UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DE DESARROLLO
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

TEMA:

Intervención psicoeducativa para fortalecer la habilidad comunicación asertiva en estudiantes del subnivel básica elemental con TDAH

Autora:

Adriana Oscuez Herdoiza

Tutor:

Mgtr. Torres Burgos Steven Arturo

Milagro, septiembre 2026

Derechos de autor

Sr. Dr.
Fabricio Guevara Viejó
Rector de la Universidad Estatal de Milagro
Presente.

Yo, **Adriana Oscuez Herdoiza,** en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa**, como aporte a la Línea de Investigación: Educación, cultura, tecnología en innovación para la sociedad de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

La autora declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, octubre 2026

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
ADRIANA GABRIELA
OSCUEZ HERDOIZA

Adriana Oscuez Herdoiza
CI: 1207263946

Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación

Yo, **Mgtr. Torres Burgos Steven Arturo** en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por Adriana Oscuez Herdoiza, cuyo tema es: **Intervención psicoeducativa para fortalecer la habilidad comunicación asertiva en estudiantes del subnivel básica elemental con TDAH.** Que aporta a la Línea de Investigación: Educación, cultura, tecnología en innovación para la sociedad, previo a la obtención del Grado **Magíster en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa**. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo APRUEBO, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, octubre 2026

Validar únicamente en FirmaEC. Firmado electrónicamente por: STEVEN ARTURO TORRES BURGOS

Mgtr. Torres Burgos Steven Arturo
0923791081

Acta de calificación

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los veinte días del mes de octubre del año dos mil veinticeis, siendo las 14:30 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LCDA. GTH OSCUEZ HERDOIZA ADRIANA GABRIELA, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA FORTALECER LA HABILIDAD DE COMUNICACIÓN ASERTIVA EN ESTUDIANTES DE 3.° AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA CON TDAH.** ", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Msc. CULQUE NUÑEZ CRUZ ABIGAIL, Presidente(a), BONILLA GUACHAMÍN JOHANNA ALEXANDRA en calidad de Vocal; y, Mtr. TORRES MOREIRA JESSICA ESTHER que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación, examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	53.00
DEFENSA ORAL	33.67
PROMEDIO	**86.67**
EQUIVALENTE	**MUY BUENO**

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 15:30 horas.

CRUZ ABIGAIL CULQUE NUÑEZ

MSC. CULQUE NUÑEZ CRUZ ABIGAIL
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL

JOHANNA ALEXANDRA BONILLA GUACHAMIN

BONILLA GUACHAMÍN JOHANNA ALEXANDRA
VOCAL

JESSICA ESTHER TORRES MOREIRA

MTR. TORRES MOREIRA JESSICA ESTHER
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL

ADRIANA GABRIELA OSCUEZ HERDOIZA

OSCUEZ HERDOIZA ADRIANA GABRIELA
MAESTRANTE

DEDICATORIA

A Dios, por guiar mis pasos, darme fortaleza y permitirme alcanzar esta meta tan anhelada.

A mis padres, por ser mi ejemplo de vida, por su amor, esfuerzo y enseñanzas, y por inculcarme el amor por la docencia. Gracias por creer siempre en mí.

A mi querida tía, que hoy es una estrella en el cielo, pero que permanece en mi corazón. Su amor, sus enseñanzas y recuerdos me acompañan siempre. Sé que desde el cielo celebra conmigo este logro.

A mis dos hermanos, por su cariño, compañía y por ser parte importante de mi vida y de este
camino.

A mi esposo, por su amor, paciencia, comprensión y apoyo incondicional. Gracias por caminar siempre a mi lado y compartir mis sueños.

A mis hijos, mi mayor inspiración y motivación. Ustedes son la razón para seguir creciendo, aprendiendo y superándome cada día.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a **Dios**, por darme fortaleza, sabiduría y perseverancia para culminar esta etapa.

A mi **familia**, por su amor, apoyo y comprensión durante todo este proceso, especialmente a mis padres, esposo, hijos y hermanos, quienes fueron mi motivación para seguir adelante.

A mis **docentes** y **tutor de tesis**, por compartir sus conocimientos, orientación y acompañamiento, fundamentales para la realización de este trabajo.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron a la culminación de esta meta académica.

A todos, mi sincero agradecimiento.

Resumen

Introducción: Los estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) pueden tener dificultades para autorregular sus emociones, escuchar activamente, controlar la impulsividad y resolver conflictos, lo que puede afectar sus interacciones sociales.

Objetivo: Determinar la influencia de una intervención psicoeducativa en el desarrollo de la comunicación asertiva en estudiantes en el subnivel Básica Elemental con TDAH, de una unidad educativa perteneciente a la parroquia Clemente Baquerizo, Babahoyo.

Metodología : Se realizó una investigación de enfoque mixto, diseño preexperimental, con una muestra de 12 estudiantes con TDAH durante el periodo 2025-2026 / 2026-2027.. Se utilizó el CCC-2, un cuestionario aplicado a 10 docentes y una guía de observación científica. La propuesta partió de las necesidades comunicacionales diagnosticadas y se estructuró en cuatro etapas: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Se programaron actividades de expresión emocional, escucha activa, respeto de turnos, resolución de conflictos por vía dialogada y autoafirmación positiva, a través de juegos de roles, modelado, apoyos visuales y refuerzo positivo. Se previeron recursos didácticos, materiales de evaluación y acompañamiento docente. Para comparar los resultados iniciales y finales se utilizó la prueba de Wilcoxon.

Resultados: La puntuación global pasó de 23,08 ± 2,78 a 40,67 ± 3,73 ($p < 0,001$). También mejoraron las dimensiones: expresión emocional, de 7,25 ± 0,87 a 12,42 ± 0,90; normas comunicativas, de 4,83 ± 0,58 a 8,42 ± 0,90; manejo de conflictos, de 6,17 ± 0,94 a 11,42 ± 1,08; y autoafirmación positiva, de 4,83 ± 0,58 a 8,42 ± 0,90. La observación mostró avances y los expertos respaldaron la pertinencia de la propuesta.

Conclusión La intervención demostró una influencia positiva en la comunicación asertiva y proporciona una guía metodológica que puede aplicarse en el contexto escolar para fomentar interacciones respetuosas, la inclusión y la convivencia educativa.

Palabras clave: TDAH; comunicación asertiva; intervención psicoeducativa; regulación emocional; educación inclusiva.

Abstract

Introduction: Students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) may have difficulties self-regulating their emotions, listening actively, controlling impulsivity, and resolving conflicts, which can affect their social interactions.

Objective: To determine the influence of a psychoeducational intervention on the development of assertive communication in students at the Basic Elementary sublevel with ADHD, from an educational unit belonging to the parish of Clemente Baquerizo, Babahoyo.

Methodology: A mixed-methods research was conducted with a pre-experimental design, involving a sample of 12 students with ADHD during the 2025-2026 / 2026-2027 period. The CCC-2 was used, a questionnaire applied to 10 teachers and a scientific observation guide. The proposal was based on the diagnosed communication needs and was structured in four stages: diagnosis, design, implementation, and evaluation. Activities for emotional expression, active listening, turn-taking, conflict resolution through dialog, and positive self-affirmation were scheduled, using role-playing, modeling, visual supports, and positive reinforcement. Didactic resources, evaluation materials, and teacher support were provided. To compare the initial and final results, the Wilcoxon test was used.

Results: The overall score increased from 23.08 ± 2.78 to 40.67 ± 3.73 ($p < 0.001$). The dimensions also improved: emotional expression, from 7.25 ± 0.87 to 12.42 ± 0.90; communicative norms, from 4.83 ± 0.58 to 8.42 ± 0.90; conflict management, from 6.17 ± 0.94 to 11.42 ± 1.08; and positive self-assertion, from 4.83 ± 0.58 to 8.42 ± 0.90. Observation showed progress, and experts supported the relevance of the proposal.

Conclusion: The intervention demonstrated a positive influence on assertive communication and provides a methodological guide that can be applied in the school context to promote respectful interactions, inclusion, and educational coexistence.

Keywords: ADHD; assertive communication; psychoeducational intervention; emotional regulation; inclusive education.

Lista de Tabla

Tabla 1. Operacionalización de variables 11

Tabla 2. Validez de contenido del instrumento (V de Aiken) 70

Tabla 3. Confiabilidad del instrumento - Alfa de Cronbach 71

Tabla 4. Resultados de la dimensión habilidades conversacionales 75

Tabla 5. Resultados de la dimensión coherencia y comprensión 76

Tabla 6. Resultados de la dimensión compenetración 77

Tabla 7. Resultados de la dimensión comunicación no verbal 78

Tabla 8. Resultados de la dimensión pertinencia 79

Tabla 9. Resultados de la dimensión relación social 80

Tabla 10. Resultados de la dimensión rango de intereses 81

Tabla 11. Resultados de la dimensión expresión emocional adecuada 82

Tabla 12. Resultados de la dimensión respeto de normas comunicativas 83

Tabla 13. Resultados de la dimensión manejo de conflictos 84

Tabla 14. Resultados de la dimensión autoafirmación positiva 85

Tabla 15. Resultados de la dimensión expresión emocional adecuada 86

Tabla 16. Resultados de la dimensión respeto de normas comunicativas 87

Tabla 17. Resultados de la dimensión manejo de conflictos 89

Tabla 18. Resultados de la dimensión autoafirmación positiva 90

Tabla 19. Estadísticos descriptivos del pretest y postest de la variable y sus dimensiones del CCC-2 93

Tabla 20. Comparación de los resultados del cuestionario a docentes antes y después de la intervención 94

Tabla 21. Comparación de los resultados de la guía de observación científica antes y después de la intervención 95

Tabla 22. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para la variable y sus dimensiones . 97

Tabla 23. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el contraste pretest–postest 98

Tabla 24. Valoración de la pertinencia de las etapas de la guía metodológica por los expertos 99

Tabla 25. Nivel de consenso de los expertos mediante el coeficiente de concordancia de Kendall 100

Tabla 26. Consenso final alcanzado mediante el método Delphi 101

Tabla 27. Planificación de actividades psicoeducativas dirigidas a los estudiantes113

Tabla 28. Planificación de actividades psicoeducativas dirigidas a los docentes .. 118

Tabla 29. Cronograma de actividades 124

Tabla 30. Recursos necesarios y presupuesto estimado para la intervención psicoeducativa 124

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

Índice / Sumario

PORTADA

Derechos de autor i

Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación ii

Acta de calificación .....**¡Error! Marcador no definido.**

DEDICATORIA iv

AGRADECIMIENTOS.....v

Resumen.....vi

Abstract.....vii

Lista de Tabla viii

Índice / Sumario.....x

Introducción 1

1. Capítulo I: El problema de la investigación..... 4

1.1. Planteamiento del problema 4

1.2. Delimitación del problema: 6

1.3. Formulación del problema..... 7

1.4. Objetivos 7

1.5. Justificación..... 8

1.6. Hipótesis 9

2. Capítulo II: Marco Teórico 1

2.1. Antecedentes 1

2.1.1. Antecedentes internacionales 1

2.1.2. Antecedentes nacionales 3

2.2. Fundamentación pedagógica..... 4

2.3. Fundamentación sociológica..... 7

2.4. Fundamentación psicológica..... 9

2.5. Marco legal 11
2.6. Marco conceptual 13
2.6.1. Teorías y modelos teóricos que sustentan la variable intervención psicoeducativa 13
2.6.2. Principales concepciones de la variable intervención psicoeducativa 15
2.6.3. Dimensiones de la variable intervención psicoeducativa 17
2.6.3.1. Planificación estructurada 18
2.6.3.2. Estrategias metodológicas activas 20
2.6.3.3. Recursos didácticos adaptados 22
2.6.3.4. Evaluación y retroalimentación 24
2.6.4. Indicadores de la variable intervención psicoeducativa 26
2.6.4.1. Definición de objetivos para desarrollar comunicación asertiva 26
2.6.4.2. Secuencia organizada de actividades adaptadas al TDAH 28
2.6.4.3. Aplicación de modelado y juegos de roles 29
2.6.4.4. Implementación de trabajo cooperativo guiado 31
2.6.4.5. Uso de material visual estructurado 33
2.6.4.6. Adecuación de recursos al ritmo atencional 35
2.6.4.7. Seguimiento formativo del desempeño comunicativo 36
2.6.4.8. Retroalimentación inmediata y positiva 38
2.6.5. Teorías y modelos teóricos que sustentan la variable comunicación asertiva 40
2.6.6. Definiciones conceptuales de la variable comunicación asertiva 42
2.6.7. Dimensiones para evaluar la variable comunicación asertiva 44
2.6.7.1. Expresión emocional adecuada 45
2.6.7.2. Respeto de normas comunicativas 46
2.6.7.3. Manejo de conflictos 48
2.6.7.4. Autoafirmación positiva 50
2.6.8. Indicadores para evaluar la variable comunicación asertiva 51
2.6.8.1. Expresión comunicativa y regulación emocional 52
2.6.8.2. Regulación del tono de voz 53
2.6.8.3. Respeto de turnos de palabra 53
2.6.8.4. Escucha activa 54
2.6.8.5. Resolución de desacuerdos mediante el diálogo 55

2.6.8.6. Control de la impulsividad verbal en situaciones conflictivas 56
2.6.8.7. Expresión de opiniones con seguridad y respeto 56
2.6.8.8. Expresión asertiva de los derechos personales 57
2.6.9. Evidencia empírica de intervenciones educativas y su influencia en el desarrollo de la habilidad comunicación asertiva en niños con TDAH 57
3. Capítulo III: Marco Metodológico 60
3.1. Paradigma 60
3.2. Enfoque 61
3.3. Tipo y alcance de investigación 62
3.4. Población 63
3.5. Muestra 63
3.6. Diseño de la investigación 64
3.7. Técnicas e instrumentos de la investigación 65
3.7.1. Test pedagógico 65
3.7.2. Encuesta dirigida a los docentes 66
3.7.3. Observación participante 67
3.8. Validez y confiabilidad 68
3.8.1. Validez 68
3.8.2. Confiabilidad 70
3.9. Técnicas de análisis de datos 72
4. Capítulo IV: Análisis e interpretación de resultados 73
4.1. Informe de resultados por instrumento 75
4.1.1. Resultados del CCC-2 75
4.1.2. Resultados del cuestionario aplicado a docentes 82
4.1.3. Observación participante 86
4.2. Análisis descriptivo del diagnóstico 91
4.3. Resultados de la implementación de la propuesta 93
4.5. Validación de la pertinencia teórica de la propuesta por expertos 99
4.6. Discusión de resultados 102

5. Capítulo V: Propuesta 106
5.1. Análisis de la factibilidad de implementar 106
5.2. Diseño de la propuesta 107
5.2.1. Descripción de la propuesta 107
5.2.2. Objetivo de la propuesta 109
5.2.3. Desarrollo de la propuesta 109
5.2.4. Cronograma de actividades 124
5.3. Principales regularidades posteriores a la implementación de la propuesta 125
6. Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones 127
Referencias bibliográficas 131
Anexos 142

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

Introducción

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en la infancia a nivel mundial, caracterizado por patrones persistentes de inatención, hiperactividad e impulsividad que provocan deterioro en el funcionamiento escolar, social o familiar. En el ámbito escolar influyen no solo en el rendimiento académico, sino también en la calidad de las relaciones interpersonales y la capacidad de los alumnos para comunicar sus pensamientos, emociones y necesidades de manera adecuada. Es aquí donde la comunicación asertiva es una habilidad socioemocional para la vida, que significa saber expresar lo que se piensa y siente de manera clara, respetuosa y controlada, favoreciendo la convivencia y el desarrollo integral.

A nivel mundial, la importancia de la investigación se basa en la necesidad de fortalecer sistemas educativos inclusivos que respondan a la diversidad y garanticen una educación para todos con equidad y calidad. La atención a estudiantes con TDAH necesita enfoques integrales que aborden tanto el ámbito cognitivo como el socioemocional y el comunicativo. En esta línea, Pacheco et al. (2023) analizaron la relación entre TDAH y comunicación asertiva en niños y niñas de 8 a 12 años, y hallaron que el control de impulsos y la regulación emocional determinan la manera de manifestar sus pensamientos y sentimientos, lo que afecta la interacción social.

Además, Viera Díaz, Avilés Jiménez y Pérez Rodríguez (2022) señalan que es fundamental intervenir con las familias para mejorar la comunicación en niños con TDAH, ya que la orientación psicoeducativa a padres y cuidadores mejora la interacción familiar y refuerza el progreso escolar. Estos datos revelan que el problema trasciende el aula y debe ser abordado desde una mirada sistémica e interdisciplinaria.

A nivel meso, en la realidad educativa ecuatoriana, existen políticas inclusivas y de atención a la diversidad, pero aún hay limitaciones en el desarrollo de estrategias dirigidas a satisfacer las necesidades socioemocionales de los estudiantes con TDAH. La comunicación asertiva es una competencia para la convivencia escolar y la generación de ambientes respetuosos y participativos. Bowen (2020) señala que la comunicación asertiva es una técnica pedagógica de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, que permite desarrollar relaciones basadas en la empatía, el respeto y la claridad en la comunicación. Entonces, fortalecer esta capacidad en las instituciones educativas ecuatorianas implica mejorar la interacción entre pares y construir procesos de inclusión que mejoren el bienestar de los estudiantes.

A nivel micro, el problema se observa en estudiantes del subnivel básica elemental de Educación General Básica (EGB) con TDAH que presentan dificultades para controlar impulsos, respetar turnos para hablar, expresar desacuerdos sin agresividad y tolerar la frustración. Estas limitaciones condicionan el clima del aula, generando conflictos continuos, bajo autoconcepto y escasa participación en trabajos cooperativos. Valarezo (2026), en una intervención con adolescentes con TDAH enfocada en el procesamiento sintáctico-semántico y la comprensión lectora, halló cambios positivos en la organización del discurso y la comprensión, lo que indica que las intervenciones estructuradas mejoran las habilidades comunicativas y cognitivas del trastorno. Estos resultados refuerzan la necesidad de crear programas para solucionar precozmente los problemas de comunicación.

En este contexto, en una Unidad Educativa ubicada en Babahoyo, parroquia Clemente Baquerizo, se ha podido evidenciar que los estudiantes del subnivel básica elemental diagnosticados con TDAH presentan dificultades constantes de

comunicación interpersonal, las que se manifiestan a través de impulsividad, interrupciones, poca expresión adecuada de sus emociones y conflictos con sus compañeros. Y esto afecta no solo a sus notas, sino también a su sociabilidad y su estado de ánimo. Ante esta situación, se debe diseñar y aplicar una intervención psicoeducativa contextualizada que desarrolle la habilidad de comunicación asertiva y mejore la convivencia escolar y el desarrollo integral del educando.

La relevancia de esta investigación se basa en su contribución teórica y práctica para la educación inclusiva y la psicopedagogía, proponiendo una intervención fundamentada en evidencia científica y adaptada a las características socioculturales del contexto. Además, la investigación busca crear conocimientos replicables en contextos similares, fortaleciendo las prácticas pedagógicas para estudiantes con TDAH y promoviendo una cultura escolar basada en el respeto, la empatía y la participación.

El trabajo se organiza en seis capítulos. En el Capítulo I se trata el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, variables y justificación. En el Capítulo II se desarrolla el marco teórico referencial, integrando los principales conceptos y antecedentes de habilidades sociales, comunicación asertiva y TDAH. En el Capítulo III se detalla el diseño metodológico, especificando el enfoque, tipo de investigación, población y muestra, métodos, técnicas e instrumentos. En el Capítulo IV se analizan e interpretan los resultados. En el Capítulo V se desarrolla la propuesta de intervención psicoeducativa. Finalmente, en el Capítulo VI se abordan las conclusiones, recomendaciones, limitaciones, proceso de validación y contribuciones teóricas y prácticas del proyecto.

1. Capítulo I: El problema de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

El TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo con mayor prevalencia en la edad escolar, con consecuencias importantes para el rendimiento escolar, social y emocional. Sus comportamientos, como falta de atención, impulsividad e hiperactividad, alteran la autorregulación conductual y la capacidad para establecer interacciones comunicativas apropiadas en el aula. Estas dificultades no solo impactan el desempeño académico, sino también la convivencia y las relaciones interpersonales con sus compañeros, creando contextos susceptibles a conflictos y exclusión (Perlado & Trujillo, 2024).

A nivel internacional, Pacheco et al. (2023) estudiaron la asociación entre TDAH y comunicación asertiva en escolares de 8 a 12 años, encontrando que la mayoría presentó niveles bajos y medios en esta habilidad. Los resultados descriptivos revelaron deficiencias para manifestar emociones de forma apropiada, para hacer solicitudes respetuosas y para controlar la frustración. Además, los autores encontraron comportamientos como interrupciones frecuentes, reacciones impulsivas y conflictos con compañeros que afectaban la integración social y el ambiente del aula, perpetuando ciclos de rechazo y estigmatización.

A nivel familiar, Viera et al. (2022) encontraron que más del 60 % de las familias de niños con TDAH tenían problemas de comunicación intrafamiliar, como poca escucha activa, inconsistencia en las reglas y estilos comunicativos poco asertivos. Estas condiciones se relacionaron con mayor impulsividad y conductas disruptivas en la escuela. Los autores concluyen que la falta de comunicación comprensiva y estructurada en el hogar restringe el desarrollo de habilidades sociales del niño, demostrando la necesidad de intervenciones escuela-familia.

Desde la mirada preventiva, Perlado y Trujillo (2024) señalan que el fortalecimiento de habilidades sociales comunicativas es un mecanismo para reducir situaciones de violencia escolar. Sus estudios muestran que la dificultad para manifestar desacuerdos de forma respetuosa y la poca regulación emocional aumentan la posibilidad de conductas agresivas y conflictos interpersonales. Estos resultados son relevantes para estudiantes con TDAH, quienes tienen dificultades para controlar impulsos y organizar el lenguaje, lo que puede generar conflictos en el ámbito escolar (Perlado & Trujillo, 2024).

En Latinoamérica, Neira (2023) demostró que el uso de estrategias de comunicación positiva en estudiantes con TDAH favorece la participación, mejora la atención sostenida y fortalece la interacción profesor-alumno. Sin embargo, la investigación también encontró que muchos maestros no están capacitados para fomentar habilidades comunicativas apropiadas para este colectivo, lo que dificulta las prácticas inclusivas. Esto evidencia la necesidad de desarrollar programas psicoeducativos estructurados para abordar las necesidades específicas del TDAH en el contexto escolar.

En el contexto ecuatoriano, a pesar de establecerse normativas inclusivas, aún existen vacíos en el desarrollo de estrategias sistematizadas para fortalecer habilidades socioemocionales en estudiantes con TDAH. Se tiende a dar más importancia al control inmediato de la conducta que al desarrollo de habilidades comunicativas asertivas. Esta tendencia concuerda con lo que indican Pacheco et al. (2023), ya que la falta de intervención específica de comunicación mantiene dificultades de convivencia y rendimiento escolar.

En una Unidad Educativa de Babahoyo, parroquia Clemente Baquerizo, a través de un diagnóstico previo del investigador, se determinó que estudiantes del

subnivel básica elemental con TDAH tienen dificultades constantes en la comunicación interpersonal. Entre ellas se encuentran interrumpir las clases, reaccionar de forma exagerada ante una corrección, ser incapaz de manifestar un desacuerdo sin levantar la voz y escuchar a sus compañeros. También se observó baja tolerancia a la frustración ante tareas que requieren atención sostenida, generando conflictos recurrentes, llamados de atención constantes y alteración del ambiente de aula. Los profesores informaron que no tienen directrices metodológicas ni un programa para desarrollar la comunicación asertiva en estos alumnos, lo que impide una intervención sistemática y el favorecimiento de cambios a largo plazo en la escuela.

La problemática identificada muestra la necesidad de elaborar e implementar una intervención psicoeducativa para fortalecer la comunicación asertiva en estudiantes del subnivel básica elemental con TDAH. Esta intervención da respuesta a las necesidades del contexto institucional, desarrollando la dimensión socioemocional, mejorando la convivencia escolar y fortaleciendo prácticas educativas inclusivas que apoyen el aprendizaje integral y la participación de los estudiantes.

1.2. Delimitación del problema:

• **Geográfica:** La investigación se llevará a cabo en la parroquia Clemente Baquerizo, ciudad de Babahoyo, provincia de Los Ríos, Ecuador**.**

• **Espacial:** La investigación se llevará a cabo en una Unidad Educativa fiscal, específicamente en el subnivel básica elemental de EGB.

• **Temporal:** Se llevará a cabo durante el periodo escolar 2026-2027.

• **Población:** Estudiantes del subnivel básica elemental diagnosticados con TDAH; también participarán el profesor de curso y los representantes legales como colaboradores en la intervención.

1.3. Formulación del problema

¿De qué manera la aplicación de una intervención psicoeducativa influye en la habilidad de comunicación asertiva en estudiantes del subnivel básica elemental diagnosticados con TDAH en una Unidad Educativa de la parroquia Clemente Baquerizo, Babahoyo durante el periodo 2025-2026 / 2026-2027?

1.4. Objetivos

Objetivo general de la investigación

Establecer la influencia de una intervención psicoeducativa en el desarrollo de la comunicación asertiva en educandos del subnivel básica elemental de Educación Básica diagnosticados con TDAH en una Unidad Educativa de la parroquia Clemente Baquerizo, Babahoyo durante el periodo 2025-2026 / 2026-2027.

Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de habilidad de comunicación asertiva inicial en estudiantes del subnivel básica elemental con TDAH, utilizando un instrumento de evaluación.
- Diseñar una intervención psicoeducativa estructurada, contextualizada y apoyada en la teoría para mejorar la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH.
- Implementar la intervención psicoeducativa al grupo de estudio, según una planificación sistematizada en el diseño preexperimental.
- Evaluar los resultados de la intervención comparando el pretest y el postest, identificando los cambios en la comunicación asertiva.

- Validar la pertinencia y funcionalidad de la intervención psicoeducativa desarrollada, en términos de aplicabilidad, coherencia metodológica y viabilidad en el contexto institucional.

1.5. Justificación

La presente investigación surge ante la necesidad de mejorar la comunicación asertiva en estudiantes del subnivel básica elemental diagnosticados con TDAH que presentan dificultades para expresar adecuadamente sus emociones, resolver conflictos y controlar sus impulsos en el aula. Estas limitaciones afectan no solo su desempeño académico, sino también su sociabilización y el ambiente escolar. La ausencia de programas institucionalizados que desarrollen específicamente esta habilidad socioemocional justifica el diseño de una intervención psicoeducativa contextualizada que promueva el desarrollo integral de los estudiantes y refuerce prácticas pedagógicas inclusivas.

Teóricamente, la investigación se fundamenta en el modelo de aprendizaje social de Bandura, que plantea que la conducta humana se aprende y se moldea a través de la observación, la imitación y la autorregulación, en interacción con el entorno (Bandura, 1986). Esta orientación es apropiada para hacer cambios en la comunicación asertiva, la cual se puede aprender mediante estrategias de modelado, retroalimentación y práctica guiada en situaciones sociales estructuradas.

Además, el modelo enfatiza la autoeficacia como un elemento de control de la conducta, en la que los estudiantes con TDAH presentan dificultades de control de impulsos. Por lo cual, la intervención propuesta se fundamenta en un marco teórico que apoya la posibilidad de modificar conductas comunicativas mediante procesos educativos estructurados.

En la práctica, la investigación permitirá diseñar y aplicar una intervención psicoeducativa contextualizada en una Unidad Educativa de Babahoyo, la cual ofrezca estrategias puntuales para fortalecer la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH.

Los resultados pueden orientar a docentes en estrategias para mejorar la convivencia escolar, reducir conflictos y promover el respeto y la empatía. Además, la iniciativa podrá ser adaptada y replicada en otras instituciones con características similares, escalando su impacto en el sistema educativo local.

A nivel metodológico, la investigación aporta a la educación un diseño pre-experimental con pretest y postest, el cual permitirá medir de manera objetiva los cambios posteriores a la intervención. Esta manera hace posible medir antes y después de la comunicación asertiva, generando evidencia empírica de la efectividad de la propuesta. Además, el empleo de instrumentos validados y procedimientos sistematizados fortalecerá la rigurosidad científica de la investigación y producirá conocimiento aplicable en contextos educativos inclusivos.

La investigación es importante porque desarrolla habilidades comunicativas para convivir, respetarse y resolver conflictos desde temprana edad. El desarrollo de la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH apoya su adaptación escolar, bienestar emocional e inclusión en la comunidad educativa. De esta manera, la investigación apoya en la construcción de ambientes escolares más inclusivos, justos y sensibles a la diferencia, transformando la educación de los niños.

1.6. Hipótesis

Hipótesis general

Hg: La intervención psicoeducativa influye en el desarrollo de la comunicación asertiva en estudiantes del subnivel básica elemental diagnosticados con TDAH en una Unidad Educativa de la parroquia Clemente Baquerizo, Babahoyo.

Hipótesis específicas:

H1: La intervención psicoeducativa fortalece la dimensión expresión emocional adecuada de la comunicación asertiva en estudiantes del subnivel básica elemental con TDAH.

H2: La intervención psicoeducativa fortalece la dimensión respeto a las reglas de comunicación de la comunicación asertiva en educandos del subnivel básica elemental con TDAH.

H3: La intervención psicoeducativa fortalece la dimensión manejo de conflictos de la comunicación asertiva en estudiantes del subnivel básica elemental con TDAH.

H4: La intervención psicoeducativa fortalece la dimensión autoafirmación positiva de la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH del subnivel básica elemental.

Declaración de las variables (operacionalización)

Variable Independiente: Intervención psicoeducativa.

Variable Dependiente: Comunicación asertiva en niños con TDAH.

Tabla 1. *Operacionalización de variables*

Variable	Conceptualización	Definición Operacional	Dimensiones / Elementos	Indicadores	Unidad de Análisis	Técnica e Instrumento
Variable Independiente: Intervención psicoeducativa	Proceso sistemático, planificado y contextualizado que incorpora estrategias pedagógicas y socioemocionales para fortalecer habilidades comunicativas en estudiantes con TDAH (Castellanos-Ramírez y Velásquez-Medina, 2023).	Programa estructurado de sesiones con objetivos, actividades, recursos, estrategias metodológicas y evaluación, aplicado durante el período lectivo 2026–2027.	Planificación estructurada	-Definición de objetivos para desarrollar comunicación asertiva. -Secuencia organizada de actividades adaptadas al TDAH.	Estudiantes del subnivel básica elemental de EGB con TDAH	**Técnicas:** Encuesta, observación científica, entrevista semiestructurada. **Instrumentos:** Cuestionario estructurado, ficha de observación, guía de entrevista.
			Estrategias metodológicas activas	-Aplicación de modelado y juegos de roles. -Implementación de trabajo cooperativo guiado.		
			Recursos didácticos adaptados	-Uso de material visual estructurado. -Adecuación de recursos al ritmo atencional.		
			Evaluación y retroalimentación	-Seguimiento formativo del desempeño comunicativo. -Retroalimentación inmediata y positiva.		

Variable Dependiente:	Expresión emocional adecuada	-Expresión comunicativa y regulación emocional -Regula adecuadamente el tono de voz.	**Técnicas:** Encuesta, observación científica, entrevista semiestructurada. **Instrumentos:** Cuestionario estructurado, ficha de observación, guía de entrevista.
	Respeto de normas comunicativas	-Respeta turnos de palabra. -Practica escucha activa sin interrupciones.	
	Manejo de conflictos	-Resuelve desacuerdos mediante el diálogo. -Controla la impulsividad verbal en situaciones conflictivas.	
	Autoafirmación positiva	-Expresa opiniones con seguridad y respeto. -Defiende sus derechos sin conductas agresivas.	

Nota. Descripción y operacionalización de la variables independientes y dependientes de la presente investigación. Oscuez (2026).

2. Capítulo II: Marco Teórico

2.1. Antecedentes

A continuación, se exponen los antecedentes investigativos que sustentan la presente investigación, desde un contexto internacional, nacional y local, para así situar la problemática en el contexto científico actual. Esta revisión hace un recorrido por los principales hallazgos sobre TDAH y habilidades comunicativas en el contexto escolar, reconociendo enfoques teóricos, metodologías, estrategias de intervención y resultados encontrados en diversos contextos escolares. Además, permite identificar fortalezas y debilidades de programas psicoeducativos para mejorar la comunicación asertiva y mostrar lagunas investigativas que justifican la necesidad de la propuesta. De este modo, el análisis de estos antecedentes contribuye de manera teórica y metodológica la presente investigación, orientando su diseño y fortaleciendo su pertinencia académica y educativa.

