

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN TRASTORNOS
COMO EL TDAH**

CATHAYSA CABEZA RODRÍGUEZ

CURSO ACADÉMICO: 2019/2020

CONVOCATORIA: JULIO

Importancia de la Formación Docente en Trastornos como el TDAH.

Resumen: Los docentes juegan un rol crucial no sólo en la educación de los niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) sino también en su diagnóstico. En este sentido es lógico pensar que los docentes tienen conocimiento suficiente sobre este trastorno, sin embargo, las evidencias apuntan a que no es así. El objetivo de esta revisión teórica fue, por tanto, analizar si los docentes tienen conocimiento sobre el TDAH. Para ello se seleccionaron artículos en las bases de datos Scopus, EBSCO, ERIC, Psycinfo así como en el buscador Google Scholar a partir de las palabras claves TDAH, conocimientos, creencias, formación docente, educación primaria. Los resultados de los nueve artículos seleccionados convergen en la idea de que la mayoría de los docentes no tienen formación sobre TDAH. Además, el nivel de conocimiento podría estar relacionado con una serie de variables como la edad, el sexo o el estatus social de los docentes. En base a estos hallazgos se concluye que los maestros/as no cuentan con el conocimiento necesario para llevar las estrategias pedagógicas más apropiadas para estos niños/as con TDAH.

Palabras clave: TDAH, conocimientos, creencias, formación docente, profesorado, educación primaria.

Abstract: Teachers play a crucial role not only in the education of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) but also in their diagnosis. In this sense, it is logical to think that teachers have sufficient knowledge about this disorder, however the evidence suggests that this is not the case. The objective of this theoretical review was, therefore, to analyze whether teachers have knowledge about ADHD. For this, articles were selected in the Scopus, EBSCO, ERIC, Psycinfo databases as well as in the Google Scholar search engine based on the keywords ADHD, knowledge, beliefs, teacher training, primary education. The results of the nine selected articles converge on the idea that most teachers do not have ADHD training. Furthermore, the level of knowledge could be related to a series of variables such as the age, sex or social status of teachers. Based on these findings, it is concluded that teachers do not have the necessary knowledge to carry out the most appropriate pedagogical strategies for these children with ADHD.

Keywords: ADHD, knowledge, beliefs, teacher training, teachers, primary education.

Índice:

1.- Introducción	4
2.- Marco teórico	5
2.1.- Conceptualización y Marco de Referencia	5
2.2.- Abordaje de las NEAE en los planes de estudio.	8
3.- Método	13
4.- Resultados	14
5.- Discusión	20
6.- Referencias.....	21

1.- Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), es un “trastorno con un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad e impulsividad” (American Psychiatric Association, 2014). Este trastorno del desarrollo neurológico se estima que tiene una prevalencia entre un 3% y un 7% de niños en edad escolar (American Psychological Association, 2014). Los niños con TDAH suelen presentar, fruto de la inatención o hiperactividad, problemas de índole cognitivo que impactan negativamente en la adquisición de conocimientos curriculares lo que finalmente desemboca fracaso escolar (Kieling et al., 2013; Palacios-Cruz et al., 2013). Es, por tanto, muy importante que los alumnos/as que presentan este trastorno sean identificados rápidamente para poder recibir también lo antes posible la intervención adecuada (Jones, Daley, Hutchings, Bywater, & Eames, 2008; McGoey, Eckert, & Dupaul, 2002).

El docente juega un rol muy importante en la identificación del TDAH en sus estudiantes (Ghanizadeh, 2007). Esto se debe, en parte, a que los docentes permanecen muchas horas del día con su alumnado y tienen múltiples oportunidades de observación del comportamiento de los mismos tanto en el interior del aula como en el exterior. Más allá de su rol en la identificación del trastorno, su labor es también esencial en la vida escolar de un niño/a con TDAH. Los profesores hacen posible las adaptaciones académicas que estos alumnos/as necesitan para ser incluidos por igual en el aula. Es por tanto obvio que para que el docente pueda desarrollar de forma efectiva su rol en la identificación y en los apoyos posteriores al diagnóstico se requiere que cuenten con los conocimientos necesarios. Desafortunadamente el conocimiento docente sobre el TDAH parece escaso (Weyandt et al., 2009; Cando-Guanoluisa et al., 2017; Perold et al., 2010; Martinussen et al., 2011; Frigerio et al., 2014; Palacios-Cruz et al., 2013; Gomes et al., 2007), aunque de acuerdo a muchos estudios podría compensarse con la experiencia profesional.

2.- Marco teórico

2.1.- Conceptualización y Marco de Referencia

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos infantiles más diagnosticados por neuropediatras y psicólogos (American Psychological Association, 2014). En un estudio realizado en Canarias, cuyo objetivo fue estimar la tasa de prevalencia del TDAH en esa comunidad, se encontró un porcentaje de sospecha del TDAH del 4,9% (Jiménez et al., 2015). Por tanto, el TDAH, junto con los trastornos de aprendizaje, es una de las NEAE más diagnosticada en el ámbito escolar.

