



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en
Educación
ISSN: 0717-6945
ISSN: 0718-5162
rexe@ucsc.cl
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumnado con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México

Molinar-Monsiváis, Judith; Cervantes-Herrera, Ana del Refugio

Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumnado con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 40, 2020

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243164095009>

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940molinar9>

Experiencias Pedagógicas

Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumnado con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México

Judith Molinar-Monsiváis judith350a@yahoo.com

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Ana del Refugio Cervantes-Herrera ana.cervantes@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 40, 2020

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Recepción: 17 Junio 2019

Aprobación: 17 Octubre 2019

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940molinar9>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243164095009>

Resumen: El TDAH es un trastorno neurobiológico con un patrón persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad que afecta al infante emocional, social y académicamente impidiéndole ejecutar adecuadamente las actividades cotidianas y escolares. Las capacidades y actitudes de los profesores para detectar y manejar adecuadamente a los niños con TDAH son importantes para lograr los aprendizajes esperados dentro del aula. El objetivo del presente estudio es analizar y comparar los conocimientos y actitudes de los profesores de educación básica hacia el alumnado con TDAH en Argentina y México. Para esto, se aplicó el instrumento ASKAT a una muestra de 48 docentes (24 argentinos y 24 mexicanos) quienes demuestran un nivel de conocimiento que oscila entre suficiente y bajo. Para la evaluación de las actitudes y creencias los resultados demuestran que solo un 50% y 60% de los profesores tienen creencias y actitudes desfavorables hacia el alumnado con TDAH. Al comparar ambas poblaciones en conocimiento, creencias y actitudes no se encontraron diferencias significativas. Los resultados sugieren que el maestro necesita conocer más sobre las implicaciones del trastorno (emocionales, conductuales y de aprendizaje) y que obtenga recursos, herramientas y estrategias para poder lograr un buen manejo del alumno en el salón de clase.

Palabras clave: Actitudes, creencias, conocimiento, docentes, TDAH.

Abstract: ADHD is a neurobiological disorder with a persistent pattern of inattention, hyperactivity, and impulsivity that affects the infant emotionally, socially, and academically, preventing him/her from adequately performing daily and school activities. The abilities and attitudes of teachers to detect and properly manage children with ADHD are important to achieve the expected learning within the classroom. The objective of this study is to analyze and compare the knowledge and attitudes of basic education teachers towards students with ADHD in Argentina and Mexico. To this end, the ASKAT instrument was applied to a sample of 48 teachers (24 Argentineans and 24 Mexicans) who demonstrate a level of knowledge that ranges from sufficient to low. For the evaluation of attitudes and beliefs, results show that only 50% and 60% of teachers have unfavorable beliefs and attitudes towards students with ADHD. When comparing both populations in knowledge, beliefs and attitudes no significant differences were found. The results suggest that the teacher needs to know more about the implications of the disorder (emotional, behavioral and learning) and to obtain resources, tools and strategies to achieve good student management in the classroom.

Keywords: Attitudes, beliefs, knowledge, teachers, ADHD.

1. INTRODUCCIÓN

El Manual de Diagnóstico Mentales [DSM-5] indica que el “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad [TDAH] se caracteriza por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere en un grado que no concuerda con en el nivel de desarrollo del niño, afectando las actividades sociales y académicas” (APA, 2013, pp. 33-36). El TDAH se define como un déficit en las funciones ejecutivas que provoca problemas de gestión de la conducta, del manejo del tiempo y de autorregulación siendo de origen neurobiológico y con un fuerte componente hereditario (Barkley, 2009; Cerván y Pérez, 2017; De la Peña, Ortiz y Pérez, 2010; National Collaborating Center for Mental Health UK, 2018).

Este trastorno se manifiesta de forma intrínseca presentando un retraso en el desarrollo neuropsicológico que provoca disfunciones en los mecanismos del Control Ejecutivo e Inhibición del Comportamiento, afectando de modo directo a los Procesos Psicológicos del Sistema Ejecutivo (memoria de trabajo, la autorregulación de la motivación y el afecto, la interiorización del lenguaje y los procesos de análisis y síntesis) y a las Funciones Ejecutivas (planificación-organización y la flexibilidad cognitiva), implicadas en las tareas de enseñanza aprendizaje y en la adaptación escolar, social y familiar (American Psychiatric Association, 2002; Barkley, 2009; Miranda, Jarque y Rosel, 2006; National Collaborating Center for Mental Health UK, 2018; Rubiales 2014). Este trastorno se presenta durante un tiempo de al menos seis meses, antes de los siete años y en dos o más contextos (APA, 2013; Barkley, 2009; Barragán et al., 2006; Cerván y Pérez, 2017; De la Peña et al., 2010; Miranda et al., 2006).