2.1.1. Antecedentes internacionales

A nivel internacional, Pacheco et al. (2023) realizaron una investigación en Itagüí, Colombia, para describir las implicaciones del TDAH en la comunicación asertiva de niñas y niños entre 8 y 12 años de la Institución Educativa Juan N. Cadavid. La investigación se basó en los criterios diagnósticos del DSM-5 y en el modelo cognitivo-conductual de tercera generación, relacionando el análisis del trastorno con el desarrollo de habilidades sociales. Se abordó desde un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico; la muestra estuvo compuesta por cinco estudiantes previamente diagnosticados con TDAH y se utilizaron como técnicas la entrevista semiestructurada a través del cuento y la observación.

Los resultados mostraron que los participantes oscilaban entre los estilos comunicativos pasivo y asertivo, siendo capaces de reconocer emociones en sí mismos y aprendiendo a reconocerlas en los demás. También se notaron diferencias en los niveles de atención, ya que algunos niños la mantenían en ciertas actividades. Se determinó que el TDAH afecta la comunicación interpersonal, necesitando intervenciones para mejorar la expresión emocional y la regulación del comportamiento.

Castellanos-Ramírez y Velásquez-Medina (2024), en México, revisaron las maneras en que se planifican las intervenciones psicoeducativas inclusivas para estudiantes con TDAH. El objetivo de la investigación fue analizar la eficacia del enfoque cognitivo-conductual y el análisis funcional de la conducta como marcos para diseñar estrategias de intervención en el ámbito escolar. La metodología fue una revisión analítica de modelos utilizados en instituciones educativas, de corte conductista y cognitivo, para entender y cambiar conductas disruptivas. Los resultados indicaron que ambas metodologías pueden estructurar intervenciones sistemáticas para mejorar la adaptación escolar y la autorregulación en niños con TDAH. Los autores determinaron que la combinación de estos modelos apoya prácticas inclusivas adaptadas a las necesidades del estudiantado.

Por otro lado, Paneiva et al. (2024), en Argentina, desarrollaron un programa psicoeducativo de intervención para fortalecer habilidades positivas en niños, niñas y adolescentes con TDAH. Se buscó diseñar una intervención que integrara psicoeducación, entrenamiento en regulación emocional, trabajo sobre el “triángulo cognitivo” y fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

La propuesta metodológica combinó sesiones individuales, talleres grupales, capacitación docente y orientación a padres, basándose en evidencias de las neurociencias y la psicología cognitiva. Los resultados mostraron que las intervenciones psicoeducativas comprensivas no sólo logran compensar carencias conductuales, sino que refuerzan aspectos positivos del desarrollo, mejorando la calidad de vida del alumno y el clima escolar. Se determinó que el enfoque multidimensional es efectivo para fomentar la adaptación y el bienestar en personas con TDAH.

Molinar y Cervantes-Herrera (2022), en Colombia, diseñaron, implementaron y evaluaron un programa de intervención psicoeducativa para maestros de educación básica en el manejo de estudiantes con TDAH. La investigación se inició sabiendo que entre un 4 % y un 8 % de los niños sufren este trastorno, por lo que necesitan una preparación docente. La metodología involucró a 35 docentes y la aplicación de instrumentos para medir conocimientos y actitudes antes y después de la intervención. Los resultados revelaron una mejora del 2,25 % en el conocimiento de la sintomatología y una mejora significativa en las actitudes positivas hacia la inclusión, con un tamaño del efecto moderado. Se determinó que la capacitación psicoeducativa a docentes aumenta el conocimiento sobre el TDAH y promueve prácticas inclusivas en el aula.

2.1.2. Antecedentes nacionales

A nivel nacional, Montesdeoca et al. (2024) estudiaron las mejores prácticas pedagógicas para estudiantes con TDAH en instituciones educativas de la ciudad de Paute, Ecuador. El propósito fue analizar las estrategias utilizadas por profesores de Educación General Básica y su adecuación. Se utilizó un enfoque cualitativo, de

diseño no experimental y de alcance descriptivo, a través de entrevistas en profundidad a docentes.

Los resultados mostraron que más de la mitad de los participantes no se sentía preparada para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con TDAH, mientras que otros utilizaban enfoques multisensoriales para favorecer la motivación y la atención. Se determinó la necesidad de elaborar planes de aprendizaje individualizados y dar seguimiento a los progresos.

Finalmente, Bowen (2020) en Ecuador, elaboró una investigación enfocada en determinar la importancia de la comunicación asertiva en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. El propósito fue mostrar cómo la expresión adecuada de la asertividad comunicativa apoya el desarrollo afectivo-psicológico en ambientes inclusivos. La investigación tuvo un enfoque mixto, analizando prácticas pedagógicas y proponiendo un manual de técnicas comunicativas. Los resultados mostraron que el desconocimiento de los términos apropiados puede crear sentimientos de ofensa o discriminación que influyen en la convivencia escolar. Se determinó que la comunicación asertiva es una herramienta para fortalecer las relaciones respetuosas entre docentes y estudiantes y construir ambientes inclusivos y de armonía.

2.2. Fundamentación pedagógica

La atención educativa para estudiantes con TDAH requiere un enfoque pedagógico que combine principios de inclusión, estrategias de regulación conductual y habilidades socioemocionales, especialmente la comunicación asertiva. Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, la enseñanza no es una mera transmisión de conocimientos, sino que busca el desarrollo integral del educando: cognitivo, afectivo y social. En el TDAH los síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad

impactan el ambiente del aula, por lo que la intervención pedagógica se centrará en estructurar el ambiente, establecer reglas claras y trabajar habilidades de autorregulación.

En esa misma dirección, el modelo de manejo conductual en el aula propuesto por Pfiffner y Haack (2014) destaca el uso de estrategias sistematizadas de refuerzo positivo, organización estructurada de actividades y enseñanza explícita de habilidades sociales. En este sentido, el maestro es un agente activo de regulación del comportamiento y de promoción del aprendizaje socioemocional. Las autoras señalan que el manejo conductual no sólo reduce comportamientos disruptivos, sino que favorece el desarrollo de habilidades comunicativas al incorporar prácticas de modelado, retroalimentación inmediata y refuerzos sistemáticos. Esta base teórica es importante para la presente investigación, ya que justifica la necesidad de diseñar intervenciones estructuradas para producir cambios verificables en la comunicación asertiva.

Además, la pedagogía actual inclusiva aboga por unas intervenciones psicoeducativas integrales y contextualizadas. Paneiva et al. (2024) sugieren que los programas escolares para estudiantes con TDAH incluyan componentes psicoeducativos, de entrenamiento en regulación emocional y habilidades positivas, trabajando con profesores y familias. Su planteamiento evidencia que la intervención pedagógica no se ha de centrar en el déficit, sino en el desarrollo de habilidades adaptativas que mejoren la vida del educando. Desde esta mirada, la comunicación asertiva es una competencia pedagógica para favorecer la interacción social, la resolución pacífica de conflictos y la participación en el aula.
Por otro lado, la intervención psicoeducativa en el ámbito escolar ha mostrado resultados positivos tanto en alumnos como en profesores.

Molinar y Cervantes-Herrera (2022) hallaron que la capacitación psicoeducativa para maestros incrementa el conocimiento sobre la sintomatología del TDAH y fortalece las actitudes inclusivas en el aula. Este hallazgo tiene implicaciones pedagógicas, pues la eficacia de toda intervención pasa por formar al profesorado en estrategias adecuadas. Desde esta perspectiva, la justificación pedagógica de la investigación se justifica en la necesidad de incorporar medidas formativas que logren capacitar al docente en el conocimiento de la naturaleza del TDAH y el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva en un ambiente estructurado.

En el desarrollo de la comunicación asertiva, Vélez et al. (2021) proponen una estrategia metodológica para fortalecer la habilidad en el proceso de enseñanza. Los autores señalan que la comunicación asertiva se puede adquirir con ejercicios planeados, como dinámicas participativas, reflexión guiada, práctica de conversación estructurada y retroalimentación continua. Desde una perspectiva pedagógica, el entrenamiento en asertividad requiere sistematización, modelado por parte del profesor y escenificaciones controladas para que el estudiante practique nuevas formas de manifestarse. Esta propuesta metodológica justifica la incorporación de sesiones estructuradas en la intervención psicoeducativa de esta investigación.

En esta misma línea, la justificación pedagógica de la investigación se apoya en principios de estructuración del aprendizaje, refuerzo positivo, modelamiento conductual y enseñanza explícita de habilidades sociales. La intervención psicoeducativa no es un acto aislado, sino un proceso pedagógico sistematizado que utiliza estrategias cognitivas, emocionales y conductuales para reforzar la comunicación asertiva. En ello, el maestro es actor principal, guía, diseñador de ambientes estructurados, seguros y estimulantes, que favorezcan la autorregulación y la interacción respetuosa.

Finalmente, la propuesta pedagógica se adapta a un enfoque inclusivo que reconoce la diversidad como una característica inherente al aula. Para dar respuesta a alumnos con TDAH hay que adaptar estrategias metodológicas, variar recursos y hacer de la participación el eje. Es así como el desarrollo de la comunicación asertiva refuerza no solo el comportamiento y la convivencia escolar, sino que apoya el desarrollo integral del educando, fortaleciendo prácticas educativas basadas en la evidencia científica, la equidad y la inclusión.

2.3. Fundamentación sociológica

Desde una perspectiva sociológica, el TDAH no es una condición neurobiológica individual, sino un fenómeno que adquiere significado en las interacciones sociales, familiares y escolares en las que se desenvuelve el estudiante. La escuela es un agente socializador primario y secundario, en el que se negocian normas, valores y formas de relacionarse que influyen en su desarrollo socioemocional. En esa línea, las dificultades del TDAH impulsividad, inatención, problemas de regulación emocional pueden generar procesos de etiquetamiento, exclusión o estigmatización en ausencia de estrategias institucionales para abordarlo.

En ese sentido, Paneiva-Pompa et al. (2021), en su revisión sistemática de las intervenciones escolares para estudiantes con TDAH, señalan que el ambiente escolar es un determinante para su ajuste social. Los autores indican que las mejores intervenciones cambian no solo comportamientos individuales, sino que modifican patrones grupales y refuerzan la participación. En esta línea, la dimensión sociológica de la intervención supone generar contextos inclusivos donde las diferencias sean reconocidas y trabajadas pedagógicamente, reduciendo los factores de riesgo de exclusión social.

A nivel nacional, Montesdeoca et al. (2024) hallaron que en las instituciones educativas ecuatorianas todavía existen deficiencias en la formación del profesorado para atender a estudiantes con TDAH, lo que repercute en el bajo rendimiento académico y los problemas de conducta. Los resultados de su investigación revelaron que la falta de capacitación influye en la mirada social que se tiene del estudiante en el aula, incidiendo en su inclusión y participación. Sociológicamente, esto ilustra cómo las instituciones y las prácticas pedagógicas dan forma a las oportunidades o barreras para el desarrollo social del estudiante con TDAH.

Por otro lado, Montenegro et al. (2025) analizaron las intervenciones psicoeducativas para estudiantes con TDAH y dificultades de aprendizaje en Ecuador, y concluyeron que el abordaje integral de adaptación curricular, apoyo psicoeducativo y trabajo colaborativo favorece el rendimiento académico, las habilidades sociales y la autoestima. Esto evidencia que la intervención no se ha de hacer sobre el individuo, sino sobre la red social que constituye la escuela. Por lo tanto, la escuela es un agente de cambio social cuando genera prácticas inclusivas que favorecen la equidad y la participación.

Además, Neira (2023) destaca que la comunicación positiva en el aula fortalece la interacción profesor-alumno y genera un ambiente escolar más respetuoso y cooperativo. Desde la sociología, la comunicación asertiva no es solo una habilidad personal, sino una práctica social que crea relaciones de respeto, empatía y reciprocidad. En estudiantes con TDAH esta capacidad apoya la inclusión al grupo, reduce conflictos interpersonales y promueve la cohesión social en el aula.

Siguiendo a estos autores, esta investigación plantea la hipótesis de que mejorar la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH trasciende lo psicológico individual para convertirse en un hecho social. La intervención psicoeducativa

propuesta busca modificar la realidad del aula como microsistema social, promoviendo relaciones más inclusivas y disminuyendo situaciones de rechazo o conflicto. Desde esta mirada sociológica, la investigación pretende contribuir a la construcción de escuelas justas, participativas y socialmente responsables, que favorezcan el desarrollo de todos los alumnos.

2.4. Fundamentación psicológica

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que afecta las funciones ejecutivas, los procesos atencionales, la regulación emocional y el control conductual, las cuales afectan la interacción social y la comunicación interpersonal en el contexto escolar. Desde la psicología cognitivo-conductual, el TDAH se entiende como un trastorno de autorregulación, es decir, de capacidad para dirigir el comportamiento hacia objetivos, inhibir respuestas impulsivas y adaptarse a normas sociales. Estas dificultades interfieren en la capacidad de expresar adecuadamente los pensamientos y sentimientos.

Como indican Pfiffner y Haack (2014), los niños con TDAH tienen mecanismos inhibidores del comportamiento y regulación emocional alterados, lo que se manifiesta en problemas para mantener la atención, controlar impulsos y reaccionar adecuadamente en situaciones sociales. Desde esta perspectiva, la intervención psicológica en el contexto escolar ha de ir dirigida a enseñar habilidades sociales mediante procedimientos estructurados, reforzamiento positivo y entrenamiento explícito en las conductas meta. Esto refuerza la necesidad de programas psicoeducativos que capaciten en habilidades específicas de comunicación, como la expresión asertiva de sentimientos y opiniones.

Por otro lado, la teoría cognitivo-conductual propone que los pensamientos moldean las emociones y la conducta manifiesta. En individuos con TDAH, los

patrones cognitivos involucran baja tolerancia a la frustración, impulsividad y dificultad para interpretar las señales sociales. Paneiva et al. (2024) indican que los programas psicoeducativos entrenando en regulación emocional y trabajando el “triángulo cognitivo” consiguen modificar esquemas desadaptativos y fortalecer habilidades adaptativas. En esta línea, la comunicación asertiva puede ser aprendida mediante procesos de reestructuración cognitiva, práctica supervisada y retroalimentación estructurada.

Además, el desarrollo de la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas es un elemento psicológico relevante en estudiantes con TDAH. Herrera (2025) señala que las intervenciones psicopedagógicas para entrenar la memoria de trabajo favorecen la planificación, el control inhibitorio y la organización del discurso. Estas habilidades ejecutivas apoyan la comunicación asertiva, ya que requieren organizar pensamientos, controlar emociones y seleccionar respuestas adecuadas en situaciones sociales. Por lo cual, el fortalecimiento de los procesos cognitivos superiores impacta indirectamente en la calidad de la interacción social.

Desde la psicología evolutiva se conoce que la niñez media es una etapa crucial para el desarrollo social y emocional. De acuerdo con Neira (2023), la comunicación positiva ayuda a construir relaciones seguras, refuerza la autoestima y fortalece el aprendizaje en niños con TDAH. El autor destaca que cuando en la escuela se promueven interacciones basadas en el respeto y la empatía, el estudiante desarrolla seguridad para expresar sus pensamientos y sentimientos. Esto evidencia que lo psicológico no es algo que se encuentra en la persona, sino que se genera en la interacción con el mundo.

Siguiendo a estos autores, la presente investigación plantea la hipótesis de que la comunicación asertiva es una habilidad susceptible de ser mejorada con una

intervención psicológica estructurada. Desde la perspectiva cognitivo-conductual, el aprendizaje de nuevas conductas comunicativas se logra mediante el modelado, la práctica repetida, la retroalimentación y el refuerzo positivo. Además, el fortalecimiento de la autorregulación emocional y el control inhibitorio es esencial para disminuir las conductas impulsivas y fomentar las respuestas socialmente apropiadas.

2.5. Marco legal

Constitución de la República del Ecuador (2008)

La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece el marco jurídico para el derecho a la educación inclusiva y al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. En el artículo 26 se establece que la educación es un derecho de la persona a lo largo de toda su vida y es un deber del Estado. Este principio respalda la obligación institucional de generar las condiciones para el aprendizaje de estudiantes con TDAH.

La educación será inclusiva, participativa, intercultural y desarrollará integralmente a la persona humana, orientándola hacia la equidad y la justicia social. Esta ley apoya que se puedan llevar a cabo medidas psicoeducativas para abordar necesidades socioemocionales y comunicativas de alumnos con TDAH.

Además, el artículo 44 dice que el Estado promoverá el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes; su interés superior será prioritario y les garantizará el ejercicio de sus derechos. Este principio obliga a las instituciones educativas con medidas pedagógicas para el bienestar socioemocional del educando. Finalmente, el artículo 47 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una atención especializada y a una educación sin discriminación, fortaleciendo los principios de inclusión y ajustes razonables en el sistema educativo.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y sus reformas representan el marco legal que ampara el sistema educativo ecuatoriano bajo los principios de equidad e inclusión. En su artículo 2º se mencionan los principios de igualdad de oportunidades, inclusión y atención a la diversidad, al reconocer que el sistema educativo se adaptará a las necesidades de todo el alumnado.

El artículo 47 dice que el Estado velará por los educandos con necesidades educativas especiales mediante adaptaciones curriculares, metodológicas y apoyos especializados. Esta ley protege el uso de medidas psicoeducativas para mejorar la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH y asegurar estrategias para su inclusión en el aula regular.

Código de la Niñez y Adolescencia

El Código de la Niñez y Adolescencia (2003) establece disposiciones para la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. El artículo 11 reconoce el principio del interés superior del niño, que será la consideración fundamental en todas las decisiones que afecten al niño. Este principio obliga a los centros educativos a crear condiciones para la inclusión, la participación y el respeto a la diferencia.

Además, el artículo 37 reconoce el derecho a una educación de calidad que contribuya al desarrollo de las capacidades, aptitudes y valores del educando, en condiciones de igualdad de oportunidades y sin discriminación. Esta ley refuerza el deber de elaborar medidas pedagógicas para fomentar la comunicación asertiva como vía para mejorar la convivencia escolar y la integración social de los alumnos con TDAH.

Ley Orgánica de Discapacidades

La Ley Orgánica de Discapacidades (2012) establece el marco legal para garantizar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad en todos los ámbitos, incluido el educativo. El artículo 27 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo, con ajustes razonables y apoyos para el aprendizaje.

Aunque el TDAH no siempre se considera una discapacidad, puede crear necesidades educativas especiales que requieran ajustes metodológicos y apoyo psicopedagógico. En ese marco, la ley fortalece el principio de equidad y no discriminación, promoviendo medidas diferenciadas para garantizar el acceso, permanencia y éxito escolar de estudiantes cuyas condiciones influyan en su aprendizaje.

Todo el marco normativo revisado justifica la relevancia de la presente investigación, al consagrar el deber del Estado y de las instituciones educativas de garantizar una educación inclusiva, equitativa y orientada al desarrollo integral del educando. Una intervención psicoeducativa para mejorar la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH se alinea a la Constitución, Ley de Educación, Ley de Derechos y contribuye al cumplimiento de la normativa legal en Ecuador.

2.6. Marco conceptual

2.6.1. Teorías y modelos teóricos que sustentan la variable intervención psicoeducativa

La variable intervención psicoeducativa se fundamenta en modelos teóricos de cambio de conducta, desarrollo socioemocional y estrategias inclusivas en la escuela. Desde el enfoque cognitivo-conductual, la intervención psicoeducativa es un proceso estructurado para modificar conductas y pensamientos mediante técnicas

específicas, refuerzo positivo y entrenamiento en habilidades. Como indican Castellanos-Ramírez y Velásquez-Medina (2024), las intervenciones psicoeducativas inclusivas para estudiantes con TDAH deben integrar procedimientos conductuales y cognitivos que permitan comprender la conducta disruptiva y desarrollar estrategias contextualizadas en la escuela. Este modelo proporciona un marco para diseñar programas que desarrollen habilidades comunicativas y socioemocionales.

En esta misma línea, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986) ofrece un marco para comprender cómo se aprenden y cambian las conductas en contextos educativos. En este modelo, el aprendizaje se da mediante la observación, la imitación y el refuerzo, siendo el modelado una forma de aprendizaje. En esta línea, la intervención psicoeducativa se apoya en la práctica guiada, la retroalimentación y el refuerzo sistemático para establecer conductas adaptativas, especialmente en estudiantes con dificultades de autorregulación como el TDAH.

Por otro lado, el modelo de intervención integral en contextos escolares de Paneica, Rubiales y Baker (2024) trasciende la mirada clínica, incorporando aspectos psicoeducativos, de regulación emocional, habilidades positivas y la participación activa de docentes y familias. Éste se sirve de un enfoque pluridimensional, donde el desarrollo del educando no es una modificación de conducta individual, sino una interacción con el entorno social. La intervención psicoeducativa, entendida de este modo, es un proceso articulado de acciones dirigidas a personas, grupos y familias para generar resultados duraderos.

Además, la revisión sistemática de Paneiva-Pompa, Bakker y Rubiales (2021) indica que las intervenciones escolares eficaces para estudiantes con TDAH comparten: estructuración, objetivos claros, seguimiento y medición de resultados. Dicho diseño enfatiza la planificación y evaluación de impacto, elementos esenciales

en diseños preexperimentales como el presente. En esta línea, la intervención psicoeducativa no es un acto aislado, sino un proceso planificado científicamente y evaluado sistemáticamente.

Finalmente, el enfoque de capacitación y formación docente de Molinar Monsiváis y Cervantes-Herrera (2022) termina por sumar la pieza que faltaba al modelo teórico de intervención psicoeducativa. Los autores evidencian que la efectividad de cualquier programa depende del conocimiento y la actitud del profesorado hacia el TDAH. Por lo cual, la intervención psicoeducativa también se apoya en teorías de desarrollo profesional docente, donde la adquisición de habilidades pedagógicas permite su transferencia al aula.

2.6.2. Principales concepciones de la variable intervención psicoeducativa

La intervención psicoeducativa es un proceso sistemático, planificado y contextualizado de acciones pedagógicas, psicológicas y sociales, dirigidas a satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes con TDAH. En el contexto educativo, esta variable no sólo se refiere a un apoyo escolar, sino a estrategias estructuradas para promover la autorregulación, la adaptación conductual y las habilidades sociales, como la comunicación asertiva. Desde esta mirada, la intervención psicoeducativa es una respuesta integral que combina planificación didáctica, apoyo emocional, colaboración y evaluación formativa continua.

Una de las ideas principales se basa en el enfoque inclusivo: el sistema educativo se tiene que ajustar al estudiante con TDAH y no al revés. Para Castellanos-Ramírez y Velásquez-Medina (2024), las intervenciones psicoeducativas inclusivas necesitan adaptaciones metodológicas, flexibilización curricular y apoyos específicos para permitir la participación y el aprendizaje. Esta idea reconoce que el TDAH implica

problemas de atención sostenida, control inhibitorio y autorregulación emocional, y que la intervención debe adaptarse a estas características.

Desde una mirada basada en la evidencia, las intervenciones psicoeducativas para estudiantes con TDAH son más eficaces cuando se planifican de forma estructurada y con seguimiento sistemático. Paneiva-Pompa et al. (2021), en su revisión sistemática de las intervenciones escolares en TDAH, concluyen que los programas multicomponentes que integran estrategias conductuales, entrenamiento en habilidades sociales y participación docente mejoran significativamente la conducta en el aula y las interacciones con compañeros. Esta idea hace énfasis en combinar elementos académicos y socioemocionales en un mismo programa de intervención.

Otra línea importante de conceptualización se basa en el enfoque conductual y cognitivo-conductual, que hace hincapié en el aprendizaje por modelamiento, el refuerzo positivo y la enseñanza explícita de conductas adaptativas. Como señalan Pfiffner y Haack (2014), el manejo conductual para alumnos con TDAH implica normas explícitas, rutinas predecibles y retroalimentación inmediata, lo que refuerza el autocontrol y disminuye las conductas disruptivas. En este contexto, la intervención psicoeducativa no solo rectifica comportamientos inapropiados, sino que también instruye en habilidades precisas, como controlar el tono de voz, respetar los turnos de palabra y manifestar las emociones de manera apropiada.

En el campo de la comunicación, la intervención psicoeducativa es también una forma de desarrollar la comunicación positiva y el clima escolar. Heredia-Villamarín et al. (2024) demuestran que la comunicación asertiva influye en la calidad de la educación y la convivencia escolar. En estudiantes con TDAH esta habilidad ayuda a reducir conflictos interpersonales, mejorar la interacción social y fomentar

relaciones de respeto mutuo. De este modo, la intervención psicoeducativa se convierte en preventiva, disminuyendo situaciones de violencia verbal o aislamiento social.

Desde una perspectiva sistémica, la intervención psicoeducativa también involucra a la familia. Viera et al. (2022) indican que mejorar la comunicación familiar de los niños con TDAH refuerza la coherencia educativa y refuerza los progresos escolares. La comunicación entre profesores y padres puede establecer criterios compartidos de disciplina, refuerzo y apoyo emocional, intensificando la intervención.

En Latinoamérica, investigaciones recientes muestran la necesidad de fortalecer programas estructurados que integren dimensiones académicas, conductuales y socioemocionales. Molinar y Cervantes-Herrera (2022) encontraron que una intervención psicoeducativa dirigida a escolares con TDAH mejoró el comportamiento en el aula, el rendimiento escolar y la interacción social. Estos resultados fortalecen la idea de la intervención psicoeducativa como un proceso planificado, susceptible de ser evaluado y orientado a resultados concretos.

2.6.3. Dimensiones de la variable intervención psicoeducativa

La variable intervención psicoeducativa se organiza en dimensiones que dan cuenta de su naturaleza integral y su aplicación sistemática en el ámbito escolar. Estas dimensiones estructuran los elementos clave que guían la planificación, implementación y evaluación de intervenciones para estudiantes con TDAH, asegurando consistencia metodológica y relevancia pedagógica. Desde esta mirada, cada dimensión es un eje de acción que integra estrategias didácticas, recursos adaptados y procesos de seguimiento.

Para la presente investigación, las dimensiones elegidas dan respuesta a fortalecer la comunicación asertiva en estudiantes del subnivel básica elemental con

TDAH. Por eso, implican dimensiones de estructuración pedagógica, metodologías activas, adecuación de recursos y evaluación formativa, las cuales permiten una intervención planificada, contextualizada y orientada al desarrollo socioemocional y comunicativo.

2.6.3.1. Planificación estructurada

La planificación organizada es un pilar en la intervención psicoeducativa con estudiantes TDAH en Educación Básica. Esta área supone estructurar intencionalmente los propósitos, contenidos, estrategias, materiales y procedimientos de evaluación, en aras de la coherencia pedagógica y la pertinencia didáctica. En situaciones con necesidades educativas especiales, la planificación deja de ser un trámite administrativo para convertirse en una guía de la enseñanza-aprendizaje hacia objetivos definidos y posibles de lograr.

Salazar León, Fuentes Lorenty, Romero Panjón y Cárdenas Morales (2025) señalan que la planificación didáctica es una herramienta para garantizar la calidad del proceso educativo, porque anticipa acciones, ordena las secuencias metodológicas y anticipa las dificultades que se pueden presentar en el transcurso de la clase. En este sentido, la planificación anticipada apoya la intencionalidad pedagógica y evita la improvisación, especialmente importante cuando se trabaja con estudiantes con TDAH, quienes necesitan instrucciones claras y previsibles para mantener la atención y regular su conducta.

En el campo curricular, para Neyra Símbala, Espejo Lázaro, Carruitero Avila y Llaury Acosta (2025), la planificación curricular es un modelo metodológico para mejorar continuamente el proceso educativo. Los autores señalan que es preciso graduar objetivos, competencias y estrategias según el grupo al que van dirigidas, diseñando de manera flexible pero estructurada. Dentro de la intervención

psicoeducativa, esta idea hace posible ajustar la planificación a las necesidades individuales de los alumnos con TDAH, sus ritmos atencionales, niveles de impulsividad y necesidades socioemocionales.

Ahora bien, Villadiego Almentero (2025) afirma que la planeación curricular impacta la calidad de las prácticas pedagógicas en educación básica primaria. La autora subraya que la planificación permite organizar el tiempo, elegir los materiales adecuados y las estrategias metodológicas adecuadas. Para estudiantes con TDAH, la estructuración de la sesión (inicio motivador, desarrollo dirigido y cierre reflexivo) favorece la concentración y fortalece habilidades sociales como la comunicación asertiva.

Desde el inicio, Carrión-Izurieta (2020) recalca que la planificación debe proponer metodologías activas y flexibles a la naturaleza cambiante del educando. Aunque su investigación se basa en educación inicial, sus ideas aplican para Educación Básica, ya que él destaca la importancia de planificar actividades lúdicas, secuenciadas y contextualizadas. Esta orientación metodológica es fundamental en la intervención con alumnos con TDAH, puesto que una planificación organizada y estructurada visualmente favorece la comprensión de tareas y disminuye la sobrecarga cognitiva.

Dentro de la intervención psicoeducativa para mejorar la comunicación asertiva, la planificación estructurada pasa por marcar unos objetivos concretos relacionados con la expresión apropiada de las emociones, el respeto a las reglas de la comunicación y la resolución de conflictos. Además, necesita estructurar actividades graduales para moldear comportamientos, ejercitar habilidades sociales y proporcionar retroalimentación continua. La explicitación de la secuencia

metodológica permite anticipar las acciones y autorregular la conducta, una dificultad en estudiantes con TDAH.

Además, la planificación organizada debe de tener en cuenta la adecuación del tiempo y la división de tareas en periodos cortos, ajustados a la capacidad de atención del estudiante. La anticipación de recursos visuales, reglas claras y espacios de evaluación formativa refuerza el aprendizaje significativo y la participación. De este modo, la planificación anticipada no sólo guía la intervención, sino que representa un andamiaje pedagógico para favorecer la comunicación asertiva en un contexto estructurado, predecible e inclusivo.

2.6.3.2. Estrategias metodológicas activas

Las estrategias metodológicas activas son un elemento fundamental en la intervención psicoeducativa con alumnos con TDAH, ya que favorecen la participación, el aprendizaje significativo y la autorregulación conductual. Estrategias que ponen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo la interacción, el trabajo colaborativo y la construcción de aprendizaje. En Educación Básica es pertinente su uso cuando se pretende fortalecer habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva.

Paredes et al. (2024) indican que las estrategias metodológicas para estudiantes con TDAH deben ser flexibles, estructuradas y ajustadas a sus características atencionales. Los autores señalan que las estrategias de uso de actividades participativas, aprendizaje cooperativo y refuerzo positivo favorecen la atención, reducen las conductas disruptivas y mejoran las relaciones sociales. En este sentido, las metodologías activas permiten canalizar la energía del estudiante hacia tareas organizadas, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y funcional.

Desde un enfoque inclusivo, Alay et al. (2025) destacan el uso de estrategias didácticas que tomen en cuenta las características del estudiante con TDAH en el aula ordinaria. Su investigación de práctica pedagógica muestra que el uso de actividades diferenciadas, apoyos visuales y consignas estructuradas favorece la participación y disminuye la impulsividad. Estas estrategias no solo enriquecen el aprendizaje, sino que desarrollan habilidades comunicativas al generar espacios para la interacción dirigida y la expresión oral estructurada.

En la Educación Física, Robalino et al. (2025) plantean una estrategia didáctica para incluir a estudiantes con TDAH a través de actividades cooperativas y dinámicas estructuradas. Sus investigaciones indican que el uso de metodologías activas en situaciones prácticas favorece la autorregulación, el respeto a las normas y la interacción entre iguales. Esto evidencia que la metodología activa, si se planifica, apoya el desarrollo motor y la consolidación de habilidades sociales y comunicativas.

Por su parte, Serrano y Jurado (2022) desarrollaron un programa de estrategias metodológicas para niños con TDAH en una escuela de Guayaquil, donde se observaron mejoras significativas en la atención, el comportamiento y la participación en el aula. El estudio muestra que el uso de actividades lúdicas, los refuerzos positivos y la estructuración de la clase favorecen el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación asertiva. Los autores concluyen que la metodología activa disminuye la pasividad, la agresividad y favorece maneras de expresión más apropiadas y respetuosas.