De acuerdo con la Orden del 13 de diciembre de 2010 (Boletín Oficial de Canarias nº 250, 2010) , un alumno o alumna es identificado con TDAH “ cuando su conducta manifiesta un patrón persistente de desatención o hiperactividad-impulsividad que es más frecuente y grave que el observado en escolares de su edad, repercutiendo negativamente en su vida social, escolar y familiar. Estos síntomas deberán estar presentes tanto en el ámbito escolar como familiar y alguno de ellos haber aparecido antes de los siete años de edad, no debiendo estar motivados por otro tipo de trastornos claramente definidos” (p. 32393). De lo anterior se deduce que el TDAH provoca en el estudiante Necesidades Específica de Apoyo Educativo (NEAE), debido a las repercusiones negativas que para su vida escolar supone padecer el trastorno (Kieling et al., 2013; Palacios-Cruz et al., 2013).

A la hora de llevar a cabo la evaluación de este tipo de trastornos como es el TDAH, sería muy razonable contemplar lo que exponen las leyes de Educación, con respecto a las NEAE. En el artículo 10, numeral 3, de la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, “se enfatiza la identificación y evaluación lo antes posible del alumnado con NEAE por los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos dependientes de la Consejería de Educación, además del fomento de planes de actuación adecuados a dichas necesidades en coordinación con los servicios socio-sanitarios de la zona” (BOC no 154, de 6 de agosto). Por lo tanto, se le da especial interés en la ley de educación al diagnóstico temprano de este tipo de trastorno. acuerdo a la Orden del 13 de diciembre de 2010 que regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad autónoma de Canarias, para la identificación del alumnado con TDAH “se tendrán en cuenta los criterios de identificación expuestos en el

Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales” [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM] de la Asociación Americana de Psiquiatría en su versión más actualizada. No obstante, el cumplimiento de los criterios recogidos en el manual no implicará un diagnóstico definitivo sino un punto de partida para el mismo. De acuerdo al DSM-5 (APA 2013) para que un individuo sea identificado con TDAH debe cumplir los cinco criterios A, B, C, D y E que se indican a continuación:

- Criterio A: Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por inatención y/o hiperactividad e impulsividad.
 - Inatención: seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:
 - Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se comenten errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades.
 - Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas.
 - Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente.
 - Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales.
 - Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades.
 - Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.
 - Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades.
 - Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos.
 - Con frecuencia olvida las actividades cotidianas.
 - Hiperactividad e impulsividad: seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos seis meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales:

- Con frecuencia juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
 - Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado.
 - Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado.
 - Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
 - Con frecuencia está “ocupado” actuando como si “lo impulsara un motor”.
 - Con frecuencia habla excesivamente.
 - Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta.
 - Con frecuencia le es difícil esperar su turno.
 - Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros.
- Criterio B: Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.
 - Criterio C: Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (en casa, en la escuela o el trabajo, con amigos o parientes, en otras actividades).
 - Criterio D: Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de estos.
 - Criterio E: Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental.

Como se puede apreciar en el criterio C, los síntomas, ya sean de inatención o hiperactividad-impulsividad deben constatarse al menos en dos contextos. En el caso de los niños en edad escolar, son los padres y los profesores los informantes de esos indicadores. Por tanto, en cierta manera es fundamental que el profesorado de Educación Primaria tenga una mínima formación para poder discriminar todas y cada una de las conductas que se asocian directamente con el TDAH. Son los profesores, parte del proceso de diagnóstico de estos niños/as y deben saber qué conductas sí y qué conductas no, caracterizan y están relacionadas con un alumno/a con TDAH.

Además, la formación por parte del profesorado no sólo es útil para la identificación e intervención, sino también por el efecto que tiene en aspectos de tipo actitudinal. En investigaciones previas se halló una relación significativa entre el conocimiento sobre el TDAH de los maestros/as y la actitud de los mismos hacia estos niños/as. Los maestros/as que estaban mejor informados o poseían formación sobre el trastorno, presentaban actitudes más favorables hacia estos alumnos/as, ya que comprendían las razones que motivaban las conductas y contaban con conocimiento científico sobre el tema (Ghanizadeh, Bahredar, & Moeini, 2006). Por otro lado, se ha constatado que los psicólogos educativos y los maestros con más años de experiencia que han tratado alguna vez con alumnos/as con estas características, al tener más información sobre el tema en cuestión presentan una actitud más favorable hacia el trato y la inclusión de estos niños/as en las aulas convencionales (Toye, Wilson, & Wardle, 2019). En un estudio llevado a cabo por Jarque, & Tárraga, (2009), se evaluó los conocimientos sobre el TDAH, tanto de los profesores en activo como de los estudiantes de educación de la comunidad valenciana. Dicho estudio se llevó a cabo gracias a un cuestionario, en concreto el Knowledge of Attention Deficit Disorder Scale (KADDS) en su versión española, adaptada por los autores del presente estudio. Una vez hecho el estudio se reflejó que los maestros en activo estaban más capacitados en TDAH, que los estudiantes de educación. No obstante, el conocimiento alcanzado por los maestros no provenía de la formación en el tópico, sino procedente de su propia experiencia en algún momento de su trayectoria como docentes habían tratado con alumnado con TDAH.

2.2.- Abordaje de las NEAE en los planes de estudio.