El TDAH afecta a un 8% de la población infantil a nivel mundial y alrededor de un 5% de los niños en el contexto escolar (Cardo, Servera y Llobera, 2007; Pascual, 2008; Polanczyk, De Lima, Horta, Biederman y Rohde, 2007). La alta prevalencia del TDAH en niños escolarizados de educación primaria (Barkley, 2009; Barragán et al., 2007; Jiménez, 2012), junto con las particularidades que implica el trastorno en el aprendizaje-conducta y ante el desconocimiento de los síntomas por parte de los docentes, conlleva la mayoría de las veces, a una actitud inadecuada frente a los niños con TDAH (Anderson, Watt, Noble y Shanley, 2012; Castro, 2005; Kos, Richdale y Hay, 2006) la cual puede llegar a influir negativamente en la conducta y en el aprendizaje de los alumnos con TDAH en el entorno escolar (Castro, 2005; Bedoya, Marín y Mena, 2005; De la Peña et al., 2010; Glass y Wegar, 2000).

Es en este ámbito donde los niños deben enfrentar retos socioemocionales, personales, físicos y académicos (Barkley, 2009; Miranda y Soriano, 2011; Vaello, 2011). Y es aquí donde los niños con TDAH tienen dificultades a la hora de encontrar apoyos, resolver problemas, relacionarse de forma correcta con el profesor o con sus pares, controlar impulsos, mantener un comportamiento y grado de atención adecuados en el aula, responder y expresar correctamente a los objetivos

curriculares (Miranda y Soriano, 2011; Ortega, 2014; Rief, 2008). Ante esto, el profesor debe ser consciente que en el aula influye directamente no sólo en el aprendizaje del alumno sino también en el estado emocional, en la evolución y en el desarrollo positivo (Castro, 2005; Orellana, 2012; Rief, 2008).

Estas dificultades que presentan los niños con TDAH en la escuela involucran al profesor y a sus pares. Al profesor porque desde el aula, es quien se prepara en conocimientos y en pedagogía (Jarque y Tárraga, 2009; Kos et al., 2006; Rief, 2008) para poder dirigir los aprendizajes, aplicar normas de conducta y tener actitudes favorables hacia el alumnado con dicho trastorno (García, 2018). Según Eagly y Chaiken (2005) explican que las actitudes influyen de manera determinante sobre el pensamiento individual, manifestándose en sentimientos, creencias y acciones como parte de la interacción con las demás personas (Briñol, Falces y Becerra, 2007; Olson y Zanna, 1993).

Es por ello, que las actitudes del profesorado son de suma importancia en el aula educativa, ya que son los encargados de generar un ambiente armónico y dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado (Barkley, 2009; Molinar y Castro, 2018; Orjales, 1999). Por lo que es conveniente conocer la formación que tienen los docentes sobre el trastorno, así como las actitudes que manifiestan hacia los niños con TDAH (Barkley, 2009; Molinar y Castro, 2018).

La literatura que existe sobre actitudes y conocimientos de los profesores es muy escasa, por lo que, se requiere realizar investigaciones para analizar las actitudes y el desconocimiento sobre la sintomatología característica del trastorno, como son los procesos cognitivos, emocionales y sociales en el aula (Barkley, 2009; Molinar y Castro, 2018; Orjales, 1999). En este sentido se hace necesario y urgente que el profesor se encuentre preparado para detectar el trastorno y prevenir las consecuencias en cuanto al aprendizaje y a la conducta (Barkley, 2009; Molinar y Castro, 2018; Orjales, 1999), para que el docente pueda identificar cuando un alumno entra en conflicto con la metodología de enseñanza y pueda definir cual es su papel ante esta situación, analizando las necesidades para el desarrollo profesional (Barkley, 2009; Domínguez, 2017; Molinar y Castro, 2018).