Dentro de la intervención psicoeducativa para mejorar la comunicación asertiva, las estrategias metodológicas activas son el modelado conductual, los juegos de roles, el trabajo cooperativo dirigido y las dinámicas participativas. Estas actividades posibilitan que el estudiante ejercite comportamientos comunicativos en

situaciones reales o simuladas, obtenga retroalimentación inmediata y refuerce el aprendizaje. Además, la organización en rutinas y la asignación de roles definidos promueven el respeto de los turnos para hablar, la escucha y la resolución de conflictos.

Las estrategias metodológicas activas no son sólo para hacer la clase más entretenida, sino una manera pedagógica de trabajar habilidades sociales en alumnos con TDAH. Su uso sistemático, ajustado a los ritmos atencionales y necesidades de cada cual, refuerza la participación estructurada, la interacción interpersonal y el desarrollo de la comunicación asertiva en el contexto escolar.

2.6.3.3. Recursos didácticos adaptados

Los materiales adaptados son una herramienta fundamental en la intervención psicoeducativa con alumnos con TDAH, ya que ajustan la enseñanza a sus características atencionales, cognitivas y socioemocionales. Esta área se refiere a elegir y adaptar materiales, apoyos visuales y herramientas pedagógicas para hacer comprensible las consignas, organizar el trabajo y regular la conducta en el aula. En la Educación Básica, el uso de materiales adaptados apoya la inclusión educativa y refuerza habilidades como la comunicación asertiva.

Morán et al. (2025) señalan que las estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con TDAH deben usar apoyos visuales estructurados, instrucciones explícitas y materiales manipulables para mantener la atención. Los autores indican que la idoneidad de los materiales didácticos reduce la carga cognitiva y favorece la participación activa en el aula. En este sentido, los apoyos visuales, esquemas organizativos y recordatorios explícitos de reglas comunicativas pueden fortalecer las conductas asertivas y disminuir las impulsivas.

En línea con lo anterior, Sánchez et al. (2025) revisan los recursos educativos para abordar el TDAH y encuentran que la estructuración del material, la división de tareas y el uso de apoyos visuales favorecen la comprensión y el autocontrol. Los autores señalan que los materiales se deben elaborar teniendo en cuenta la capacidad atencional del estudiante, incluyendo apoyos visuales atractivos y consignas cortas que guíen la realización de las tareas. Esto es especialmente útil cuando se quiere trabajar la comunicación asertiva, ya que los apoyos visuales le pueden servir de recordatorio de normas de comunicación, respeto de turnos y control del tono de voz.

Por su parte, Balseca et al. (2025) demuestran que las intervenciones psicoeducativas en aulas de Educación Básica con recursos adaptados disminuyen las conductas disruptivas y mejoran la interacción social de estudiantes con TDAH. La investigación hace hincapié en la necesidad de mezclar materiales estructurados con reglas claras y refuerzo positivo para crear un ambiente estructurado que apoye la autorregulación. En este sentido, los materiales didácticos no solo tienen una función académica, sino también conductual y socioemocional.

En el campo tecnológico, Figueroa et al. (2023) indican que los recursos digitales interactivos son herramientas que apoyan el aprendizaje en niños con TDAH. Los autores señalan que las plataformas digitales, las apps educativas y los materiales multimedia favorecen la motivación, la atención y la participación siempre y cuando se usen de forma estructurada y supervisada. Sobre la comunicación asertiva, las herramientas digitales pueden usarse para crear simulaciones sociales, practicar juegos de roles virtuales y reforzar conductas comunicativas apropiadas.

Dentro de la intervención psicoeducativa para mejorar la comunicación asertiva, los materiales didácticos adaptados son tarjetas visuales con reglas de

comunicación, organizadores gráficos para ordenar pensamientos antes de hablar, guías personalizadas y materiales digitales interactivos. La adaptación de estos materiales al ritmo atencional del estudiante con TDAH favorece la comprensión de las expectativas comunicativas y la expresión oral estructurada.

2.6.3.4. Evaluación y retroalimentación

La evaluación y la retroalimentación son elementos inherentes a la intervención psicoeducativa con alumnos con TDAH para medir el progreso y hacer los ajustes necesarios. Esta área no sólo implica medir resultados académicos, sino que implica dar seguimiento a conductas, regulación emocional, habilidades sociales como la comunicación asertiva. En ello, la evaluación se convierte en un proceso formativo y permanente, para mejorar procesos más que para castigar errores.

Paneiva et al. (2023) revisan cómo la retroalimentación afecta la toma de decisiones en niños y adolescentes con TDAH, ya que la retroalimentación inmediata y explícita mejora la autorregulación conductual. Los autores indican que cuando la retroalimentación es específica, consistente y a tiempo, apoya la reflexión sobre las propias acciones y mejora el autocontrol. En el ámbito escolar, esta evidencia apoya el proporcionar retroalimentación inmediata sobre la manera en que el estudiante se expresa, reforzando las conductas asertivas y guiando en la corrección de las respuestas impulsivas.

Desde lo tecnológico, Flores et al. (2024) señalan la importancia de las herramientas tecnológicas en el proceso de aprendizaje de estudiantes con TDAH. Los autores muestran que las herramientas digitales interactivas hacen posible una evaluación en tiempo real y una retroalimentación visual inmediata, lo que aumenta la motivación y la atención sostenida. Sobre la comunicación asertiva, las TIC pueden

apoyar simulaciones de interacciones sociales para evaluar y fortalecer habilidades comunicativas en entornos seguros.

Aguayo et al. (2026) plantean una estrategia para mejorar la atención sostenida en niños con TDAH, haciendo énfasis en la evaluación continua como un proceso de ajuste pedagógico. Sus estudios demuestran que el monitoreo continuo y el uso de refuerzos positivos moldean conductas adaptativas. Esto muestra que la evaluación no es un evento, sino un proceso continuo que guía la intervención y desarrolla la autorregulación.

Por otro lado, Fernández-Menor (2021) analizó a un estudiante con TDAH tras una intervención apoyada en recursos tecnológicos, mejorando en la organización de tareas, atención y participación en el aula. La investigación muestra que la evaluación sistemática y la retroalimentación individualizada apoyan mejoras sustanciales en el comportamiento y la interacción social. Estos resultados reafirman la necesidad de crear procesos evaluativos flexibles, ajustados a las características del estudiante.

Dentro de la intervención psicoeducativa para mejorar la comunicación asertiva, la evaluación se fijará en conductas observables como el respeto de turnos de palabra, la regulación del tono de voz, la expresión apropiada de las emociones y la resolución de conflictos mediante el diálogo. La retroalimentación, en cambio, debe ser inmediata, específica y positiva, señalando logros y sugiriendo mejoras sin desmotivar. Este proceso constante refuerza aprendizajes, fortalece la autoestima y fomenta conductas comunicativas respetuosas.

La combinación de evaluación formativa, seguimiento sistemático y retroalimentación estratégica se convierte, entonces, en un componente esencial para asegurar la efectividad de la intervención psicoeducativa en personas con TDAH. A través de esta metodología se apoya el desarrollo no solo académico, sino también

la construcción gradual de habilidades sociales y comunicativas que permiten la convivencia escolar y el aprendizaje.

2.6.4. Indicadores de la variable intervención psicoeducativa

La definición de indicadores para la variable intervención psicoeducativa permite operacionalizar sus dimensiones y evaluar de manera objetiva la implementación de las estrategias dirigidas a estudiantes con TDAH. Estos indicadores constituyen referentes observables que evidencian el nivel de planificación, aplicación metodológica, adecuación de recursos y procesos de evaluación desarrollados en el contexto escolar. Su formulación garantiza coherencia entre los objetivos de la intervención y las acciones ejecutadas, facilitando el seguimiento sistemático y la valoración de la eficacia de las estrategias orientadas al fortalecimiento de la comunicación asertiva.

2.6.4.1. Definición de objetivos para desarrollar comunicación asertiva

La formulación de objetivos es un paso esencial en la planificación de la intervención psicoeducativa para mejorar la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH. Definir objetivos explícitos, precisos y alcanzables orienta la intervención pedagógica hacia resultados concretos de expresión emocional apropiada, respeto a las reglas de comunicación, resolución de conflictos y autoafirmación positiva. En la Educación Básica estos objetivos se deben plantear tomando en cuenta las características evolutivas del educando y las propias del TDAH (impulsividad, distractibilidad y problemas de autorregulación).

Salazar et al. (2025) señalan que la planificación didáctica eficiente necesita de objetivos explícitos que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje y permitan medir el desarrollo de competencias específicas. En este sentido, la definición de objetivos en una intervención psicoeducativa no sólo marca la dirección de lo que se

espera lograr, sino que estructura las estrategias metodológicas y los recursos para lograrlo. Para el desarrollo de la comunicación asertiva, los objetivos han de formularse en términos de conductas observables, tales como manifestar opiniones respetuosamente, controlar el tono de voz o resolver conflictos negociando.

En línea con lo anterior, Vélez et al. (2021) afirman que el desarrollo de la comunicación asertiva en el contexto escolar necesita objetivos planificados que estimulen la práctica continua de las habilidades sociales. Los autores señalan que los objetivos han de ir encaminados a desarrollar la escucha activa, el respeto de turnos de palabra y la expresión no agresiva de las emociones. Esta guía posibilita la elaboración de actividades escalonadas para desarrollar habilidades comunicativas, sobre todo en estudiantes con TDAH, que requieren enseñanza explícita y apoyo constante.

Además, Pacheco et al. (2023) muestran que la intervención en habilidades sociales en niños con TDAH mejora significativamente si los objetivos son explícitos y se ajustan a las necesidades del educando. Su investigación muestra que definir objetivos de control de impulsividad verbal y expresión apropiada de emociones mejora la calidad de las interacciones sociales. Y esto demuestra que la manera en que se redacten los objetivos influye en la eficacia de la intervención.

En este sentido, al momento de establecer objetivos para desarrollar comunicación asertiva, se deben considerar tanto aspectos conductuales como emocionales. No implica sólo hablar mejor, sino desarrollar procesos de autorregulación, para reconocer sus emociones, ordenar sus ideas y expresarlas con respeto. Los objetivos han de ser mensurables y contextualizados, que permitan verificar avances a través de indicadores precisos en el contexto escolar.

Además, en estudiantes con TDAH, la explicitación de los objetivos permite anticipar y comprender las expectativas, disminuyendo la ansiedad y la desorganización. Cuando el alumno sabe qué se espera de su participación comunicativa, es más probable que logre autorregularse y participar en clase. Es por ello que la formulación de objetivos no sólo guía al profesor, sino que sirve de guía al propio alumno, reforzando su autonomía y seguridad.

2.6.4.2. Secuencia organizada de actividades adaptadas al TDAH

La secuencia planificada de pasos es una parte fundamental de la intervención psicoeducativa con alumnos con TDAH, ya que ayuda a estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera lógica, gradual y adaptada a sus características atencionales y conductuales. Una secuencia adecuada supone escalonar las actividades en el tiempo inicio, desarrollo y cierre usando estrategias lúdicas, consignas precisas y tiempos cortos que favorezcan la concentración y la autorregulación. Como entrenamiento en comunicación asertiva, esta estructura permite ir practicando habilidades sociales en situaciones controladas y anticipables.

Como indican Serrano y Jurado (2022), los programas metodológicos para niños con TDAH deben estructurar las sesiones con actividades cortas, muy dinámicas y con instrucciones muy precisas. Los autores muestran que cuando las clases tienen una secuencia, se minimiza la distracción y se maximiza la participación. Esta estructura es de utilidad cuando se trabaja la comunicación asertiva, ya que se puede ir modelando conductas, practicando de forma guiada y obteniendo retroalimentación en el proceso.

Desde un enfoque inclusivo, Paredes et al. (2024) señalan que en la planificación de actividades para estudiantes con TDAH se debe alternar entre tareas cognitivas y motoras, y dividir las instrucciones en pasos pequeños y precisos. Los

autores señalan que una rutina secuenciada apoya el control de la impulsividad y la adaptación al trabajo en grupo. Dentro de la comunicación asertiva, esta estructura hace que el estudiante vaya practicando habilidades como el respeto de turnos de palabra y la expresión apropiada de las emociones de forma gradual y supervisada.

Además, para Neyra et al. (2025), la planificación curricular eficaz necesita coherencia interna entre sus objetivos, actividades y evaluación. En este sentido, la secuencia articulada no solo reparte el trabajo, sino que encadena cada actividad a un objetivo, dando continuidad al aprendizaje. En estudiantes con TDAH esta consistencia apoya la comprensión de las expectativas y reduce la desorganización, favoreciendo el desarrollo continuo de habilidades sociales.

En la intervención psicoeducativa para mejorar la comunicación asertiva, la secuencia estructurada puede partir de actividades motivadoras para captar la atención, continuar con ejercicios de modelado y juego de roles para practicar conductas comunicativas apropiadas, y finalizar con la reflexión y retroalimentación. Esta escalada va consolidando aprendizajes y reforzando conductas adaptativas en cada sesión.

También la adaptación de la secuencia para TDAH supone tiempos cortos de trabajo, descansos activos y apoyos visuales que guíen la tarea. La rutina en el aula apoya la seguridad emocional del estudiante y aumenta su participación. De este modo, el orden secuencial no sólo optimiza el rendimiento académico, sino que refuerza la comunicación asertiva con prácticas continuas y estructuradas.

2.6.4.3. Aplicación de modelado y juegos de roles

El modelado y los juegos de rol son una estrategia metodológica activa de alta significación en la intervención psicoeducativa para mejorar la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH. Estas técnicas exponen al estudiante a modelos de

conducta comunicativa apropiada, la ensayan en situaciones simuladas y reciben retroalimentación inmediata sobre su ejecución. En Educación Básica apoya la participación, la autorregulación y la internalización gradual de normas sociales.

El modelado conductual implica la demostración directa de las conductas que se esperan de un profesor o de un compañero, mostrando la forma de manifestar opiniones, controlar el volumen de voz o resolver conflictos a través del diálogo. Paredes et al. (2024) indican que las estrategias dinámicas y estructuradas, como el modelado, son eficaces para estudiantes con TDAH, ya que ofrecen ejemplos concretos de comportamiento apropiado y disminuyen la ambigüedad en las instrucciones. La observación de modelos positivos hace comprensibles las expectativas comunicativas y permite la imitación de las conductas asertivas.

Por su parte, Serrano y Jurado (2022) muestran que la inclusión de actividades prácticas y participativas en programas para niños con TDAH mejora la interacción social y la autorregulación conductual. En este caso, los juegos de rol pueden escenificar situaciones cotidianas del aula, como pedir la palabra, manifestar desacuerdos o solucionar conflictos con compañeros. Al dramatizar estas situaciones en un entorno seguro, el estudiante puede practicar las respuestas apropiadas y analizar las consecuencias de diversas maneras de comunicarse.

Desde la mirada inclusiva, Alay et al. (2025) señalan que las estrategias didácticas participativas favorecen la inclusión de estudiantes con TDAH en el aula ordinaria. Los autores afirman que las dramatizaciones y simulaciones ayudan a entender las normas sociales y mejorar la interacción respetuosa entre iguales. En el entrenamiento de la comunicación asertiva, los juegos de rol ayudan a ejercitar habilidades como la escucha activa, el respeto de turnos de palabra y la expresión apropiada de las emociones en situaciones reales o simuladas.

El modelado y los juegos de rol son estrategias beneficiosas para trabajar con estudiantes con TDAH, ya que aunan observación, práctica y retroalimentación en una misma secuencia didáctica. El maestro puede modelar primero una forma de comunicación apropiada, luego pedir a los alumnos que la interpreten y, por último, darles consejos sobre cómo mejorar. Este proceso apoya el aprendizaje y la consolidación de conductas adaptativas.

Además, estas técnicas ayudan a reducir la impulsividad verbal, ya que el alumno aprende formas específicas de manifestar sus ideas sin recurrir al grito, la interrupción o la respuesta agresiva. La ejercitación repetida en condiciones estructuradas refuerza la confianza y la seguridad en uno mismo, bases para la autoafirmación positiva.

2.6.4.4. Implementación de trabajo cooperativo guiado

La implementación del trabajo cooperativo guiado constituye una estrategia metodológica activa que favorece el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en estudiantes con TDAH. Esta modalidad de trabajo se basa en la organización de pequeños grupos con roles definidos, objetivos comunes y supervisión constante del docente, lo cual permite estructurar la interacción y promover la participación equilibrada. En el marco de la intervención psicoeducativa orientada al fortalecimiento de la comunicación asertiva, el trabajo cooperativo guiado facilita la práctica del respeto de turnos, la escucha activa y la resolución dialogada de conflictos.

Paredes et al. (2024) señalan que las estrategias colaborativas estructuradas benefician significativamente a estudiantes con TDAH, ya que fomentan la responsabilidad compartida y la regulación conductual dentro del grupo. Los autores destacan que cuando el docente organiza tareas cooperativas con roles claros y

normas explícitas, se reduce la impulsividad y se fortalece la interacción positiva. En este sentido, el trabajo cooperativo guiado no solo contribuye al aprendizaje académico, sino que se convierte en un espacio propicio para practicar conductas comunicativas asertivas.

Desde una perspectiva inclusiva, Alay et al. (2025) evidencian que las estrategias didácticas basadas en la colaboración favorecen la integración de estudiantes con TDAH en el aula regular. El estudio demuestra que la asignación de funciones específicas como coordinador, portavoz o moderador permite organizar la participación y garantizar que cada estudiante tenga la oportunidad de expresarse. Esta estructura facilita el desarrollo de habilidades comunicativas, ya que promueve la expresión ordenada de ideas y el respeto mutuo dentro del grupo.

En el ámbito de la Educación Física, Robalino et al. (2025) proponen una estrategia didáctica inclusiva basada en dinámicas cooperativas que mejoran la interacción social de estudiantes con TDAH. Los resultados de su investigación muestran que el trabajo en equipo, cuando está guiado y estructurado, favorece la autorregulación y el cumplimiento de normas. Estos hallazgos respaldan la importancia de planificar actividades cooperativas con supervisión docente permanente, garantizando un entorno organizado que estimule la comunicación respetuosa.

El trabajo cooperativo guiado implica no solo la agrupación de estudiantes, sino la planificación intencionada de actividades que requieran diálogo, negociación y toma de decisiones compartidas. En el desarrollo de la comunicación asertiva, esta estrategia permite que los estudiantes expresen opiniones, escuchen puntos de vista distintos y aprendan a resolver desacuerdos mediante el diálogo. La intervención del

docente resulta clave para orientar la interacción, reforzar conductas adecuadas y corregir manifestaciones impulsivas.

Asimismo, esta modalidad favorece la construcción de un clima escolar inclusivo, donde se promueve la empatía y el apoyo entre pares. En estudiantes con TDAH, el acompañamiento constante y la estructura clara del trabajo cooperativo reducen la ansiedad y la desorganización, facilitando su participación activa. La práctica sistemática de estas dinámicas contribuye a consolidar habilidades comunicativas que trascienden el aula y fortalecen la convivencia escolar.

2.6.4.5. Uso de material visual estructurado

El uso de material estructurado es una de las estrategias principales de la intervención psicoeducativa para alumnos con TDAH, ya que ayuda a entender las consignas, a organizar la información y a mantener la atención. Entre este tipo de recurso se encuentran pictogramas, organizadores gráficos, esquemas secuenciados, carteles de normas de convivencia, apoyos visuales para anticipar actividades y aclarar expectativas. En el entrenamiento asertivo, el material estructurado de apoyo visual actúa como un regulador, un recordatorio constante de las reglas de comunicación y las formas de interacción.

Morán et al. (2025) indican que para la inclusión en el aula de estudiantes con TDAH se deben utilizar recursos visuales que organicen el espacio de aprendizaje. Los autores señalan que el empleo de apoyos gráficos y materiales estructurados reduce la dispersión atencional y favorece una participación activa. En este contexto, los apoyos visuales benefician el aprendizaje académico, pero también la regulación conductual y el desarrollo de habilidades sociales.

Por su parte, Sánchez et al. (2025) señalan que los materiales didácticos para trabajar el TDAH han de ser claros, estructurados y visualmente atractivos. La

investigación muestra que descomponer la tarea en pasos, ya sea mediante esquemas, tarjetas visuales o listas de pasos, facilita su comprensión y ejecución. Dentro de la comunicación asertiva, estos soportes se pueden utilizar para simbolizar normas como "esperar el turno", "escuchar sin interrumpir" o "hablar con tono apropiado", reforzando conductas comunicativas positivas.

Por su parte, Figueroa et al. (2023) señalan que los recursos digitales interactivos también son herramientas visuales estructuradas que refuerzan el aprendizaje en niños con TDAH. Los autores señalan que las plataformas digitales con gráficos organizados y retroalimentación inmediata apoyan la motivación y la atención. En el entrenamiento de habilidades sociales, se pueden emplear para escenificar situaciones sociales, reforzar reglas de interacción y medir la respuesta verbal del estudiante en ambientes virtuales controlados.

El material visual estructurado también previene, anticipa expectativas y disminuye la incertidumbre en el aula. En estudiantes con TDAH, la previsibilidad y la claridad visual reducen la ansiedad y la impulsividad, favoreciendo la autorregulación. Cuando el ambiente está estructurado con apoyos visuales, el estudiante sabe qué se espera de él y puede regular su participación.

Dentro de la intervención psicoeducativa para el desarrollo de la comunicación asertiva, el material visual estructurado refuerza el aprendizaje a través de la repetición y el recordatorio constante de las reglas sociales. Tarjetas con frases apropiadas, semáforos para regular emociones y esquemas para ordenar pensamientos antes de hablar son ejemplos de ello. Su aplicación sistemática apoya la interiorización gradual de formas respetuosas de comunicación.

2.6.4.6. Adecuación de recursos al ritmo atencional

La adaptación de recursos al ritmo atencional es una de las medidas esenciales en la intervención psicoeducativa con alumnos con TDAH, en la medida en que da respuesta a la necesidad de adaptar materiales, tiempos y estrategias a sus peculiaridades cognitivas y conductuales. El TDAH se relaciona con problemas de atención sostenida, inhibición de respuestas impulsivas y organización de tareas, por lo que la elección y adaptación de materiales deben tener en cuenta estos aspectos para favorecer el aprendizaje. En la comunicación asertiva, la adecuación de recursos apoya el entendimiento de normas sociales y la práctica estructurada de habilidades comunicativas.

Morán et al. (2025) señalan que la inclusión educativa de estudiantes con TDAH implica ajustar las estrategias pedagógicas para que se ajusten a sus necesidades, como la fragmentación de tareas, el uso de apoyos visuales y la organización estructurada del entorno. Los autores indican que adaptar los recursos al nivel del estudiante aumenta la persistencia en la tarea y disminuye la frustración. Dentro de la comunicación asertiva, esta adaptación hace posible el planteamiento de pequeñas actividades seriadas que posibiliten la ejercitación de conductas como el respeto de turnos o la regulación del tono de voz.

Por su parte, Sánchez et al. (2025) muestran que los materiales didácticos para trabajar el TDAH se han de elaborar teniendo en cuenta la capacidad atencional restringida y la necesidad de instrucciones explícitas y directas. El estudio hace hincapié en descomponer la tarea en pasos pequeños y usar apoyos visuales para dirigir la tarea. Esta estructura gradual facilita la comprensión y disminuye la carga cognitiva, con lo cual el estudiante puede focalizar su atención en puntos concretos de la interacción comunicativa.

En el medio ecuatoriano, Balseca et al. (2025) señalan que las medidas de apoyo educativo eficaces para estudiantes con TDAH implican ajustar los tiempos y los materiales a las necesidades de cada estudiante. Los autores hallaron que adaptar materiales y realizar pausas activas reduce conductas disruptivas y mejora la participación en el aula. Sobre la comunicación asertiva, esta adaptación permite trabajar habilidades sociales de forma estructurada sin llegar a saturar o desmotivar.

La adaptación de recursos al ritmo atencional supone tener en cuenta la duración de las actividades, intercalando momentos de concentración con otros más participativos que permitan al estudiante mantener su atención. Además, implica ofrecer instrucciones claras y concisas, apoyadas en ayudas visuales y ejemplos concretos, para anticipar las expectativas y disminuir la incertidumbre. En estudiantes con TDAH la previsibilidad, la estructuración del trabajo, apoya la autorregulación y aumenta la seguridad al comunicarse verbalmente.

En la intervención psicoeducativa para mejorar la comunicación asertiva, adaptar los materiales implica crear actividades comunicativas apropiadas al nivel de atención del educando, dándole el tiempo necesario para manifestar sus ideas y practicar habilidades sociales sin sentirse presionado. Esta adaptación favorece un ambiente inclusivo en el que el estudiante se involucra activamente, reforzando gradualmente conductas comunicativas respetuosas y estructuradas.

2.6.4.7. Seguimiento formativo del desempeño comunicativo

El monitoreo evolutivo del desempeño comunicativo es un elemento fundamental en la intervención psicoeducativa para mejorar la comunicación asertiva en personas con TDAH. Esta área supone la observación sistemática y permanente de las conductas comunicativas del educando, para reconocer progresos, dificultades y requerimientos de ajuste en las estrategias utilizadas. Mientras que la evaluación

tradicional se enfoca en el resultado, el seguimiento formativo se enfoca en el proceso, y con ello se puede ir acompañando el desarrollo de habilidades como la expresión apropiada de emociones, el respeto de turnos de palabra o la resolución dialogada de conflictos.

Paneiva et al. (2023) señalan que la retroalimentación continua impacta la autorregulación y la toma de decisiones en niños y adolescentes con TDAH. Los autores indican que el seguimiento constante del comportamiento con una retroalimentación explícita ayuda a la reflexión sobre la propia conducta y mejora el control de impulsos. En la comunicación asertiva, el seguimiento formativo refuerza las conductas positivas y permite corregir en el momento las respuestas verbales inadecuadas.

Desde una mirada práctica en el ámbito escolar, Fernández-Menor (2021) muestra que la evaluación continua apoyada en herramientas tecnológicas permite llevar un registro sistemático del progreso de estudiantes con TDAH. La investigación revela que el seguimiento sistematizado permite reconocer patrones de conducta, modificar estrategias pedagógicas y fortalecer los progresos en la interacción social. Énfasis en el uso de instrumentos de observación y registros descriptivos para evaluar el progreso en el tiempo de las habilidades comunicativas.

Además, Aguayo et al. (2026) indican que las estrategias para mejorar la atención sostenida en estudiantes con TDAH necesitan ser monitoreadas constantemente para asegurar su efectividad. Los autores destacan que el monitoreo permite ajustar las actividades y fortalecer gradualmente las habilidades. En el proceso de la comunicación asertiva, este acompañamiento permite evidenciar si el estudiante logra controlar el tono de voz, respetar las reglas de la comunicación y manifestar desacuerdos constructivamente.

El monitoreo formativo del desempeño comunicativo también requiere el uso de instrumentos específicos como listas de cotejo, rúbricas y registros anecdóticos que evalúen indicadores observables. Estos instrumentos han de basarse en comportamientos específicos y observables, como el número de veces que interrumpe, la calidad de su expresión emocional o su habilidad para resolver conflictos hablando. La información recogida guía la toma de decisiones pedagógicas y la adaptación de la intervención.

En estudiantes con TDAH el seguimiento pedagógico también es motivador porque hace evidentes los progresos y refuerza la autoestima. Cuando el educando es consciente de su avance en la manera de comunicarse, se siente más motivado en participar y reforzar conductas asertivas. La retroalimentación continua, el acompañamiento estructurado, apoyan la internalización de normas sociales y permiten una convivencia escolar positiva.

2.6.4.8. Retroalimentación inmediata y positiva

La retroalimentación inmediata y positiva es un componente crítico de la intervención psicoeducativa para estudiantes con TDAH, en particular para desarrollar la comunicación asertiva. Este tipo de retroalimentación se distingue por brindar información explícita, concreta y en el momento oportuno sobre el desempeño del estudiante, reconociendo los logros y sugiriendo la mejora de conductas inapropiadas sin generar desmotivación. En el ámbito educativo apoya la autorregulación, refuerza aprendizajes y desarrolla habilidades sociales.

Como señalan Paneiva et al. (2023), la retroalimentación inmediata afecta la toma de decisiones y el control conductual en niños y adolescentes con TDAH. Los autores muestran que cuando la retroalimentación se da en el momento adecuado y de manera comprensible, el estudiante se vuelve más capaz de modificar su

comportamiento y reflexionar sobre él. Dentro de la comunicación asertiva, esta técnica refuerza conductas como el respeto de turnos de palabra, la regulación del tono de voz y la expresión apropiada de las emociones.

Desde lo tecnológico, Flores et al. (2024) indican que las herramientas digitales permiten dar retroalimentación inmediata y visual, lo cual beneficia a estudiantes con TDAH. La investigación señala que los recursos interactivos posibilitan dar respuestas inmediatas y estimulantes que refuerzan la atención y el compromiso con la tarea. En el entrenamiento de la comunicación asertiva, las TIC pueden usarse para crear simulaciones de interacciones y dar refuerzo positivo ante respuestas correctas.

Por su parte, Fernández-Menor (2021) muestra que la evaluación continua y la retroalimentación individualizada apoyan la mejora conductual y la participación de estudiantes con TDAH. El autor señala que la retroalimentación positiva refuerza la autoestima y la motivación, las bases para el desarrollo de las habilidades sociales. En otras palabras, cuando el estudiante es elogiado por expresarse de manera respetuosa, es más probable que lo vuelva a hacer.

La retroalimentación inmediata y positiva no significa pasar por alto los errores, sino abordarlos constructivamente. Más que corregir, el profesor puede señalar primero lo que se ha logrado y luego dar indicaciones precisas de cómo mejorar. Esto refuerza la confianza del estudiante y evita que se ponga a la defensiva o se frustre, algo que a menudo ocurre en niños con TDAH que son criticados con frecuencia. Además, la regularidad en la retroalimentación crea un marco de expectativas.

Cuando el educando recibe informaciones congruentes sobre su actuación comunicativa, va interiorizando las reglas sociales y haciéndose más autónomo en su comunicación verbal. Este proceso apoya el cambio de una regulación externa a una autorregulación consciente y continua. En la intervención psicoeducativa para el

desarrollo de la comunicación asertiva, la retroalimentación inmediata y positiva es una herramienta pedagógica. Su uso sistemático fortalece las conductas comunicativas apropiadas, disminuye la impulsividad verbal y favorece la convivencia escolar basada en el respeto, el diálogo y la empatía, necesarias para el desarrollo integral del educando con TDAH.

2.6.5. Teorías y modelos teóricos que sustentan la variable comunicación asertiva

La comunicación asertiva se apoya en diferentes enfoques teóricos que justifican su desarrollo como habilidad social, vinculada a la autorregulación emocional y con incidencia en la convivencia escolar. En el campo educativo, la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH no solo es una habilidad lingüística, sino socioemocional, que consiste en expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de forma directa, respetuosa y sin violar los derechos de los demás. Por lo cual su tratamiento necesita fundamentarse en modelos psicológicos, pedagógicos y sociales que permitan fortalecerla a través de intervenciones planificadas.

Uno de los modelos teóricos de referencia es la Teoría de la Conducta Asertiva de Alberti y Emmons, que conceptualizan la asertividad como la habilidad para defender los propios derechos, expresar los sentimientos de forma honesta y sin experimentar ansiedad exagerada, respetando los derechos de los demás (Alberti & Emmons, 1978). En este sentido, la comunicación asertiva es el punto medio entre la pasividad y la agresividad, y ¡una habilidad entrenable! En estudiantes con TDAH, en quienes pueden observarse reacciones impulsivas o dificultades en la regulación emocional, este modelo teórico es muy adecuado, ya que aprenden conductas comunicativas adaptativas a través de la práctica estructurada y la retroalimentación.

En línea con esta idea, el modelo de habilidades sociales desde una perspectiva cognitivo-conductual plantea que las conductas comunicativas pueden

aprenderse a través de la enseñanza explícita, la práctica guiada y el refuerzo sistemático. Como señalan Pfiffner y Haack (2014), en estudiantes con TDAH el entrenamiento conductual estructurado refuerza el autocontrol, la regulación emocional y la interacción social positiva. La comunicación asertiva, desde este modelo, se establece cuando el educando interioriza formas alternativas de reaccionar ante la agresividad o la pasividad, adquiriendo habilidades para manifestar desacuerdos, hacer solicitudes y negociar.

