

**INCLUSIÓN EDUCATIVA Y TRASTORNO POR DÉFICIT  
DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD: ESTUDIO SOBRE  
CONOCIMIENTO Y ACTITUDES EN DOCENTES DE  
ESCUELAS PRIMARIAS DE LA CIUDAD DE  
MAR DEL PLATA**

**EDUCATIONAL INCLUSION AND ATTENTION DEFICIT  
HYPERACTIVITY DISORDER: A STUDY ON KNOWLEDGE  
AND ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN  
THE CITY OF MAR DEL PLATA**

Abril Alle

*Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina*  
[abrilalle123@gmail.com](mailto:abrilalle123@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0008-3087-0839>

Sabrina De Pizzol

*Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina*  
[sabridepizzol@gmail.com](mailto:sabridepizzol@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0000-0372-6681>

Juan Pablo Paneiva Pompa

*Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina*  
[juampi.paneiva@gmail.com](mailto:juampi.paneiva@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-9983-3277>

Liliana Bakker

*Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina*  
[lilianabakker@gmail.com](mailto:lilianabakker@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5101-1047>

Josefina Rubiales

*Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina*  
[josefinarubiales@gmail.com](mailto:josefinarubiales@gmail.com) \*  
<https://orcid.org/0000-0001-6842-318X>

\* e-mail para correspondencia

**RESUMEN**

*El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en la población infantil. Los síntomas son característicamente disfuncionales a nivel escolar; por lo cual es necesario que los docentes posean conocimientos y actitudes ade-*

*cuadas, para favorecer un buen desempeño académico del estudiante con el diagnóstico. El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones entre el grado de conocimiento sobre el TDAH y las actitudes en docentes de escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Se realizó un estudio descriptivo con un diseño ex post facto, retrospectivo, con un grupo. La muestra estuvo compuesta por 91 docentes de escuelas primarias de la ciudad. Se administró el cuestionario ADHD-Specific Knowledge and Attitudes of Teachers (ASKAT). Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa entre el nivel de conocimiento y las actitudes docentes. Además, se observó una correlación positiva y significativa entre el grado de conocimiento sobre TDAH y la capacitación docente, así como entre las actitudes docentes y su experiencia con estudiantes con el trastorno. Se subraya la necesidad de fomentar en los docentes la formación en TDAH, ya que estas iniciativas benefician a los educadores y mejoran la experiencia educativa de los estudiantes con el diagnóstico, promoviendo un ambiente áulico inclusivo. En ese sentido, la obtención de evidencia empírica contribuye en el diseño y desarrollo de programas de capacitación docente en la temática.*

*Palabras clave:* TDAH, inclusión educativa, conocimiento, actitud

#### ABSTRACT

*Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most common neurodevelopmental disorders in children. Symptoms are characteristically dysfunctional at the school level, so teachers must have adequate knowledge and attitudes to promote good academic performance of the student with the diagnosis. The aim of this study was to analyze the relationships between the degree of knowledge about ADHD and the attitudes of elementary school teachers in the city of Mar del Plata. A descriptive study was carried out with one group with an ex post facto, retrospective design. The sample consisted of 91 elementary school teachers from the city. The ADHD-Specific Knowledge and Attitudes of Teachers (ASKAT) questionnaire was administered. The results showed a positive and significant correlation between the level of knowledge and teaching attitudes. Furthermore, a positive and significant correlation was observed between the degree of knowledge about ADHD and teacher training, as well as between teachers' attitudes and their experience with students with the disorder. The need to encourage teacher training in ADHD is emphasized since these initiatives benefit educators by expanding their understanding and improving the educational experience of students with the diagnosis, promoting an inclusive classroom environment. In this sense, obtaining empirical evidence contributes to the design and development of teacher training programs.*

*Keywords:* ADHD, educational inclusion, knowledge, attitudes

#### Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza

por un patrón persistente de síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad, que se presenta con mayor frecuencia e intensidad que en las personas con

un grado de desarrollo similar (American Psychiatric Association, 2022). Es considerado uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en la población infantil (Carballal Mariño et al., 2018), con una prevalencia mundial de entre el 2 % y el 7 %, con un promedio cercano al 5 % (Sayal et al., 2018) y, específicamente en Argentina, al 4 % (Grañana, 2017).