Por todo esto, el objetivo principal de investigación es identificar y comparar el nivel de conocimientos sobre el TDAH y la actitud mostrada por parte de un grupo de profesores de educación básica en el país de México y en Argentina.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Participantes

La muestra esta conformada por un total de 48 profesores de educación básica, divididos en dos grupos, con edades comprendidas entre 24 a 59 años y con una edad promedio de 37.79. En el primer grupo participaron 24 profesores quienes acudieron a un taller para docentes en Neurociencia y Diversidad otorgado por la Universidad del Mar del Plata

(Argentina), de los cuales 23 fueron mujeres y un hombre. El segundo grupo estuvo conformado por 24 docentes quienes asistieron a un taller psicoeducativo cognitivo-conductual del TDAH, otorgado en la escuela primaria Vicente Guerrero en Ciudad Juárez (México), de los cuales 23 fueron mujeres y un hombre.

2.2 Instrumentos

Se utilizó el cuestionario ASKAT (Mulholland, 2016 adaptado al castellano por Ordóñez, 2017) que mide conocimientos y actitudes hacia el TDAH en profesores de educación. Este cuestionario autoaplicable consta de dos secciones: la primera sección esta compuesta por 20 preguntas sobre conocimiento del TDAH (SASK) con tres opciones de respuesta (verdadero, falso y no lo sé) con un valor para el Alfa de Cronbach de .88 (Kos et al., 2006; Krosnick, 1999; Mulholland, 2016). Para la segunda sección se consideraron dos subescalas relacionadas con dos áreas: actitudes de los docentes con un total de 8 reactivos y las creencias del profesorado (SASA), con 5 ítems, ambas con respuestas de tipo Likert (seis puntos) y contando con una consistencia interna con un rango=.774 a un rango=.893 para el Alfa de Cronbach (Ordóñez, 2017). El instrumento se responde en un tiempo promedio de 20 minutos.

2.3 Procedimiento

Se programó en un solo evento la aplicación del instrumento, informando verbalmente a los docentes el objetivo y propósito del estudio, solicitando a los profesores la colaboración voluntaria. Tanto en el país de Argentina como en México, al inicio de los talleres se aplicaron los cuestionarios a 24 profesores de educación que asistieron al taller de Neurociencia y Diversidad, otorgado en la Universidad del Mar del Plata (Argentina), finalizando con 24 docentes que asistieron a un taller informativo sobre TDAH, en Ciudad Juárez, Chihuahua (México). Ambos grupos firmaron la carta de Consentimiento Informado, asegurando la confidencialidad de los datos al participar en esta investigación.

Todos los datos fueron procesados empleando el programa SPSS, se utilizó la técnica estadística de comparación de medias a través de la Prueba t para muestras independientes con un nivel de significancia de .05 (95%).

3. RESULTADOS

Se evaluaron a 48 docentes, los cuales 24 (50%) radican en Argentina y 24 (50%) en México, contando con una edad promedio de 37.79 en ambas poblaciones. Los resultados obtenidos para el conocimiento sobre el TDAH de los profesores de México y Argentina son los siguientes:

Sub escala de Conocimiento en la población de Argentina

Los docentes respondieron de forma correcta a más de la mitad de los ítems del cuestionario, obteniendo un porcentaje medio de aciertos del 70 %, respondiendo de forma incorrecta a un 30% de los ítems. Los ítems con mayor porcentaje de errores y desconocidas por los profesores en Argentina se muestran en la tabla 1:

1

Tabla 1. Porcentaje de respuestas incorrectas.

No. de ítem	Ítem	Porcentaje De error	Porcentaje No lo sé	Porcentaje total	Respuesta Correcta
2	Las dietas especiales son un tratamiento eficaz del TDAH.	29.2%	29.2%	58.4%	Falso
4	La combinación de medicamentos estimulantes y terapia conductual es un tratamiento eficaz del TDAH.	33.3%	25.0%	58.3%	Cierto
6	El TDAH puede heredarse.	29.2%	37.5%	66.7%	Cierto
10	EL TDAH es causado por una cantidad alta de azúcar en la dieta.	-	29.2%	29.2%	Falso
15	Hay aproximadamente un niño en cada clase que muestra comportamientos de TDAH.	-	37.5%	37.5%	Cierto
19	La causa del TDAH es desconocida.	20.8%	41.7%	62.5%	Falso

Sub escala de creencias de los docentes hacia el TDAH en Argentina

Para los ítems de creencias de los docentes argentinos hacia los niños con TDAH los resultados obtenidos fueron favorables para un 50% de los profesores y el otro 50% de ellos cuenta con creencias desfavorables. A continuación, se muestran los resultados en la tabla 2:

2

Tabla 2. Porcentaje de las creencias desfavorables de los docentes.

