipo encuesta inicial para identificar los cambios, progreso y fortalecimiento en la comunicación asertiva tras el programa. Donde tendrá la oportunidad de compartir su percepción sobre el aprendizaje y las experiencias vividas.

Autorización de Manejo de Imagen y Fines Académicos

Durante el desarrollo de las jornadas presenciales, el equipo investigador realizará diversos registros fotográficos y/o audiovisuales con el fin de sistematizar la experiencia y posteriormente sustentar el estudio; estos registros se usarán exclusivamente como evidencia metodológica del proyecto. Al firmar este consentimiento, y en estricto cumplimiento del derecho fundamental a la propia imagen y a la Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales), usted autoriza el uso de su imagen únicamente con fines académicos e investigativos para la presentación y sustentación del proyecto. Dichas imágenes no serán utilizadas con fines comerciales ni publicadas en redes sociales sin su autorización explícita adicional.

Riesgos asociados a la participación

De acuerdo con el Artículo 11 de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, esta investigación se clasifica como de **Riesgo Mínimo**. No existen procedimientos clínicos ni invasivos; las dinámicas han sido diseñadas para promover habilidades blandas que contribuyan a su proceso formativo y futuro rol profesional, no son causa de daños físicos ni alteraciones psicológicas. Sin embargo, al tratarse de interacciones grupales, el equipo facilitador establecerá normas estrictas de respeto mutuo, garantizará la claridad e indicaciones necesarias para la intervención y brindará contención emocional o el enrutamiento necesario si en algún ejercicio de reflexión se requiere.



Beneficios de la participación

Su participación no conlleva ningún tipo de remuneración económica ni puntos adicionales en sus materias. De acuerdo con el principio de beneficencia establecido en el Título II (Disposiciones Generales) de la Ley 1090 de 2006 (Código Deontológico y Bioético del Psicólogo), los beneficios de esta intervención son enteramente formativos: adquirirá herramientas prácticas para la gestión emocional y la resolución de conflictos, competencias que le brindarán una ventaja significativa en su futuro rol profesional como licenciado en matemáticas.

Voluntariedad y Conflicto de Intereses

Su participación es estrictamente voluntaria. Usted tiene la libertad de negarse a participar o de retirarse del estudio en cualquier momento sin necesidad de justificación, amparado en el principio de autonomía y libre desarrollo estipulado en la Constitución Política de Colombia y en los lineamientos éticos de la investigación con seres humanos (Resolución 8430 de 1993). Esto no generará ninguna consecuencia, sanción, ni afectará su proceso formativo en la UFPS, ya que las actividades del proyecto son independientes a los procesos evaluativos de su institución. Asimismo, conforme a lo establecido en la Ley 1090 de 2006 respecto a la evitación de conflictos de intereses y relaciones duales, se declara total independencia entre el equipo investigador y la planta docente de la UFPS.

Confidencialidad

Garantizamos que toda la información suministrada será manejada con absoluta confidencialidad, en estricto cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) y la Ley 1090 de 2006 (Código Deontológico del Psicólogo). Sus datos personales se mantendrán de manera anónima, protegiendo en todo momento su identidad. La información recolectada reposará en equipos protegidos por los investigadores durante un periodo de dos (2) años, tras los cuales será eliminada en su totalidad. En el documento final de investigación no será posible identificar sus respuestas individuales.