A lo largo de la historia, este trastorno ha sido objeto de múltiples definiciones y enfoques, evolucionando desde una perspectiva centrada en el daño cerebral hacia un reconocimiento de su heterogeneidad, con un énfasis actual en el déficit de funcionamiento ejecutivo como su aspecto central (Barkley, 2013, 2022). Los estudios referidos a la etiología del TDAH son consistentes con una hipótesis multicausal que da cuenta de una combinación de factores neurobiológicos, genéticos y ambientales (Lavigne Cerván y Romero Pérez, 2017). Las variables psicosociales tales como el ambiente familiar, escolar y social pueden desempeñar un rol modulador que potencie los procesos de autorregulación necesarios para que el niño, niña o adolescente pueda adaptarse al contexto, o, por el contrario, si no brindan herramientas, la evolución del trastorno posiblemente sea negativa, se profundice la severidad de los síntomas y consecuentemente disminuya la calidad de vida (Penas Padilla, 2019; Zuluaga Valencia y Fandiño Tabares, 2017).

El TDAH puede enmarcarse conceptualmente dentro del término neurodiversidad, que propone una mirada inclusiva hacia las diferencias cognitivas y del desarrollo, reconociendo la diversidad como un valor enriquecedor tanto en el aula como en la sociedad en general (Honeybourne, 2018; Ruiz Da-

negger, 2016). Este concepto está estrechamente relacionado con el de educación inclusiva, un modelo que promueve el derecho a la educación, a la igualdad y a la equiparación de oportunidades. La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Uno de los elementos determinantes de la inclusión educativa es la identificación y eliminación de barreras que impidan el ejercicio efectivo del derecho a la educación. En este sentido, algunas de las barreras que obstaculizan la inclusión son el bajo nivel de conocimientos y las actitudes desfavorables hacia la neurodiversidad, así como la carencia de estrategias para abordarla en el aula (Moya, 2019). Por lo tanto, la formación adecuada de los docentes es fundamental para superar estas barreras y promover la inclusión educativa. Los docentes desempeñan un papel crucial en la promoción del respeto a la neurodiversidad y en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos para todos los estudiantes. Por lo cual es necesario que adquieran conocimientos, actitudes y competencias para dar respuesta a la diversidad de necesidades, permitiendo la atención personalizada en el aula (Castillo Briceño, 2015).

Asimismo, los docentes tienen un rol importante en promover que las fortalezas de cada niño neurodivergente sean potencializadas y valoradas (Tipantuña Caiza, 2021). En la práctica áulica, los docentes tienden a utilizar herramientas y lenguajes alternativos en la búsqueda de diversificar aprendizajes y ayudar a los estudiantes promoviendo un desempeño positivo en el aula. El objetivo es

que, más allá de las diferencias interindividuales, se garantice el acceso equitativo a la participación social (García García et al., 2009).

Cada docente en el aula es capaz de observar si un/a estudiante se distrae de forma constante o si presenta conductas muy impulsivas. Sin embargo, podría suceder que no posea conocimientos acerca de que algunos de los comportamientos observados sean un síntoma relacionado al TDAH (Rossel Díaz, 2015), sobre todo teniendo en cuenta que las características de los niños y niñas con este trastorno pueden confundirse con problemas de educación, pereza o desinterés (Hernández Pallarés, 2012). En este sentido, conocer las características del trastorno y las estrategias adecuadas para abordarlo permitirá al docente manejar el aula de manera eficiente, tener expectativas realistas y propiciar un ambiente adecuado de aprendizaje (Perold et al., 2010).