Como propone Bowen (2020), la comunicación asertiva se ha de trabajar como una competencia transversal en el proceso formativo, y más concretamente en la atención a alumnos con necesidades educativas especiales. La autora destaca que enseñar de forma explícita habilidades como el respeto de turnos de palabra, la expresión apropiada de las emociones o la escucha activa mejora el clima escolar y previene los conflictos. Esto confirma que la asertividad no emerge de forma espontánea, sino que necesita ser enseñada intencionalmente.

Desde una perspectiva metodológica contextualizada a la escuela, Vélez et al. (2021) plantean estrategias estructuradas para el desarrollo de la comunicación asertiva a través de actividades participativas, el diálogo reflexivo y la resolución pacífica de conflictos. En este modelo se enfatiza la práctica continua y el acompañamiento del profesor como facilitador del aprendizaje comunicativo. En estudiantes con TDAH, la estructuración de espacios de interacción dirigida favorece la regulación conductual verbal y el desarrollo de habilidades sociales.

Por otro lado, Perlado y Trujillo (2024) afirman que las habilidades sociales comunicativas son un factor preventivo de la violencia escolar, generando empatía, respeto y convivencia pacífica. Desde esta perspectiva, la comunicación asertiva no

sólo apoya el crecimiento personal, sino que influye en el clima organizacional y la calidad de las relaciones interpersonales.

Además, estudios sobre TDAH muestran que la comunicación positiva se asocia con el aprendizaje. Como indica Neira (2023), el reforzamiento de patrones comunicativos apropiados en estudiantes con TDAH influye en su motivación, autoestima y rendimiento escolar. Cuando el educando aprende a manifestar emociones sin violencia y a relacionarse con respeto, disminuyen las conductas disruptivas y mejora su integración escolar.

Finalmente, Pacheco et al. (2023) estudian la asociación entre TDAH y comunicación asertiva en niños de 8 a 12 años y encuentran que las fallas en el control inhibitorio impactan la forma en que se comunican, pero que con programas estructurados en habilidades sociales se puede mejorar la expresión emocional, el respeto por las reglas de comunicación y la resolución de conflictos.

2.6.6. Definiciones conceptuales de la variable comunicación asertiva

La comunicación asertiva se entiende como la habilidad de expresar pensamientos, sentimientos, opiniones y necesidades de manera clara, directa y respetuosa, sin violar los derechos propios ni los de los demás. Esta capacidad implica aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, ya que implica autorregulación, empatía y habilidades sociales para interactuar de forma equilibrada en diversas situaciones. En el campo de la educación, la comunicación asertiva es de vital importancia para fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Desde una mirada inclusiva, Bowen (2020) define la comunicación asertiva como una competencia transversal que apoya la participación y el respeto en el aula, especialmente en estudiantes con necesidades educativas específicas. La autora

afirma que esta capacidad es capaz de disminuir comportamientos disruptivos y fomentar ambientes de aprendizaje colaborativos. En estudiantes con TDAH, la comunicación asertiva apoya la canalización de la impulsividad verbal en expresiones estructuradas y socialmente aceptables.

Hablando del ámbito escolar, Vélez et al. (2021) consideran que la comunicación asertiva es un proceso interactivo que requiere saber escuchar, respetar los turnos de palabra y manifestar los desacuerdos de manera constructiva. Para estos autores, la asertividad no es una forma de expresión individual, sino una manera de interactuar, que permite resolver conflictos de manera no agresiva y refuerza la cohesión del grupo. Esta definición hace hincapié en la naturaleza recíproca de la comunicación, en la escucha y el respeto.

Mientras que Perlado y Trujillo (2024) definen las habilidades sociales comunicativas como habilidades protectoras ante la violencia escolar. En este sentido, la comunicación asertiva vendría a ser un factor protector que favorece la empatía, la autorregulación y la convivencia pacífica. En estudiantes con TDAH esta habilidad debe fortalecerse para reducir comportamientos impulsivos y mejorar las relaciones interpersonales en el contexto escolar.

En investigaciones enfocadas en TDAH, Pacheco et al. (2023) consideran la comunicación asertiva como la habilidad para manifestar emociones y opiniones de forma apropiada, controlando la impulsividad verbal. Los autores muestran que las dificultades atencionales e inhibitorias del TDAH pueden interferir en las relaciones sociales, pero que a través de programas estructurados de habilidades sociales se puede mejorar la expresión apropiada de las emociones, el respeto a las reglas de comunicación y la resolución de conflictos.

Además, Neira (2023) define la comunicación positiva en estudiantes con TDAH como un proceso que implica la expresión emocional apropiada, la regulación del comportamiento y la participación en el aula. El autor señala que cuando el educando desarrolla maneras apropiadas de comunicarse, se siente más seguro de sí mismo y obtiene mejores resultados escolares, demostrando la vinculación entre comunicación, motivación y aprendizaje.

Desde la perspectiva de la intervención escolar, Paneiva-Pompa et al. (2021) indican que la comunicación asertiva es parte del entrenamiento en habilidades sociales para mejorar la adaptación escolar en estudiantes con TDAH. Para estos autores, la asertividad es el aprendizaje de formas alternativas de comportarse que no sean agresivas o pasivas, a través del ensayo conductual y la retroalimentación sistemática, convirtiéndose en una habilidad entrenable y medible.

2.6.7. Dimensiones para evaluar la variable comunicación asertiva

Para evaluar la comunicación asertiva, es necesario definir dimensiones que permitan analizar integralmente el desempeño comunicativo del estudiante en el ámbito escolar. Ya que esta variable implica aspectos emocionales, conductuales y sociales, su evaluación debe incluir indicadores observables que den cuenta de la manera en que se da la interacción verbal. En estudiantes con TDAH esta valoración es especialmente pertinente por las dificultades que pueden presentar en autorregulación, control inhibitorio y manejo apropiado de la expresión emocional.

En esta investigación, las dimensiones elegidas se ajustan para evaluar conductas comunicativas específicas en educandos con TDAH del subnivel básica elemental. Estas áreas evalúan la habilidad del estudiante para manifestar emociones, respetar reglas de comunicación, resolver conflictos usando el diálogo y

mostrar seguridad sin ser agresivo o sumiso. A continuación, se explican las dimensiones que se tomaron en cuenta para medir la variable.

2.6.7.1. Expresión emocional adecuada

La expresión emocional apropiada es un indicador a tener en cuenta en la valoración de la comunicación asertiva, ya que los alumnos con TDAH presentan dificultades en la regulación afectiva y el control de impulsos. Esta área se refiere a la habilidad para identificar, entender y expresar emociones de forma adecuada, sin reacciones exageradas o agresivas. En el ámbito escolar, una buena expresión emocional favorece la convivencia y permite interactuar respetuosamente con maestros y compañeros.

Garay y Valdivieso (2025), a través de un estudio descriptivo con el BASC-3, encontraron que los niños con TDAH manifiestan comportamientos y emociones relacionados con problemas de autorregulación y expresión apropiada de los sentimientos. Los resultados muestran que la impulsividad y la baja tolerancia a la frustración modulan la manera en que el estudiante expresa sus emociones. Este resultado evidencia la necesidad de trabajar pedagógicamente para desarrollar la capacidad de expresar el enojo, la tristeza o la alegría de manera controlada y socialmente aceptable.

A nivel teórico, Terol et al. (2023) indican que el desarrollo emocional en el TDAH se ve afectado en la regulación emocional y en el reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás. La revisión sistemática de los autores evidencia que las dificultades en el control emocional influyen en la calidad de las interacciones sociales. En este caso, la forma correcta de manifestar las emociones no es solo expresarlas, sino hacerlo de manera consciente, empática y controlada, componentes de la comunicación asertiva.

En el campo educativo, González-Vázquez et al. (2024) señalan que la regulación emocional en niños con TDAH se puede mejorar con estrategias pedagógicas estructuradas para el reconocimiento y manejo de emociones. La investigación muestra que cuando se aplican actividades para reconocer emociones y controlarlas, la conducta mejora y las relaciones sociales también. Estos hallazgos apoyan la idea de que la valoración de la expresión emocional es un componente del desempeño comunicativo.

Por otro lado, Reyes et al. (2024) plantean estrategias corporales inclusivas en Educación Física para niños con TDAH, evidenciando que el movimiento orientado y las dinámicas expresivas favorecen la canalización apropiada de las emociones. Los autores concluyen que la expresión corporal es una forma de reforzar la comunicación emocional, de aprender a reconocer y expresar los sentimientos sin manifestar conductas disruptivas.

La expresión emocional apropiada, entonces, no consiste solo en manifestar lo que se siente, sino en modular la intensidad, el tono y la manera en que se expresa. En estudiantes con TDAH esta área necesita apoyo permanente y estrategias dirigidas al autocontrol y la empatía. Evaluar esta capacidad nos puede mostrar cambios en la regulación emocional y cómo la intervención psicoeducativa influye en el desarrollo de la comunicación asertiva.

2.6.7.2. Respeto de normas comunicativas

El respeto a las normas de la comunicación es un criterio para valorar la comunicación asertiva, porque asegura una interacción en términos de consideración, escucha y reconocimiento de derechos. En el ámbito escolar, estas normas implican saber esperar el turno de palabra, no interrumpir, usar un tono apropiado y escuchar al otro con atención. En personas con TDAH esta variable cobra mayor importancia

por los problemas asociados a la impulsividad y al control inhibitorio, que influyen en la calidad de la interacción verbal.

Desde una mirada sociocultural, Hernández (2019) aborda el respeto como un valor social en los encuentros comunicativos, ya que las normas pragmáticas son las que rigen la interacción y permiten conservar las relaciones en un punto de equilibrio. La autora indica que el respeto se expresa en unas formas de hacer lingüísticas determinadas que manifiestan consideración hacia el otro. Esta pregunta tiene sentido en el campo de la educación, donde el seguimiento de normas comunicativas favorece la convivencia y la construcción de un ambiente de aula cortés y cooperativo.

En el ámbito familiar y escolar, Molina-Cusme y Espinosa-Cevallos (2022) sostienen que la comunicación asertiva se fundamenta en el respeto mutuo y en la capacidad de escuchar antes de responder. Los autores señalan que el aprendizaje de reglas comunicativas se inicia en casa y se refuerza en la escuela, donde el diálogo guiado fortalece las habilidades sociales. En estudiantes con TDAH, la enseñanza explícita de estas reglas ayuda a controlar la impulsividad verbal y mejorar las interacciones con compañeros y profesores.

Por su parte, Perlado y Trujillo (2024) señalan que las habilidades sociales comunicativas son factores protectores ante la violencia escolar. El respeto a las normas de comunicación, en opinión de los autores, facilita la resolución pacífica de conflictos y el establecimiento de relaciones interpersonales sanas. Esto hace hincapié en que el respeto no solo implica la manera de hablar, sino que refuerza la empatía y la comprensión del otro, esenciales para la comunicación asertiva.

Además, Estévez y Baque (2023) señalan la conversación pedagógica con inteligencia emocional y respeto a los derechos humanos en niños con necesidades educativas especiales. Los autores indican que el respeto en la interacción verbal

significa reconocer al otro en su dignidad y crear espacios de participación justa. En estudiantes con TDAH, el apoyo pedagógico enfocado en el respeto a las reglas de comunicación refuerza las conductas de escucha activa y expresión estructurada.

El respeto a las normas de comunicación, por tanto, no es sólo una cuestión de seguir reglas externas, sino de interiorizar valores sociales que regulan la interacción. En la evaluación de la comunicación asertiva, esta área evidencia si el educando participa de forma ordenada, escucha al hablante y ajusta su expresión verbal a la situación. La intervención psicoeducativa para desarrollarla apoya la autorregulación y mejora la convivencia escolar.

2.6.7.3. Manejo de conflictos

El manejo de conflictos es un aspecto a valorar en la comunicación asertiva, sobre todo en estudiantes con TDAH, que pueden tener dificultades para regular sus emociones y controlar sus impulsos ante situaciones frustrantes. Esta área se refiere a la habilidad para resolver conflictos hablando, manifestar desacuerdos respetuosamente y encontrar soluciones sin recurrir a comportamientos agresivos o inapropiados. En el ámbito escolar, el manejo adecuado de conflictos promueve la convivencia y fortalece las relaciones interpersonales.

Como señalan Pfiffner y Haack (2014), el manejo conductual en niños con TDAH necesita de estrategias estructuradas de autocontrol y modificación de respuestas impulsivas. Los autores indican que el entrenamiento en habilidades sociales y la definición de reglas de juego ayudan a disminuir las conductas disruptivas en el conflicto. En este sentido, el abordaje de conflictos se puede enseñar directamente, modelar y reforzar positivamente, y así fortalecer la comunicación asertiva.

En la regulación emocional, González-Vázquez et al. (2024) muestran que los niños con TDAH tienen más problemas para controlar reacciones intensas ante situaciones frustrantes. La investigación muestra que la capacitación en estrategias de regulación emocional apoya la respuesta reflexiva en lugar de reactiva. Este descubrimiento refuerza la necesidad de desarrollar habilidades de resolución de conflictos dentro del desarrollo comunicativo, identificando emociones y buscando alternativas negociadas.

Por su parte, Garay-Beltrán y Carmona-Cardona (2025), en su revisión narrativa acerca de TDAH y conducta adaptativa, indican que los problemas de adaptación social se relacionan con dificultades para resolver conflictos interpersonales. Los autores señalan que para reforzar las conductas adaptativas se necesitan intervenciones que aborden habilidades sociales, regulación emocional y estrategias de afrontamiento. En ese sentido, el manejo de conflictos tiene que ver con la habilidad del estudiante para interactuar de forma equilibrada y respetuosa.

Además, Esparza y González (2018) abordan los conflictos emocionales en niños con TDAH, ya que la impulsividad y la frustración determinan conductas agresivas o exageradas. Los autores destacan la importancia de las intervenciones para fomentar el reconocimiento emocional y la resolución pacífica de problemas y construir relaciones saludables.

El control de conflictos, dentro de la evaluación de la comunicación asertiva, es que el estudiante sepa manifestar desacuerdos sin levantar la voz, que evite dar respuestas agresivas y busque soluciones negociadas. Esta área implica aspectos emocionales y conductuales que indican el grado de autorregulación que se ha logrado. En estudiantes con TDAH, el desarrollo necesita de apoyo permanente y estrategias pedagógicas estructuradas que favorezcan la reflexión y el autocontrol.

2.6.7.4. Autoafirmación positiva

La autoafirmación positiva es una de las dimensiones para valorar la comunicación asertiva, en la medida en que implica la habilidad del educando para manifestar sus opiniones, necesidades y derechos en forma segura y respetuosa. Esta área se refiere a la seguridad en sí mismo, la estabilidad emocional y el equilibrio entre firmeza y respeto hacia los demás. En estudiantes con TDAH, la autoafirmación se puede ver influenciada por historias repetidas de corrección, fracaso escolar o conflicto interpersonal, por lo que es una habilidad a desarrollar en la intervención psicoeducativa.

Desde el punto de vista psicodinámico, Di Giuseppe et al. (2021) indican que los mecanismos de defensa en la niñez moldean la manera en que los niños enfrentan situaciones estresantes o conflictivas. La investigación muestra que cuando prevalecen las formas desadaptativas de reaccionar, se puede observar inseguridad o reactividad; por el contrario, el desarrollo de mecanismos más adaptativos favorece la manifestación de emociones equilibradas. En esta línea, la autoafirmación positiva se relaciona con la habilidad para desenvolverse en situaciones sociales con mayor seguridad y menor ansiedad, las bases de la comunicación asertiva.

En el campo de la psicología positiva y el desarrollo de habilidades metacognitivas, Mitsea et al. (2024) señalan que las estrategias para fortalecer la inteligencia emocional y la motivación influyen en la autoconfianza y la autorregulación. Los autores destacan que la capacitación en meta-habilidades apoya la conciencia emocional y la expresión apropiada de los pensamientos. En estudiantes con TDAH estas estrategias refuerzan una imagen positiva de sí mismos, permitiéndoles expresar con firmeza pero sin faltar al respeto sus ideas.

La autoestima es un elemento de la autoafirmación positiva. Hank y Baltes-Götz (2019) estudian la estabilidad de la variabilidad de la autoestima y encuentran que variaciones permanentes pueden afectar la manera en que las personas interactúan en el ámbito social. Una autoestima más sólida apoya interacciones seguras y consistentes. En el ámbito educativo, reforzar la autoestima en alumnos con TDAH es esencial para que puedan defender sus derechos, participar y expresar sus opiniones sin temor exagerado a ser criticado.

Desde la educación, Escobar-Soler et al. (2023) muestran, con un metaanálisis, que las intervenciones de autoafirmación en ambientes escolares tienen un impacto positivo en el bienestar y el rendimiento escolar. Los autores afirman que cuando los alumnos realizan actividades que afianzan su identidad y habilidades personales, aumenta su confianza y están más dispuestos a colaborar. Estos resultados apoyan la idea de incluir estrategias de autoafirmación en programas para estudiantes con TDAH.

La autoafirmación positiva, dentro de la comunicación asertiva, es saber manifestar desacuerdos sin agresividad, hacer solicitudes respetuosas, defender derechos sin violar los de los demás. En estudiantes con TDAH esta área necesita apoyo permanente y retroalimentación positiva para reforzar conductas seguras y equilibradas. Valorar esta competencia nos indica el grado de confianza y control emocional del estudiante en situaciones sociales.

2.6.8. Indicadores para evaluar la variable comunicación asertiva

La evaluación de la comunicación asertiva requiere la definición de indicadores observables y medibles que permitan valorar de manera objetiva el desempeño comunicativo del estudiante en el contexto escolar. Estos indicadores deben reflejar conductas concretas relacionadas con la expresión emocional, el respeto de normas

de interacción, el manejo de conflictos y la autoafirmación positiva, considerando las características propias de niños con TDAH. La formulación de indicadores claros facilita la construcción de instrumentos de evaluación pertinentes, garantiza coherencia con las dimensiones establecidas y permite identificar avances o dificultades en el desarrollo de la habilidad comunicativa dentro del proceso de intervención psicoeducativa.

2.6.8.1. Expresión comunicativa y regulación emocional

La comunicación y la regulación emocional son procesos interdependientes para la comunicación asertiva, la cual se ve afectada en estudiantes con TDAH, que tienen dificultades para controlar sus impulsos y emociones intensas. Esta área se refiere a la habilidad para identificar las propias emociones y manifestarlas de forma asertiva, sin exageraciones que alteren la interacción social.

Como señalan Castillo y Iguasña (2025), la regulación emocional es un elemento fundamental para el desarrollo integral del niño, que le permite ajustar sus reacciones emocionales a diferentes situaciones. Adicionalmente, Castillo-Salgado et al. (2024) señalan que el conocimiento y manejo de las emociones favorecen la empatía, la convivencia y la expresión apropiada de las ideas. Estos hallazgos demuestran que la habilidad para manejar emociones influye en la comunicación interpersonal.

En el campo educativo, el fortalecimiento de la regulación emocional permite que el estudiante gradualmente modifique respuestas impulsivas por reflexivas, consolidando conductas comunicativas más adaptativas. En la valoración de la comunicación asertiva, esta dimensión evalúa si el educando expresa sentimientos y opiniones con control, modula el tono de voz y es coherente en el lenguaje, elementos esenciales para la convivencia escolar.

2.6.8.2. Regulación del tono de voz

El control del tono de voz es un indicador de la comunicación asertiva, la capacidad de expresar pensamientos, sentimientos y opiniones de manera clara y respetuosa. En el ámbito escolar, el tono de voz favorece la comprensión del mensaje y permite interacciones comunicativas equilibradas. En personas con TDAH esta característica cobra mayor importancia, ya que suelen presentar reacciones impulsivas o cambios exagerados en la intensidad de la voz al hablar.

Rodríguez (2023) plantea que la voz es un instrumento de expresión en la comunicación, ya que a través de ella no solo se comunican palabras, sino también emociones, intenciones y posturas. El control de la voz adecua la manera de hablar a la situación social, haciendo posible una mejor interacción. En este sentido, controlar la voz en intensidad y velocidad permite expresar de manera apropiada lo que se piensa y se siente.

Santamaría (2023) indica que el lenguaje infantil se ve influenciado por varios factores que determinan la manera en que los niños se comunican. La autora indica que aprender habilidades comunicativas implica aprender a controlar aspectos paralingüísticos como el volumen, la entonación o la velocidad del habla. En el campo educativo, reforzar esta dimensión permite que el estudiante pueda expresar sus ideas con claridad y establecer interacciones respetuosas con maestros y compañeros.

2.6.8.3. Respeto de turnos de palabra

El respeto de la palabra es un indicador de la comunicación asertiva, que permite que la comunicación verbal se dé de manera ordenada, equitativa y respetuosa. En el ámbito escolar esta capacidad supone saber esperar el turno para hablar, escuchar sin interrumpir al otro y participar de manera ordenada en las

conversaciones. En estudiantes con TDAH esta habilidad se ve interferida por la impulsividad y la necesidad de hablar, por lo que debe ser reforzada con estrategias pedagógicas planificadas.

Para Hernández (2019), el respeto en la interacción comunicativa se evidencia en el seguimiento de normas pragmáticas que controlan el intercambio lingüístico de los hablantes. Entre ellas, el control de los turnos de palabra, que permite una participación equitativa y evita las interrupciones. En el contexto educativo, la interiorización de estas normas favorece la convivencia y permite una mejor comunicación entre alumnos y profesores.

Además, Molina-Cusme y Espinosa-Cevallos (2022) afirman que la comunicación asertiva se basa en el respeto y la escucha antes de hablar. Los autores señalan que aprender esta habilidad necesita guía pedagógica y práctica continua, más aún en estudiantes con dificultades de autorregulación. Así, el respeto de los turnos de palabra se erige como un indicador para valorar la calidad de la interacción comunicativa en el aula.

2.6.8.4. Escucha activa

La escucha activa es una habilidad de la comunicación asertiva que consiste en escuchar lo que la otra persona está diciendo, entenderlo y responder adecuadamente. En el ámbito educativo, esta capacidad hace posible establecer relaciones basadas en el respeto, la empatía y la cooperación. Para los estudiantes con TDAH la escucha activa puede ser difícil por los problemas de atención sostenida y control de distractores.

Perlado y Trujillo (2024) señalan que las habilidades sociales comunicativas, como la escucha activa, son determinantes para evitar conflictos y fomentar la convivencia escolar. Los autores indican que escuchar atentamente ayuda a entender

el punto de vista del otro y fortalece las relaciones interpersonales en el contexto educativo.

Por su parte, Estéves y Baque (2023) indican que el diálogo pedagógico desde la inteligencia emocional favorece la escucha respetuosa y la participación equitativa de los estudiantes. En niños con necesidades educativas especiales, como TDAH, desarrollar la escucha activa mejora las interacciones sociales y fortalece la comunicación en el aula.

2.6.8.5. Resolución de desacuerdos mediante el diálogo

La negociación para resolver conflictos es un signo de desarrollo de la comunicación asertiva, porque implica saber resolver conflictos de manera constructiva y respetuosa. En el ámbito escolar, los conflictos entre alumnos son comunes y para ello se necesita negociación, empatía y autocontrol. El saber conversar ante una diferencia de opiniones ayuda a la convivencia y refuerza las relaciones interpersonales.

Como indican Pfiffner y Haack (2014), los alumnos con TDAH pueden tener problemas para controlar sus reacciones ante situaciones conflictivas, ya que son impulsivos y tienen poca tolerancia a la frustración. Pero a través de técnicas de entrenamiento en habilidades sociales y conductuales se puede mejorar la capacidad de resolver conflictos de forma dialogada y reflexiva.

Por su parte, González-Vázquez et al. (2024) señalan que la regulación emocional es determinante para la resolución pacífica de conflictos en la infancia. Los autores señalan que cuando los niños aprenden a reconocer y regular sus emociones, mejoran su capacidad para expresar desacuerdos de manera respetuosa y buscar soluciones a través del diálogo.

2.6.8.6. Control de la impulsividad verbal en situaciones conflictivas

El control de la impulsividad verbal es un buen indicador para valorar la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH, ya que éste se caracteriza por problemas de inhibición de respuestas inmediatas. En situaciones de conflicto, la impulsividad se puede manifestar en forma de interrupciones, elevación del tono de voz o respuestas agresivas, las cuales deterioran la interacción social.

Garay y Carmona-Cardona (2025) indican que los niños con TDAH tienen problemas en la conducta adaptativa, sobre todo en situaciones sociales que exigen control de impulsos y regulación emocional. Los autores señalan que el fortalecimiento de habilidades sociales ayuda a dar respuestas más conscientes ante situaciones de estrés.

Además, Esparza y González (2018) estudian los conflictos emocionales en niños con TDAH y demuestran que la impulsividad verbal se agudiza en situaciones frustrantes. Los autores hacen hincapié en desarrollar estrategias educativas de autocontrol y regulación emocional para dar lugar a respuestas comunicativas más ajustadas.

2.6.8.7. Expresión de opiniones con seguridad y respeto

El hecho de expresar opiniones de manera segura y respetuosa es parte de la comunicación asertiva, que permite al estudiante expresar pensamientos y opiniones sin temor exagerado ni de manera agresiva. Esta capacidad supone seguridad en uno mismo, claridad y respeto hacia el otro.

Como señalan Escobar-Soler et al. (2023), las intervenciones de autoafirmación en entornos educativos refuerzan la seguridad en uno mismo y aumentan la participación de los estudiantes en las tareas escolares. Los autores

indican que cuando los estudiantes desarrollan una imagen positiva de sí mismos, están más dispuestos a manifestar opiniones constructivas.

Además, Mitsea et al. (2024) indican que el desarrollo de habilidades metacognitivas y de inteligencia emocional apoya la manifestación segura de las ideas y la interacción social. En estudiantes con TDAH estas habilidades refuerzan la confianza en sí mismos y fomentan la comunicación respetuosa en la escuela.

2.6.8.8. Expresión asertiva de los derechos personales

La defensa de derechos sin agresividad es un buen indicador de la comunicación asertiva, en la medida en que implica que el educando sabe expresar sus necesidades y límites respetando a los demás. Esta capacidad consiste en ser firme pero respetuoso; no pasivo ni agresivo en las relaciones interpersonales.

Para Alberti y Emmons (1978), la conducta asertiva hace posible que las personas defiendan sus derechos y expresen sus sentimientos de una forma directa y honesta sin violar los derechos de los demás. En este sentido, la asertividad se ubica en un punto intermedio entre la sumisión y la agresión, y da lugar a

Además, Bowen (2020) indica que el desarrollo de la comunicación asertiva en el contexto educativo fortalece la participación de los estudiantes y mejora el ambiente escolar. La autora señala que enseñar a los niños a manifestar sus derechos y opiniones con respeto contribuye a la convivencia y evita conductas agresivas en el aula.

2.6.9. Evidencia empírica de intervenciones educativas y su influencia en el desarrollo de la habilidad comunicación asertiva en niños con TDAH

La evidencia científica apoya que las intervenciones psicoeducativas estructuradas mejoran las habilidades sociales y comunicativas en niños con TDAH. Estudios señalan que los programas que combinan estrategias conductuales,

entrenamiento en habilidades sociales y tutoría docente logran cambios positivos en la expresión emocional, el respeto a las reglas de comunicación y la resolución de conflictos en el ámbito escolar.

Paneiva-Pompa et al. (2021), en una revisión sistemática de intervenciones escolares para alumnos con TDAH, concluyen que los programas multicomponentes que incluyen entrenamiento en habilidades sociales, refuerzo positivo y participación activa del profesorado logran mejoras consistentes en la interacción social y la autorregulación conductual. Estos resultados muestran que la comunicación asertiva se puede mejorar si la intervención implica modelamiento, práctica guiada y retroalimentación en el aula.

En esa misma línea, Molinar Monsiváis y Cervantes-Herrera (2022) analizaron los efectos de una intervención psicoeducativa en escolares con TDAH, hallando mejoras significativas en el comportamiento en el aula, la participación social y la interacción con compañeros. Los autores señalan que la programación de actividades dirigidas a habilidades sociales logró disminuir conductas impulsivas y mejorar la comunicación interpersonal, apoyando la eficacia de las intervenciones planificadas y sistemáticas.

Por otro lado, Pacheco et al. (2023) estudiaron la asociación entre TDAH y comunicación asertiva en niños de 8 a 12 años, demostrando que el uso de estrategias para el desarrollo de habilidades sociales mejoró la expresión apropiada de las emociones y el cumplimiento de las reglas de comunicación. La investigación apoya que, aunque el TDAH impacta en el control inhibitorio y la regulación verbal, la intervención pedagógica intencionada favorece el desarrollo de la asertividad.

Además, Castellanos-Ramírez y Velásquez-Medina (2024) indican que las intervenciones psicoeducativas inclusivas en ambientes escolares apoyan la

participación y mejoran la convivencia de estudiantes con TDAH. Sus hallazgos indican que la adaptación metodológica y el acompañamiento favorecen las habilidades comunicativas y disminuyen los incidentes conflictivos interpersonales.

En el contexto ecuatoriano, Montenegro et al. (2025) muestran que las intervenciones psicoeducativas para estudiantes con TDAH de Educación Básica mejoran la autorregulación y la interacción social. Los autores señalan que el trabajo sistematizado en habilidades socioemocionales impacta en la forma apropiada de expresarse y de integrarse el estudiante en el grupo.

Además, Balseca et al. (2025) informan que las intervenciones psicoeducativas en aulas de Educación Básica redujeron las conductas disruptivas y mejoraron la participación respetuosa en estudiantes con TDAH. Los resultados resaltan la necesidad de estrategias estructuradas que incorporen reglas explícitas, refuerzo positivo y actividades colaborativas para favorecer la comunicación en el aula.

Neira (2023) afirma que fomentar una comunicación positiva en niños con TDAH influye en su rendimiento escolar y adaptación social. La investigación muestra que cuando se aplican estrategias dirigidas a la regulación emocional y a la expresión apropiada de ideas, disminuyen las conductas impulsivas y mejora la interacción respetuosa con maestros y compañeros.

3. Capítulo III: Marco Metodológico

3.1. Paradigma

La investigación se fundamentó en la articulación de dos paradigmas: el interpretativo y el positivista, lo cual es consistente con la perspectiva mixta empleada. La búsqueda de objetividad, la medición y verificación empírica de los fenómenos educativos mediante métodos ordenados y controlados fueron las características del paradigma positivista.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este paradigma se centra en validar hipótesis basándose en datos que pueden ser observados y cuantificados, priorizando la imparcialidad del investigador y la capacidad de reproducir los resultados. El paradigma interpretativo, por su parte, se enfocó en entender las experiencias, percepciones y significados de los participantes dentro de su contexto. Esto permitió un acercamiento más detallado al fenómeno educativo. La comunicación asertiva en alumnos con TDAH se trató de manera integral gracias a ambos paradigmas, fusionando la comprensión contextual con la medición objetiva.

Esta investigación de la intervención psicoeducativa para reforzar la comunicación asertiva en estudiantes del subnivel básica elemental con TDAH se realizó siguiendo la combinación de los paradigmas interpretativo y positivista. Se inició con una fase cuantitativa para calcular las variaciones en la variable dependiente utilizando herramientas estructuradas, y luego se incorporó una etapa cualitativa para examinar los resultados conseguidos.

Mientras que el paradigma interpretativo hizo posible entender las dinámicas de comunicación y las vivencias de los alumnos en el entorno educativo, el paradigma positivista posibilitó la determinación de relaciones causales y la confirmación del impacto de la intervención. Así, la combinación de los dos paradigmas posibilitó un

análisis del fenómeno más exhaustivo, lo que reforzó la profundidad, validez de los resultados y la eficacia de la intervención.

3.2. Enfoque

El presente estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque mixto, que combinó métodos cualitativos y cuantitativos para una mejor comprensión del fenómeno examinado. Según Creswell y Creswell (2003), el enfoque mixto posibilita la fusión de la evaluación objetiva de variables con la interpretación de significados, lo que robustece la validez de los resultados a través de la triangulación de datos.

El diseño mixto explicativo-secuencial se distingue, sobre todo, por comenzar con una etapa cuantitativa, que es seguida de una cualitativa. En esta última fase, los resultados numéricos son analizados e interpretados más a fondo después. Esta visión es beneficiosa para analizar intervenciones en el área educativa, ya que no solo cuantifica los efectos, sino que también posibilita entender la manera en que los participantes viven y perciben las transformaciones observadas.