No. de ítem	Ítem	Porcentaje
1	No es gratificante trabajar con ellos.	54.1 %
2	Interfieren en mi habilidad para enseñar eficazmente en el aula.	54.1%
3	Desarrollan una actividad correcta en algunas áreas y en otras no.	54.1%
8	Necesitan intentar más concentrarse en su trabajo escolar.	62.4%

Sub escala de actitudes docentes hacia el TDAH en Argentina

Para los ítems de actitudes de los docentes argentinos hacia los niños con TDAH los resultados obtenidos fueron favorables para un 40% de los profesores y el 60% de ellos cuenta con actitudes desfavorables. A continuación, se muestran los resultados en la tabla 3:

3

Tabla 3. Porcentaje de las actitudes desfavorables de los docentes hacia el alumnado con TDAH.

No. de ítem	Ítem	Porcentaje
1	Los comportamientos asociados con el TDAH irritan al grupo de clase.	75.1%
3	Es un reto enseñar al alumnado que presenta comportamientos asociados al TDAH.	83.3%
5	El alumnado que presenta comportamientos TDAH me hace sentir estrés.	50%

Sub escala de Conocimiento en población de México

Los docentes respondieron de forma correcta a más de la mitad de los ítems del cuestionario, obteniendo un porcentaje medio de aciertos del 60%, respondiendo de forma incorrecta a un 40% de los ítems. Los ítems con mayor porcentaje de errores y desconocidas por los profesores mexicanos son los siguientes se muestran en la tabla 4:

4

Tabla 4. Porcentaje de respuestas incorrectas.

No. de ítem	Ítem	Porcentaje de error	Porcentaje No lo sé	Porcentaje Total	Respuesta Correcta
2	Las dietas especiales son un tratamiento eficaz del TDAH.	41.7%	37.5%	79.2%	Falso
4	La combinación de medicamentos estimulantes y terapia conductual es un tratamiento eficaz del TDAH.	25.0%	16.7%	41.7%	Cierto
5	Hay distintos subtipos de TDAH que pueden presentarse con diferentes comportamientos.	-	37.5	37.5%	Cierto
6	El TDAH puede heredarse.	50%	41.7%	91.7%	Cierto
9	Los niños con TDAH se benefician de padres estrictos y de la escolaridad.	12.5%	29.2%	41.7%	Falso

10	EL TDAH es causado por una cantidad alta de azúcar en la dieta.	4.2%	33.5%	37.6%	Falso
18	Los docentes suelen ser quienes reconocen primero comportamientos del TDAH y derivan a estos niños para una evaluación.	25%	20.8%	45.8%	Cierto
19	La causa del TDAH es desconocida.	-	75%	75%	Falso

Sub escala de creencias de los docentes hacia el TDAH en México

Para los ítems de creencias de los docentes mexicanos hacia los niños con TDAH los resultados obtenidos fueron favorables para un 50% de los profesores y el otro 50% de ellos cuenta con creencias desfavorables. A continuación, se muestran los resultados en la tabla:

5

Tabla 5. Porcentaje de las creencias desfavorables de los docentes.

No. de ítem	Item	Porcentaje
1	No gratificante trabajar con ellos.	70.9%
2	Interfieren en mi habilidad para enseñar eficazmente en el aula.	70.8%
3	Desarrollan una actividad correcta en algunas áreas y en otras no.	75.0%
8	Necesitan intentar más concentrarse en su trabajo escolar.	66.7%

Sub escala de actitudes docentes hacia el TDAH en México

Para los ítems de actitudes de los docentes mexicanos hacia los niños con TDAH los resultados obtenidos fueron favorables para un 40% de los profesores y el 60% de ellos cuenta con actitudes desfavorables. A continuación, se muestran los resultados en la siguiente tabla:

6

Tabla 6. Porcentaje de las actitudes desfavorables de los docentes hacia el alumnado con TDAH.

No. de ítem	Ítem	Porcentaje
1	Los comportamientos asociados con el TDAH irritan al grupo de clase.	75.0%
3	Es un reto enseñar al alumnado que presenta comportamientos asociados al TDAH.	100%
5	El alumnado que presenta comportamientos TDAH me hace sentir estrés.	83.3%

Comparación entre Argentina y México en la escala de conocimiento

Al realizar la prueba T de Student para comparar las medias de las muestras independientes entre las dos poblaciones, los resultados

muestran que no existen diferencias significativas en conocimiento con un valor de $X= 2.04$, $\sigma= .204$, $p= .561$ para Argentina y $X= 2.08$, $\sigma= .282$, $p= .561$ para México.