Si bien los actores centrales del proceso educativo son tanto docentes como estudiantes, las investigaciones han centrado la atención principalmente en estos últimos (Molinar Monsiváis y Cervantes Herrera, 2021). En relación a los/as docentes, resulta relevante explorar qué conocimientos y actitudes poseen en relación a niños y niñas con diagnóstico de TDAH, en tanto presentan una gran incidencia en su manejo áulico.

La actitud es un concepto que, según el modelo teórico tripartito, consiste en tres dimensiones: creencias cognitivas, estados afectivos y control percibido. En relación con el TDAH, las creencias cognitivas refieren a los pensamientos y creencias evaluativas hacia el TDAH y los estudiantes que exhiben conductas tipo TDAH. Los estados afectivos se relacionan con los sentimientos y los esta-

dos de ánimo que experimentan los docentes ante estudiantes que exhiben esa clase de conductas, mientras que el control percibido refiere a la percepción de control que se tiene con relación a conductas tipo TDAH (Mulholland, 2016).

El conocimiento consiste en un proceso progresivo para aprehender el mundo que nos rodea, siendo principalmente referido a la persona, es decir el “quién” conoce, aunque también a su objeto, el “qué” se conoce (Ramírez, 2009). Es necesario que el conocimiento sobre el TDAH producido desde el ámbito científico-académico llegue a los profesionales de la educación, y los docentes conozcan las características del TDAH, adaptando las tareas áulicas (Hidalgo Vicario y Soutullo Esperón, 2008), con el fin de posibilitar a partir de este diagnóstico que los estudiantes alcancen el desarrollo de su máximo potencial en la escuela. Esto es fundamental, ya que, teniendo en cuenta la prevalencia mundial y nacional del TDAH en la población infanto-juvenil, es muy probable que en cada aula se presente por lo menos un estudiante con dichas características.

Las investigaciones previas señalan que, en general, los/as docentes responden correctamente a menos de la mitad de los ítems relacionados con el conocimiento sobre TDAH (Jarque y Tárraga, 2009; López López et al., 2018; Miranda Padilla et al., 2018; Ordóñez Ruiz, 2017; Poznanski et al., 2018; Salazar Acuña, 2018). Con respecto a la actitud, Anderson et al. (2012) encontraron la presencia de actitudes ambivalentes hacia la enseñanza de niños y niñas con TDAH, como lo indican sus emociones y creencias desfavorables y sus comportamientos favorables, señalando que la ambivalencia parece desarrollarse con el aumento de la experiencia en la enseñanza.

Por otro lado, aunque los estudios son escasos, se han explorado las relaciones entre el conocimiento, las creencias y las actitudes de los/as docentes hacia el TDAH. Molinar Monsiváis y Cervantes Herrera (2020) compararon el nivel de conocimiento, creencias y actitudes de los docentes de educación básica hacia el alumnado con TDAH en Argentina y México, evidenciando un conocimiento global que osciló entre el 60 % y 70 %, creencias favorables en el 50 % y actitudes favorables en el 40 % de los docentes en ambos países.

Asimismo, varios estudios analizaron las correlaciones entre conocimientos, actitudes y comportamientos de docentes de educación primaria sobre TDAH. Ordóñez Ruiz (2017) encontró una correlación positiva significativa entre el conocimiento y la actitud en docentes. En esta línea, otra investigación halló que las percepciones de los docentes hacia estudiantes diagnosticados con TDAH mejoran a medida que aumenta el conocimiento sobre este trastorno (Ohan et al., 2008). Cepeda et al. (2013) encontraron una relación positiva entre los conocimientos sobre el TDAH y la eficacia de las intervenciones docentes, concluyendo que las actitudes dependerán del conocimiento con una incidencia fundamental en el abordaje en el aula. Jimoh (2014) encontró una relación positiva pequeña pero significativa entre el conocimiento y la actitud en los docentes de educación primaria hacia el estudiantado con TDAH. Blotnick Gallant et al. (2015) observaron una correlación significativa entre las creencias sobre el TDAH y el uso de prácticas de manejo de la conducta basadas en la evidencia, pero no hallaron una correlación significativa entre los conocimientos especí-