Como se ha podido evidenciar a lo largo de lo expuesto, las leyes tanto en el ámbito nacional como autonómico abordan el diagnóstico y la necesidad de intervención apropiado para una escolaridad exitosa de los estudiantes con TDAH. Eso implica directamente al profesorado de Educación Primaria, por lo que se entiende que los mismos deben estar recibiendo formación al respecto durante sus estudios de grado. De hecho esto es lo que debería estar ocurriendo de acuerdo con Cando-Guanoluisa, Abata-Checa & Robalino-Pérez (2017). Para constatar este extremo se ha realizado una revisión del plan de formación del profesorado de Educación Primaria de tres universidades españolas, la Universidad de La Laguna, La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad Complutense de Madrid. A continuación, se ha realizado una síntesis de lo expuesto en la Tabla 1 que contiene las asignaturas que cada universidad ofrece con relación a dicho grado y que podrían tratar las necesidades específicas de apoyo educativo, en concreto para este caso el TDAH y los contenidos específicos en los

que se hace mención explícita al TDAH. Es importante comentar que los datos que se han recogido han sido obtenidos de las respectivas páginas web de las Universidades escogidas y concretamente de las guías docentes y planes de estudio.

Como se puede observar en la Tabla 1, la Universidad de La Laguna en su plan de estudios de Magisterio en Educación Primaria ofrece tres asignaturas que podrían incluir en su guía docente un apartado-tema que hable de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en concreto proporcionar al alumnado conocimiento general y específico acerca del TDAH. Por lo que podemos observar, solo en la Mención en Atención a la Diversidad, que tiene en su respectivo plan de estudios dos asignaturas designadas por igual NEAE 1 y NEAE 2, cuyo nombre completo es Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, se ofrece al alumnado conocimiento general acerca del TDAH. A pesar de ello, de acuerdo al plan de estudios, dicha mención solo dura un cuatrimestre, ubicado concretamente en el último curso de carrera, un período muy corto de tiempo para profundizar en todas las NEAE. La tabla recoge los contenidos que se trabajan en cada asignatura, en NEAE 1, se trabaja este trastorno en los contenidos 7 y 8; en NEAE 2, se trabaja en un tema en concreto dedicado a este trastorno. En la mención no solo se trabaja con el trastorno del TDAH, sino que se ven todas las NEAE, podemos encontrar muchas de ellas en los propios contenidos de la tabla. Por tanto, es fácil inferir que el abordaje de estos contenidos se realiza de forma general y/o superficial a pesar de la importancia del mismo en la formación del profesor de Educación Primaria. Además y quizá más relevante, solo se capacita en estos tópicos al alumnado que decide cursar por iniciativa propia esta mención.

Por su parte, la Universidad de las Palmas de Gran Canaria presenta en su plan de estudios de Magisterio en Educación Primaria, cuatro asignaturas que pueden incluir en sus respectivas guías docentes temario acerca de las NEAE y por tanto aportar conocimientos acerca del TDAH. Las dos asignaturas de psicología del primer año no se asocian con el tema y, por lo tanto, no incluyen en sus guías las NEAE, pero sí se encuentra en el de las otras dos asignaturas el concepto y las diferentes NEAE. De hecho, en el período de segundo a cuarto curso de carrera hay formación relacionada con NEAE, pero atendiendo a los contenidos específicos de cada asignatura, es en segundo cuando se trata el TDAH. En lo que respecta a la mención, cada alumno/a tiene libertad de elección para escoger la mención que más se acomoda a sus necesidades o preferencias. Las diferentes menciones se van impartiendo desde el tercer curso por medio de varias asignaturas (optativas), todas ellas semestrales. En cuarto curso la mención

de Atención a la diversidad la posibilidad oferta cursar una optativa dedicada al alumnado con TDAH. Por lo tanto, en este caso, si bien existe una asignatura dirigida exclusivamente a abordar el TDAH, esta es de carácter optativo, por lo que incluso cursando la mención de Atención a la Diversidad es posible que los alumnos no cursen esos contenidos.

Finalmente, en la Universidad Complutense de Madrid existen tres posibles asignaturas en su plan de estudios en las que se podrían tratar las NEAE, pero sin embargo se trabajan únicamente en la Mención en Atención a la Diversidad. Dicha mención cuenta con diversas asignaturas optativas en su guía docente que se relacionan con la educación inclusiva y las NEAE, pero no se hace una mención explícita al TDAH en los contenidos, de hecho, parecen recibir una atención especial los problemas relacionados con el lenguaje y la comunicación.

A modo de comparación, es importante mencionar que en la única universidad de las revisadas en la que existe una asignatura desvinculada de la mención y que se trate el TDAH, es en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En definitiva, si bien sí existen asignaturas que trabajen aspectos y conocimientos sobre el TDAH, en la formación del Profesorado de Educación Primaria en las tres universidades, los contenidos son muy limitados debido al tiempo que se tiene para abordarlos. Por lo tanto, es muy escasa y poco fundamentada la formación que reciben los futuros docentes de Educación Primaria en varias universidades españolas.