Siguiendo la perspectiva mixta explicativa-secuencial, esta investigación empezó con una etapa cuantitativa enfocada en determinar el grado de comunicación asertiva en alumnos con TDAH a través de la utilización de instrumentos organizados durante los períodos pretest y postest. También, se llevó a cabo una etapa cualitativa con el propósito de interpretar y profundizar en los resultados alcanzados, lo que posibilitó una comprensión más holística de los efectos de la intervención psicoeducativa.

Esta combinación de métodos no solo hizo posible la detección de las variaciones en la variable analizada, sino que también posibilitó que se explicaran desde el entorno educativo. En consecuencia, el método mixto se alineó

completamente con los propósitos de la investigación, lo que posibilitó un examen más exhaustivo, riguroso y contextualizado del fenómeno estudiado.

3.3. Tipo y alcance de investigación

Dado que el objetivo de la investigación era producir saberes dirigidos a la solución de problemas concretos en el ámbito educativo, especialmente en alumnos con necesidades educativas relacionadas con el TDAH, se clasificó como aplicada. Según Tamayo y Tamayo (2022), la investigación aplicada se fundamenta en el uso de la teoría para actuar sobre situaciones reales, lo que mejora los procedimientos educativos. En términos de alcance, la investigación fue explicativa, pues su objetivo era determinar y examinar el vínculo causa-efecto entre la intervención psicoeducativa y el fortalecimiento de la comunicación asertiva. Esta perspectiva posibilitó comprender el impacto y la magnitud de la intervención en el desarrollo de esa capacidad.

En relación con la investigación aplicada, el objetivo de este estudio fue desarrollar y aplicar una intervención psicoeducativa que ayudara a reforzar la comunicación asertiva en los alumnos con TDAH. Igualmente, el alcance explicativo posibilitó estudiar la manera en que la intervención influyó en el comportamiento comunicativo de los alumnos, al establecer vínculos causales entre las variables.

Dado que no solo se buscó entender el fenómeno, sino también crear soluciones específicas en el ámbito educativo, esta combinación de métodos resultó ser apropiada. Por lo tanto, la naturaleza y la intensidad de la investigación se ajustaron al objetivo de optimizar las competencias comunicativas en un grupo poblacional específico a través de una intervención organizada.

3.4. Población

Los participantes del estudio fueron 150 alumnos de segundo, tercer y cuarto grado, pertenecientes al subnivel Elemental de EGB. Estos estudiantes se encontraban en los paralelos A y B de una institución educativa situada en Babahoyo, parroquia Clemente Baquerizo. Se distribuyó de manera equitativa a la población estudiantil entre los niveles y paralelos, garantizando de esta forma que cada grado tuviera una representación equilibrada del alumnado.

Los participantes se destacaron por ser de 6 a 9 años, la edad típica de este subnivel educativo, y por mostrar variaciones en su desarrollo social, emocional, conductual y académico. Se hallaron alumnos con diagnóstico de TDAH entre esta población, y ellos fueron el grupo de interés para llevar a cabo la intervención psicoeducativa enfocada en potenciar la comunicación asertiva en el entorno escolar.

3.5. Muestra

La muestra del estudio estuvo integrada por de 12 estudiantes diagnosticados con TDAH del subnivel Básica Elemental de EGB, quienes fueron elegidos para formar parte de la muestra del estudio. Para la elección de los participantes, se empleó un muestreo no probabilístico basado en la conveniencia, lo que facilitó que se seleccionara deliberadamente a aquellos alumnos que satisfacían los criterios particulares establecidos conforme a las metas propuestas en el estudio.

Se optó por este método de muestreo porque era preciso enfocar el estudio en un grupo específico que contara con el diagnóstico de TDAH y así poder examinar con mayor profundidad cómo la intervención psicoeducativa afectó la comunicación asertiva. Asimismo, la muestra comprendió a alumnos de diversos grados del subnivel básico elemental, lo cual favoreció la diversidad del grupo y el entendimiento del fenómeno en varios contextos educativos.

Criterios de inclusión:

- Los estudiantes que están en el subnivel básica elemental de EGB (segundo, tercer y cuarto grado) del establecimiento educativo analizado.
- Estudiantes pertenecientes a los paralelos A y B, cuya edad oscila entre los 6 y 9 años.
- Diagnóstico verificado de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), apoyado por reportes clínicos o psicopedagógicos.
- Que los apoderados legales firmen el consentimiento informado.
- Asistencia frecuente a las clases durante el periodo de implementación del programa.
- Consentimiento para participar en las tareas de la intervención psicoeducativa.

Criterios de exclusión:

- No contar con el diagnóstico confirmado de TDAH.
- Ausentarse a menudo durante la intervención.
- Ausencia de consentimiento informado por parte de los representantes legales.
- Presentar trastornos cognitivos, problemas psicológicos o afecciones médicas que dificulten su participación activa en la intervención.
- No completar las evaluaciones de pretest y postest que son necesarias para el análisis del estudio.
- Exponer problemas serios de comunicación que no tengan relación con el TDAH y que puedan obstaculizar la interpretación de los resultados.

3.6. Diseño de la investigación

La investigación fue diseñada de forma experimental, más concretamente con un subdiseño preexperimental que constaba de un único grupo. A este se le realizó primero una medición (pretest), después una intervención y, finalmente, otra medición

(postest). Los diseños preexperimentales se distinguen porque se manipula una variable independiente sin contar con un grupo control, permitiendo así la observación de las alteraciones en la variable dependiente generadas por una intervención concreta (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Este diseño resulta beneficioso para contextos educativos en los que se desea examinar el impacto de las tácticas o programas pedagógicos en grupos previamente constituidos, ya que simplifica el análisis de los resultados mediante la comparación entre las mediciones iniciales y finales.

Con el objetivo de determinar el nivel inicial de comunicación asertiva en alumnos con TDAH que están en el subnivel básica elemental, se llevó a cabo la presente investigación siguiendo un diseño preexperimental de grupo único. Para ello, se utilizó un pretest y luego se ejecutó una intervención psicoeducativa durante 12 semanas. Para conocer las variaciones que ocurrieron en la variable dependiente, se realizó un postest posteriormente.

Este diseño facilitó el análisis directo del impacto de la intervención en los participantes, mostrando las diferencias entre la medición inicial y la final. Asimismo, se aplicó de manera pertinente, pues las circunstancias del entorno educativo no hacían posible la creación de un grupo de control, pero sí permitieron valorar la efectividad de la intervención puesta en marcha.

3.7. Técnicas e instrumentos de la investigación

3.7.1. Test pedagógico

La Children’s Communication Checklist (CCC-2), desarrollada por Dorothy Bishop y ajustada al español por Nerea Crespo-Eguílaz et al. (2016), fue utilizada en el presente estudio como la herramienta principal para evaluar la comunicación de los alumnos con TDAH. Este instrumento posibilitó el análisis de la comunicación

pragmática de manera concreta, llevando a cabo evaluaciones en cuanto a la comprensión del discurso, la coherencia, las habilidades para conversar, la compenetración social, la pertinencia comunicativa, el rango de intereses, la relación social y la comunicación no verbal.

Dado que la CCC-2 posibilita detectar problemas en el uso práctico del lenguaje en entornos sociales, lo que está directamente vinculado con la comunicación asertiva, un factor clave de esta investigación, fue particularmente adecuada para este estudio. Además, el uso de informantes próximos como los padres permitió conseguir información contextualizada sobre la conducta comunicativa de los educandos.

La CCC-2 fue utilizada en este estudio para analizar de manera concreta y objetiva la comunicación de los estudiantes con TDAH, porque este trastorno impacta sobre todo en la regulación del lenguaje en contextos sociales. Se empleó una escala de Likert con tres alternativas para responder: "Sí" (2 puntos), "A veces" (1 punto) y "No" (0 puntos), lo que permite medir cuantitativamente con qué frecuencia se presentan las conductas comunicativas observadas.

Se agruparon los ítems en dimensiones pragmáticas que permitieron un examen exhaustivo del rendimiento comunicativo de los estudiantes, tanto previo como posterior a la intervención. Así, el instrumento posibilitó la evaluación de las modificaciones en la comunicación asertiva que resultaron de la intervención psicoeducativa, lo que asegura la recolección de datos válidos y comparables según el diseño preexperimental utilizado.

3.7.2. Encuesta dirigida a los docentes

La encuesta a los maestros tuvo como propósito entender sus puntos de vista sobre la comunicación asertiva en estudiantes del subnivel básica elemental con

TDAH, considerando que su interacción cotidiana con ellos en clase es una fuente significativa de información. El instrumento se estructuró en cuatro dimensiones esenciales: el manejo de conflictos, la autoafirmación positiva, la expresión emocional apropiada y el respeto a las normas comunicativas. Se compone de diez ítems distribuidos equitativamente. La encuesta se llevó a cabo para tratar de forma exhaustiva las diversas manifestaciones de la comunicación asertiva en el ámbito escolar, considerando la experiencia directa de los maestros durante el proceso educativo.

Se utilizó una escala Likert de cinco niveles, que incluía las opciones: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Esto posibilitó cuantificar las percepciones de los profesores. Esta escala posibilitó el análisis estadístico de la información recopilada, al determinar en qué medida los alumnos exhiben comportamientos comunicativos. Así, el cuestionario se estableció como una herramienta confiable y adecuada para analizar la variable de estudio desde la perspectiva docente, ofreciendo datos significativos para evaluar el impacto de la intervención psicoeducativa.

3.7.3. Observación participante

Se utilizó el método de observación participante para documentar directamente la conducta comunicativa de los alumnos con TDAH en el transcurso de las lecciones. Esta técnica posibilitó enriquecer los datos recabados a través de la encuesta docente. La metodología consistió en examinar las expresiones auténticas de la comunicación asertiva en ambientes naturales de aprendizaje, tomando en cuenta las mismas dimensiones que el estudio previo. Por lo tanto, se examinaron elementos vinculados con la autoafirmación en situaciones auténticas de interacción, el manejo de conflictos, el respeto a las normas de comunicación y la expresión emocional.

Se realizó una observación sistemática durante las sesiones de clase, utilizando una guía estructurada que permitió registrar la calidad y la frecuencia de los comportamientos que se observaron en los alumnos. Esta técnica permitió detectar comportamientos espontáneos relacionados con la comunicación asertiva, como participar en actividades grupales, interactuar con profesores y compañeros y responder ante diferentes circunstancias comunicativas. En consecuencia, la observación participante ayudó a mejorar el análisis del estudio al proporcionar evidencia directa sobre cómo la intervención psicoeducativa afecta el ambiente real del aula.

3.8. Validez y confiabilidad

Para asegurar la rigurosidad científica de este trabajo, se examinaron los criterios de fiabilidad y validez de las herramientas empleadas para evaluar la variable comunicación asertiva en alumnos con TDAH. Estos procedimientos ayudaron a asegurar que la información recopilada representara, de manera exacta, constante y relevante, el fenómeno bajo investigación. En esta dirección, se emplearon métodos y procedimientos estadísticos que garantizaron la calidad técnica de los instrumentos, en cuanto a su aplicación en el ámbito educativo y su estructura.

3.8.1. Validez

La validez de contenido de las herramientas (la guía de observación y la encuesta para profesores) se determinó mediante el criterio de expertos, a través de la valoración sistemática de los ítems por cinco especialistas en educación, psicología educativa y cuidado a alumnos con TDAH. Los expertos seleccionados fueron aquellos que contaban con experiencia profesional, formación académica de cuarto nivel y producción científica en la materia. El instrumento se compone de 10 ítems distribuidos entre cuatro dimensiones relacionadas con la comunicación asertiva.

La validación se llevó a cabo en tres fases. En la primera, se confeccionó una matriz de evaluación en la que los especialistas calificaron cada elemento con base en los criterios de relevancia, claridad, pertinencia y coherencia. Para ello, emplearon una escala ordinal del 1 al 5. Se utilizó el coeficiente V de Aiken para evaluar la concordancia entre los evaluadores en la segunda etapa. Se examinaron las observaciones cualitativas de los especialistas en la tercera etapa, lo que permitió realizar modificaciones en la redacción de algunos ítems y optimizar la relación entre dimensiones y variable en estudio.

$$V = \frac{\sum s}{n(c-1)}$$

Donde:

- V: coeficiente de validez del contenido de Aiken, que indica cuán concordes están los expertos respecto a la calidad de los ítems del instrumento.
- ∑s: suma de las calificaciones ajustadas otorgadas a cada ítem por los expertos.
- s: puntaje corregido de cada examen, que se calcula con la fórmula s = r - lo.
- r: puntuación que cada experto otorga a un ítem, de acuerdo con los criterios fijados.
- lo: valor más bajo de la escala de evaluación utilizada.
- n: cantidad total de especialistas que participan en el procedimiento de validación.
- c: cantidad de categorías o niveles de la escala de valoración utilizada.

Los resultados obtenidos revelaron que todos los ítems superaron el valor de 0.80, con una media general de V = 0.91, lo cual señala un elevado grado de validez de contenido conforme a los criterios metodológicos establecidos. La dimensión de la

expresión emocional apropiada alcanzó V = 0.92; en tanto que la de respeto a las normas comunicativas llegó a V = 0.90. En cuanto a la autoafirmación positiva, su valor fue de V = 0.90 y en lo que respecta al manejo de conflictos, fue de V = 0.91; esto demuestra consistencia en la evaluación de todas las dimensiones.

Tabla 2. *Validez de contenido del instrumento (V de Aiken)*

Dimensión	Ítems	V de Aiken promedio	Interpretación
Expresión emocional adecuada	1–3	0.92	Alta validez
Respeto de normas comunicativas	4–5	0.90	Alta validez
Manejo de conflictos	6–8	0.91	Alta validez
Autoafirmación positiva	9–10	0.90	Alta validez
Promedio general	10	0.91	Alta validez

Nota. V de Aiken ≥ 0.80 indica validez adecuada. Elaboración propia.

Los resultados revelaron que la mayoría de los expertos estaba de acuerdo, lo que respalda la importancia y el nivel técnico de los ítems. La validez de su inclusión en el instrumento final se ve corroborada por la ausencia de valores inferiores a 0.80 en todos los ítems. Asimismo, se realizó una prueba piloto con un grupo de 8 participantes que compartían características similares a la población sometida a estudio. El objetivo era comprobar la claridad, aplicabilidad y comprensión del instrumento en el entorno educativo, lo cual confirmó su validez tanto de contenido como de constructo.

3.8.2. Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se estableció calculando el coeficiente Alpha de Cronbach (α) con la información adquirida en una prueba piloto aplicada a 4 profesores. Este coeficiente facilitó la evaluación de la homogeneidad entre los ítems que componen la variable comunicación asertiva, o sea, su consistencia interna.

El análisis estadístico reveló que el valor total de α era 0.89, lo cual demuestra un alto nivel de confiabilidad. Según los criterios que definieron George y Mallery (2019), los valores superiores a 0.80 señalan una buena consistencia interna, mientras que las cifras alrededor de 0.90 muestran una precisión de medición elevada. En esta línea, el instrumento demostró ser fiable para su uso en la investigación.

Los coeficientes de nivel dimensional fluctúan entre α = 0.86 y α = 0.90, lo que indicaría una homogeneidad en la consistencia interna. La dimensión apropiada de expresión emocional alcanzó un α de 0.90, el más elevado, lo que demuestra una coherencia alta entre sus ítems. En lo que respecta a la dimensión de respeto de normas comunicativas, se logró α = 0.88; en cuanto al manejo de conflictos, α = 0.87; y para la autoafirmación positiva, α = 0.86. Todas estas cifras están dentro de los rangos apropiados.

Tabla 3. *Confiabilidad del instrumento - Alfa de Cronbach*

Dimensión	**Ítems**	**Alfa de Cronbach (α)**	**Interpretación**
Expresión emocional adecuada	1–3	0.90	Alta confiabilidad
Respeto de normas comunicativas	4–5	0.88	Alta confiabilidad
Manejo de conflictos	6–8	0.87	Alta confiabilidad
Autoafirmación positiva	9–10	0.86	Alta confiabilidad
Total	10	0.89	Alta confiabilidad

Nota. α ≥ 0.80 indica alta confiabilidad. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos indicaron que el instrumento tiene una estructura interna estable y coherente, lo que asegura la estabilidad en la medición de la variable.

Además, la calidad técnica del instrumento queda confirmada ya que no se hallaron valores por debajo de 0.80. La triangulación metodológica, que consiste en comparar la información obtenida a través de instrumentos y momentos diferentes, se utilizó para aumentar la confiabilidad de los resultados del estudio en lo que respecta a la técnica de observación participante. Esto permitió fortalecer la consistencia y credibilidad de los hallazgos.

3.9. Técnicas de análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de datos, se utilizó la versión 30.0 del software SPSS, aplicando las estadísticas descriptivas e inferenciales. Se empleó un análisis descriptivo en la primera etapa para clasificar, sintetizar y presentar los datos a través de frecuencias, porcentajes, promedios y desviación estándar; esto facilitó caracterizar la conducta de la variable comunicación asertiva en los alumnos con TDAH. Después, se llevó a cabo un análisis inferencial con el objetivo de comparar los resultados que se obtuvieron en el pretest y el postest para poder analizar cómo afectó la intervención psicoeducativa.

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk se empleó para establecer la distribución de los datos, debido a que el tamaño muestral era inferior a 30 individuos. Los datos no se ajustaban a una distribución normal, de modo que se implementaron pruebas no paramétricas. Se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para este propósito, que es adecuada para comparar mediciones vinculadas en diseños preexperimentales. Esta prueba hace posible reconocer discrepancias significativas desde el punto de vista estadístico entre los resultados del pretest y el postest después de implementar la intervención psicoeducativa.

4. Capítulo IV: Análisis e interpretación de resultados

Fase de diagnóstico

La fase de diagnóstico se llevó a cabo como un proceso sistemático orientado a conocer la situación inicial de los estudiantes del subnivel básica elemental con TDAH con relación a la habilidad de comunicación asertiva. Esta fase supuso el punto de partida para conocer las características de las interacciones comunicativas que se establecían en el contexto escolar y detectar las necesidades que demandaban atención mediante una intervención psicoeducativa. Se hizo el diagnóstico antes de aplicar la propuesta, con el fin de establecer una referencia inicial que permitiera orientar las acciones de intervención y valorar los cambios alcanzados.

El proceso se inició con la organización y planificación de las actividades diagnósticas, tomando en cuenta las características de los estudiantes, el contexto educativo y las dimensiones establecidas para el estudio. Se recogió información sobre la forma en que los estudiantes expresaban ideas, emociones, sentimientos; interactuaban con compañeros y docentes, respetaban normas básicas de comunicación, respondían ante situaciones de desacuerdo y manifestaban opiniones y necesidades. Se puso especial énfasis en aquellas conductas que podían dar cuenta de dificultades para comunicarse de manera clara, respetuosa y adecuada en las distintas situaciones escolares.

La información se recogió a partir de la participación de los actores directamente vinculados con el proceso educativo y mediante la observación de los estudiantes en situaciones habituales de aula. Se tuvieron en cuenta tanto las apreciaciones de los padres de familia y docentes, como las manifestaciones comunicativas observadas durante las actividades académicas. Esta forma de proceder permitió observar el comportamiento de los alumnos desde diversos ángulos

y hacer patente cómo las dificultades comunicativas se manifestaban en situaciones reales de interacción. En el transcurso se observaron conductas relacionadas con la expresión emocional, el respeto de turnos de palabra, la escucha, la impulsividad verbal, la resolución de desacuerdos y la expresión de opiniones de forma segura y respetuosa.

Se procedió a organizar y analizar conjuntamente la información recolectada, con el objetivo de establecer una caracterización de las condiciones iniciales de los estudiantes. El análisis permitió reconocer las principales manifestaciones asociadas a las dificultades de comunicación asertiva y determinar los aspectos que requerían mayor fortalecimiento. No sólo se tomaron en cuenta las respuestas obtenidas, sino también la correspondencia entre las percepciones de los informantes y las conductas observadas directamente en el entorno educativo, lo cual favoreció una mayor comprensión de la situación diagnosticada.

A partir de este proceso se establecieron las necesidades educativas en relación a la comunicación asertiva que debían ser atendidas a través de la intervención psicoeducativa. Los resultados de la diagnóstico fueron tomados como base para la definición de las características, contenidos y actividades de la propuesta, procurando que respondieran a las condiciones reales identificadas en los estudiantes. Así, la fase diagnóstica permitió pasar de la identificación de las dificultades comunicativas a la planificación de acciones concretas orientadas a fortalecer progresivamente la expresión emocional adecuada, el respeto de las normas comunicativas, el manejo de conflictos y la autoafirmación positiva.

4.1. Informe de resultados por instrumento

4.1.1. Resultados del CCC-2

Tabla 4. *Resultados de la dimensión habilidades conversacionales*

Indicadores evaluados	No (%)	f	A veces (%)	f	Sí (%)	f	M ± DE
Habla excesivamente en comparación con otros niños	3 (25,0)		4 (33,3)		5 (41,7)		1,17 ± 0,83
Cambia repentinamente el tema de conversación	3 (25,0)		5 (41,7)		4 (33,3)		1,08 ± 0,79
Desvía la conversación hacia temas de su interés	2 (16,7)		5 (41,7)		5 (41,7)		1,25 ± 0,75
Repite lo que otras personas acaban de decir	5 (41,7)		4 (33,3)		3 (25,0)		0,83 ± 0,83
Presenta dificultad para organizar lo que expresa	3 (25,0)		5 (41,7)		4 (33,3)		1,08 ± 0,79
Presenta dificultad para explicar hechos en orden temporal	4 (33,3)		4 (33,3)		4 (33,3)		1,00 ± 0,85
Presenta dificultad para explicar un juego sencillo	5 (41,7)		4 (33,3)		3 (25,0)		0,83 ± 0,83
Media de la dimensión	-		-		-		1,04 ± 0,80

Elaborado por la autora.

La dimensión de habilidades conversacionales alcanzó un promedio de 1,04 ± 0,80, lo cual señala una presencia moderada de las conductas evaluadas y una amplia variación entre los individuos que participaron. La tendencia a desviar la conversación hacia asuntos de su interés, con una puntuación de 1,25 ± 0,75, fue la que obtuvo el puntaje más alto y fue observada en cinco alumnos (41.7 %). La presencia de habla excesiva, 1.17 ± 0.83, fue igualmente destacable y se observó en cinco estudiantes (41.7 %). Los valores de 1,08 ± 0,79 y respectivamente se alcanzaron en cuanto a la dificultad para ordenar lo dicho y el brusco cambio de tema.

Con respecto al diagnóstico, los hallazgos mostraron que las habilidades para sostener el hilo temático, controlar la cantidad de información verbal y ajustar el diálogo a las características del interlocutor son los principales obstáculos.

Tabla 5. *Resultados de la dimensión coherencia y comprensión*

Indicadores evaluados	**No f (%)**	**A veces f (%)**	**Sí f (%)**	**M ± DE**
Utiliza referencias sin especificar claramente a qué se refiere	4 (33,3)	5 (41,7)	3 (25,0)	0,92 ± 0,79
No explica adecuadamente el contexto al hablar	3 (25,0)	5 (41,7)	4 (33,3)	1,08 ± 0,79
Utiliza frases repetitivas o fuera de contexto	4 (33,3)	4 (33,3)	4 (33,3)	1,00 ± 0,85
Parece no comprender completamente lo que expresa	4 (33,3)	5 (41,7)	3 (25,0)	0,92 ± 0,79
Interpreta incorrectamente lo que se le comunica	3 (25,0)	5 (41,7)	4 (33,3)	1,08 ± 0,79
Tiende a interpretar literalmente el lenguaje	3 (25,0)	4 (33,3)	5 (41,7)	1,17 ± 0,83
Ignora intentos de interacción de otras personas	5 (41,7)	4 (33,3)	3 (25,0)	0,83 ± 0,83
Media de la dimensión	-	-	-	1,00 ± 0,79

Elaborado por la autora.

La media obtenida en la dimensión de comprensión y coherencia fue de 1,00 ± 0,79. La interpretación literal del lenguaje, que fue la más difícil, tuvo un puntaje de 1,17 ± 0,83 y estuvo presente en cinco alumnos (41,7%). Las dificultades para explicar el contexto y llevar a cabo una interpretación adecuada de los mensajes recibidos fueron, respectivamente, 1.08 ± 0.79. La frecuencia de las respuestas en la categoría "A veces" reveló que las dificultades se manifestaron con distintos niveles de

intensidad entre los alumnos. Se logró identificar requerimientos vinculados a la interpretación de los mensajes, a la comprensión del lenguaje en el contexto y a la adecuación del contenido comunicativo para cada circunstancia de interacción gracias a la conducta observada.

Tabla 6. *Resultados de la dimensión compenetración*

Indicadores evaluados	**No f (%)**	**A veces f (%)**	**Sí f (%)**	**M ± DE**
Rara vez inicia una conversación	4 (33,3)	5 (41,7)	3 (25,0)	0,92 ± 0,79
Evita el contacto visual al comunicarse	4 (33,3)	4 (33,3)	4 (33,3)	1,00 ± 0,85
Se muestra distraído durante la interacción	2 (16,7)	5 (41,7)	5 (41,7)	1,25 ± 0,75
Se muestra distante durante la interacción con adultos conocidos	6 (50,0)	4 (33,3)	2 (16,7)	0,67 ± 0,78
Media de la dimensión	-	-	-	0,96 ± 0,80

Elaborado por la autora.

En la dimensión de compenetración, se obtuvo un promedio de 0.96 ± 0.80. La distracción en la interacción fue el comportamiento que recibió la puntuación más alta, con un promedio de 1,25 ± 0,75, y se observó en cinco alumnos (41.7%). El índice de la baja iniciativa para comenzar conversaciones fue 0,92 ± 0,79 y el de la evitación del contacto visual fue 1,00 ± 0,85. Estos hallazgos mostraron problemas vinculados sobre todo con la atención en los intercambios comunicativos y la participación espontánea en las interacciones, factores que podrían restringir la continuidad y reciprocidad de la comunicación.

Tabla 7. *Resultados de la dimensión comunicación no verbal*

Indicadores evaluados	**No f (%)**	**A veces f (%)**	**Sí f (%)**	**M ± DE**
Utiliza una entonación exagerada o artificial	5 (41,7)	4 (33,3)	3 (25,0)	0,83 ± 0,83
Utiliza frecuentemente muletillas	4 (33,3)	5 (41,7)	3 (25,0)	0,92 ± 0,79
Presenta dificultades para interpretar expresiones faciales o tonos de voz	3 (25,0)	5 (41,7)	4 (33,3)	1,08 ± 0,79
Sus gestos no corresponden con sus emociones	4 (33,3)	4 (33,3)	4 (33,3)	1,00 ± 0,85
Presenta dificultades para utilizar gestos adecuados	3 (25,0)	5 (41,7)	4 (33,3)	1,08 ± 0,79
Presenta dificultades para sonreír adecuadamente durante la interacción	4 (33,3)	5 (41,7)	3 (25,0)	0,92 ± 0,79
Media de la dimensión	-	-	-	0,97 ± 0,79

Elaborado por la autora.

La media de la dimensión de comunicación no verbal fue 0,97 ± 0,79. Tanto en la interpretación de los tonos de voz y las expresiones faciales como en el uso apropiado de los gestos, se presentaron los mayores problemas, con un puntaje de 1.08 ± 0.79. En todos los casos, se observó la conducta evaluada en cuatro alumnos (33,3%). Se evidenció que una porción del grupo tuvo dificultades para utilizar e interpretar correctamente los recursos no verbales que acompañaban la comunicación verbal. La desviación estándar mostró variaciones individuales en la manifestación de estas conductas, aunque mantuvo una tendencia diagnóstica común en el grupo.

Tabla 8. *Resultados de la dimensión pertinencia*

Indicadores evaluados	**No f (%)**	**A veces f (%)**	**Sí f (%)**	**M ± DE**
Presenta dificultades para comprender normas básicas de cortesía	4 (33,3)	5 (41,7)	3 (25,0)	0,92 ± 0,79
Expresa contenidos socialmente inapropiados	3 (25,0)	5 (41,7)	4 (33,3)	1,08 ± 0,79
Trata a todos de la misma manera sin diferenciar roles	5 (41,7)	5 (41,7)	2 (16,7)	0,75 ± 0,75
Presenta conductas agresivas hacia otros niños	7 (58,3)	3 (25,0)	2 (16,7)	0,58 ± 0,79
Molesta a otros sin intención	5 (41,7)	4 (33,3)	3 (25,0)	0,83 ± 0,83
Media de la dimensión	-	-	-	0,83 ± 0,79

Elaborado por la autora.

La media en la dimensión de pertinencia fue de 0.83 ± 0.79. La expresión de contenidos socialmente inadecuados, 1,08 ± 0,79, fue la que obtuvo la puntuación más alta y fue identificada en cuatro alumnos (33,3%). Los problemas para comprender las normas básicas de cortesía fueron 0,92 ± 0,79. Por otro lado, las conductas agresivas fueron las que menos promedio tuvieron en la dimensión (0,58 ± 0,79), lo que señala que no constituyeron el mayor obstáculo del grupo. Con el patrón hallado, se observó que había una necesidad más alta de fortalecer la adecuación social de las expresiones y de cumplir con las normas de interacción.

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

Tabla 9. *Resultados de la dimensión relación social*

Indicadores evaluados	**No f (%)**	**A veces f (%)**	**Sí f (%)**	**M ± DE**
Presenta dificultades para establecer vínculos con compañeros	3 (25,0)	5 (41,7)	4 (33,3)	1,08 ± 0,79
Es objeto de burlas o rechazo	7 (58,3)	3 (25,0)	2 (16,7)	0,58 ± 0,79
Tiende a permanecer aislado	5 (41,7)	4 (33,3)	3 (25,0)	0,83 ± 0,83
Es evitado por otros niños	7 (58,3)	3 (25,0)	2 (16,7)	0,58 ± 0,79
Presenta dificultades sociales durante la interacción	3 (25,0)	5 (41,7)	4 (33,3)	1,08 ± 0,79
Prefiere interactuar con adultos	6 (50,0)	4 (33,3)	2 (16,7)	0,67 ± 0,78
Media de la dimensión	-	-	-	0,81 ± 0,80

Elaborado por la autora.

La media de la dimensión de relación social fue 0.81 ± 0.80. Las calificaciones más altas, con 1,08 ± 0,79 y presentes en el 33.3% de los alumnos (4 en total), fueron las que indicaban dificultad para interactuar socialmente y para establecer relaciones con los compañeros. El aislamiento tuvo una tendencia de 0,83 ± 0,83. En resumen, los resultados mostraron que un segmento del grupo tuvo dificultades para establecer y sostener interacciones comunicativas fluidas con sus pares, lo cual requirió la implementación de tácticas destinadas a robustecer las competencias de interacción interpersonal.

Tabla 10. *Resultados de la dimensión rango de intereses*

Indicadores evaluados	**No f (%)**	**A veces f (%)**	**Sí f (%)**	**M ± DE**
Proporciona información excesivamente detallada	3 (25,0)	5 (41,7)	4 (33,3)	1,08 ± 0,79
Utiliza palabras sofisticadas o poco comunes	6 (50,0)	4 (33,3)	2 (16,7)	0,67 ± 0,78
Posee conocimientos extensos sobre temas específicos	3 (25,0)	5 (41,7)	4 (33,3)	1,08 ± 0,79
Presenta intereses restringidos y predominantes	4 (33,3)	5 (41,7)	3 (25,0)	0,92 ± 0,79
Presenta dificultad para adaptar los contenidos de conversación	3 (25,0)	5 (41,7)	4 (33,3)	1,08 ± 0,79
Media de la dimensión	-	-	-	0,97 ± 0,78

Elaborado por la autora.

La media calculada en el ámbito del rango de intereses fue de 0,97 ± 0,78. Las puntuaciones más elevadas (1,08 ± 0,79) se dieron en la tendencia a proporcionar excesiva información detallada, a tener un amplio conocimiento sobre asuntos específicos y a tener dificultades para adecuar los temas de conversación. Cada uno de estos síntomas fue experimentado por cuatro alumnos (33,3 %). Asimismo, los intereses predominantes y restringidos llegaron a 0,92 ± 0,79. El modelo observado indicó problemas con la adaptación del contenido de la conversación y la flexibilidad temática, elementos importantes para alcanzar intercambios comunicativos mutuos.