ficos sobre el TDAH y las prácticas en el aula. En contraste, Al-Omari et al. (2015) encontraron relaciones significativas entre los conocimientos de los docentes de educación primaria y su actitud hacia los estudiantes con TDAH. Por su parte, Hosseinnia et al. (2020) demostraron que el coeficiente de correlación entre el comportamiento y la actitud fue más fuerte que el coeficiente de correlación entre el comportamiento y el conocimiento, concluyendo que el comportamiento del personal docente estaría más influenciado por la actitud que por el conocimiento y que el conocimiento por sí solo no es suficiente para un comportamiento deseable. A partir del conjunto de estos resultados, se puede afirmar que una formación adecuada, que brinde al docente capacitación y herramientas, le permitiría poner en juego actitudes positivas y conductas apropiadas en el aula (García Fernández et al., 2013).

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar las relaciones entre el grado de conocimiento sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y las actitudes en docentes de escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. En este contexto, resulta fundamental no solo describir los conocimientos que poseen los docentes sobre el TDAH, sino también indagar en las actitudes que manifiestan hacia los estudiantes con dicho diagnóstico, lo cual permite describir con mayor precisión el grado de entendimiento que los docentes tienen sobre el TDAH. Asimismo, se analizaron las relaciones existentes entre el conocimiento y las actitudes de los docentes, para comprender de qué manera estos dos factores se influyen mutuamente en el manejo del TDAH en el entorno educativo.

## Metodología

### Tipo de estudio

Se realizó un estudio descriptivo correlacional con un diseño ex post facto, retrospectivo, con un grupo, según la clasificación de Montero y León (2007).

### Participantes

La muestra se conformó de manera intencional no probabilística por 91 docentes de nivel primario de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina, que ejercían tareas docentes en diferentes instituciones educativas, de gestión estatal y privada. Todos los participantes proporcionaron su consentimiento informado para participar en el estudio.

### Instrumento

Para evaluar el conocimiento y las actitudes sobre TDAH en docentes de nivel primario se utilizó el ADHD-Specific Knowledge and Attitudes of Teachers (ASKAT), un cuestionario desarrollado por Mulholland (2016) que indaga conocimientos en TDAH y actitudes según el modelo teórico tripartito, adaptado al español por Ordoñez Ruiz (2017). El mismo consta de las siguientes partes:

- *A*: Datos sociodemográficos, de formación y trayectoria (edad, sexo, lugar de nacimiento, nivel de estudios, experiencia docente, capacitación relativa a educación inclusiva, materia que enseña, situación y tipo de escuela).

- *B*: Escala para el Conocimiento Específico de TDAH (SASK): Escala que indaga conocimiento específico de TDAH ajustado a los criterios del DSM-5. Consta de 20 ítems con las opciones de respuesta Verdadero/Falso/No sé.

- *C*: Escala para las Actitudes Específicas del TDAH (SASA): Escala que indaga actitudes en términos de creencias cognitivas, estados afectivos y con-

trol percibido hacia el TDAH. Consta de 27 ítems tipo Likert (1-6).

- *D*: 4 Preguntas abiertas que indagaban en la descripción de comportamientos hiperactivos y de inatención, opinión general sobre el TDAH e intervenciones en el aula.

La adaptación al español (Ordoñez Ruiz, 2017) fue realizada con población española y mostró propiedades psicométricas adecuadas. La validez de la escala SASK se determinó por el coeficiente alfa de Cronbach. Mostró tener un valor alfa de .88. Por otro lado, la validez de la escala SASA se determinó por un análisis de factores exploratorio y confirmatorio. La consistencia interna de cada subescala de SASA se determinó igualmente por el coeficiente alfa de Cronbach (rango: .774 a .893).