Se realizó un análisis comparativo para cada reactivo y en el ítem 19 se evidenció la presencia de diferencias significativas, con un valor de $X= 2.21$, $\sigma = .779$, $p= .005$ para los profesores de Argentina y de $X= 2.75$, $\sigma= .442$, $p= .005$ para México, lo que indica que los docentes mexicanos tienen un mayor desconocimiento sobre las causas del TDAH que los argentinos.

Comparación entre Argentina y México en la escala de creencias y actitudes

Para la subescala de creencias mostrado hacia los infantes con TDAH los resultados con la prueba T de Student mostraron que no hay diferencia significativa entre la variable de creencias siendo $X= 3.61$, $\sigma= .783$, $p= .240$ (Argentina) y $X= 3.83$, $\sigma= .482$, $p= .240$ (México).

Para la subescala de actitud del profesorado hacia los alumnos con TDAH se obtuvo un valor de $X= 4.36$, $\sigma= .953$, $p= .093$ para los participantes argentinos y de $X= 4.75$, $\sigma= .532$, $p= .103$ para los mexicanos, evidenciando que no hay diferencia significativa de la variable de actitud entre ambas poblaciones.

Se realizó un análisis comparativo para cada reactivo y solo en el ítem 5 se evidenció la presencia de diferencias significativas entre ambos grupos, con un valor de $X= 6.29$, $\sigma= 1.488$, $p= .018$ para Argentina y de $X= 7.29$, $\sigma= 1.268$, $p= .20$ para México, lo que indica que los profesores mexicanos manejan más estrés que los argentinos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo de esta investigación consistió en analizar y comparar el nivel de conocimiento y actitudes respecto al TDAH de los profesores de educación básica en Argentina y México. Los docentes que participaron en este estudio presentaron un conocimiento global sobre el trastorno que osciló entre un nivel suficiente y bajo. Esto indica que ciertos profesores cuentan con algunos desconocimientos sobre la temática del TDAH, encontrando semejanzas con los resultados obtenidos en varias investigaciones sobre los conocimientos generales del TDAH en docentes de educación básica (Anderson et al., 2012; Jarque y Tárraga, 2009; Kos et al., 2006).

Los resultados muestran que el profesorado tiene ciertos conocimientos sobre la sintomatología y características del déficit de atención, hiperactividad e impulsividad, pero los contenidos que menos se conocen son los referidos a la epistemología, etiología, tratamiento, alteraciones afectivas y de aprendizaje. Este resultado es parecido a los estudios realizados por varios investigadores, donde se demuestra que los profesores obtuvieron un mayor conocimiento en los temas de síntomas y características principales del TDAH (Anderson et al., 2012; Jarque y Tárraga, 2009). Esto indica que ciertos profesores requieren de apoyo, motivación, de una formación oportuna y adiestramiento sobre el

TDAH, para poder responder y ayudar adecuadamente a las necesidades de los niños dentro del aula.

En el reactivo 19 se evidenció que los docentes mexicanos tienen un mayor desconocimiento sobre las causas del TDAH que los argentinos. Esto demuestra que los profesores mexicanos requieren de una mayor formación sobre temas específicos del TDAH para poder manejar adecuadamente a los alumnos con TDAH en el salón de clase (Jarque, Tárraga y Miranda, 2007; Rossel, 2015). Finalmente, esta información indica que el profesorado conoce acerca de la existencia del TDAH y ello queda reflejado en el tipo de medidas tomadas.

Teniendo en cuenta la similitud de los resultados obtenidos en conocimiento es posible suponer que los docentes viven cotidianamente el conflicto de lidiar con los comportamientos y dificultades de aprendizaje que caracteriza este trastorno. Por esto, se deben generar Protocolos de Actuación, coordinando las actuaciones educativas y sanitarias por medio de la educación formal, con la finalidad de capacitar a los profesionales educativos para el manejo adecuado del alumnado con TDAH en el aula. Esto ayudará a identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y el desarrollo social del alumnado con TDAH; para atender a los educandos de manera adecuada, en un contexto educativo incluyente.