4.1.2. Resultados del cuestionario aplicado a docentes

Tabla 11. *Resultados de la dimensión expresión emocional adecuada*

Indicadores evaluados	Totalmente en desacuerdo f (%)	En desacuerdo f (%)	Indiferente f (%)	De acuerdo f (%)	Totalmente de acuerdo f (%)	M ± DE
Expresa sus ideas de manera clara y comprensible durante la interacción en clase	0 (0,0)	4 (40,0)	4 (40,0)	2 (20,0)	0 (0,0)	2,80 ± 0,79
Regula adecuadamente sus emociones al comunicarse con sus compañeros	1 (10,0)	4 (40,0)	4 (40,0)	1 (10,0)	0 (0,0)	2,50 ± 0,85
Utiliza un tono de voz adecuado en diferentes situaciones comunicativas	0 (0,0)	5 (50,0)	3 (30,0)	2 (20,0)	0 (0,0)	2,70 ± 0,82
Media de la dimensión	-	-	-	-	-	2,67 ± 0,80

Elaborado por la autora.

La dimensión de expresión emocional apropiada tuvo un promedio de 2,67 ± 0,80, lo que sugiere que el rendimiento inicial estaba en una situación que necesitaba fortalecerse. La capacidad de regular apropiadamente las emociones al comunicarse con los colegas fue la que tuvo la puntuación más baja, con un promedio de 2,50 ± 0,85. En este indicador, 5 profesores (50.0%) mostraron alguna forma de desacuerdo con el rendimiento positivo de los alumnos, y 4 (40.0%) adoptaron una actitud neutral.

El 50% de los profesores se posicionó en la categoría "En desacuerdo" con respecto a la utilización de un tono de voz apropiado, logrando 2,70 ± 0,82. La

expresión de las ideas de manera clara y comprensible obtuvo el puntaje más alto en la dimensión, con un promedio de 2,80 ± 0,79. En general, los hallazgos revelaron que las dificultades más grandes estaban vinculadas con el manejo de la regulación emocional en las interacciones y con regular cómo los alumnos expresaban sus respuestas comunicativas.

Tabla 12. *Resultados de la dimensión respeto de normas comunicativas*

Indicadores evaluados	Totalmente en desacuerdo f (%)	En desacuerdo f (%)	Indiferente f (%)	De acuerdo f (%)	Totalmente de acuerdo f (%)	M ± DE
Respeta los turnos de palabra durante las actividades en clase	1 (10,0)	4 (40,0)	4 (40,0)	1 (10,0)	0 (0,0)	2,50 ± 0,85
Practica la escucha activa sin interrumpir a los demás	2 (20,0)	4 (40,0)	3 (30,0)	1 (10,0)	0 (0,0)	2,30 ± 0,95
Media de la dimensión	-	-	-	-	-	2,40 ± 0,88

Elaborado por la autora.

Una media de 2,40 ± 0,88 fue el resultado en cuanto a la aplicación de las normas comunicativas, lo que representa una de las áreas más desafiantes para diagnosticar. El 60% de los profesores (6) se ubicaron entre "Totalmente en desacuerdo" y "En desacuerdo", y la puntuación más baja fue para el ítem de conseguir la atención activa sin interrupciones (2,30 ± 0,95). La conducta de respetar los turnos de palabra recibió una calificación de 2,50 ± 0,85. Además, se notó que la

mayoría de los docentes (5, es decir el 50 %) mostraron cierto grado de desacuerdo con respecto a esta conducta. En ambas métricas, la desviación estándar observada reveló discrepancias en la percepción de los docentes. Sin embargo, el patrón central evidenció problemas para aguardar el turno de intervención, atender las intervenciones ajenas y controlar las interrupciones durante las actividades académicas.

Tabla 13. *Resultados de la dimensión manejo de conflictos*

Indicadores evaluados	**Totalmente en desacuerdo f (%)**	**En desacuerdo f (%)**	**Indiferente f (%)**	**De acuerdo f (%)**	**Totalmente de acuerdo f (%)**	**M ± DE**
Resuelve desacuerdos mediante el diálogo	2 (20,0)	5 (50,0)	2 (20,0)	1 (10,0)	0 (0,0)	2,20 ± 0,92
Controla la impulsividad verbal en situaciones conflictivas	3 (30,0)	4 (40,0)	2 (20,0)	1 (10,0)	0 (0,0)	2,10 ± 0,99
Mantiene una actitud respetuosa ante opiniones contrarias	2 (20,0)	5 (50,0)	2 (20,0)	1 (10,0)	0 (0,0)	2,20 ± 0,92
Media de la dimensión	-	-	-	-	-	2,17 ± 0,91

Elaborado por la autora.

La dimensión de gestión de conflictos alcanzó el puntaje promedio más bajo del cuestionario, 2,17 ± 0,91. Esto resalta una dificultad particularmente importante

en el diagnóstico inicial. El indicador relacionado con el manejo de la impulsividad verbal en contextos conflictivos fue el que menos puntuación obtuvo (2,10 ± 0,99); 7 profesores (70,0%) manifestaron algún grado de desacuerdo sobre la habilidad de los alumnos para regular sus respuestas verbales en circunstancias conflictivas. La resolución de desacuerdos mediante el diálogo y la conservación de una actitud respetuosa ante puntos de vista opuestos lograron ambos 2,20 ± 0,92. Los problemas mayores, según estos hallazgos, residían en la autorregulación de las reacciones verbales, el manejo dialogado de desacuerdos y la preservación de una actitud comunicativa respetuosa ante opiniones distintas. Se observó una desviación estándar más alta en el control de la impulsividad verbal (0,99), lo que sugiere una mayor variabilidad entre las calificaciones de los profesores en este indicador.

Tabla 14. *Resultados de la dimensión autoafirmación positiva*

Indicadores evaluados	**Totalmente en desacuerdo f (%)**	**En desacuerdo f (%)**	**Indiferente f (%)**	**De acuerdo f (%)**	**Totalmente de acuerdo f (%)**	**M ± DE**
Expresa sus opiniones con seguridad y respeto	0 (0,0)	4 (40,0)	4 (40,0)	2 (20,0)	0 (0,0)	2,80 ± 0,79
Defiende sus derechos sin manifestar conductas agresivas	1 (10,0)	4 (40,0)	4 (40,0)	1 (10,0)	0 (0,0)	2,50 ± 0,85
Media de la dimensión	-	-	-	-	-	2,65 ± 0,81

Elaborado por la autora.

La dimensión de autoafirmación positiva, aunque todavía mostró áreas que necesitan fortalecerse, fue la que tuvo una evaluación relativamente más favorable, con un promedio de 2.65 ± 0.81. La posibilidad de defender los derechos propios sin mostrar conductas agresivas tuvo un promedio más bajo (2,50 ± 0,85), mientras que la capacidad de expresar opiniones con respeto y seguridad fue más alta (2,80 ± 0,79). En este último indicador, 5 profesores (50,0%) manifestaron cierto grado de desacuerdo con respecto a la conducta esperada. Los hallazgos revelaron que los alumnos poseían algunas capacidades básicas para expresar sus puntos de vista, pero les resultaba más complicado defender sus derechos o necesidades y, además, mantener una actitud respetuosa y controlada.

4.1.3. Observación participante

Tabla 15. *Resultados de la dimensión expresión emocional adecu*ada

Aspecto observado	**Resultados de la observación**
Expresión de ideas y emociones	Se observó que parte de los estudiantes logró expresar sus ideas de manera comprensible, sin embargo, varios tuvieron dificultades para organizar verbalmente lo que deseaban comunicar, sobre todo cuando tenían que explicar situaciones relacionadas con sus emociones.
Regulación emocional durante la interacción	Se identificaron respuestas emocionales variables. Algunos estudiantes reaccionaron impulsivamente ante situaciones de frustración, desacuerdo o corrección por parte del docente, presentando cambios súbitos en el tono de voz o dificultad para volver a la calma.

Regulación del tono de voz	Se observaron cambios en la intensidad de la voz en las interacciones. En ciertas tareas, algunos alumnos aumentaron su tono al expresar disconformidades o al tratar de llamar la atención de sus compañeros.
Expresión de sentimientos	Se presentó mayor dificultad para comunicar verbalmente sentimientos relacionados con frustración, inconformidad o desacuerdo, recurriendo en algunos casos a expresiones breves, gestos o respuestas impulsivas.

Elaborado por la autora.

Se pudo determinar a través de la observación que el ámbito de la expresión emocional apropiada necesitaba ser reforzado. Aunque los alumnos fueron capaces de transmitir ideas simples en situaciones diarias, se presentaron más obstáculos cuando la interacción involucró emociones fuertes, desacuerdo o frustración. Algunos alumnos tuvieron dificultades para expresar sus sentimientos con palabras, cambiaron el tono de voz o respondieron impulsivamente en estas circunstancias. Lo que se observó fue que el problema no solo era transmitir un mensaje, sino también regular la manera de expresarlo en situaciones con carga emocional.

Tabla 16. *Resultados de la dimensión respeto de normas comunicativas*

Aspecto observado	**Resultados de la observación**
Respeto de turnos de palabra	Fueron frecuentes las interrupciones durante las conversaciones y las actividades en grupo. Algunos estudiantes intervenían sin esperar a que sus compañeros acabaran de expresar sus ideas.

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

Escucha activa	Se detectaron dificultades para atender durante intervenciones prolongadas de otros compañeros. En ciertos momentos se presentaron distracciones, comentarios fuera de tema o respuestas antes del término de la intervención de quien hablaba.
Interrupciones	Las interrupciones se presentaron principalmente durante las actividades grupales y situaciones en las que varios estudiantes querían intervenir a la vez.
Atención al interlocutor	La atención fue variable. Algunos estudiantes se mantenían en contacto con la actividad por cortos períodos, otros necesitaban que el docente les recordara que siguieran escuchando.

Elaborado por la autora.

Respecto al cumplimiento de las reglas de comunicación, se encontraron problemas sobre todo con el escuchar activamente y el esperar el turno para hablar. Las interrupciones se presentaron más a menudo en las actividades grupales y en las circunstancias de participación espontánea. Además, se hizo patente que algunos alumnos contestaban antes de que el interlocutor concluyera su intervención o desviaban su atención hacia otros estímulos presentes en el salón. Estos actos hicieron posible reconocer que era necesario reforzar la habilidad de escuchar, esperar, atender y participar sin dejar de lado las reglas fundamentales del intercambio comunicativo. La dimensión observada fue la misma que se mencionó en la guía para evaluar los turnos de palabra y la escucha activa.

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

Tabla 17. *Resultados de la dimensión manejo de conflictos*

Aspecto observado	Resultados de la observación
Respuesta ante desacuerdos	Tuvieron problemas para aceptar opiniones que fueran diferentes a las suyas. Algunos alumnos reaccionaron al instante con expresiones verbales de rechazo o bien intentaron imponer su punto de vista.
Resolución mediante el diálogo	El diálogo no siempre ha sido la primera estrategia empleada para resolver desacuerdos. En ciertas situaciones fue necesario que el docente mediara para propiciar la comunicación entre los estudiantes.
Control de impulsividad verbal	Se identificaron respuestas verbales impulsivas ante situaciones de frustración, desacuerdo o pérdida durante actividades lúdicas y grupales.
Actitud ante opiniones contrarias	Algunos estudiantes tuvieron dificultad para aceptar la opinión de sus compañeros, manifestando oposición, aumento del volumen de su voz o abandono momentáneo de la interacción.
Búsqueda de soluciones	La capacidad de proponer soluciones a través del diálogo se observó de forma limitada, requiriendo la orientación del docente en determinadas situaciones conflictivas.

Elaborado por la autora.

Una de las dificultades mayores que se notaron fue la gestión de conflictos. Las circunstancias de desacuerdo hicieron posible que se observaran respuestas impulsivas, dificultad para aceptar puntos de vista opuestos y un uso limitado del diálogo espontáneo como medio para solucionar conflictos. En muchas situaciones,

fue necesario que el profesor interviniera para regular la interacción y propiciar una respuesta más apropiada en términos de comunicación. Por lo tanto, se notó que los alumnos debían desarrollar recursos para frenar la respuesta impulsiva, expresar su desacuerdo con respeto, escuchar el punto de vista del otro y buscar soluciones a través del diálogo; estos elementos son considerados directamente en la guía de observación.

Tabla 18. *Resultados de la dimensión autoafirmación positiva*

Aspecto observado	**Resultados de la observación**
Expresión de opiniones	o requerían estímulo para participar frente al grupo. Se notó que varios estudiantes expresaban sus opiniones espontáneamente, pero otros mostraban inseguridad o necesitaban estímulo para participar frente al grupo.
Expresión de necesidades	La comunicación de necesidades ocurría sobre todo cuando el estudiante recibía preguntas del docente. En ciertos momentos no pudieron expresar con claridad lo que necesitaban.
Defensa de ideas	Algunos estudiantes defendían sus ideas con firmeza, pero cuando no estaban de acuerdo podían levantar la voz o responder de forma precipitada.
Defensa de derechos	Se observaron dificultades para expresar desacuerdos o defender sus intereses, de forma simultánea, firme y respetuosa.
Participación espontánea	Algunos estudiantes participaban con facilidad, mientras que otros necesitaban estímulos o preguntas directas para incorporarse a la interacción.

Elaborado por la autora.

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

La autoafirmación positiva mostró algunas manifestaciones positivas tempranas, sobre todo en la disposición de algunos alumnos a compartir sus puntos de vista. No obstante, esta habilidad no siempre ha sido apoyada por tácticas de comunicación apropiadas para defender puntos de vista o necesidades ante opiniones opuestas. En algunos casos, la seguridad para expresar un punto de vista estuvo acompañada de respuestas impulsivas o de una mayor elevación del tono de voz. Así, se identificó la necesidad de fortalecer una autoafirmación que les permitiera manifestar con seguridad sus derechos, necesidades y opiniones, sin dejar de respetar a los demás ni dar respuestas agresivas, tal como lo indica la guía.

4.2. Análisis descriptivo del diagnóstico

El diagnóstico a través del análisis descriptivo posibilitó la integración de los resultados de las tres herramientas utilizadas, con el objetivo de describir los problemas asociados a la comunicación asertiva en los 12 alumnos diagnosticados con TDAH del subnivel Básica Elemental de Educación General Básica. La información adquirida mediante la observación directa y a través de diversos actores reveló que los problemas comunicativos no solo se presentaron en la expresión verbal, sino también en el respeto a las normas de comunicación, la regulación de las interacciones, la escucha activa, el manejo de circunstancias de desacuerdo y la expresión emocional.

Los hallazgos del primer instrumento mostraron que los niños tienen más problemas con las habilidades de conversación, en particular con la propensión a desviar el diálogo hacia temas de interés personal, a hablar demasiado y a sostener una interacción ordenada. Se detectaron, además, expresiones relacionadas con la interpretación del lenguaje y el uso de recursos no verbales, así como con la coherencia y comprensión del mensaje. Esta conducta hizo posible identificar que

algunos alumnos tenían la habilidad de comunicar sus pensamientos, pero tenían problemas para regular el contenido, la forma y la continuidad de sus intervenciones en función de las condiciones de la situación comunicativa.

El diagnóstico, desde el punto de vista de los 10 profesores, mostró que los problemas se volvían más significativos en circunstancias que requerían autorregulación y control del comportamiento comunicativo. La gestión de los conflictos fue el elemento más comprometido, debido a las dificultades encontradas para controlar la impulsividad verbal, solucionar discrepancias por medio del diálogo y sostener una actitud respetuosa ante puntos de vista opuestos.

Asimismo, el cumplimiento de las normas de comunicación reveló problemas relacionados con la escucha activa y la espera del turno de palabra. Estos hallazgos hicieron posible reconocer que las limitaciones no se encontraban únicamente en la aptitud para comunicarse, sino también en la oportunidad de emplear adecuadamente la comunicación para interactuar con otros y reaccionar asertivamente ante circunstancias sociales.

La observación científica con participación posibilitó una exploración más profunda de estas manifestaciones en el entorno natural del aula. Se notaron interrupciones, problemas para esperar su turno, reacciones impulsivas ante circunstancias de frustración y dificultades para aceptar puntos de vista distintos en las tareas académicas y grupales.

Se notó también que, aunque algunos alumnos eran capaces de manifestar sus necesidades y opiniones, no siempre lo hacían con respeto y control cuando había diferencias. La observación, por lo tanto, confirmó que el rendimiento comunicativo fluctuaba de acuerdo con las demandas de la situación y que los

mayores obstáculos surgían cuando los alumnos tenían que regular simultáneamente sus emociones y su conducta comunicativa.

Los resultados convergentes permitieron definir un patrón diagnóstico caracterizado por la dificultad para escuchar activamente, respetar los turnos, regular las emociones, controlar la impulsividad verbal, resolver conflictos a través del diálogo y expresar opiniones con firmeza y respeto.

Se notaron, no obstante, algunos primeros signos positivos, especialmente en la habilidad de algunos alumnos para expresar sus puntos de vista, intervenir de manera espontánea y comunicar ideas en contextos estructurados. Este suceso evidenció que el grupo no carecía de habilidades comunicativas, sino que no había desarrollado adecuadamente las competencias requeridas para emplearlas asertivamente en distintas circunstancias escolares.

4.3. Resultados de la implementación de la propuesta

Tabla 19. *Estadísticos descriptivos del pretest y postest de la variable y sus dimensiones del* CCC-2

Estadístico	Pretest Variable	Postest Variable	Pre D1	Post D1	Pre D2	Post D2	Pre D3	Post D3	Pre D4	Post D4
N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Media	23,08	40,67	7,25	12,42	4,83	8,42	6,17	11,42	4,83	8,42
Mediana	23,00	40,50	7,00	12,50	5,00	8,50	6,00	11,00	5,00	8,50
Moda	23	39 y 43	7	13	5	9	6	11	5	9
Desv. estándar	2,78	3,73	0,87	0,90	0,58	0,90	0,94	1,08	0,58	0,90
Mínimo	19	35	6	11	4	7	5	10	4	7
Máximo	29	48	9	14	6	10	8	14	6	10

Elaborado por la autora.

La Tabla 19 muestra que la comunicación asertiva mejora de manera positiva después de la intervención psicoeducativa. El promedio mundial aumentó de 23,08 puntos en el pretest a 40,67 puntos en el postest, evidenciando un significativo

mejoramiento en la actuación comunicativa. En lo que se refiere a la expresión emocional apropiada, el promedio pasó de 7,25 a 12,42; en cambio, las normas comunicativas se elevaron desde 4,83 hasta 8,42.

También, la autoafirmación positiva subió de 4,83 a 8,42 y el manejo de conflictos aumentó de 6,17 a 11,42. Los valores mínimo y máximo, así como las medianas, también presentaron variaciones hacia puntuaciones más elevadas, lo que corroboró una tendencia positiva en los doce alumnos.

Tabla 20. *Comparación de los resultados del cuestionario a docentes antes y después de la intervención*

Dimensiones de la comunicación asertiva	Pretest Media	Postest Media	Incremento
Expresión emocional adecuada	2,67	4,17	1,50
Respeto de normas comunicativas	2,40	4,15	1,75
Manejo de conflictos	2,17	4,13	1,96
Autoafirmación positiva	2,65	4,20	1,55

Fuente: Elaborado por la autora.

Después de la intervención, los resultados del cuestionario a los docentes indicaron un progreso positivo en las cuatro dimensiones de la comunicación asertiva. Mientras que la expresión emocional apropiada aumentó de 2,67 a 4,17 puntos, el respeto por las normas de comunicación se elevó de 2,40 a 4,15 puntos. Lo que tuvo un mayor incremento fue tener una mejor forma de gestionar los conflictos, que pasó de 2,17 a 4,13 puntos.

Esto demuestra avances en el control de las reacciones impulsivas, en el diálogo y en la aceptación de diferentes puntos de vista. La autoafirmación positiva también tuvo una mejora, al aumentar de 2,65 a 4,20 puntos. Lo que revelan estos

hallazgos es que las dificultades que se habían encontrado en el diagnóstico se redujeron tras la implementación del programa. La percepción de los docentes muestra, en conjunto, un progreso constante en la comunicación asertiva del alumnado.

Tabla 21. *Comparación de los resultados de la guía de observación científica antes y después de la intervención*

Dimensión	**Observación inicial**	**Observación final**	**Cambio observado**
Expresión emocional adecuada	Se observaron dificultades para expresar verbalmente las ideas relacionadas con las emociones. Algunos estudiantes tenían dificultad para expresar sentimientos con palabras, y reaccionaban a frustraciones o desacuerdos de manera impulsiva levantando el tono de voz.	Se observó mayor capacidad de expresar ideas y sentimientos de manera organizada. Los estudiantes mostraron mayor control de las respuestas emocionales, un tono de voz más adecuado y expresaron con mayor claridad sentimientos de inconformidad o desacuerdo.	Mejora de la autorregulación emocional y de la manera de expresar sentimientos e ideas.
Respeto de normas comunicativas	Se observó que interrumpía con frecuencia, tenía dificultades para esperar su turno de palabra, se distraía durante las intervenciones de sus compañeros y requería recordatorios por parte del docente para mantener la atención.	Se observó una disminución de las interrupciones y una mayor capacidad de aguardar su turno de participación. Los alumnos se mostraron más dispuestos a escuchar y necesitaron menos recordatorios para permanecer enfocados en su interlocutor.	Mayor respeto de los turnos, la escucha activa y la atención al interlocutor.

Manejo de conflictos	Se detectaron respuestas impulsivas frente a desacuerdos, dificultad para aceptar opiniones diferentes y uso limitado del diálogo. En varias situaciones fue necesaria la mediación del docente para regular la interacción y buscar soluciones.	Los estudiantes demostraron estar más dispuestos a escuchar opiniones que difieran de las suyas, controlar sus respuestas impulsivas y emplear el diálogo como una herramienta para superar los desacuerdos. Disminuyó la necesidad de que el profesor interviniera directamente.	Mayor auto-regulación, diálogo y capacidad de resolver desacuerdos.
Autoafirmación positiva	Algunos alumnos manifestaban su opinión espontáneamente, otros requerían estímulos. En momentos en los que no estaban de acuerdo, a veces subían el tono de voz, respondían de forma impulsiva o tenían dificultades para expresar sus necesidades de forma respetuosa.	Se evidenció mayor seguridad para expresar opiniones, necesidades y desacuerdos. Los estudiantes participaron más espontáneamente y fueron más capaces de defender sus ideas y derechos, sin recurrir a respuestas agresivas.	Mayor seguridad, participación y respeto en la expresión de opiniones y necesidades.

Fuente: Elaborado por la autora.

Después de la intervención, los hallazgos de la observación científica revelaron alteraciones positivas en la conducta comunicativa del alumnado. En la comunicación de sentimientos e ideas, se observó una mayor claridad en la expresión emocional, así como una mejor regulación y control del tono de voz. Respecto a las normas comunicativas, se notó una reducción en las interrupciones y un aumento en la disposición para escuchar al otro y respetar los turnos. A lo largo de la gestión de

conflictos, se empleó más el diálogo, la aceptación de puntos de vista distintos y el control de las reacciones impulsivas.

Además, la autoafirmación positiva se vio reforzada con una confianza más alta para manifestar desacuerdos, puntos de vista y necesidades de forma respetuosa. En términos generales, la última observación confirmó una evolución positiva en términos de calidad con respecto a los problemas detectados durante el pretest.

Prueba de normalidad

Tabla 22. *Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para la variable y sus dimensiones*

Variable / Dimensión	Estadístico Shapiro-Wilk	gl	Sig.
Variable: Comunicación asertiva	0,863	12	0,053
D1. Expresión emocional adecuada	0,818	12	0,015
D2. Respeto de normas comunicativas	0,640	12	<0,001
D3. Manejo de conflictos	0,807	12	0,011
D4. Autoafirmación positiva	0,640	12	<0,001

Nota. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk aplicada a los resultados del pretest y postest. Nivel de significancia α = 0.05. Procesamiento en SPSS versión 30.0.

La prueba de Shapiro-Wilk reveló que las diferencias entre el pretest y el postest no mostraron una distribución normal en las dimensiones analizadas, ya que los valores de significancia eran inferiores a 0,05. Los hallazgos fueron relevantes para la autoafirmación positiva ($p < 0,001$), el manejo de conflictos ($p = 0,011$), la expresión emocional adecuada ($p = 0,015$) y el respeto a las normas de comunicación ($p < 0,001$).

A pesar de que la variable global mostró un valor de $p = 0,053$, el comportamiento no normal de las dimensiones hizo necesario utilizar una prueba no paramétrica. Por lo tanto, se desestimó el uso de pruebas paramétricas para

comparar las mediciones. Por lo tanto, se optó por la prueba de Wilcoxon de rangos con signo para cotejar los resultados logrados en el pretest y el postest. La prueba permitió determinar, de manera estadística, el impacto que la intervención psicoeducativa tuvo en la comunicación asertiva.

Prueba de hipótesis – Wilcoxon

Tabla 23. *Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el contraste pretest–postest*

Variables/Dimensiones	Rangos positivos	Rangos negativos	Z	Sig. (bilateral)
Variable: Comunicación asertiva	12	0	-3,059	<0,001
D1. Expresión emocional adecuada	12	0	-3,059	<0,001
D2. Respeto de normas comunicativas	12	0	-3,059	<0,001
D3. Manejo de conflictos	12	0	-3,059	<0,001
D4. Autoafirmación positiva	12	0	-3,059	<0,001

Nota. Prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas. Nivel de significancia α = 0.05. Procesamiento en SPSS versión 30.0.

Los hallazgos de la prueba de Wilcoxon indican que la comunicación asertiva global y sus cuatro dimensiones presentan variaciones estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, puesto que se identificaron 12 rangos positivos y ninguno negativo en todos los casos, con valores de $p < 0,001$. Cuando estos valores se encuentran por debajo del nivel de significancia estipulado ($\alpha = 0,05$), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa. En consecuencia, los resultados indican que la intervención psicoeducativa produjo una mejora estadísticamente significativa en el

manejo de conflictos, la autoafirmación positiva, la expresión emocional apropiada y el cumplimiento de las normas comunicativas.

4.5. Validación de la pertinencia teórica de la propuesta por expertos

Los especialistas validan la propuesta desde una perspectiva teórica. La guía metodológica de intervención psicoeducativa, que tiene como objetivo reforzar la capacidad de comunicación asertiva en alumnos del subnivel básico elemental con TDAH, fue validada a través del método Delphi y contó con la colaboración de cinco especialistas. La evaluación se realizó tomando en consideración las cuatro fases de la propuesta: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Se utilizó una escala del 1 al 5 para valorar cada etapa, siendo el 1 muy poco pertinente y el 5 muy pertinente. Se consideró que los expertos llegaron a un consenso cuando la valoración fue de 4 puntos o más, y cuando el nivel de concordancia fue estadísticamente significativo.

Tabla 24. *Valoración de la pertinencia de las etapas de la guía metodológica por los expertos*

Etapa de la propuesta	Media	Mediana	Desv. estándar	Valoración ≥ 4 n (%)
Diagnóstico	4,80	5,00	0,45	5 (100,0%)
Diseño	4,80	5,00	0,45	5 (100,0%)
Implementación	4,60	5,00	0,55	5 (100,0%)
Evaluación	4,80	5,00	0,45	5 (100,0%)
Total	4,75	5,00	0,48	20 (100,0%)

Elaborado por la autora.

La Tabla 22 revela que las cuatro fases de la guía metodológica fueron altamente valoradas, con un promedio global de 4,75 sobre 5,00. Los promedios de los períodos de diagnóstico, diseño y evaluación fueron 4.80, mientras que el

promedio para la implementación fue de 4.60; todos ellos se mantuvieron dentro de un nivel alto de pertinencia. En todas las fases, el 100% de los expertos otorgó una calificación igual o superior a 4, lo que demuestra una valoración coincidente acerca de la estructura, secuencia y adecuación de la propuesta con el objetivo de robustecer la comunicación asertiva en alumnos con TDAH.

Tabla 25**.** *Nivel de consenso de los expertos mediante el coeficiente de concordancia de Kendall*

Dimensión evaluada	**W de Kendall**	**χ^2 aproximado**	**gl**	**Sig. (bilateral)**	**Nivel de consenso**
Pertinencia del diagnóstico	0,900	14,400	4	0,002	Muy alto
Pertinencia del diseño	0,900	14,400	4	0,002	Muy alto
Pertinencia de la implementación	0,800	12,800	4	0,012	Alto
Pertinencia de la evaluación	0,900	14,400	4	0,002	Muy alto
Valoración global	0,875	14,000	4	0,003	Muy alto

Elaborado por la autora.

Se observó un alto grado de coincidencia entre los cinco expertos, según lo que muestran los resultados del Cuadro 23. El coeficiente global de Kendall fue W = 0,875 y resultó estadísticamente significativo (p = 0,003 < α = 0,05). La implementación llegó a un nivel alto (W = 0,800), mientras que las fases de diagnóstico, diseño y evaluación exhibieron un grado de concordancia bastante elevado (W = 0,900). Estos hallazgos indican que las valoraciones de los expertos no fueron aleatorias, sino que se llegó a un acuerdo importante sobre la relevancia de los elementos de la guía metodológica.

Tabla 26. *Consenso final alcanzado mediante el método Delphi*

Criterio de validación	Primera valoración	Segunda ronda Delphi	Consenso final
Pertinencia teórica	90,0%	100,0%	100,0%
Coherencia entre etapas	90,0%	100,0%	100,0%
Correspondencia con estudiantes con TDAH	90,0%	100,0%	100,0%
Secuencia metodológica	90,0%	100,0%	100,0%
Aplicabilidad educativa	80,0%	100,0%	100,0%
Consenso global	88,0%	100,0%	100,0%

Elaborado por la autora.

El método Delphi ayudó a alcanzar un acuerdo total entre los cinco expertos en los criterios evaluados, según se aprecia en la Tabla 24. Se llegó a un consenso global del 88,0 % en la primera ronda; el elemento con menor valoración inicial fue la aplicabilidad educativa. Después de incorporar las observaciones y llevar a cabo la segunda ronda, todos los criterios lograron un acuerdo del 100 %. En consecuencia, se estimó que la propuesta es teóricamente relevante, coherente, bien estructurada y factible, confirmándose sus cuatro fases: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación como elementos apropiados para robustecer la comunicación asertiva en estudiantes del subnivel Básica Elemental con TDAH.

4.6. Discusión de resultados

Se pudo describir las dificultades iniciales y evaluar las modificaciones en la comunicación asertiva de los alumnos del subnivel Elemental con TDAH gracias a los resultados del CCC-2, la encuesta a maestros y la guía de observación científica participante. El CCC-2 fue utilizado para diagnosticar a 12 alumnos y se identificaron problemas en varios elementos de la comunicación pragmática: las habilidades conversacionales tuvieron un promedio de 1,04 puntos, con una inclinación a desviar la conversación hacia los intereses personales (1,25) y el hablar demasiado (1,17); coherencia y comprensión 1,00; compenetración 0,96; comunicación no verbal 0,97; pertinencia 0,83; y relación social 0,81.

Los hallazgos obtenidos resaltan dificultades en la organización del discurso, la atención hacia el otro, la interpretación de gestos no verbales y el establecimiento de interacciones sociales. Los hallazgos concuerdan con los de Pacheco et al. (2023), que enfatizan la conexión entre el TDAH y las habilidades de comunicación asertiva; y con Paneiva-Pompa et al. (2021), que destacan la relevancia de intervenciones escolares organizadas y adaptadas a las necesidades de esta población.

La primera aplicación de la encuesta a diez profesores verificó que los problemas pragmáticos hallados a través del CCC-2 se presentaban en contextos específicos del entorno escolar. El manejo de conflictos, que tuvo la puntuación más baja, obtuvo 2.17 puntos; el respeto a las normas comunicativas recibió 2.40; la autoafirmación positiva, 2.65; y la expresión emocional adecuada, 2.67. Se notaron problemas particulares para manejar las emociones, guardar el turno de palabra, sostener la escucha activa, contener la impulsividad verbal, dirimir desacuerdos mediante el diálogo y respetar puntos de vista diferentes.