Contactos

Si usted tiene dudas o requiere más información sobre su participación, le invitamos a consultarnos de manera presencial, o bien, escribimos a los siguientes correos institucionales:

- Investigador(a): ricardo.rodriguez-c@uniminuto.edu.co
- Investigador(a): sindy.marino@uniminuto.edu.co
- Investigador(a): sharick.velandia@uniminuto.edu.co
- Docente Asesor(a): blendys.mendoza@uniminuto.edu



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

He leído y entendido la información expuesta en este documento. Se me han aclarado las dudas e inquietudes surgidas. Comprendo que mi participación es voluntaria y que mis datos serán manejados de forma anónima conforme a las normas y leyes mencionadas en este formato, en consecuencia:

Doy mi consentimiento libre y voluntario para participar en este estudio y autorizo el uso académico de mi imagen:

SI	NO
☐	☐

Nombre del participante: _____

Fecha diligenciamiento: _____ **Número de documento:** _____

Firma del participante: _____

DECLARACIÓN DE LOS INVESTIGADORES

Certificamos que hemos explicado al participante la naturaleza, objetivos, riesgos y beneficios de esta investigación. Hemos respondido a todas sus inquietudes de manera clara y adecuada. Hacemos constar que el participante ha comprendido la información y ha decidido vincularse de forma libre y voluntaria.

Nombre del investigador: Ricardo Alfonso Rodríguez Chaparro

Firma: _____

Nombre de la investigadora: Sindy Brigitte Mariño Mendoza

Firma: _____

Nombre de la investigadora: Sharick Daniela Velandia Manzano

Firma: _____

Anexo 2

Formato de Autorización de uso de Imagen



FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE IMAGEN, DATOS PERSONALES Y REGISTROS AUDIOVISUALES

- **Proyecto de investigación:** Programa de fortalecimiento de la comunicación asertiva por medio de la formación en habilidades blandas de estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS)
- **Institución ejecutora:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO (Sede Cúcuta).
- **Institución y población participante:** Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) Sede Cúcuta - Programa de Licenciatura en Matemáticas.

Yo, _____, identificado(a) con C.C. No. _____, actuando en nombre propio y siendo mayor de edad, por medio del presente documento declaro lo siguiente:

PRIMERO - Protección de datos personales:

En estricto cumplimiento de lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales), así como en el Código Deontológico y Bioético de Psicología (Ley 1090 de 2006) y demás normas concordantes, autorizo a los investigadores responsables para la recolección, almacenamiento y tratamiento de mis datos personales. Estos serán manejados bajo rigurosos protocolos de anonimato, confidencialidad y seguridad, almacenados en equipos protegidos por un tiempo máximo de dos (2) años, tras los cuales serán eliminados en su totalidad. Reconozco que mantengo el derecho constitucional de conocer, actualizar, rectificar o solicitar la supresión de mis datos en cualquier momento ante el equipo investigador.

SEGUNDO - Autorización y objeto:

En coherencia con los principios de respeto a la dignidad y autonomía estipulados en el Título II del Código Deontológico y Bioético del Psicólogo (Ley 1090 de 2006) y en respeto por el Artículo 15 de la Constitución Política de Colombia.

Autorizo de manera libre, previa, expresa e informada a los investigadores Ricardo Alfonso Rodríguez Chaparro, Sindy Brigitte Mariño Mendoza y Sharick Daniela Velandia Manzano, psicólogos en formación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, para realizar la captura, uso, tratamiento y manejo de mi imagen, voz, fotografías, videos y demás registros audiovisuales obtenidos durante mi participación en las jornadas presenciales del proyecto citado.

TERCERO – Alcance de la autorización y restricción de uso:

De acuerdo con los principios éticos que rigen la investigación en seres humanos descritos en la Resolución 8430 de 1993, la presente autorización comprende el uso del material audiovisual y fotográfico única y exclusivamente con fines académicos, investigativos y metodológicos. Su difusión se limitará a la presentación, sustentación y argumentación del Proyecto de investigación de grado ante la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS). Se deja expresa constancia de que este material no será publicado en redes sociales comerciales ni utilizado para fines de lucro sin mi consentimiento adicional y por escrito.



FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE IMAGEN, DATOS PERSONALES Y REGISTROS AUDIOVISUALES

- **Proyecto de investigación:** Programa de fortalecimiento de la comunicación asertiva por medio de la formación en habilidades blandas de estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS)
- **Institución ejecutora:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO (Sede Cúcuta).
- **Institución y población participante:** Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS)
Sede Cúcuta - Programa de Licenciatura en Matemáticas.