Tabla 1. Cursos y contenidos vinculados al TDAH de las carreras de Magisterio Educación Primaria impartidas en ULL, ULPG y UCM

ASIGNATURAS	CURSO	¿CONSIGUEN OFRECER FORMACIÓN DOCENTE EN TDAH?
<i>Universidad de La Laguna</i>		
Fundamentos de la Psicología Aplicada a la Educación	1º	No ofrece ningún conocimiento aproximado, se encarga de otras cuestiones.
Aprendizaje y Desarrollo de La Personalidad	1º	Se centra en la personalidad de los niños/as y el desarrollo del apego.

Mención en Atención a la Diversidad	4º	<p>Presenta dos asignaturas: NEAE 1 y NEAE 2</p> <p>NEAE 1: Contenidos</p> <p>1.- Principios y Fundamentos de la Educación Inclusiva. 2.- Recursos y Estrategias de Intervención en el aula para facilitar la Inclusión de todo el alumnado. 3.- Modalidades de Escolarización. 4.- Recursos y Estrategias para el desarrollo de experiencias educativas en el ámbito familiar y social del alumnado que presenta NEAE. 5.- Investigación e Innovación en prácticas educativas inclusivas. 6.- Perfil y respuesta educativa al alumnado que presenta discapacidad intelectual. <u>7.- Perfil y respuesta educativa al alumnado que presenta problemas con la comunicación y la relación</u> <u>8.- Perfil y respuesta educativo al alumnado que presenta problemas graves de conducta.</u> 9.- Perfil y respuesta al alumnado que presenta problemas de movilidad.</p> <p>NEAE 2: Contenidos</p> <p>1.- Concepto y descripción de las NEAE 2.- Atención al alumnado con NEAE 3.- Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y en la escritura. 4.- Dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas. <u>5.- TDAH</u> 6.- TEA (Trastorno del Espectro Autista) 7.- Trastorno del Lenguaje 8.- ALCAIN (Altas Capacidades)</p>
-------------------------------------	----	---

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Psicología del Desarrollo en Edad Escolar	1º	Desarrollo del Apego, Modelos teóricos, Investigación. No trata las NEAE.
Psicología de la Educación	1º	Teorías del Aprendizaje y Nuevos enfoques de la Psicología en Educación. No trata las NEAE.
Dificultades en el Proceso de Aprendizaje	2º	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evolución histórica y reconceptualización de la Educación Especial. - La Educación Inclusiva, más allá de la integración: características, fundamentos teóricos (inteligencias múltiples, concepto diversidad). El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) - Normativas y decretos que regulan actualmente las medidas de atención a la diversidad en nuestra Comunidad Autónoma. • Principales barreras para el aprendizaje en Educación Primaria: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificultades Específicas de aprendizaje: Lenguaje oral; lectura; escritura; matemáticas. ○ Discapacidad sensorial ○ Discapacidad cognitiva ○ Discapacidad motora ○ Trastornos del espectro autista (TEA) ○ Trastornos y Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) ○ Incorporación tardía a la escolarización

- Altas capacidades intelectuales
- Prácticas de Aula que favorecen la Educación Inclusiva

Mención en Atención a la Diversidad	3º- 4º	<p>En 3º se encuentran las siguientes optativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidades y respuesta educativa a alteraciones de la comunicación y el lenguaje. - Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad intelectual. - Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad auditiva. <p>En 4º se encuentran las siguientes optativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad visual. - Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad motora. - Necesidades y respuesta educativa para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta. - Intervención educativa en alumnado con otras NEAE.
-------------------------------------	--------	--

Universidad Complutense de Madrid

Psicología del Desarrollo	1º	Desarrollo del Apego, Personalidad. No trata las NEAE.
Psicología de la Educación	1º	Teorías y modelos. No trata las NEAE.
Mención en Atención a la Diversidad	2º - 4º	<p>Asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervención Didáctica en Audición y Lenguaje - Estrategias didácticas para la Atención a la Diversidad. - Intervención Neuropsicológica en Educación. - Sistemas Alternativos de Comunicación. - Bases psicológicas de la Educación Especial. - Psicobiología del Lenguaje. - Psicopatología de la Audición y el Lenguaje. - Psicopatología de la Edad Escolar.

De acuerdo a lo revisado, de los estudiantes de magisterio matriculados en la especialidad de Educación Primaria de las tres universidades, no se asegura la formación en TDAH a ninguno de ellos puesto que este conocimiento está incluido en asignaturas electivas u optativas. Más grave es el hecho de que es mucho menos probable si el alumnado elige otra mención distinta a la de Atención a la Diversidad en estos casos se puede decir que la mayoría no recibirá a lo largo de todo su recorrido académico como estudiante de magisterio ningún tipo de formación sobre el TDAH (y el resto de las NEAE) que les permita conocer el trastorno, saber qué observar para la identificación y cómo enseñar una vez diagnosticado

En base a lo expuesto anteriormente, es fácil inferir que los maestros no cuentan con la capacitación suficiente para abordar apropiadamente las necesidades de los niños con TDAH. A pesar de la existencia de estudios que indican que la experiencia puede ser una fuente de conocimiento (Jarque & Tárraga, 2009), es necesaria una formación previa a la vinculada con la experiencia. No obstante, existen otros estudios que ponen de manifiesto las lagunas que tienen los profesores respecto al tópico, aunque las mismas parecen diferir en función de la especialidad. Así, por ejemplo, los maestros de educación especial y los psicólogos, en comparación a los maestros de educación general, han presentado un nivel de conocimiento por lo general mayor sobre TDAH (Gomes et al., 2007; Weyandt et al., 2009).