La guía de observación científica que sirvió para verificar estos resultados indicó que los alumnos experimentaban interrupciones constantes, problemas para oír a sus compañeros, subían el tono de voz, reaccionaban impulsivamente ante desacuerdos y requerían la mediación de sus maestros. Asimismo, se mostró que algunos estudiantes no se sentían seguros al expresar lo que necesitaban y defender su punto de vista con respeto. La comunicación y la regulación emocional parecen estar relacionadas, lo cual es consistente con lo que afirman Terol et al. (2023) y González et al. (2024); las dificultades en la interacción y el conflicto coinciden con Heredia-Villamarín et al. (2024) y Perlado y Trujillo (2024).

La intervención psicoeducativa, que se realizó con base en estas necesidades, consistió en cuatro etapas: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Las actividades que se llevaron a cabo tenían como objetivo regular las emociones, expresar los sentimientos, respetar los turnos, escuchar activamente, controlar la impulsividad verbal, resolver conflictos mediante el diálogo, aceptar puntos de vista diferentes y autoafirmarse de manera positiva.

Esta perspectiva es consistente con la de Paneiva-Pompa et al. (2024), que subrayan la eficacia de programas psicoeducativos organizados para alumnos con TDAH; y también con Montesdeoca et al. (2024), Alay et al. (2025) y Castellanos-Ramírez y Velásquez-Medina (2024), que apoyan tácticas educativas inclusivas y adaptadas a cada contexto. Después de la intervención, la encuesta docente mostró que las cuatro dimensiones aumentaron: expresión emocional apropiada de 2,67 a 4,17; respeto a normas comunicativas de 2,40 a 4,15; resolución de conflictos de 2,17 a 4,13; y autoafirmación positiva de 2,65 a 4,20 puntos. El manejo de conflictos, que fue la dimensión más complicada en el diagnóstico, presentó el mayor aumento con 1,96 puntos.

El análisis de la guía de observación científica concluyó en cambios cualitativos en las conductas comunicativas y enriqueció la evaluación del docente. Se observó una mejor regulación de las reacciones emocionales, un control superior del tono de voz y una mayor claridad al expresar sentimientos e ideas; además, se produjeron menos interrupciones y hubo más respeto hacia los turnos y la escucha activa. En la gestión de conflictos, se observó un uso más frecuente del diálogo, una mejor aceptación de puntos de vista distintos, una menor impulsividad a nivel verbal y una necesidad reducida de mediación por parte de los docentes. Por otro lado, en lo relacionado con la autoafirmación, se notó una mayor confianza para manifestar desacuerdos, necesidades y opiniones con respeto.

Los resultados cuantitativos corroboraron estos cambios, dado que la comunicación asertiva global creció de 23,08 puntos en el pretest a 40,67 puntos en el postest; la expresión emocional apropiada aumentó de 7,25 a 12,42; el respeto hacia las normas subió de 4,83 a 8,42; la gestión de conflictos pasó de 6,17 a 11,42 y la autoafirmación positiva se elevó de 4,83 a 8,42.

La prueba de Wilcoxon mostró que las cuatro dimensiones y la puntuación global presentaron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico ($p < 0.001$), corroborando así la evolución que se había notado. Estos hallazgos están también vinculados con los obtenidos por Vélez et al. (2021) y Neira (2023), que subrayan el valor de las tácticas metodológicas y la comunicación positiva para robustecer las competencias comunicativas en el entorno educativo.

Los tres instrumentos triangulados, en conjunto, posibilitan afirmar que la intervención psicoeducativa generó un progreso positivo en la comunicación asertiva, ya que hubo una correspondencia entre las dificultades detectadas al principio a través del CCC-2, la percepción de los maestros y los comportamientos observados

directamente en el aula; así como entre los resultados finales de la encuesta y lo observado desde un enfoque científico.

La limitación más significativa del estudio está relacionada con el escaso tamaño de la muestra, además del hecho de que se desarrolla en un contexto educativo específico y no cuenta con un grupo de control. Estas condiciones limitan la posibilidad de generalizar los resultados y también dificultan atribuir únicamente los cambios detectados a la intervención misma. No obstante, la triangulación fortaleció el análisis de los resultados.

Se sugiere, como futuras líneas de investigación, aumentar el número de muestras, incluir grupos comparativos, llevar a cabo seguimientos longitudinales y examinar intervenciones que se enfoquen sobre todo en la regulación emocional, el manejo de conflictos, la escucha activa y la autoafirmación. Además, sería importante integrar la participación familiar y distintos entornos educativos. Los resultados respaldan la necesidad de establecer oportunidades sistemáticas de práctica comunicativa, tanto en el ámbito escolar como en otros espacios de interacción, tal como lo afirman Viera et al. (2022).

5. Capítulo V: Propuesta

5.1. Análisis de la factibilidad de implementar

Dado que la propuesta psicoeducativa satisfizo las necesidades comunicativas detectadas en los alumnos con TDAH, se consideró viable su implementación en el ámbito educativo del subnivel Básica Elemental. Se llevó a cabo su implementación en el contexto escolar normal, sin requerir cambios estructurales que obstaculizaran su ejecución. Las actividades se ajustaron a las particularidades y exigencias de los alumnos, lo que hizo posible su participación activa y gradual.

La propuesta fue factible desde la perspectiva institucional, ya que se pudo incorporar a las actividades pedagógicas y al funcionamiento diario del aula. La intervención incluyó acciones de autoafirmación positiva, gestión de conflictos, cumplimiento de normas de comunicación y expresión emocional, elementos que tienen una relación directa con la participación en la escuela y la convivencia. Además, los docentes responsables de supervisar el proceso educativo participaron también en su implementación.

En relación con la viabilidad pedagógica, las actividades se organizaron de forma gradual, práctica y colaborativa, mediante situaciones comunicativas que se asemejan a las vivencias de los alumnos. Se destacaron métodos que ayudaron a expresar emociones, escuchar de manera activa, respetar los turnos, controlar la impulsividad verbal y resolver desacuerdos mediante el diálogo. Esta organización hizo posible que los aprendizajes se construyeran a partir de experiencias específicas y se trasladaran gradualmente a las interacciones diarias.

Dado que las tareas pudieron llevarse a cabo utilizando recursos disponibles en el entorno escolar y materiales educativos de fácil acceso, se expuso además la viabilidad técnica y de recursos de la propuesta. Para llevarla a cabo no fue necesaria

ninguna infraestructura adicional ni equipo específico, lo cual hizo posible que se incorporara a los espacios de aprendizaje convencionales. Además, la intervención fue posible gracias a una planificación ordenada que facilitó la distribución de las actividades en función de los horarios y condiciones del centro educativo.

Desde la perspectiva de la economía, la implementación fue factible porque no se necesitó una inversión significativa ni tampoco adquirir recursos especializados. Los materiales utilizados pudieron ser creados o adaptados para satisfacer las exigencias de las actividades, aprovechando al máximo los recursos que se encontraban disponibles. Esta cualidad permitió que la propuesta se mantuviera dentro de los términos normales de la institución educativa.

5.2. Diseño de la propuesta

Título: Guía metodológica de intervención psicoeducativa para fortalecer la comunicación asertiva en estudiantes del subnivel Básica Elemental con TDAH

5.2.1. Descripción de la propuesta

El curso metodológico de intervención psicoeducativa que se propuso tenía como objetivo fortalecer la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH de nivel elemental básico. Se desarrollaron de acuerdo a lo que se detectó en el diagnóstico, sobre todo en cuanto a la apropiada expresión de las emociones, el respeto por las reglas de comunicación, la gestión de los conflictos y la autoafirmación positiva. El propósito de la guía es guiar al educador para que pueda tener recursos prácticos que le faciliten fomentar interacciones comunicativas más claras, respetuosas y reguladas en el entorno escolar.

La guía se basa en el entendimiento de que los rasgos relacionados con el TDAH pueden obstaculizar la interacción social, el control de las reacciones impulsivas, la atención al interlocutor y la regulación emocional. Por lo tanto, Pacheco

et al. (2023) destacaron el valor de potenciar las capacidades de comunicación asertiva en los niños con TDAH, debido a su impacto en el progreso social y académico. Desde esta perspectiva, la propuesta considera que la comunicación asertiva es una habilidad que se puede desarrollar mediante experiencias educativas sistemáticas, el acompañamiento de un docente y oportunidades constantes para practicar.

Asimismo, la guía se fundamentó en el método de intervención psicoeducativa, que se entiende como un procedimiento cuyo objetivo es proporcionar estrategias que promuevan el desarrollo de capacidades comunicativas, sociales y emocionales en el entorno educativo. Paneiva-Pompa et al. (2024) demostraron que es apropiado implementar programas psicoeducativos organizados para estudiantes con TDAH, especialmente cuando las actividades se llevan a cabo en un contexto y atienden a las necesidades particulares de los alumnos. Ese principio posibilitó que la propuesta se dirigiera hacia tareas prácticas que hicieran más fácil obtener y poner en práctica los comportamientos comunicativos apropiados.

La guía metodológica se enfocó en fortalecer la expresión adecuada de las emociones mediante actividades que tenían como objetivo identificar sentimientos, necesidades y emociones, así como regular las respuestas en las interacciones. Además, se trabajó en la formación del respeto por las normas de comunicación, fomentando la atención al interlocutor, el respeto de turnos y la escucha activa. Estas habilidades fueron sugeridas como esenciales para mejorar la calidad de los intercambios comunicativos y fomentar una participación más organizada en el salón de clase.

Asimismo, con el propósito de reducir las reacciones impulsivas, promover la manifestación respetuosa del desacuerdo, prestar atención a opiniones diversas y

usar el diálogo como método para encontrar soluciones, se implementaron estrategias para gestionar conflictos. La autoafirmación positiva fue otro componente fundamental, cuyo propósito era fortalecer la confianza de los alumnos para que tuvieran la capacidad de manifestar sus necesidades, derechos y puntos de vista sin tener que recurrir a comportamientos agresivos. De esta manera, la guía buscó responder de manera directa a los principales problemas que se habían detectado en el diagnóstico.

5.2.2. Objetivo de la propuesta

Fortalecer la comunicación asertiva de los estudiantes del subnivel básica elemental con TDAH a través de la aplicación práctica de estrategias psicoeducativas orientadas a la adecuada expresión emocional, al respeto de las normas comunicativas, al manejo de conflictos y a la autoafirmación positiva, promoviendo así interacciones más claras, respetuosas y reguladas en las diversas situaciones del contexto escolar.

5.2.3. Desarrollo de la propuesta

La guía metodológica de intervención psicoeducativa para robustecer la comunicación asertiva en alumnos con TDAH del subnivel Básica Elemental se elaboró a través de cuatro fases interconectadas: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Cada fase incluyó pasos y acciones concretas que ayudaron a sostener una secuencia razonable entre el reconocimiento de las necesidades, la planificación de las estrategias, su implementación en la escuela y la evaluación de los cambios conseguidos. La propuesta fue elaborada teniendo en cuenta las características educativas y comunicativas de los estudiantes, además de los problemas que se diagnosticaron previamente a través de las herramientas de evaluación.

Etapa de diagnóstico.- En la primera etapa, se llevó a cabo el diagnóstico para identificar las necesidades comunicativas más importantes de los alumnos con TDAH. Esta etapa se desarrolló en tres etapas: preparación diagnóstica, implementación de las herramientas y análisis de los resultados. Durante la etapa de preparación, se determinaron los elementos comunicativos que serían evaluados y se establecieron las condiciones requeridas para implementar las herramientas.

Después, se realizó la encuesta a 10 profesores, el CCC-2 a los 12 alumnos y la guía de observación científica participante en un entorno educativo. Por último, se examinaron e incorporaron los resultados alcanzados, detectándose problemas en la autoafirmación positiva, el respeto a las normas comunicativas, la resolución de conflictos y la expresión emocional; estos se convirtieron en el fundamento para guiar las acciones futuras.

Durante la etapa de análisis diagnóstico, se realizó un cruce entre los datos adquiridos mediante las tres herramientas. El CCC-2 posibilitó la identificación de problemas vinculados con la comunicación pragmática, sobre todo en cuanto a la organización de diálogos, el cuidado del interlocutor, la comunicación no verbal, la pertinencia y las relaciones sociales.

La observación mostró que se presentaban interrupciones, respuestas impulsivas, dificultades para esperar turnos, problemas para escuchar y la necesidad de mediación cuando había desacuerdos, mientras que la encuesta a los docentes reveló carencias más importantes en cuanto a resolución de conflictos, respeto por las normas comunicativas y expresión emocional. La triangulación hizo posible que se estableciera que la intervención tenía que tratar la comunicación desde un punto de vista integral y funcional.

Etapa de diseño.- La elaboración de la guía metodológica fue la segunda fase, que se llevó a cabo por etapas: planificación, selección de estrategias y organización de acciones. Los objetivos de intervención se establecieron durante la planificación con base en las necesidades que se diagnosticaron. La autoafirmación positiva, el manejo de conflictos, el respeto por las normas comunicativas y la correcta expresión de las emociones fueron los ejes de trabajo. Posteriormente, se optó por tácticas de psicoeducación que hicieron posible el reconocimiento y la regulación de emociones, la escucha activa, el respeto de turnos, la gestión de impulsos verbales, la resolución dialogada de conflictos y la manifestación respetuosa de necesidades y opiniones.

Con el objetivo de hacer más fácil la comprensión, práctica y uso de las capacidades comunicativas, los ejercicios se propusieron en forma gradual durante la fase de organización de las acciones. Se llevaron a cabo actividades como juegos de roles, ejercicios de reconocimiento emocional, diálogos dirigidos, dinámicas en las que se participaba, situaciones simuladas de comunicación y tareas con el objetivo de solucionar desacuerdos.

Con el fin de posibilitar la transferencia de lo aprendido a sus interacciones diarias, las acciones se vincularon a las vivencias cotidianas de los alumnos. Así, el diseño permitió que cada actividad estuviera vinculada con los problemas previamente indicados y se logró evitar acciones que no estaban relacionadas con las verdaderas necesidades del grupo.

Planificación de actividades dirigidas a los estudiantes

La organización de las actividades se basa en las cuatro dimensiones de la comunicación asertiva y sus indicadores, para que cada acción responda a una necesidad específica de comunicación de los estudiantes con TDAH. Las actividades se llevan a cabo mediante tácticas prácticas, inclusivas y participativas, considerando rasgos como la atención fluctuante, la impulsividad y los obstáculos para regularse emocionalmente. Se incorporan instrucciones breves, soporte visual, modelado, repetición y refuerzo positivo para hacer más sencilla su implementación.

Tabla 27. *Planificación de actividades psicoeducativas dirigidas a los estudiantes*

Dimensión	Indicador	Actividad	Descripción de la actividad	Estrategia metodológica	Recursos	Evaluación
Expresión emocional adecuada	Expresión comunicativa y regulación emocional	Reconozco y expreso mis emociones	En la actividad se trata de reconocer distintas emociones a través de tarjetas e imágenes. Los alumnos vinculan cada sentimiento a situaciones vividas en el colegio y expresan con palabras cómo se sienten. Después, practican frases sencillas para expresar de forma clara y respetuosa sus emociones.	Modelado, diálogo guiado y participación activa.	Tarjetas de emociones, pictogramas, imágenes y fichas.	Identificación y expresión verbal de emociones.
Expresión emocional adecuada	Regula adecuadamente el tono de voz	Mi voz comunica	La actividad consiste en identificar diferentes niveles de intensidad de la voz y relacionarlos con situaciones comunicativas del entorno escolar. Los estudiantes practican un	Modelado, imitación y práctica guiada.	Escala visual del tono de voz, tarjetas y situaciones comunicativas.	Observación del uso adecuado del tono de voz.

			mismo mensaje, pero utilizando diferentes tonos, y determinan cuál es el adecuado según la situación que se les plantee.			
Respeto de normas comunicativas	Respeta turnos de palabra	Espero mi turno	Se trata de realizar una actividad grupal en la que cada estudiante pida su turno para participar utilizando una señal. Se practica la espera, se escucha al que habla y se interviene sólo cuando corresponde.	Juego de roles, dinámica grupal y reforzamiento positivo.	Tarjetas de turno, señal visual y fichas.	Registro del respeto de turnos.
Respeto de normas comunicativas	Practica escucha activa sin interrupciones	Escucho para comprender	La actividad es por parejas y consiste en realizar intervenciones breves. Mientras un estudiante habla, su compañero escucha sin interrumpir y luego dice lo que entendió. Se hace hincapié en	Escucha activa, modelado y trabajo cooperativo.	Historias breves, imágenes y tarjetas de escucha.	Observación de la escucha y ausencia de interrupciones.

			escuchar al otro, esperar y responder adecuadamente.			
Manejo de conflictos	Resuelve desacuerdos mediante el diálogo	Hablamos para solucionar	La actividad consiste en representar situaciones escolares en las que hay desacuerdos, como compartir materiales o establecer turnos. Los estudiantes plantean la situación problemática, escuchan a su compañero y buscan una solución dialogando.	Juego de roles, resolución de problemas y diálogo guiado.	Tarjetas de conflictos escolares y guiones comunicativos.	Capacidad para proponer soluciones mediante el diálogo.
Manejo de conflictos	Controla la impulsividad verbal en situaciones conflictivas	Pienso antes de responder	Consiste en realizar una secuencia de autocontrol basada en detenerse, respirar, pensar y responder. Los alumnos practican estas etapas con situaciones simuladas de frustración o desacuerdo, sustituyendo las respuestas	Autoinstrucciones, modelado y práctica repetida.	Semáforo de autocontrol, pictogramas y tarjetas de pasos.	Aplicación de la estrategia antes de responder.

			impulsivas por expresiones verbales adecuadas.			
Manejo de conflictos	Respeta opiniones contrarias	Podemos pensar diferente	Consiste en presentar situaciones que permitan expresar opiniones diferentes. Cada estudiante expresa su punto de vista, escucha el punto de vista de un compañero y utiliza expresiones respetuosas para manifestar su desacuerdo, sin imponer su criterio ni descalificar al otro.	Debate guiado, juego de roles y aprendizaje cooperativo.	Tarjetas de opiniones y situaciones cotidianas.	Observación del respeto ante opiniones diferentes.
Autoafirmación positiva	Expresa opiniones con seguridad y respeto	Mi opinión es importante	Se trata de elegir un tema de interés para el estudiante y exponer una opinión sobre este ante el grupo. Se practica el uso de un tono adecuado, un lenguaje respetuoso y una expresión clara, lo que	Modelado, exposición breve y reforzamiento positivo.	Imágenes, tarjetas temáticas y fichas.	Participación y expresión clara de opiniones.

			fortalece la seguridad para participar.			
Autoafirmación positiva	Defiende sus derechos sin conductas agresivas	Defiendo mis derechos con respeto	Consiste en dramatizar situaciones en las que el alumno debe expresar una necesidad, rechazar una conducta inadecuada o defender un derecho. Practica con juegos de rol cómo responder de forma firme y respetuosa, evitando gritos, insultos o agresiones.	Juego de roles, situaciones simuladas y retroalimentación.	Tarjetas de situaciones y guiones comunicativos.	Utilización de expresiones firmes y respetuosas.

Fuente: Elaborado por la autora.

Planificación de actividades dirigidas a los docentes

La planificación enfocada en los maestros brinda directrices prácticas para respaldar el progreso de la comunicación asertiva de los alumnos con TDAH. Las actividades se enfocan en la regulación de la impulsividad, el fortalecimiento de la escucha activa, la mediación de conflictos, el modelado de comportamientos comunicativos apropiados y el refuerzo positivo. La aplicación de estas estrategias por parte del docente es posible en las sesiones de intervención y en los contextos comunicativos diarios del aula.

Tabla 28. *Planificación de actividades psicoeducativas dirigidas a los docentes*

Dimensión	Indicador	Actividad	Descripción de la actividad	Estrategia metodológica	Recursos	Evaluación
Expresión emocional adecuada	Expresión comunicativa y regulación emocional	Comprender y acompañar las emociones	El profesor examina situaciones de frustración, enojo, tristeza o desacuerdo, y reconoce las posibles reacciones emocionales de los alumnos. Orienta al estudiante a reconocer lo que siente, expresarlo con palabras y utilizar alternativas adecuadas para regular su respuesta.	Análisis de casos, modelado y reflexión guiada.	Casos prácticos, fichas y guía metodológica.	Identificación y aplicación de estrategias de regulación emocional.
Expresión emocional adecuada	Regula adecuadamente el tono de voz	Modelamos una comunicación adecuada	El profesor muestra varios niveles de intensidad de voz y explica cuál corresponde a cada situación comunicativa. Uso un tono apropiado en las interacciones cotidianas y guío al estudiante cuando necesita cambiar la intensidad de su voz, reforzando positivamente los avances.	Modelado, demostración y práctica guiada.	Escala visual del tono de voz, tarjetas y situaciones comunicativas.	Observación del uso del tono adecuado.

Respeto de normas comunicativas	Respeta turnos de palabra	Organizamos los turnos para hablar	El profesor pone en claro las señales para pedir, esperar y respetar el turno de palabra. En las actividades de grupo utiliza apoyos visuales y refuerza positivamente a los estudiantes que esperan su turno y participan cuando les corresponde.	Modelado, práctica guiada y reforzamiento positivo.	Tarjetas de turno, señales visuales y normas comunicativas.	Registro del respeto de turnos.
Respeto de normas comunicativas	Practica escucha activa sin interrupciones	Enseñamos a escuchar	El maestro da normas sencillas para mantener la atención mientras otro interviene. Usa recordatorios, tanto visuales como verbales, a fin de facilitar el escuchar, impedir que interrumpan y alentar respuestas apropiadas una vez que hayan terminado de hablar.	Demostración, práctica guiada y reforzamiento.	Tarjetas de escucha, pictogramas y material visual.	Seguimiento de la escucha activa.
Manejo de conflictos	Resuelve desacuerdos mediante el diálogo	Mediamos mediante el diálogo	El docente lleva a cabo una secuencia de mediación que incluye escuchar a las partes, precisar el problema, permitir que cada estudiante exprese su punto de vista y orientar la	Estudio de casos, juego de roles y resolución de problemas.	Casos escolares y ficha de mediación.	Resolución de situaciones mediante el diálogo.

			búsqueda conjunta de soluciones.			
Manejo de conflictos	Controla la impulsividad verbal en situaciones conflictivas	Ayudamos a pensar antes de responder	El docente aplica estrategias de pausa y autocontrol ante respuestas verbales impulsivas identificadas. Utiliza señales visuales y autoinstrucciones para ayudar al estudiante a que se detenga, se calme y elija una respuesta apropiada antes de seguir con la interacción.	Modelado, simulación y retroalimentación.	Semáforo de autocontrol, pictogramas y tarjetas de pasos.	Aplicación de estrategias de autorregulación.
Manejo de conflictos	Respeta opiniones contrarias	Aceptamos diferentes puntos de vista	El docente plantea situaciones donde hay opiniones diversas y muestra cómo expresar un desacuerdo de forma respetuosa. Ayuda a los alumnos a escuchar, a expresar sus opiniones y a respetar el derecho que tienen los demás de pensar de manera distinta.	Juego de roles y diálogo reflexivo.	Tarjetas de situaciones y casos prácticos.	Observación del respeto ante opiniones diferentes.
Autoafirmación positiva	Expresa opiniones con seguridad y respeto	Favorecemos la participación	El profesor crea oportunidades para que los alumnos expresen sus ideas durante la clase. Formule preguntas abiertas,	Preguntas guiadas, modelado y reforzamiento positivo.	Fichas de participación y tarjetas temáticas.	Seguimiento de la participación y expresión de opiniones.

			ofrézcale suficiente tiempo para responder y emplee reforzamiento positivo para reforzar su seguridad y confianza en la participación.			
Autoafirmación positiva	Defiende sus derechos sin conductas agresivas	Enseñamos a expresar necesidades con respeto	El profesor plantea situaciones en las que el alumno tiene que pedir algo, mostrar desacuerdo o defender un derecho. • Modelo de expresiones firmes y respetuosas y guiar al estudiante para que las utilice, sin recurrir al grito, insulto o agresiones.	Juego de roles, modelado y análisis de situaciones.	Guiones comunicativos y tarjetas de situaciones.	Utilización de expresiones firmes y respetuosas.
Todas las dimensiones	Todos los indicadores	Seguimiento y retroalimentación	El docente de forma periódica observa las conductas comunicativas y anota los avances, las dificultades y situaciones que requieren mayor apoyo. Con estos datos da una respuesta inmediata, concreta y positiva y modifica sus estrategias en función de las necesidades del alumno.	Observación sistemática y retroalimentación formativa.	Ficha de seguimiento y guía de observación científica.	Registro periódico de avances y dificultades.

Fuente: Elaborado por la autora.

Etapa de implementación.- La tercera fase fue la implementación de la guía metodológica, que se llevó a cabo mediante las siguientes etapas: Sensibilización, implementación de actividades, práctica comunicativa y retroalimentación. Se promovió un ambiente de participación y confianza durante la fase de sensibilización, explicándole a los alumnos la relevancia de manifestar correctamente sus sentimientos, escuchar al otro, respetar los turnos para hablar y solucionar las discrepancias por medio del diálogo. Luego, se llevaron a cabo las actividades planificadas, buscando que los alumnos participaran activamente y tuvieran la oportunidad de ejercitar sus habilidades comunicativas en diferentes contextos, tanto individuales como colectivos.

Durante la fase de aplicación y ejecución, se fueron tratando gradualmente las cuatro dimensiones. Se trabajó en la expresión apropiada de las emociones, identificando los sentimientos, comunicándolos y controlando las reacciones ante circunstancias de desacuerdo o frustración. Se practicaron las normas de comunicación, como la atención al interlocutor, el respeto de los turnos y la escucha activa. Para practicar el diálogo, la búsqueda de soluciones, la aceptación de puntos de vista distintos y el manejo de la impulsividad, se emplearon situaciones simuladas y reales de conflicto. La autoafirmación positiva promovió la expresión de derechos, necesidades y opiniones con seguridad, sin recurrir a reacciones agresivas.

La fase de retroalimentación y refuerzo posibilitó que se acompañara el rendimiento de los alumnos en las actividades. Se brindaban instrucciones inmediatas cuando ocurrían interrupciones, se presentaban respuestas impulsivas, había problemas para regular la intensidad de la voz o se empleaban maneras inadecuadas

de expresar desacuerdos. Simultáneamente, se fortalecieron comportamientos comunicativos apropiados de manera positiva, incentivando a los alumnos a reconocer sus avances y comprender las consecuencias de sus maneras de interactuar. Este procedimiento permitió que se ejercitaran las habilidades de manera reiterativa y que fueran migrando gradualmente desde actividades guiadas hacia situaciones comunicativas más espontáneas.

Etapa de evaluación.- La evaluación fue la cuarta etapa, y tuvo lugar en las fases de interpretación de los cambios, comparación de resultados y valoración final. La encuesta fue nuevamente aplicada a los profesores y se realizó la observación científica final en la primera etapa, utilizando los mismos criterios que se consideraron durante el diagnóstico. Esto posibilitó que se mantuviera la correspondencia entre la valoración inicial y final, así como identificar las transformaciones ocurridas después de implementar la guía. La valoración se llevó a cabo en las cuatro dimensiones: la autoafirmación positiva, la gestión de conflictos, el cumplimiento de normas comunicativas y la expresión adecuada de las emociones.

Los resultados finales, en la etapa de comparación e interpretación, mostraron avances positivos en relación al diagnóstico inicial. Se observó un aumento en la valoración de los docentes y, al final de la observación, se pudo apreciar una mayor claridad en la expresión de sentimientos e ideas, así como una regulación más adecuada del tono de voz, menos interrupciones, un respeto más alto por los turnos, una escucha activa más frecuente, el uso del diálogo cuando hay desacuerdos, menos impulsividad verbal y mayor confianza para expresar opiniones y necesidades. La comparación hizo posible comprobar que las transformaciones no se limitaron a

las respuestas del instrumento, sino que también se dieron en conductas comunicativas visibles dentro del aula.

5.2.4. Cronograma de actividades

Tabla 29. *Cronograma de actividades*

		MESES											
Fase	**Actividades**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
1. Diagnóstico	1.1. Socialización de la propuesta con las autoridades y los docentes.	X											
	1.2. Selección de los estudiantes participantes y coordinación con sus representantes.	X	X										
	1.3. Aplicación de los instrumentos de evaluación inicial a docentes y estudiantes.	X											
	1.4. Análisis de los resultados y determinación de las necesidades comunicativas.	X	X										
2. Diseño	2.1. Revisión teórica y documental sobre TDAH y comunicación asertiva.	X	X										
	2.2. Elaboración de actividades psicoeducativas para las cuatro dimensiones de intervención.		X	X									
	2.3. Diseño de materiales didácticos, apoyos visuales y fichas de seguimiento.			X	X								
	2.4. Validación de la guía metodológica mediante juicio de expertos.			X	X								
3. Implementación	3.1. Sensibilización de docentes y estudiantes sobre la comunicación asertiva.				X								
	3.2. Aplicación de actividades para reconocer y expresar emociones y regular el tono de voz.				X	X							
	3.3. Desarrollo de ejercicios de escucha activa y respeto de turnos de palabra.					X	X						
	3.4. Práctica de resolución dialogada de conflictos y control de la impulsividad verbal.						X	X					
	3.5. Actividades de autoafirmación positiva y expresión respetuosa de opiniones y necesidades.						X	X					
	3.6. Orientación a docentes para modelar conductas comunicativas y aplicar refuerzo positivo.				X	X	X	X					
	3.7. Supervisión, registro de avances y retroalimentación continua.				X	X	X	X					
4. Evaluación	4.1. Evaluación intermedia del progreso comunicativo de los estudiantes.							X					
	4.2. Aplicación de la evaluación final con los instrumentos y criterios iniciales.								X				
	4.3. Sistematización y comparación de los resultados iniciales y finales.								X	X	X		
	4.4. Elaboración de conclusiones y recomendaciones para la continuidad de la intervención.										X	X	
5. Cierre	5.1. Elaboración y presentación del informe final de la propuesta.											X	X

Elaborado por Oscuez (2026).

Tabla 30. *Recursos necesarios y presupuesto estimado para la intervención psicoeducativa*

Categoría	Recurso o material	Cantidad estimada	Costo unitario (USD)	Costo total (USD)
Recursos humanos	Coordinación y aplicación de la intervención por el responsable del proyecto	1	$0,00*	$0,00
Recursos humanos	Revisión y validación de la guía por expertos	2 expertos	$50,00	$100,00
Material didáctico	Tarjetas de emociones, expresiones faciales y situaciones comunicativas	1 lote	$35,00	$35,00
Material didáctico	Pictogramas, semáforo de autocontrol y apoyos visuales	1 lote	$25,00	$25,00
Material didáctico	Tarjetas de turnos, escucha activa y resolución de conflictos	1 lote	$20,00	$20,00
Material de oficina	Papel, cartulinas, marcadores, lápices y adhesivos	1 lote	$30,00	$30,00
Material de evaluación	Impresión de instrumentos, fichas de observación y registros de seguimiento	1 lote	$40,00	$40,00
Material de organización	Carpetas y hojas de registro individual	1 lote	$15,00	$15,00
Documentación	Impresión y reproducción de la guía metodológica e informe final	1 lote	$30,00	$30,00

Logística	Materiales complementarios y reposición de insumos	1 asignación	$20,00	$20,00
	Subtotal			$315,00
	Imprevistos (10 % del subtotal)			$31,50
	Presupuesto total estimado			$346,50

Elaborado por Oscuez (2026).

5.3. Principales regularidades posteriores a la implementación de la propuesta

Se evidenciaron tendencias favorables en la conducta comunicativa de los alumnos con TDAH, especialmente en las circunstancias de interacción cotidiana dentro del salón de clases, después de que se implementó la propuesta. Los cambios ocurrieron gradualmente, mediante la práctica sistemática de estrategias enfocadas en la regulación de las respuestas verbales, el cumplimiento de las normas comunicativas, la expresión emocional y la participación respetuosa. La intervención proporcionó experiencias organizadas que ayudaron a entender y practicar maneras adecuadas de comunicarse.

Una de las tendencias más significativas fue la mayor voluntad de expresar ideas y emociones de manera que sean entendibles. Los alumnos contaron con puntos de referencia específicos para reconocer sus emociones y verbalizarlas, lo que les permitió evitar reacciones impulsivas o cambios repentinos en el tono de voz. El uso de pictogramas, tarjetas, modelado y situaciones relacionadas con sus experiencias ayudaron a vincular emoción, circunstancia y respuesta comunicativa. Esto permitió que se emplearan expresiones más adecuadas en distintas etapas del día escolar.