Yo, _____,
identificado(a) con C.C. No. _____, actuando en nombre propio
y siendo mayor de edad, por medio del presente documento declaro lo siguiente:

PRIMERO - Protección de datos personales:

En estricto cumplimiento de lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales), así como en el Código Deontológico y Bioético de Psicología (Ley 1090 de 2006) y demás normas concordantes, autorizo a los investigadores responsables para la recolección, almacenamiento y tratamiento de mis datos personales. Estos serán manejados bajo rigurosos protocolos de anonimato, confidencialidad y seguridad, almacenados en equipos protegidos por un tiempo máximo de dos (2) años, tras los cuales serán eliminados en su totalidad. Reconozco que mantengo el derecho constitucional de conocer, actualizar, rectificar o solicitar la supresión de mis datos en cualquier momento ante el equipo investigador.

SEGUNDO - Autorización y objeto:

En coherencia con los principios de respeto a la dignidad y autonomía estipulados en el Título II del Código Deontológico y Bioético del Psicólogo (Ley 1090 de 2006) y en respeto por el Artículo 15 de la Constitución Política de Colombia.

Autorizo de manera libre, previa, expresa e informada a los investigadores Ricardo Alfonso Rodríguez Chaparro, Sindy Brigitte Mariño Mendoza y Sharick Daniela Velandia Manzano, psicólogos en formación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, para realizar la captura, uso, tratamiento y manejo de mi imagen, voz, fotografías, videos y demás registros audiovisuales obtenidos durante mi participación en las jornadas presenciales del proyecto citado.

TERCERO – Alcance de la autorización y restricción de uso:

De acuerdo con los principios éticos que rigen la investigación en seres humanos descritos en la Resolución 8430 de 1993, la presente autorización comprende el uso del material audiovisual y fotográfico única y exclusivamente con fines académicos, investigativos y metodológicos. Su difusión se limitará a la presentación, sustentación y argumentación del Proyecto de investigación de grado ante la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS). Se deja expresa constancia de que este material no será publicado en redes sociales comerciales ni utilizado para fines de lucro sin mi consentimiento adicional y por escrito.



CUARTO – Territorio y exclusividad

En el marco de las garantías que me otorga la Ley Estatutaria 1581 de 2012 (Habeas Data) sobre mis datos personales, esta autorización para el uso de mi imagen aplica únicamente para las actividades realizadas dentro de las instalaciones de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) - Sede Cúcuta, tal como se estableció en la Carta Aval del proyecto. Además, firmo este documento con la claridad de que no estoy entregando la exclusividad de mi imagen, por lo que sigo teniendo el derecho total de dar permisos similares a otras personas o instituciones en el futuro si así lo deseo.

QUINTO – Derechos morales

El equipo de investigadores y UNIMINUTO, actuando bajo el rigor del Código Deontológico y Bioético de Psicología (Ley 1090 de 2006) y en estricto cumplimiento de los principios de respeto a la intimidad y buen nombre establecidos en la Ley 1581 de 2012 (Habeas Data), garantizarán el respeto absoluto de mis derechos morales, mi dignidad humana y mi imagen. De este modo, velarán porque ningún registro audiovisual atente contra mi buen nombre, mi integridad o la de la institución a la que pertenezco (UFPS), conforme a la normatividad ética y legal vigente en Colombia.

En constancia y en señal de aceptación, se firma de manera voluntaria en la ciudad de San José de

Cúcuta, a los _____ días del mes de _____ del año 2026.