Otro aspecto relacionado e importante es el hecho de que los docentes son necesarios al momento de la evaluación clínica y también juegan un papel fundamental en el tratamiento del TDAH (Palacios-Cruz et al., 2013). “La participación de los profesionales de la salud y de la educación en las distintas fases de la evaluación clínica y del tratamiento de los niños y adolescentes con TDAH hace necesario investigar las creencias, conocimientos y actitudes de los profesionales de la educación que tratan con niños y adolescentes con este padecimiento” (Palacios-Cruz et al., 2013, p.286). Por lo tanto, el objetivo de esta revisión es analizar teniendo en cuenta los diversos artículos y publicaciones que se han seleccionado, el grado de conocimiento que tienen los docentes acerca del TDAH.

3.- Método

Se revisaron únicamente artículos originales en español y en inglés publicados en las bases de datos de Scopus, EBSCO, ERIC, Psycinfo así como en el buscador Google Scholar. Para realizar la búsqueda, primero se hizo la selección de las siguientes palabras clave: TDAH, conocimientos, creencias, formación docente, educación primaria y sus respectivas en inglés (ADHD, knowledge, beliefs, teacher education and Primary School). Inicialmente se encontraron un total de 23 artículos, de los cuales se descartaron 14 por: a) no responder directamente a la cuestión clave de esta revisión teórica, ¿están los docentes formados en trastornos como el TDAH?; b) eran anteriores a 2007 (con una sola excepción); o por ser en sí mismos revisiones.

Para el análisis de dichos artículos, se organizó la información en la tabla 2 considerando datos sobre el objetivo, participantes, instrumentos, algunas variables y resultados.

4.- Resultados

De acuerdo con esta revisión del nivel de conocimiento de los docentes con respecto al TDAH y la importancia que supone la capacitación docente en este tema, se ha podido constatar que el conocimiento que tienen los docentes sobre el TDAH es muy escaso o en muchas de las ocasiones nulo. Todos los estudios revisados se centraron en analizar el nivel de conocimiento docente con distinta técnica o atendiendo a diferentes aspectos. En los estudios revisados se tuvo en cuenta: el concepto y las causas del TDAH, el nivel de conocimiento en TDAH de los maestros de educación especial en contraste con los maestros de educación general, al igual que los psicólogos; la experiencia docente frente al conocimiento docente en TDAH, variables sociodemográficas y situacionales influyentes en el conocimiento; y el conocimiento de los futuros docentes.

A pesar de las diversas variables para analizar el mismo tópico, todos los estudios apuntaron en sus resultados la misma evidencia, los docentes tienen por lo general poca o nula formación en TDAH (Barberesi et al., 1998; Frigerio et al., 2014; Gomes et al., 2007; Martinussen et al., 2011; Palacios-Cruz et al., 2013; Perold et al., 2010; Weyandt et al., 2009).

Es importante señalar que los estudios antes de llevarse a cabo, teniendo en cuenta su tópico en concreto a investigar, tenían ideas erróneas en cuanto a los posteriores resultados. Por ejemplo, en el caso del nivel de conocimiento de los maestros de educación especial frente a los maestros de educación general, se intuía que los más capacitados serían los de educación especial, y que por lo tanto los maestros de educación general o no estaban capacitados o tenían un nivel de capacitación escaso. Por el contrario, los resultados apuntaron a que sí es cierto que los maestros de educación especial reciben algo de capacitación con respecto al resto de maestros, pero no la suficiente (Gomes et al., 2007; Martinussen et al., 2011; Palacios- Cruz et al., 2013; Weyandt et al., 2009). De entre todos los profesionales de la educación estudiados se identificaron a los psicólogos escolares como los profesionales mejores formados en TDAH. Al respecto, es necesario que se diferencien a este grupo de profesionales de los maestros, pues es totalmente comprensible que un psicólogo cuya formación está en gran parte destinada a la conducta o desarrollo atípico cuente con mayor conocimiento sobre los trastornos, afecten o no a la escuela, que un educador.

Los docentes además de no estar suficientemente o nada cualificados, mucha de la información de la que disponían era errónea. Pues muchos de ellos señalaron al TDAH como una

enfermedad, además vinculaban a este trastorno con problemas de crianza o maltrato de padres/madres a hijos/as o decían que el TDAH se les curaría en la adolescencia (Babaresi et al., 1998; Gomes et al., 2007; Palacios-Cruz et al., 2013; Perold et al., 2010). Esas afirmaciones evidentemente son erróneas y por lo tanto se resalta aún más la falta de formación que tienen los docentes al respecto.

Además, se analizó la influencia que tenían las variables tanto sociodemográficas como situacionales en el nivel de conocimiento de los maestros/as, teniendo en cuenta estas se evidenció que tanto las mujeres docentes, como los docentes de mayor edad y los que tenían más ingresos poseían un nivel de conocimiento sobre TDAH más alto que el resto. Lo expuesto anteriormente está vinculado a las variables sociodemográficas, pero en lo que respecta a las situacionales, los docentes con más conocimientos eran los pertenecientes a escuelas privadas, que impartían clase a grupos pequeños de 5° o 6° curso de Primaria (Acuña et al., 2012).