Al analizar y comparar las variables de creencias y actitudes de los profesores hacia el alumnado con TDAH. En ambas poblaciones los resultados muestran similitudes en las creencias, lo que indica que ciertos docentes cuentan con actitudes poco favorables hacia los infantes con el trastorno. Este resultado demuestra que las dificultades que enfrentan actualmente ciertos profesores en el salón de clases pueden ser por el desconocimiento, la falta de formación y estrategias para poder responder adecuadamente a las necesidades del alumnado con TDAH, teniendo en cuenta que el conocimiento puede ayudar a cambiar la actitud del profesor para lograr (en la medida posible) un apoyo hacia el infante con dicho trastorno.

Ante el resultado del reactivo 5 se evidencia que los profesores mexicanos manejan un mayor estrés que los argentinos. Una respuesta a esta actitud podría ser porque algunos maestros desconocen cómo enfrentar y abordar a los alumnos con TDAH ya que, algunas veces el miedo, la inseguridad, la falta de estrategias y el desconocimiento de la etiología de la conducta puede limitar significativamente al profesor para enfrentar y lograr un cambio permanente en la conducta del niño con TDAH.

De acuerdo con lo anterior y en función de los resultados obtenidos, se considera que el bajo conocimiento puede generar una actitud desfavorable en ciertos docentes ante el TDAH, lo que interviene de manera negativa para lograr que el alumno forme parte activa de las actividades escolares; hacer que el alumno se adapte al entorno, sin ser capaces de adaptarse a él, puede ser poco efectivo en la labor educativa. Además, puede llegar a interferir negativamente en la práctica educativa y en el desempeño pedagógico de los docentes (Anderson et al., 2012; Barkley, 2009).

Por lo tanto, se requiere de más investigación sobre los conocimientos y actitudes que presentan ciertos profesores hacia el alumnado con TDAH para lograr un buen ambiente escolar, una mejoría en el aprendizaje y un mejor manejo y apoyo hacia el infante. Finalmente, esta información ayuda y hace posible diseñar materiales didácticos o planes de formación, programas de capacitación y formación profesional dirigidos a dar respuesta a las necesidades del profesorado para incrementar el conocimiento sobre el TDAH para que los orienten, motiven, apoyen y ayuden a mejorar las actitudes por medio de programas psicoeducativos que promuevan desde lo cognitivo, afectivo y conductual; cambiando de esta manera cogniciones y conductas que beneficien la acción docente hacia el alumnado con TDAH. Trasmitir la idea del grandísimo potencial que pueden tener los niños con TDAH; valorarlos más en sus capacidades que en sus discapacidades, y la importancia de la educación y del profesorado son fundamentales para mejorar la enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-5), 5^a Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association. APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5**). Aufl. APA-Press, Washington, DC (1995), 33-36.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-IV-TR), 1^a Ed. Barcelona: Editorial MASSON.
- Anderson, L., Watt, S., Noble, W., y Shanley, D. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.
- Barkley, R. (2009). El manejo del TDAH en el aula: estrategias para el éxito. El TDAH como trastorno de las funciones ejecutivas: aplicaciones para su manejo en el aula. In *Hiperactivos: estrategias y técnicas para ayudarlos en casa y en la escuela* (pp. 38-83). España: LoQueNoExist.
- Barragán, E., De la Peña, F., Ortiz, S., Ruiz, M., Hernández, J., Palacios, L., y Suárez, A. (2007). Primer consenso latinoamericano de trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Boletín médico del hospital infantil de México*, 64(5), 326-343.
- Bedoya, V., Marín, E., y Mena, M. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 38(1), 87-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003807.pdf>.
- Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A. (2007). Actitudes. *Psicología social*, 3, 457-490. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271838160_Actitudes.
- Cardo, E., Servera, M., y Llobera, J. (2007). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en población normal de la isla de Mallorca. *Rev Neurol*, 44(1), 10-4. Recuperado