Firma del participante: _____
 C.C. _____ de: _____ Semestre: _____
 Programa académico: _____
 Correo electrónico: _____

INVESTIGADORES RESPONSABLES:

Ricardo Alfonso Rodríguez Chaparro
 Psicólogo en formación – UNIMINUTO

Sindy Brigitte Mariño Mendoza
 Psicóloga en formación – UNIMINUTO

Sharick Daniela Velandia Manzano
 Psicóloga en formación – UNIMINUTO

Anexo 3

Carta Aval de Institución de la población Objetivo



**Acreditación Institucional
en Alta Calidad**
Resolución MEN 010175 del 02 de agosto de 2010

33001.20.01- 1296

Cúcuta, 11 de marzo de 2026

Estudiantes

RICARDO ALFONSO RODRIGUEZ CHAAPRO
SINDY BRIGITTE MARIÑO MENDOZA
SHARICK DANIELA VELANDIA MANZANO
Programa de Psicología
Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)
Ciudad

ASUNTO: Aval para desarrollo de actividad académica

Cordial saludo.

En atención a la solicitud presentada para el desarrollo del proyecto de grado titulado *"Programa de fortalecimiento de la comunicación asertiva por medio de la formación en habilidades blandas de estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS)"*, me permito informar que el Programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander otorga el aval para la realización de las charlas psicoeducativas y la aplicación de los instrumentos de evaluación dirigidos a los estudiantes del programa. Esta actividad podrá desarrollarse conforme a la programación y coordinación que se establezca con los estudiantes participantes, procurando que el proceso contribuya al fortalecimiento de las habilidades blandas y al desarrollo integral de los estudiantes del programa.

Agradecemos la iniciativa y quedamos atentos a cualquier información adicional que se requiera para el adecuado desarrollo de la actividad.

Atentamente,

CESAR AUGUSTO HERNANDEZ SUAREZ
Director Programa Académico
Licenciatura en Matemáticas
Myriam A

Anexo 4

Carta Aval de Coordinación de Investigación UNIMINUTO

Cúcuta, 16 de marzo de 2026

Estudiantes

RICARDO ALFONSO RODRIGUEZ CHAAPRO

SINDY BRIGITTE MARIÑO MENDOZA

SHARICK DANIELA VELANDIA MANZANO

Programa de Psicología

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)

Ciudad

ASUNTO: Aval para desarrollo de actividad académica

Cordial saludo.

En atención a la solicitud presentada para el desarrollo del proyecto de grado titulado *“Programa de formación presencial en habilidades blandas para el fortalecimiento de la comunicación asertiva en estudiantes de Licenciatura en Matemáticas UFPS”*, me permito informar que la propuesta cuenta con los elementos mínimos para su pertinencia ética y a su vez la dirección del Programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander avala la realización de las charlas psicoeducativas y la aplicación de los instrumentos de evaluación dirigidos a los estudiantes del programa.

A partir de lo anterior, se hace claridad que el presente documento no corresponde a un aval del comité de ética y solamente representa la entrega de la documentación mínima requerida por el mismo: 1) proyecto de Investigación, 2) Declaración de Aspectos Éticos y Propiedad Intelectual, 3) Consentimiento Informado, 4) Formato de Autorización de Uso de Imagen, y, 5) carta aval de la institución donde se desarrollaría la investigación.

Atentamente



Brian Johan Bustos Viviescas

Coordinador de Investigación

Rectoría Santanderes

Anexo 5

Encuesta: Escala de comunicación asertiva y habilidades blandas



ENCUESTA: ESCALA DE COMUNICACIÓN ASERTIVA Y HABILIDADES BLANDAS

Programa de formación presencial en habilidades blandas para fortalecer la comunicación asertiva en estudiantes de licenciatura en matemáticas de la UFPS, durante el primer semestre de 2026

Fecha de diligenciamiento: _____ **Semestre al que pertenece:** _____

Objetivo

Caracterizar las percepciones y formas de interacción relacionadas con la comunicación asertiva y las habilidades blandas, con el fin de identificar las necesidades formativas en estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS.