Como últimos puntos relacionados con los resultados, se relacionó negativamente el conocimiento sobre TDAH con la experiencia docente (Frigerio et al., 2014; Weyandt et al., 2009). Si bien es cierto que trabajar con estos alumnos/as hace aprender técnicas de gestión de comportamiento y hace consciente al docente de la realidad de estos niños/as, no supone una capacitación fundamentada y concreta en TDAH. También se analizó el nivel de conocimiento que tenían los futuros docentes sobre el TDAH, la mayoría no recibía formación en dicho trastorno por lo tanto se encontraban muy inseguros ante posibles situaciones desconocidas vinculadas con este tipo de alumnado (Barberesi et al., 1998).

En definitiva, los docentes no tienen una buena formación en relación con el TDAH (Barberesi et al., 1998; Frigerio et al., 2014; Gomes et al., 2007; Martinussen et al., 2011; Palacios-Cruz et al., 2013; Perold et al., 2010; Weyandt et al., 2009). Por esta razón, al no tener un buen nivel de formación no son capaces de conocer y aplicar estrategias que ayuden a la educación de esos niños/as que tienen TDAH (Cando-Guanoluisa et al., 2017; Martinussen et al., 2011).

Tabla 2. Trabajos revisados en relación al tópico

AUTOR Y TÍTULO	OBJETIVO	PARTICIPANTES	INSTRUMENTO	RESULTADOS
Palacios-Cruz et al., (2013)	Describir y comparar los conocimientos y creencias sobre el TDAH en(Palacios-Cruz et al., 2013) los maestros de niños y adolescentes de México, Bolivia y República Dominicana (RD).	311 maestros/as: - 192 RD - 84 México - 35 Bolivia (N=158) trabajaba con adolescentes (N=127) con escolares (N=25) con preescolares	La célula de auto reporte sobre el TDAH (CASO TDAH), versión Maestros. Los resultados se analizaron con el programa PASW Statistics 18.	Concepto: 79% TDAH como enfermedad 18% Problema de crianza 1% mito Mejor capacitación: - La mayoría de la muestra opinaba que es el psicólogo. Tipos de tratamiento: - 44% tratamiento (Tr.) combinado - 56% medicamento complemento del Tr. psicológico-pedagógico - > % México Tratamiento combinado - Los maestros en Bolivia apoyaban que el tratamiento farmacológico ayudaba al tratamiento psicológico y pedagógico.
Acuña et al., (2012)	Averiguar la influencia del sexo, edad y clase social de maestros de primaria, así como del grado escolar en el que enseñaban, el tamaño del grupo que atendían y el tipo de escuela en la que trabajaban sobre su conocimiento sobre el TDAH.	Sexo Mujeres 513 Hombres 172 Sin datos 6 Edad Jóvenes 337 Adultos 317 Sin dato 37 Clase Social Baja 400 Media 206 Sin dato 85 Grado escolar 1°- 2° 234 3°- 4° 228	Cuestionario ex profeso	El 80% sabía algo sobre el TDAH. <u>Variables Sociodemográficas:</u> >% MUJERES sabía del TDAH. > EDAD más sabían del TDAH > INGRESOS más sabían del TDAH <u>Variables situacionales:</u> Los que tenían docencia en cursos como 5° o 6° tenían más conocimientos al igual que los que trabajaban con pequeños grupos. + Conocimiento en escuelas privadas.

		5°- 6° 229			
		Tamaño	Pequeño 230		
		Grupo	Mediano 266		
			Grande 191		
			Sin dato 4		
		Tipo	Pública 542		
		Escuela	Privada 149		
Gomes et al., (2007) 101.	Verificar el conocimiento de la población sobre el trastorno por déficit de atención / hiperactividad (TDAH) y los médicos, psicólogos y educadores sobre los aspectos clínicos del trastorno.	<= 16 años n= 2117 Educadores n= 500 Médico n= 405 Psicólogos n= 100	Cuestionarios Prueba de Chi- cuadrado	El 9% de la Población general (pg.), conocía el TDAH. La mayoría decía que el TDAH es una enfermedad, producto de padres ausentes y que el tratamiento es adictivo. El 89% de maestros había escuchado algo del TDAH y apostaba por un tratamiento psicoterapéutico como suficiente. La práctica de deporte es más ventajosa que los medicamentos. El 100% de los psicólogos conocía el TDAH y creía en el tratamiento psicoterapéutico. Los médicos creían que el TDAH es causa de padres ausentes, los que lo conocían habían tratado casos.	
Weyandt et al., (2009)	Investigar el conocimiento de los maestros y psicólogos escolares sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	- 132 educadores de infantil - 42 maestros educación general - 36 maestros educación especial - 54 psicólogos escolares	Un cuestionario llamado The ADHD Beliefs Scale(Johnston & Freeman, 2002). Técnica de análisis de varianza múltiple (MANOVA).	El nivel de conocimiento de los psicólogos fue > que el de los maestros tanto generales como de educación general. No se encontraron muchas diferencias entre el conocimiento de los maestros de educación especial y los de educación general. > años de experiencia, asociado -mente con > conocimiento sobre TDAH.	
Perold et al., (2010). (TDAH). Revista	Conocer los conocimientos y percepciones erróneas con respecto al TDAH que tienen los maestros en las escuelas de las zonas	824 maestros - 79% mujeres - 21% hombres	Escala de Trastornos por Déficit de Conocimiento satismático (KADDS).	- El 66% había enseñado a un alumno/a con TDAH. - El 58% habían sugerido alguna vez una evaluación para un niño/a que podría tener TDAH. - El porcentaje de respuestas correctas fue del 42,6% lo que indica conocimiento.	