Posteriormente, se modificaron algunos términos de la adaptación de Ordoñez Ruiz para adecuarlos al lenguaje del contexto local, reemplazando ciertas palabras por su equivalente en castellano rioplatense. Asimismo, se realizó una prueba piloto del instrumento con docentes, con el fin de garantizar su comprensión.

### Procedimiento

Para abordar la muestra, se realizaron contactos con instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata, comunicándoles los objetivos de la investigación e invitándolos a participar de ella. En los casos de quienes accedieron a participar, se envió al equipo directivo, a través de correo electrónico, una comunicación detallada, que incluyó una presentación del grupo de investigación involucrado, una descripción del estudio con los objetivos e implicancias, y un enlace al consentimiento informado y al cuestionario, para que fuera posteriormente compartido al

equipo docente de la institución.

El cuestionario fue administrado de manera remota mediante una encuesta de libre acceso, a través de Google Forms. La participación fue voluntaria y sujeta al consentimiento informado de los participantes. Las personas interesadas indicaron el acuerdo tildando en una casilla antes de dar comienzo al cuestionario. De esta forma se garantizó que los participantes den su consentimiento

antes de brindar sus datos y de iniciar el cuestionario.

Finalizada la toma de datos, se realizó su carga y su análisis estadístico. También se construyeron tablas para facilitar su lectura y análisis.

### Resultados

En la Tabla 1 se presentan las características sociodemográficas, de formación y de trayectoria profesional de la muestra.

**Tabla 1**

*Características sociodemográficas, de formación y trayectoria de la muestra (N = 91)*

Variables	n (%)
Edad	
20 a 29 años	14 (15.38)
30 a 39 años	36 (39.54)
40 a 49 años	28 (30.76)
Más de 50 años	13 (14.28)
Género	
Femenino	87 (95.6)
Masculino	4 (4.49)
Nivel de estudios	
Terciario incompleto	66 (72.52)
Terciario completo	8 (8.79)
Universitario incompleto	14 (15.38)
Posgrado	3 (3.29)
Temática de capacitación	
Inclusión educativa	28 (30.76)
TDAH	13 (14.28)
Estrategias docentes	39 (42.85)
Neuroeducación	33 (36.26)
Ningún tipo de capacitación	26 (28.57)
Experiencia docente	
< 2 años	5 (5.49)
2 a 5 años	17 (18.68)
6 a 10 años	23 (25.27)
11 a 20 años	31 (34.06)
> de 20 años	15 (16.48)
Experiencia áulica con estudiantes con comportamiento asociado TDAH	
Sí	84 (93.2)
No	7 (7.7)
¿Presentaban diagnóstico?	
Algunos	71 (78.02)
Ninguno	12 (13.18)
Todos	1 (1.09)
No responde	7 (7.69)

**Conocimiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (SASK)**

El análisis del conocimiento global de los docentes sobre TDAH según su desempeño en la escala de conocimiento sobre el TDAH (SASK) muestra respuestas correctas en el 69.44 % del total de los ítems, un

10.16 % de respuestas incorrectas y un 20.4 % de desconocimiento sobre el TDAH.

Para un análisis más detallado, el conocimiento se diferenció en tres categorías: características, etiología y manejo del trastorno. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Porcentaje de respuestas correctas, incorrectas y desconocimiento según categoría de conocimiento sobre TDAH*

Categoría de conocimiento	% respuestas correctas	% respuestas incorrectas	% desconocimiento
Características del TDAH	82.62	9.68	7.70
Etiología	56.48	10.56	32.98
Manejo	56.04	14.74	29.26

**Nivel de conocimiento y variables demográficas**

Se comparó el nivel de conocimiento sobre TDAH en los distintos grupos de docentes según las características socio-demográficas, de formación y trayectoria.