Población:

Estudiantes de Licenciatura en Matemáticas – UFPS, Cúcuta- Norte de Santander

Dirigida por: Psicólogos en formación del Programa Psicología presencial de la Corporación universitaria minuto de Dios – UNIMINUTO

Instrucciones para el participante:

Piensa en cómo te comunicas habitualmente en tus clases presenciales, trabajos en grupo, exposiciones y demás actividades académicas del contexto Universitario.

Marca la opción que mejor describa lo que haces la mayoría de las veces:

1	Nunca	Indica una ausencia total de la habilidad
2	Rara Vez	Existe la intención o el chispazo, pero no el hábito
3	A Veces	Comportamiento inconsistente; Oportunidad de mejora
4	Frecuentemente	La habilidad está integrada pero falla bajo presión
5	Siempre	Habilidad totalmente interiorizada (Alta Competencia)

Nota importante:

Tus respuestas deben basarse en cómo actúas en la realidad y no en cómo "debería ser" o en lo que consideras ideal. No se está evaluando si lo haces bien o mal, sino conociendo el estado inicial de tu comunicación asertiva y de tus habilidades blandas. Esta misma encuesta se aplicará de nuevo al finalizar un programa de formación, para analizar de manera cualitativa los cambios, el impacto y el aprendizaje logrados. Por eso es fundamental que respondas con transparencia y sinceridad.

No hay respuestas buenas o malas; la información es confidencial y será utilizada únicamente con fines académicos para comprender tu experiencia.

ENCUESTA: ESCALA DE COMUNICACIÓN ASERTIVA Y HABILIDADES BLANDAS

Componente 1: Expresión Asertiva

1. ¿Expreso con claridad mis opiniones cuando participo en discusiones grupales en clase?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

2. ¿Reconozco abiertamente cuando me equivoco durante una exposición o al resolver ejercicios en clase?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

3. ¿Le digo directamente a un compañero cuando considero que está siendo injusto con el grupo de trabajo?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

4. ¿Pido al docente que me aclare un tema de matemáticas cuando no lo entiendo bien?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

5. ¿Pido ayuda a mis compañeros cuando no logro resolver una actividad académica?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

6. ¿Agradezco de manera abierta cuando el docente o mis compañeros me dan retroalimentación sobre mi desempeño?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

7. ¿Me siento con la confianza para expresar mi desacuerdo con las ideas de mis compañeros en un trabajo en grupo?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

8. ¿Inicio conversaciones con mis compañeros sin miedo a ser juzgado o criticado?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

9. ¿Me resulta fácil defender mis ideas cuando difieren de las del docente o del grupo?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

10. ¿Me siento con la confianza para disculparme cuando cometo un error que afecta al grupo de trabajo?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

Componente 2: Escucha y Control Emocional

11. ¿Escucho a mis compañeros sin interrumpir cuando están explicando un procedimiento o la solución de un ejercicio?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

12. ¿Logro controlar mis emociones (por ejemplo, enojo o ansiedad) cuando se presentan desacuerdos en el salón?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

13. ¿Suelo repetir con mis propias palabras lo que alguien dijo para asegurarme de haber entendido bien?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

14. ¿Mantengo la atención en quien habla, evitando distraerme con el celular u otras cosas durante la clase?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

15. ¿Busco estrategias para manejar el estrés cuando se acumulan trabajos, parciales o exposiciones?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

16. ¿Me tomo unos segundos para pensar antes de responder en una discusión tensa?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

17. ¿Trato de comprender el punto de vista de mis compañeros antes de responder en una discusión académica?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

18. ¿Me doy cuenta cuando un compañero o docente se siente incómodo, estresado o molesto durante la clase?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

19. ¿Adapto la forma en que hablo (tono, palabras) según la situación y la persona con la que estoy interactuando?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

20. ¿Me interesa escuchar los problemas académicos de mis compañeros cuando me los comparten?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