- de https://www.researchgate.net/profile/Mateu_Servera/publication/6602117_Estimation_of_the_prevalence_of_attention_deficithyperactivity_disorder_among_the_standard_population_on_the_Island_of_Majorca/links/09e4150ea5bd8ec4c000000.pdf.
- Castro, M. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente* (Doctoral dissertation), Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Cerván, R., y Pérez, J. (2017). Modelo teórico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad I: definición operativa. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(22), 1303-1338. doi: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1417>.
- De la Peña, F., Ortiz, J., y Pérez, E. (2010). Declaración de Cartagena para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): rompiendo el estigma. *Revista Ciencias de la Salud*, 8(1) 93-98. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/1285/1212>.
- Domínguez, R. (2017). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (tdah). La preocupación de las familias de afectados y la necesidad de ampliar conocimientos de los profesionales de la educación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (26), 97-110. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/26/07.%20MO%2008_26%20 DEFINITIVO.pdf.
- Eagly, A., y Chaiken, S. (2005). Investigaciones en actitudes en el siglo XXI: El estado del arte. *The Handbook of Attitudes*, 743-767. Recuperado de <https://psicologiaexperimental.fil.es.wordpress.com/2011/03/investigaciones-en-actitudes-en-el-siglo-xxi-el-estado-del-arte-1ea-gly-y-chaiken2005.pdf>.
- García, M. (2018). *El oficio del profesor. Cómo debe ser un maestro. ConMisHijos*. Bayard Revistas S.A, Milán. Madrid. Copr. 2020. Recuperado de <https://www.conmishijos.com/ninos/ninos-colegio/el-oficio-de-profesor.html>.
- Glass, C., y Wegan, K. (2000). Teacher perceptions of the incidence and management of attention deficit hyperactivity disorder. *Education*, 121(2), 412-419.
- Jarque, S., Tárraga, R., y Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19(4), 585-590. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3401.pdf>.
- Jarque, S., y Tárraga, R. (2009). Comparación de los conocimientos sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) de los maestros en activo y los futuros educadores. *Infancia y aprendizaje*, 32(4), 517-529.
- Jiménez, J. (2012). Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH): prevalencia y evaluación de las funciones ejecutivas. *Journal of Education and Psychology*, 5, 5-11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129324775001.pdf>.
- Kos, J., Richdale, A., y Hay, D. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature.

- International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160.
- Krosnick, J. (1999). Survey research. *Annual review of psychology*, 50(1), 537-567.
- Miranda, A., Jarque, S., y Rosel, J. (2006). Treatment of children with ADHD: psychopedagogical program at school versus psychostimulant medication. *Psicothema*, 18(3), 335-341. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718301.pdf>.
- Miranda, A., y Soriano, M. (2011). Investigación sobre Dificultades en el Aprendizaje en los Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad en España. *Revista electrónica de dificultades de aprendizaje*, 1(1).
- Molinar, J., y Castro, A. (2018). Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(35), 167-174. doi: 10.21703/rexe.20181735molinar11.
- Mulholland, S. (2016). ADHD-specific knowledge and attitudes of teachers (ASKAT): Development and validation of a new research instrument. *International Journal of Educational Research*, 77, 109-116.
- National Collaborating Center for Mental Health UK. (2018). *Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults*. British Psychological Society. Optima Health. London, UK. Recuperado de <https://www.guideline.gov/vsummaries/summary/50410/attention-deficit-hyperactivity-disorder-diagnosis-and-management?q=ADHD>.
- Olson, J., y Zanna, M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 44(1), 117-154.
- Ordóñez, A. (2017). *Un estudio comparativo del conocimiento y la actitud sobre el TDAH entre los estudiantes del Grado de Educación Primaria y los maestros en activo*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27300>.
- Orellana, C. (2012). *TDAH: Actuaciones en el aula*. Fundación CADAH. Educación. Cantabria, España.
- Orjales, I. (1999). *Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Ortega, S. (2014). *Cómo un profesor puede comprender y ayudar a un alumno/a con TDAH. Neuropsicología*. Cantabria, España: Fundación CADAH.
- Pascual, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Asociación Española de Pediatría y Sociedad Española de Neurología Pediátrica. *Protocolos de Neurología*, 140-150.
- Polanczyk, G., De Lima, M., Horta, B., Biederman, J., y Rohde, L. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American journal of psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Rief, F. (2008). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad: técnicas, estrategias para el tratamiento del TDA/TDAH (No. 616.89-008.47)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rossel, M. (2015). *Conocimientos y actitudes de los maestros de primaria frente al trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en tres escuelas públicas del distrito de Santiago de Surco en Lima*. Universidad Antonio

- Ruiz de Montoya. Santiago de Surco, Lima. Recuperado de <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/15>.
- Rubiales, J. (2014). Perfil ejecutivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(38), 31-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645434003.pdf>.
- Vaello, J. (2011). "Cómo dar clase a los que no quieren". *Intervención en el aula con los roles de niños hiperactivos*. Barcelona: Editorial Grao.