	periféricas del Metropole de Ciudad del Cabo o en el Cabo Occidental.	Tenían la mayoría más o menos 17 años de experiencia		<ul style="list-style-type: none"> - El 35,4% no sabe las respuestas, lo que indica falta de conocimiento. - El 22% incorrectas, indica percepciones erróneas. - El 75% de los encuestados identificaron correctamente los síntomas de distracción, inquietud, dificultades con la organización, así como de los grupos principales de síntomas de TDAH - < conocimiento sobre epidemiología del TDAH - < conocimiento causas del TDAH - La mayoría afirmó que situaciones desconocidas no influyen en los niños/as con TDAH. Además creían erróneo que una escala de calificación de comportamiento se puede utilizar para el diagnóstico. <p>Una minoría decía que los niños/as superarían el TDAH</p>
Cando-Guanoluisa et al., (2017)	Analizar la habilidad auditiva en los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y el nivel de conocimiento de los docentes para enseñar a estos estudiantes.	Una niña posible TDAH.	Diversos cuestionarios y una observación psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - La niña sí presentaba TDAH. - Esta niña tenía problemas de comprensión auditiva. <p>La mayoría de profesores no conocían estrategias para enseñar a este tipo de estudiantes. No saben acerca de las características del TDAH, ni se han entrenado en estrategias que puedan utilizar con este alumnado.</p>
Barberesi et al., (1998) ii	Estudiar el conocimiento de los estudiantes docentes sobre los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y depresión y sus relaciones con la notificación de experimentar emociones durante la práctica docente.	186 estudiantes de Magisterio Estonia - 155 mujeres - 31 hombres 85 tenían experiencia docente previa	Cuestionario KADDS	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes con experiencia previa mostraban menos vergüenza y ansiedad. - El conocimiento que tenían sobre el TDAH estaba por debajo del promedio. - La mayoría culpaba a los padres y madres de la depresión de estos niños/as. - Los estudiantes más informados y seguros informaron un menor nivel de emociones negativas: ira, ansiedad y vergüenza. - Puede haber relación entre la falta de conocimiento en NEE y los problemas para enseñar de los docentes.

Martinussen et al., 2011	Examinar el nivel de capacitación de los maestros de educación general y especial en el TDAH, y la relación que existe entre ese nivel de capacitación y el uso de prácticas educativas y comportamientos conformes a este trastorno.	76 maestros/as - 42 educación general - 34 educación especial	Encuesta de Enfoques de Instrucción y Gestión del Comportamiento (IBMAS)	<ul style="list-style-type: none"> - Los maestros de educación general eran significativamente < propensos que los maestros de educación especial a recibir una capacitación. - El 41% de maestros de educación especial habían recibido poca capacitación en TDAH. - < maestros de educación general y especial informaron el uso frecuente de los enfoques de gestión del comportamiento más individualizados para apoyar a estudiantes con TDAH. - Los maestros de educación general que tenían > capacitación en TDAH, usaban los enfoques recomendados para el manejo de la conducta y los apoyos y estrategias de instrucción. - < maestros de educación general habían recibido formación sobre el TDAH.
Frigerio et al., 2014	Investigar el conocimiento y las percepciones que tenía una muestra de maestros/as Italianos.	579 maestros/as - 96 % mujeres	Cuestionario autoinforme	<p data-bbox="1328 695 1982 721">Ninguno de los dos tipos de maestros solía usar los enfoques.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 70, 4% de maestros/as tenía conocimiento moderado sobre el TDAH. - Presentan diferentes percepciones sobre TDAH. - Su experiencia no se correlacionó positivamente con sus percepciones y el conocimiento que tenían sobre TDAH. <p data-bbox="1328 882 2011 938">La información que pudieran recibir sobre TDAH, no influía en sus percepciones.</p>

5.- Discusión

Esta revisión trata de responder a la siguiente pregunta: ¿están los docentes formados en trastornos como el TDAH? Esta pregunta se fundamenta en el hecho de que el profesor juega un rol crucial no sólo en cuanto a la enseñanza de estos niños en la clase, sino también porque son una pieza fundamental en el diagnóstico de TDAH de los mismos. En base a lo expuesto, es crucial conocer el nivel de conocimiento o desconocimiento de los docentes sobre este trastorno.