Componente 3: Colaboración y Resolución

21. ¿Intento ayudar a que el grupo llegue a acuerdos cuando hay diferencias de opinión en un trabajo?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

22. ¿Propongo soluciones cuando se presentan conflictos entre integrantes del grupo?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

23. ¿Doy mis críticas de manera respetuosa, sin atacar a la persona?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

24. ¿Colaboro activamente para que el grupo cumpla con las tareas y entregas, aun cuando no estoy de acuerdo con todo?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

25. ¿Tengo en cuenta las ideas de todos al momento de tomar decisiones en el grupo?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

26. ¿Reflexiono sobre lo que hice bien o mal en un conflicto pasado para mejorar mi forma de actuar en situaciones futuras?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

27. ¿Reconozco en voz alta los logros o aciertos de mis compañeros en clase?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

28. ¿Expreso de forma respetuosa lo que siento (por ejemplo, frustración o molestia) cuando la situación lo requiere?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

29. ¿Busco soluciones grupales cuando hay desacuerdos, en lugar de aislarme y trabajar solo?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

30. ¿Intervengo cuando un compañero intenta dominar el grupo de una manera que considero injusta?

Nunca 1	Rara vez 2	A veces 3	Frecuente 4	Siempre 5

Anexo 6

Formato de Entrevista Semiestructurada



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Proyecto de Investigación como opción de grado

“Programa de fortalecimiento de la comunicación asertiva por medio de la formación en habilidades blandas de estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la UFPS”

Investigadores, Psicólogos en formación

Ricardo Alfonso Rodríguez Chaparro

Sindy Brigitte Mariño Mendoza

Sharick Daniela Velandia Manzano

Objetivo:

Conocer la percepción de los estudiantes del programa de Licenciatura en matemáticas de la UFPS, sobre el progreso y aprendizaje obtenido a lo largo del programa, con el fin de analizar y contrastar su percepción con los resultados obtenidos de los demás instrumentos.

Metodología:

Se aplicará la entrevista semiestructurada, compuesta por 3 preguntas abiertas, de carácter cualitativo, diseñadas para recolectar la información basada en la percepción de los estudiantes; dirigida por los investigadores del proyecto a grupos focales de 2 o 3 estudiantes de manera aleatoria obteniendo las percepciones de una muestra del 20% de la población participante una vez haya terminado la implementación del programa. Posteriormente se contrastarán los datos, con los obtenidos en los demás instrumentos y se incluirán los datos en hallazgos, resultados y conclusiones.

Preguntas:

1. ¿Qué aprendizajes consideran más importantes del programa en relación con la comunicación, la empatía y la escucha activa?

2. ¿Qué cambios han notado en su forma de comunicarse después de participar en el programa en comparación con antes?

3. ¿Cómo consideran que la comunicación asertiva influye en su formación como futuros licenciados en matemáticas?

Anexo 7

Diario de Observación de la Implementación



DIARIO DE OBSERVACIÓN

ENCUENTRO 1. EXPRESIÓN ASERTIVA EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

Fecha: 10 de abril de 2026

Lugar: Universidad Francisco de Paula Santander

Facilitadores responsables: Ricardo Alfonso Rodríguez Chaparro, Sindy Brigitte Mariño Mendoza y Sharick Daniela Velandía Manzano.

Número de participantes: 49 estudiantes de licenciatura.

Objetivo de la jornada: Favorecer la expresión clara de ideas y desacuerdos en contextos académicos mediante el entrenamiento en estilos de comunicación y construcción de mensajes asertivos.

Materiales utilizados:

- Diapositivas
- Dulces
- Impresiones de escenarios de trabajo
- Post-its
- Marcadores
- Cronómetro visible
- Consentimientos informados
- Formatos de autorización de uso de imagen
- Formulario digital aplicado mediante Google Forms

Desarrollo de la observación:

La jornada se desarrolló en el marco del programa de formación en habilidades blandas orientado al fortalecimiento de la comunicación asertiva en estudiantes de licenciatura. Antes de iniciar las actividades, se realizó el diligenciamiento de consentimientos informados, autorizaciones de uso de imagen y un formulario digital para recolectar información inicial.