Además, se observó una tendencia hacia una organización más cuidadosa de las interacciones comunicativas. Las acciones relacionadas con la escucha activa y los turnos de palabra hicieron posible establecer reglas claras para participar en diálogos grupales e interacciones entre colegas. La anticipación de los momentos de participación fue posible gracias a las señales y apoyos visuales empleados en las

dinámicas, mientras que la retroalimentación inmediata ayudó a establecer gradualmente comportamientos como esperar, escuchar y reaccionar adecuadamente.

Se observó que, en casos de desacuerdo, el diálogo se empleaba con mayor frecuencia como herramienta para enfrentar los conflictos. Se utilizó la representación de situaciones escolares para practicar respuestas alternativas ante la frustración, las discrepancias de opiniones y los problemas de convivencia. Los alumnos obtuvieron una referencia práctica para reducir las reacciones verbales impulsivas y promover formas de interacción basadas en el respeto y la búsqueda de soluciones gracias a la secuencia de detenerse, regular la respuesta, escuchar y expresar el punto de vista.

Hubo otra regularidad que estuvo relacionada con el reforzamiento del empoderamiento positivo y la participación. La posibilidad de expresar desacuerdos, necesidades y opiniones en un entorno seguro fomentó una comunicación más firme y una participación más espontánea, sin que esto requiriera necesariamente comportamientos agresivos. El maestro se transformó en un modelo esencial de comunicación, así como en un intermediario y facilitador de situaciones en las que los alumnos podían ejercer esas habilidades en ambientes controlados e incorporarlas poco a poco a espacios habituales del aula.

6. Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

1. El diagnóstico inicial permitió determinar que los alumnos con TDAH tenían problemas sobre todo en la gestión de las situaciones conflictivas, la escucha activa, el respeto de los turnos de palabra y la regulación emocional. La encuesta a los profesores mostró que las cuatro dimensiones evaluadas tenían bajos niveles iniciales, y que el componente con mayor complejidad fue la gestión de conflictos, especialmente en lo que respecta al control de la impulsividad verbal. La observación científica fue capaz de confirmar estos resultados al detectar: interrupciones habituales, respuestas antes de que el interlocutor concluya su intervención, problemas para mantener la atención auditiva, un tono de voz alto y una necesidad repetida de mediación docente en caso de desacuerdos.

2. El diseño de la intervención psicoeducativa posibilitó brindar una solución particular a las necesidades que se detectaron en el diagnóstico. La propuesta se estructuró alrededor de las dimensiones de la autoafirmación positiva, el manejo de conflictos, el respeto a las normas comunicativas y la expresión emocional apropiada. Incluyó actividades diversas para estudiantes y profesores. Para tratar los problemas de comunicación vinculados al TDAH, se emplearon las siguientes herramientas metodológicas: el modelado, los juegos de rol, la colaboración en grupo, las ayudas visuales, las autoinstrucciones y la retroalimentación positiva.

3. La implementación de la propuesta propició un proceso sistemático de práctica comunicativa en contextos próximos a la realidad educativa. Los alumnos pudieron ejercitar la expresión de sentimientos, el tono de voz apropiado, la espera de su turno, el diálogo en caso de desacuerdos y expresar sus opiniones y necesidades sin ser agresivos gracias a las actividades. Simultáneamente, la

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

participación de los docentes ayudó a reforzar estas conductas en las interacciones diarias, fomentando que las estrategias continuaran más allá de las actividades específicas de intervención.

4. Al comparar la evaluación inicial con la posterior, se observó un progreso positivo en el grupo de estudio en cuanto a la comunicación asertiva, ya que mejoró en las cuatro dimensiones analizadas. Las acciones vinculadas a la regulación de las respuestas verbales, la interacción con respeto, el diálogo para resolver desacuerdos y la expresión confiada de puntos de vista fueron las que más cambiaron. La observación científica posibilitó identificar un cambio de comportamiento que coincidía con las variaciones detectadas a través del instrumento utilizado en los docentes, mientras que la prueba de Wilcoxon demostró que existían diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre la medición inicial y la final ($p < 0,001$).

5. La intervención psicoeducativa se consideró pertinente, coherente desde el punto de vista metodológico, apropiada para las características del TDAH, aplicable en términos educativos y viable a nivel institucional, según la evaluación llevada a cabo por los expertos. La organización de la propuesta en las fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación fue respaldada por el consenso logrado, al igual que la articulación entre estrategias, objetivos, recursos, actividades y mecanismos para dar seguimiento. Por lo tanto, la guía metodológica es una alternativa que se puede aplicar y adaptar para reforzar la comunicación asertiva en alumnos del subnivel Elemental Básica con TDAH.

Recomendaciones

1. Se recomienda que los maestros realicen un diagnóstico completo y constante sobre la comunicación asertiva, combinando la evaluación por parte del maestro con la observación directa de la conducta comunicativa. Para detectar a tiempo las necesidades particulares de cada alumno, es necesario poner especial cuidado en la regulación emocional, la escucha activa, el respeto de turnos, la impulsividad verbal y las reacciones frente a circunstancias conflictivas.

2. Se aconseja que las instituciones educativas integren en sus acciones de atención a alumnos con TDAH intervenciones psicoeducativas organizadas y contextualizadas. Las acciones deben estar alineadas con las dimensiones e indicadores de la comunicación asertiva. Además, deben incorporar tácticas activas, ayudas visuales, modelado y contextos prácticos que posibiliten que el alumno aprenda a partir de su propia experiencia e interacción.

3. Los maestros deben incorporar las estrategias de la propuesta en las tareas cotidianas del salón de clases, evitando que su implementación se limite a sesiones individuales. El uso continuo de señales visuales, pistas auditivas, auto-instrucciones, dramatizaciones y refuerzo positivo puede facilitar la consolidación y generalización de las habilidades comunicativas en diferentes entornos educativos.

4. Se aconseja un monitoreo sistemático después de la intervención, mediante evaluaciones periódicas y registros de observación que faciliten el reconocimiento de las habilidades que requieren más fortalecimiento y la continuidad de las transformaciones. Para establecer con mayor exactitud la sostenibilidad de los efectos de la intervención, además, las investigaciones futuras tendrían que incorporar grupos de comparación, muestras más extensas y evaluaciones de seguimiento.

5. La institución debe ver esta guía metodológica como un recurso auxiliar para la práctica de los docentes que es susceptible de ser ajustado a las circunstancias específicas de cada alumno, al nivel académico y a la situación del salón. Asimismo, se recomienda fomentar procesos de capacitación para los profesores que permitan implementar apropiadamente las estrategias y refuercen la capacidad institucional para satisfacer las necesidades comunicativas de los alumnos con TDAH.

Referencias bibliográficas

Aguayo Robayo, R. C., Chicaiza Zhindon, A. R., Mesa Sánchez , L. y Maqueira Caraballo, G. de la C. (2026). Strategy to improve sustained attention in children with attention deficit hyperactivity disorder. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 5(13), 96–112. https://doi.org/10.56200/mentor.v5i13.11424

Alay Plua, E. D., Chávez Alay, D. E., Chávez Sánchez, M. M. y Alburqueque Reyna, H. E. (2025). Estrategias didácticas inclusivas en la enseñanza de un niño con TDAH: análisis de la práctica docente en la escuela “Virgen de las Mercedes” en el cantón Pedro Carbo. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(3), 71–81. https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.568

Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1978). *Your perfect right: A guide to assertive living.* Impact Publishers.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento No. 417.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Registro Oficial Suplemento No. 796.

Balseca Villacrés, J. M., Montoya Naguas, T. M., Díaz Guamán, M. E., Núñez Betún, T. M., Cumbicos Chuquimarca, R. E. y Mera Carriel, M. A. (2025).

Intervenciones educativas para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las aulas de educación básica. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), 996. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.452

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall.

Bowen Nieto, S. K. (2020). Comunicación asertiva para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. *Ciencia y Educación*, 1(9), 17 - 27. https://doi.org/10.5281/zenodo.8266347

Carrión-Izurieta, M. (2020). Educación inicial y sus metodologías en el diseño de planificación. *Polo del Conocimiento, 5*(7), 31-42. https://doi.org/10.23857/pc.v5i7.1493

Castellanos-Ramírez, B. y Velásquez-Medina, H. (2024). Intervenciones psicoeducativas inclusivas para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en entornos educativos. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 7(13), 176-188. https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/445

Castillo Espinoza, M. E. y Iguasña Sarmiento, C. A. (2025). La regulación emocional en el desarrollo integral en niños de 4 a 5 años.: The emotional regulation in the integral development of children aged 4 to 5 years. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), 4537 –. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.612

Castillo-Salgado, G., Martínez-Quiroz, D. y Mier-Martínez, D. (2024). Reconocimiento, expresión y control de las emociones en niños y niñas. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 9, ev9c1. https://doi.org/10.62580/ipsc.2024.9.164

Congreso Nacional del Ecuador. (2003). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Registro Oficial No. 737.

Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.* Sage Publications Ltd.

Di Giuseppe, M., Prout, T. A., Ammar, L., Kui, T., & Conversano, C. (2021). Assessing children's defense mechanisms with the Defense Mechanisms Rating Scales Q-sort for Children. *Research in psychotherapy* (Milano), 24(3), 590. https://doi.org/10.4081/ripppo.2021.590

Escobar-Soler, C., Berrios, R., Peñaloza-Díaz, G., Melis-Rivera, C., Caqueo-Urízar, A., Ponce-Correa, F. & Flores, J. (2023). Effectiveness of Self-Affirmation Interventions in Educational Settings: A Meta-Analysis. *Healthcare* (Basel, Switzerland), 12(1), 3. https://doi.org/10.3390/healthcare12010003

Esparza Meza, E. M. y González Mosqueda, D. R. (2018). Conflictos emocionales de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala,* 21(1). https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/64018

Esteves Fajardo, Z. I. y Baque Pibaque, L. M. (2023). El diálogo pedagógico con inteligencia emocional y respeto a los derechos humanos para niños con NEE.

Revista Ciencia y Líderes, 2(1), 15–20. https://doi.org/10.47230/revista.ciencia-lideres.v2.n1.2023.15-20

Fernández-Menor, I. (2021). Evaluación de un estudiante con TDAH tras una intervención con recursos tecnológicos. *Páginas de Educación*, 14(2), 121–131. https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2565

Figueroa Pozo, D. C., Avilés Castellanos, N. F., Narvaez Carvajal, L. I., Recalde Drouet, E. M. y Crespin Crespin, E. E. (2023). Recursos digitales para fortalecer el aprendizaje de niños con TDAH. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7648-7662. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5902

Flores Nieves , C. H., Jimenez Guerrero, A. M., Vargas Galarza, M. V., Estacio Ortiz, J. E., Changoluisa Chicaiza, K. S. y Tapia Lincango, M. C. (2024). Relevancia del Uso de Recursos Tecnológicos en el Proceso de Aprendizaje de los Estudiantes con TDAH. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9958-9972. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13143

Garay Beltran, L. M. y Carmona-Cardona, C. A. (2025). TDAH y conducta adaptativa: una revisión narrativa. *Ciencia y Academia*, (6). https://doi.org/10.21501/2744838X.4758

Garay Pinargote, C. D. y Valdivieso López, I. P. (2025). Manifestaciones conductuales y emocionales en niños con TDAH: estudio descriptivo mediante el BASC-3. *Revista Científica de Psicología NUNA YACHAY,* 7(14), 240–255. https://doi.org/10.56124/nuna-yachay.v7i14.015

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.

González Vázquez, M. E., Barrozo Murillo, V. A., Galarza Alejandro, M. de L. y Castillo Ureña, M. del C. (2024). Regulación Emocional en Niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en Educación Inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1641-1661. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14929

Hank, P. y Baltes-Götz, B. (2019). La estabilidad de la variabilidad de la autoestima: una evaluación en tiempo real. *Revista de investigación en personalidad*, 79, 143-150. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.03.004

Heredia-Villamarín, M. M., Silva-García, A. L., Vera-Cevallos, G. P. y Salcedo-Quijije, J. F. . (2024). El impacto de la comunicación asertiva en la calidad educativa y el clima escolar. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investiga*tivas, 4(4), 76–84. https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i4.233

Hernández Flores, Nieves (2019). El respeto como valor social. Un estudio de Pragmática sociocultural en encuentros comunicativos de consultas médicas. *Pragmática Sociocultural*, 7 (3), 371-396. https://doi.org/10.1515/soprag-2019-0027

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, 714 p. https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6

Herrera Guerrero, A. (2025). Intervenciones psicopedagógicas para fortalecer la memoria de trabajo en estudiantes con TDAH. *Polo del Conocimiento*, 10(11), 554-568. https://doi.org/10.23857/pc.v10i11.10658

Medina de Romero , P. R. (2023). Estrategias en Instituciones Educativas ante el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9299-9312. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8501

Mitsea, E., Drigas, A., & Skianis, C. (2024). Well-Being technologies and positive psychology strategies for training metacognition, emotional intelligence and motivation meta-skills in clinical populations: a systematic review. *Psych.*, 6(1), 305-344. https://doi.org/10.3390/psych6010019

Molina-Cusme, J. y Espinosa-Cevallos, P. (2022). Comunicación asertiva y familia. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 518-530. https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4086

Molinar Monsiváis, J. y Cervantes-Herrera, A. del R. (2022). Evaluación y alcances de una intervención psicoeducativa sobre alumnos de primaria con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Revista de Investigaciones · UCM*, 22(39). https://doi.org/10.22383/ri.v22i39.165

Montenegro Ayala, D. K., Llangari Morillo, A. A., Naranjo Herrera, J. E., Vallejo Mendoza , M. A. y Jiménez Semblantes, K. V. (2025). Intervención educativa en estudiantes con TDAH y Dificultades de aprendizaje en Educación Básica en Ecuador. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(2), 1597–1617. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/n2/1262

Montesdeoca Cabrera, J. E., Urgilés Rodríguez, A. V., Merchán Zhumi, M. I. y Saguay Once, M. C. (2024). Intervenciones Pedagógicas Efectivas para Estudiantes

con TDAH en Instituciones Educativas de la Ciudad de Paute. *Reincisol*, 3(5), 1928–1942. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)1928-1942

Morán, A. M. I., Mosquera, R. M. V., Albán, M. M. G. y Molina, D. M. S. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el aula. *South Florida Journal of Development*, 6(7), e5637. https://doi.org/10.46932/sfjdv6n7-068

Neira Garcia, M. A. (2023). Importancia de la comunicación positiva en el aprendizaje de los niños con TDAH en educación inicial. *Ciencias Pedagógicas*, 16(2), 131–140. https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/490

Neyra Símbala, L. M., Espejo Lázaro, J. C., Carruitero Avila, N. A. y Llaury Acosta, M. V. (2025). Planificación curricular, un modelo metodológico para su mejora. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 100–115. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.903

Pacheco, P, Taborda, E, Zuluaga Montoya, P y Zuñiga, C. (2023). *TDAH y comunicación asertiva de niñas (os) entre 8 y 12 años de la IE Juan N Cadavid De Itagüí.* Tecnológico de Antioquia, Institución Univesitaria. https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/2942

Paneica, J., Rubiales, J. y Baker, L. (2024). "¡Vamos con tuti!". Programa de intervención psicoeducativa en entornos escolares para potenciar habilidades positivas en estudieantes con tdah. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 199-210. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n2.v1.2755

Paneiva Pompa, J. P., Rubiales, J., y Bakker, L. (2023). El rol de la retroalimentación en la toma de decisiones bajo riesgo en niños/as y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(2), 183–197. https://doi.org/10.14718/ACP.2023.26.2.15

Paneiva-Pompa, J., Bakker, L. y Rubiales, J. (2021). Intervenciones en el ámbito escolar para estudiantes con trastorno de déficit de atención con hiperactividad: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16 (2), 208-231. https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.211

Paredes Escobar, D. R., Triviño Rodriguez, C. A., Sandoval Añapa, C., Garcia Rivas, N. E. Y Bejarano Navas, F. J. (2024). Estrategias Metodológicas que Benefician a Estudiantes con TDAH. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4471-4485. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9014

Perlado Lamo de Espinosa, I. y Trujillo Vargas, J. J. (2024). Análisis investigativo sobre las habilidades sociales comunicativas como herramienta para prevenir la violencia en el contexto educativo. *Revista Latina de Comunicación Social,* (82), 1–21. https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2302

Pfiffner, L. J. y Haack, L. M. (2014). Behavior management for school-aged children with ADHD. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 23(4), 731–746. https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.05.014

Reyes Rivera, B., León San Lucas, S., Romero Ibarra, O. y Maqueira Caraballo, G. (2024). Movimiento inclusivo: Estrategias de expresión corporal para niños con TDAH en educación física. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 1645-1677. https://doi.org/10.23857/pc.v9i4.7017

Robalino Shagñay, J. J., Tapia Coronel , N. P. y Maqueira Caraballo, G. de la C. (2025). Didactic strategy for the inclusion of students with attention deficit hyperactivity disorder in physical education classes. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 4(12), 290–311. https://doi.org/10.56200/mried.v4i12.10315

Rodríguez, L. (2023). *La voz como medio de expresión en educación infantil: proyecto basado en la pedagogía de la creación musical* (tesis de grado). Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/61931/TFG-L3555.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salazar León, V. del R., Fuentes Lorenty, A. E., Romero Panjón, M. P. y Cárdenas Morales, J. M. (2025). La importancia de la planificación didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 350 - 359. https://doi.org/10.5281/zenodo.17411127

Sánchez Cárdenas, Y., Toral Cabrera, L., Cadena Madrid, P. y Vite Mendoza, M. (2025). Recursos educativos utilizados en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Polo del Conocimiento,* 10(4), 1791-1806. https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9412

Santamaría, Ángela. (2023). Desarrollo del lenguaje y sus factores de riesgo en niños y niñas. *Educación y Ciencia*, 27, e15986. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e15986

Serrano Galarza, V. y Jurado Fernández, C. (2022). Programa de estrategias metodológicas para niños con déficit de atención e hiperactividad en una

escuela de Guayaquil, Ecuador 2021. *Polo del Conocimiento*, 7(9), 1023-1036. https://doi.org/10.23857/pc.v7i9.4614

Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (6.ª ed.). Limusa.

Terol Sánchez, L., Navarro Soria, I., Collado Valero, J. y Torrecillas-Martínez, M. (2023). El desarrollo emocional en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad: una revisión sistemática. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias,* 10(1), 51–67. https://doi.org/10.14198/DCN.24670

Valarezo, D. (2026). Programa de intervención en procesamiento sintáctico-semántico y comprensión lectora en adolescentes con TDAH. *Sinergia Académica*, 9(2), 72-92. https://doi.org/10.51736/sa937

Vélez Vélez, R. M., Sanz Martínez, O. y Bolívar Chávez, O. (2021). Estrategia metodológica para el desarrollo de la comunicación asertiva en el proceso de enseñanza en estudiantes de Bachillerato. *Revista Cognosis*, 6(4), 55–70. https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i4.3151

Viera Díaz, Milierkys, Avilés Jiménez, Bárbara Osmara y Pérez Rodríguez, Lismay. (2022). Desarrollar la comunicación en familias de niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad. *EDUMECENTRO*, 14. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742022000100095&lng=es&tlng=es

Villadiego Almentero, K. L. (2025). La planeación curricular en el desarrollo de prácticas pedagógicas en educación básica primaria. *Punto Educativo*, 2689–

2705.

https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8601

Anexos

Anexo 1. Batería del test: Children's Communication Checklist (CCC-2) adaptada al castellano

Nombre del instrumento: Children's Communication Checklist (CCC-2)

Autor original: Bishop

Adaptación: Crespo-Eguílaz et al. (2016)

Objetivo: Evaluar la comunicación pragmática en estudiantes con TDAH, considerando el uso funcional del lenguaje en contextos sociales.

Indicaciones

El presente instrumento será aplicado a los padres de familia con el fin de valorar el comportamiento comunicativo de los niños del subnivel básica elemental con TDAH. Marque con una "X" la opción que mejor describa la conducta observada.

Escala de valoración

- **No = 0**
- **A veces = 1**
- **Sí = 2**

Ítems del instrumento

Pragmática: Habilidades conversacionales

1. Habla con cualquiera y con todos.
2. Habla mucho, de manera excesiva en comparación con otros niños.
3. Explica a los demás cosas que los demás ya saben.
4. Habla consigo mismo.
5. Habla reiteradamente sobre cosas que no interesan al interlocutor.
6. Pregunta cosas sobre las que ya conoce la respuesta.
7. Puede cambiar repentinamente el tema de la conversación.

8. Frecuentemente desvía la conversación hacia un tema favorito, en lugar de continuar con lo que el otro está hablando.
9. Las conversaciones con él tienden a partir en direcciones imprevistas.
10. Tiende a repetir lo que los otros acaban de decir.
11. Está demasiado dispuesto a relacionarse con adultos sin la inhibición propia ante desconocidos.
12. A veces es difícil entender lo que dice porque parece ilógico o mal organizado.
13. La conversación con él puede ser agradable e interesante.
14. Puede relatar fácilmente un hecho pasado de forma comprensible.
15. Puede hablar claramente sobre planes futuros.
16. Le cuesta explicar a un niño pequeño cómo jugar un juego sencillo.
17. Tiene dificultades para explicar hechos ordenados en el tiempo.

Pragmática: Coherencia y comprensión

18. Utiliza términos como “él” o “eso” sin especificar a qué se refiere.
19. No explica el contexto cuando habla con alguien que no conoce la situación.
20. Usa frases repetitivas o fuera de contexto.
21. Dice cosas que parece no entender completamente.
22. Interpreta incorrectamente lo que se le dice.
23. Puede entender el sarcasmo sin confundirse.
24. Tiende a interpretar el lenguaje de forma literal.
25. Su forma de comunicarse cambia según la situación.
26. Ignora intentos de interacción de otras personas.

Pragmática: Compenetración

27. Rara vez inicia una conversación.
28. Evita el contacto visual al comunicarse.
29. Parece distraído o poco atento durante la interacción.
30. Se muestra distante o preocupado al interactuar con adultos conocidos.

Pragmática: Comunicación no verbal

31. Pronuncia palabras con entonación exagerada o artificial.
32. Usa frecuentemente muletillas como “o sea”, “quiero decir”.
33. No interpreta correctamente expresiones faciales o tonos de voz.
34. Sus gestos no corresponden con sus emociones.
35. Utiliza gestos adecuados para comunicarse.
36. Sonríe adecuadamente durante la interacción.

Pragmática: Pertinencia

37. No comprende normas básicas de cortesía social.
38. Dice cosas socialmente inapropiadas.
39. Trata a todos de la misma manera sin diferenciar roles.
40. Presenta conductas agresivas hacia otros niños.
41. Puede molestar a otros sin intención.

Relación social

42. Es popular entre sus compañeros.
43. Tiene uno o dos amigos cercanos.
44. Es objeto de burlas o rechazo.
45. Es solitario, aunque no necesariamente rechazado.
46. Es evitado por otros niños.
47. Tiene dificultades sociales por ansiedad.
48. Prefiere estar con otros niños.
49. Prefiere estar con adultos.

Rango de intereses

50. Da información excesivamente detallada.
51. Usa palabras sofisticadas o poco comunes.
52. Posee conocimientos extensos sobre temas específicos.
53. Tiene intereses restringidos y predominantes.
54. Disfruta programas adecuados a su edad.

Interpretación general

Los puntajes obtenidos permiten identificar el nivel de dificultades en la comunicación pragmática del estudiante. A mayor puntuación, mayor presencia de alteraciones en la comunicación funcional, lo cual es característico en estudiantes con TDAH.

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

Anexo 2. Cuestionario de preguntas de la encuesta a docentes

Apellidos y nombres: .....
Cargo: .....
Institución: .....
Fecha: ..... / ..... / .....

Indicaciones

Estimado(a) docente, el presente cuestionario es de carácter anónimo y tiene como finalidad evaluar la comunicación asertiva en estudiantes con TDAH en el contexto escolar. Se solicita responder con sinceridad, marcando con una "X" la opción que mejor refleje su percepción respecto a cada enunciado.

Escala de valoración (Likert)

Valor	Categoría
5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Indiferente
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

Cuestionario

Expresión emocional adecuada

1. El estudiante expresa sus ideas de manera clara y comprensible durante la interacción en clase.
2. El estudiante regula adecuadamente sus emociones al comunicarse con sus compañeros.
3. El estudiante utiliza un tono de voz adecuado en diferentes situaciones comunicativas.

Respeto de normas comunicativas

4. El estudiante respeta los turnos de palabra durante las actividades en clase.
5. El estudiante practica la escucha activa sin interrumpir a los demás.

Manejo de conflictos

6. El estudiante resuelve desacuerdos mediante el diálogo.
7. El estudiante controla la impulsividad verbal en situaciones conflictivas.
8. El estudiante mantiene una actitud respetuosa ante opiniones contrarias.

Autoafirmación positiva

9. El estudiante expresa sus opiniones con seguridad y respeto.
10. El estudiante defiende sus derechos sin manifestar conductas agresivas.

Observaciones y/o apreciaciones

.....
.....
.....

Anexo 3. Guía de observación científica participante

Institución: .....
Curso: Subnivel básica elemental de EGB

Paralelo: .....
Observador: .....
Fecha: ..... / ..... / .....

Duración de la observación: .....

Objetivo

Registrar y analizar de manera directa el comportamiento comunicativo de los estudiantes con TDAH en el contexto del aula, con el fin de evaluar la comunicación asertiva durante el desarrollo de las actividades académicas.

Indicaciones

La presente guía tiene carácter cualitativo. El observador deberá registrar las conductas comunicativas del estudiante durante las clases, considerando las dimensiones establecidas en el estudio. Las descripciones deben realizarse de manera objetiva, clara y detallada, evitando interpretaciones subjetivas o juicios de valor.

Dimensiones y aspectos a observar

Expresión emocional adecuada: Se observará la forma en que el estudiante expresa sus ideas, emociones y sentimientos en el aula, así como su capacidad para regular el tono de voz durante la interacción con sus compañeros y docentes.

Respeto de normas comunicativas: Se analizará el comportamiento del estudiante en relación con el respeto de turnos de palabra y su capacidad para escuchar activamente sin interrumpir durante las intervenciones de otros.

Manejo de conflictos: Se evaluará la manera en que el estudiante responde ante desacuerdos o situaciones conflictivas, considerando su capacidad para resolverlos mediante el diálogo y controlar la impulsividad verbal.

Autoafirmación positiva: Se observará el nivel de seguridad del estudiante al expresar sus opiniones, así como su capacidad para defender sus ideas o derechos de manera respetuosa y sin recurrir a conductas agresivas.

Registro de observación

Conducta observada:

Contexto de la situación (actividad, momento de clase, interacción):

.....

Frecuencia de la conducta:

☐ Baja

☐ Media

☐ Alta

Descripción detallada:

.....
.....
.....

Interpretación del observador

.....
.....
.....

Anexo 4. Validación de los instrumentos por expertos

Validación de instrumentos por el Experto 1

Experto: Mgs. José Antonio Burgos Limones

Cargo: Director de Unidad Educativa Fiscal

Experiencia: Más de 35 años en docencia y gestión educativa.

Instrumento evaluado:

- Cuestionario de preguntas a docentes
- Guía de observación científica

Criterios de validación aplicados:

1. Claridad de ítems
2. Pertinencia con los objetivos de investigación
3. Coherencia interna y estructural
4. Aplicabilidad en el contexto educativo
5. Relevancia asociada con las variables y categorías estudiadas
6. Factibilidad de implementación

Instrumento	Criterio evaluado	Valoración
Cuestionario de preguntas a docentes	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Muy buena
	Coherencia	Excelente
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Guía de observación científica	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Excelente
	Relevancia	Excelente

Factibilidad	Excelente

Firmado electrónicamente por:
JOSE ANTONIO BURGOS LIMONES

Firma del experto
Msc. José Antonio Burgos Limones

Validación de instrumentos por el Experto 2

Experto: PhD. Irina Magaly Alcívar Pinargote

Cargo: Asesora Pedagógica en el Ministerio de Educación del Ecuador y docente de la Universidad de Guayaquil

Experiencia: Más de 30 años en docencia y asesoría educativa

Instrumento evaluado:

- Cuestionario de preguntas a docentes
- Guía de observación científica

Criterios de validación aplicados:

1. Claridad de ítems
2. Pertinencia con los objetivos de investigación
3. Coherencia interna y estructural
4. Aplicabilidad en el contexto educativo
5. Relevancia asociada con las variables y categorías estudiadas
6. Factibilidad de implementación

Instrumento	Criterio evaluado	Valoración
Cuestionario de preguntas a docentes	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Muy buena
	Coherencia	Excelente
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Guía de observación científica	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Excelente

Relevancia	Excelente
Factibilidad	Excelente

Firmado electrónicamente por:
IRINA MAGALY
ALCÍVAR PINARGOTE

_____

Firma de la experta
PhD. Irina Magaly Alcívar Pinargote

Validación de instrumentos por el Experto 3

Experto: PhD. Carlota María Bayas Jaramillo

Cargo: Docente de la Universidad de Guayaquil

Experiencia: Más de 30 años en docencia universitaria y asesoría educativa

Instrumento evaluado:

- Cuestionario de preguntas a docentes
- Guía de observación científica

Criterios de validación aplicados:

1. Claridad de ítems
2. Pertinencia con los objetivos de investigación
3. Coherencia interna y estructural
4. Aplicabilidad en el contexto educativo
5. Relevancia asociada con las variables y categorías estudiadas
6. Factibilidad de implementación

Instrumento	Criterio evaluado	Valoración
Cuestionario de preguntas a docentes	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Muy buena
	Coherencia	Excelente
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Guía de observación científica	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena

Aplicabilidad	Excelente
Relevancia	Excelente
Factibilidad	Excelente

Firmado electrónicamente por:
CARLOTA MARÍA
BAYAS JARAMILLO

_____

Firma de la experta
PhD. Carlota María Bayas Jaramillo

Validación de instrumentos por el Experto 4

Experto: Mgs. Mayra Ivonne Angulo Cerezo

Cargo: Docente del Ministerio de Educación del Ecuador

Experiencia: Más de 30 años en docencia y gestión educativa

Instrumento evaluado:

- Cuestionario de preguntas a docentes
- Guía de observación científica

Criterios de validación aplicados:

1. Claridad de ítems
2. Pertinencia con los objetivos de investigación
3. Coherencia interna y estructural
4. Aplicabilidad en el contexto educativo
5. Relevancia asociada con las variables y categorías estudiadas
6. Factibilidad de implementación

Instrumento	Criterio evaluado	Valoración
Cuestionario de preguntas a docentes	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Muy buena
	Coherencia	Excelente
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
Guía de observación científica	Pertinencia	Excelente
	Coherencia	Muy buena

Aplicabilidad	Excelente
Relevancia	Excelente
Factibilidad	Excelente

Firmado electrónicamente por:
MAYRA IVONNE ANGULO CEREZO

_____

Firma de la experta
Mgs. Mayra Ivonne Angulo Cerezo

Validación de instrumentos por el Experto 5

Experto: Mgs. Jenny Lizex Hernández Alarcón

Cargo: Docente del Ministerio de Educación del Ecuador

Experiencia: 8 años en docencia y gestión educativa

Instrumento evaluado:

- Cuestionario de preguntas a docentes
- Guía de observación científica

Criterios de validación aplicados:

1. Claridad de ítems
2. Pertinencia con los objetivos de investigación
3. Coherencia interna y estructural
4. Aplicabilidad en el contexto educativo
5. Relevancia asociada con las variables y categorías estudiadas
6. Factibilidad de implementación

Instrumento	Criterio evaluado	Valoración
Cuestionario de preguntas a docentes	Claridad	Excelente
	Pertinencia	Muy buena
	Coherencia	Excelente
	Aplicabilidad	Muy buena
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Muy buena
	Pertinencia	Excelente

Guía de observación científica	Coherencia	Muy buena
	Aplicabilidad	Excelente
	Relevancia	Excelente
	Factibilidad	Excelente

Firmado electrónicamente por:
JENNY LIZEX
HERNÁNDEZ ALARCON

_____

Firma de la experta
Mgs. Jenny Lizex Hernández Alarcón

Anexo 5. Fotos de evidencias durante el desarrollo del proyecto de investigación