Los resultados de esta revisión, en la cual se han tomado 9 artículos para ser revisados, los cuales presentaban diversos estudios con el mismo objetivo que el de esta propia revisión, apuntan a que los docentes no están capacitados realmente en trastornos como el TDAH (Acuña et al., 2012; Barberesi et al., 1998; Cando-Guanoluisa et al., 2017; Frigerio et al., 2014; Gomes et al., 2007; Martinussen et al., 2011; Palacios-Cruz et al., 2013; Perold et al., 2010; Weyandt et al., 2009). Se ha verificado que el grupo de profesionales mejor formado en este tema son los psicólogos escolares. Además, se resaltó que ni los propios docentes de educación especial están suficientemente capacitados y que los grupos de docentes con mayor estatus social, las mujeres y sobretodo los docentes que imparten docencia en escuelas privadas son los que apuntaban a tener algo de capacitación en TDAH.

A modo de conclusión, en los diferentes estudios hay algunas limitaciones que sería idóneo corregir en estudios posteriores sobre este tema en cuestión, pues debería existir un único cuestionario realizado por profesionales capacitados en TDAH. En ese cuestionario deberían incluirse todos los aspectos relevantes y también los más minuciosos sobre el trastorno que todo docente debería conocer y saber gestionar. Idealmente tratar de conseguir que metodológicamente los estudios utilizara un único cuestionario permitiría no sólo aclarar algunas pequeñas divergencias en los estudios sino también comparar los datos de diferentes regiones y países.

En conclusión, los docentes, como se esperaba antes de realizar esta revisión teórica y analizar los estudios, tienen una formación escasa o nula en TDAH. Se han observado una serie de variables que influyen en el nivel de conocimiento docente acerca del trastorno. Como se ha

podido constatar, la edad, el sexo, la clase social o el tipo de escuela donde imparten clase los maestros/as puede influir en el nivel de conocimientos sobre el TDAH.

6.- Referencias

- BOC - 2010/250. Miércoles 22 de diciembre de 2010 - 7036. (2010, diciembre). Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/250/001.html>
- Barbarese, W. J., & Olsen, R. D. (1998). An ADHD educational intervention for elementary schoolteachers: A pilot study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 19 (2), pp. 94–100. <https://doi.org/10.1097/00004703-199804000-00005>
- Cando-Guanoluisa, F. S., Abata-Checa, F. M., & Robalino-Pérez, J. A. (2017). Listening skill in students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and the teachers' level of knowledge to teach these students. *Polo del Conocimiento*, 2(6), pp. 104-118. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/c4ff/016d241964d00add13497c32b3301639a76.pdf>
- Consejería de Educación, Gobierno de Canarias. (s. f.). Recuperado 24 de abril de 2020, de https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/deficit_atencion/que_es/
- DuPaul, GJ y Jimerson, SR (2014). Evaluación, comprensión y apoyo a los estudiantes con TDAH en la escuela: ciencia contemporánea, práctica y política . *School Psychology Quarterly*, 29 (4), pp. 379–384. <https://doi.org/10.1037/spq0000104>
- Frigerio, A., Montali, L., & Marzocchi, G. M. (2014). Italian Teachers' Knowledge and Perception of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), pp. 126-136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.878677>
- Gomes, M., Palmieri, A., Barbirato, F., Rohde, L. A., & Mattos, P. (2007). Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. *Journal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(2), pp. 94-101. <https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000200004>

- Ghanizadeh, A. (2007). Educating and counseling of parents of children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Patient Education and Counseling*, 68(1), pp. 23-28. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2007.03.021>
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J., & Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63(1-2), pp. 84-88. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.09.002>
- Jarque, S., & 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), pp. 517-529. <https://doi.org/10.1174/021037009789610421>
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Camacho, J., Afonso, M., & Artiles, C. (2015). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) en población escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1). <https://doi.org/10.30552/ejep.v5i1.77>
- Dias, TGC, Kieling, C., Graeff-Martins, AS, Moriyama, TS, Rohde, LA y Polanczyk, GV (2013). Desarrollos y desafíos en el diagnóstico y tratamiento del TDAH. *Revista Brasileña de Psiquiatría*, 35, pp. S40-S50. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0249.2653>
- Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2011). Teachers' reported use of instructional and behavior management practices for students with behavior problems: Relationship to role and level of training in ADHD. *In Child & Youth Care Forum* 40(3), pp. 193-210 <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9130-6>
- Palacios-Cruz, L., De la Peña Olvera, F., Victoria Figueroa, G., Arias Caballero, A., De la Rosa Muñoz, L., Valderrama Pedroza, A., ... & Ulloa Flores, R. E. (2013). Conocimientos y creencias sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en maestros de tres países latinoamericanos. *Salud mental*, 36(4), pp. 285-290. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252013000400003&script=sci_arttext
- Perold, H., Louw, C. y Kleynhans, S. (2010). Conocimientos y percepciones erróneas de los profesores de primaria sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista Sudafricana de Educación*, 30 (3). <https://doi.org/10.15700/saje.v30n3a364>

- Reyes, M., & Acuña, L. (2012). Conocimiento de maestros de primaria sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Acta de investigación psicológica*, 2(3), pp. 878-898.
- Toye, M. K., Wilson, C., & Wardle, G. A. (2019). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), pp. 184-196. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12441>
- Weyandt, L. L., Fulton, K. M., Schepman, S. B., Verdi, G. R., & Wilson, K. G. (2009). Assessment of teacher and school psychologist knowledge of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 46(10), pp. 951-961. <https://doi.org/10.1002/pits.20436>