Inicialmente, se llevó a cabo una actividad rompehielos con el fin de generar confianza y facilitar la interacción entre los participantes. Se evidenció una disposición positiva por parte de la mayoría de los estudiantes, aunque algunos se mostraron reservados al inicio, logrando integrarse progresivamente.

Posteriormente, se explicaron los estilos de comunicación pasivo, agresivo y asertivo mediante ejemplos relacionados con situaciones académicas como trabajos grupales, exposiciones y desacuerdos en clase. Los estudiantes lograron identificar estos estilos en sus propias experiencias.



Durante la explicación de la fórmula DESC, se observó interés por parte de los participantes, quienes reconocieron la utilidad de contar con una herramienta para expresar ideas y emociones de manera adecuada.

En la actividad práctica grupal, los estudiantes trabajaron sobre escenarios académicos. Se evidenció participación activa, aunque algunos presentaron inseguridad al expresar sus opiniones. También se identificó el uso de respuestas pasivas o agresivas sin reconocimiento inicial, lo que permitió orientar la retroalimentación.

En el espacio de reflexión final, se evidenció un ambiente de respeto y escucha. Los estudiantes destacaron la importancia de mejorar su comunicación en contextos académicos y profesionales.

Comportamientos observados:

- Participación activa de la mayoría de los estudiantes.
- Interés frente a la temática trabajada.
- Timidez en algunos participantes al intervenir.
- Interacción positiva entre compañeros.
- Ambiente de respeto y escucha.
- Limitaciones de espacio debido al número de participantes.
- Dificultades en la escucha por el ruido de los ventiladores.

Aspectos positivos:

- Alta participación e interés.
- Ambiente de confianza y respeto.
- Relación entre los contenidos y experiencias reales.
- Comprensión de los estilos de comunicación.
- Interés por aplicar lo aprendido.

Dificultades encontradas:

- Espacio reducido para las actividades.
- Ruido de los ventiladores.
- Timidez en algunos estudiantes.
- Tiempo limitado para profundizar.

Reflexión final:

La jornada permitió evidenciar la importancia de la comunicación asertiva en el contexto universitario. Los estudiantes lograron reconocer fortalezas y aspectos a mejorar en su forma de comunicarse. En general, se cumplió el objetivo planteado, promoviendo espacios de participación, reflexión y aprendizaje.



ENCUENTRO 2. REGULACIÓN EMOCIONAL Y MANEJO DEL ESTRÉS

Fecha: 17 de abril de 2026

Lugar: Universidad Francisco de Paula Santander

Facilitadores responsables: Ricardo Alfonso Rodríguez Chaparro, Sindy Brigitte Mariño Mendoza y Sharick Daniela Velandia Manzano.

Número de participantes: 49 estudiantes de licenciatura.

Objetivo de la jornada: Fortalecer el reconocimiento emocional y brindar estrategias para el manejo del estrés académico.

Materiales utilizados:

- Diapositivas
- Marcadores
- Cronómetro
- Dulces
- Escenarios de reflexión

Desarrollo de la observación:

La jornada se centró en el reconocimiento de emociones y situaciones generadoras de estrés en el contexto académico. Los estudiantes identificaron emociones frecuentes como ansiedad, frustración, enojo y preocupación, relacionándolas con experiencias como evaluaciones, trabajos y presión académica.

Se evidenció que la mayoría de los participantes se identificó con las situaciones planteadas. Posteriormente, se trabajaron estrategias de regulación emocional, promoviendo el reconocimiento de emociones antes de reaccionar y el uso de herramientas como la respiración y la organización del tiempo.

Durante la jornada se observó un ambiente de mayor confianza en comparación con el encuentro anterior. Algunos estudiantes compartieron experiencias personales, mientras otros se mantuvieron atentos.

Se evidenció una mejora en el espacio físico, lo que facilitó la interacción. La iluminación fue adecuada; sin embargo, persistió el ruido de los ventiladores. Al inicio, algunos estudiantes se mostraron dispersos debido a actividades académicas previas, pero la participación aumentó progresivamente.

**Comportamientos observados:**

- Participación activa del grupo.
- Mayor disposición para intervenir.
- Identificación de emociones.
- Timidez en algunos participantes.
- Ambiente de respeto y escucha.
- Mejora en la interacción grupal.
- Dispersión inicial en algunos estudiantes.

Aspectos positivos:

- Mayor participación en comparación con la jornada anterior.
- Mejor organización del espacio.
- Interés por aprender estrategias de manejo del estrés.
- Ambiente de empatía entre compañeros.

Dificultades encontradas:

- Ruido de los ventiladores.
- Dificultad para expresar emociones en algunos estudiantes.
- Dispersión inicial.
- Tiempo limitado.

Reflexión final:

Se evidenció un avance en la participación y confianza de los estudiantes. La jornada permitió reconocer la importancia del manejo emocional en el contexto académico. En general, se fortalecieron habilidades relacionadas con el autocontrol y la expresión emocional.



ENCUENTRO 3. INTEGRACIÓN ASERTIVA Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Fecha: 24 de abril de 2026

Lugar: Universidad Francisco de Paula Santander

Facilitadores responsables: Ricardo Alfonso Rodríguez Chaparro, Sindy Brigitte Mariño Mendoza y Sharick Daniela Velandia Manzano.

Número de participantes: 49 estudiantes de licenciatura.

Objetivo de la jornada: Integrar habilidades comunicativas y emocionales en la resolución de conflictos en contextos académicos.

Materiales utilizados:

- Diapositivas
- Escenarios de casos
- Marcadores
- Cronómetro
- Dulces

Desarrollo de la observación:

La jornada se enfocó en la integración de los aprendizajes desarrollados en los encuentros anteriores. Inicialmente, los estudiantes compartieron experiencias relacionadas con la aplicación de herramientas trabajadas previamente.

Posteriormente, se desarrollaron actividades de análisis de situaciones de conflicto académico. Los participantes reflexionaron sobre posibles soluciones, considerando la expresión de ideas, la escucha y el análisis de consecuencias.

Se evidenció mayor seguridad y participación en comparación con las jornadas anteriores. Los estudiantes mostraron mayor facilidad para expresar sus opiniones y proponer soluciones.

Las condiciones del espacio favorecieron la interacción grupal. Aunque el ruido de los ventiladores persistió, su impacto fue menor en el desarrollo de la jornada.

Comportamientos observados:

- Alta participación en actividades.
- Mayor seguridad al intervenir.
- Expresión más clara de ideas.
- Respeto por las opiniones de los demás.
- Disminución de la timidez.

**Aspectos positivos:**

- Integración de los aprendizajes.
- Mayor confianza en los estudiantes.
- Participación activa.
- Mejora en la comunicación grupal.

Dificultades encontradas:

- Ruido ambiental.
- Tiempo limitado.
- Algunas dificultades en el análisis de situaciones complejas.

Reflexión final:

Se evidenció un avance significativo en el desarrollo de habilidades comunicativas y emocionales. Los estudiantes mostraron mayor seguridad, participación y capacidad para resolver situaciones de manera más reflexiva.

En general, el proceso permitió fortalecer competencias necesarias para la interacción académica y el futuro desempeño profesional.

Anexo 8*Registro Fotográfico***Fortalecimiento de la expresión asertiva en el aula universitaria**





Trabajo colaborativo resolución constructiva de conflictos en el entorno universitario





Escucha activa y regulación emocional en contextos académicos