El análisis de comparación de medias no evidenció la presencia de diferencias significativas de nivel de conocimiento entre los distintos grupos de docentes clasificados según rango etario ( $H = 6.287, p = .098$ ), nivel de estudios ( $H = 2.130, p = .546$ ), años de experiencia docente ( $H = .907, p = .924$ ), experiencia con estudiantes que mostrasen un comportamiento hiperactivo o de inatención ( $U = 269.5, p = .681$ ) o experiencia con estudiantes que presentaran diagnóstico de TDAH ( $U = 562, p = .154$ ). En cambio, se evidenciaron diferencias significativas en el nivel de conocimiento sobre TDAH ( $U = 573, p = .016$ ) favorables hacia el grupo que recibió capacitación ( $M = 62.38$ ) en temáticas relacionadas a la neurodiversidad, en comparación con el grupo que no recibió capacitación ( $M = 51.73$ ) con un tamaño de efecto moderado ( $d = .68$ ).

**Actitudes específicas hacia el TDAH**

Respecto a las actitudes de los docentes hacia estudiantes con TDAH, se analizaron las tres dimensiones del constructo de actitud: *creencias cognitivas* (subdividido en dificultad percibida y relevancia percibida), *estados afectivos* (subdividido en disfrute y ansiedad) y control percibido (subdividido en dependencia del contexto y autoeficacia).

En cuanto a la dimensión creencias cognitivas, en la subdimensión *dificultad percibida*, el 93.4 % de los docentes manifestaron aspirar a ser más eficaces a la hora de enseñar a los estudiantes que presentan comportamientos asociados al TDAH. Asimismo, el 88 % afirmó que esta tarea les supone un desafío mientras que el 40.7 % consideró que estos estudiantes interfieren en su habilidad para enseñar eficazmente. En cuanto a la subdimensión *relevancia percibida del diagnóstico*, el 89 % de los/as docentes estuvieron de acuerdo con que el TDAH es un diagnóstico válido, aunque el 39.6 % consideró que está sobrediagnosticado. A su vez, el 95.7 % no considera que el



TDAH sea una excusa por la mala crianza en el hogar y el 90.2 % cree que estos tienen justificado su mal comportamiento.

En cuanto a la dimensión *estados afectivos*, en la subdimensión *disfrute*, el 93.4 % consideró gratificante notar los logros de los estudiantes que presentan comportamientos asociados al TDAH. Asimismo, el 88 % expresó que cuando tienen que hacer adaptaciones o actividades diferentes con algún estudiante, sienten que el TDAH beneficia el desarrollo de sus habilidades docentes. El 73.7 % manifestó que estos estudiantes traen nuevas perspectivas a los temas que están enseñando y el 75.2 % afirmó que les genera gratificación trabajar con ellos. Respecto a la subdimensión *ansiedad*, el 63.8 % y el 40.7 % expresaron respectivamente que los comportamientos asociados con el TDAH irritan al grupo de clase y que interfieren en su habilidad para enseñar eficazmente en el aula. En esta línea, el 35.2 % manifestó que estos estudiantes les generan estrés. El 31.9 % afirmó que cuando tienen que realizar adaptaciones o actividades diferentes con algún estudiante, sienten que no tienen tiempo. Sin embargo, el 89 % estuvo en desacuerdo con la afirmación que señalaba disgusto al enseñar a estos estudiantes, así como el 95.7 % no consideró que estos estudiantes sean maleducados.

Por último, en la dimensión *control percibido*, en la subdimensión *dependencia del contexto*, el 100 % de los docentes manifestaron desacuerdo con la idea de que los estudiantes que presentan comportamientos asociados al TDAH se comportan mal a propósito. Asimismo, el 91.3 % negó que se comporten mal por no seguir las reglas establecidas y el 90.2 % se mostró en desacuerdo ante la afirmación de que estos estudiantes ne-

cesitan más disciplina en lugar de ayuda con su trabajo académico. En lo relativo a la subdimensión *autoeficacia percibida*, el 95.6 % manifestó la necesidad de mayor conocimiento sobre el TDAH y sobre estrategias de intervención en el aula. El 78.1 % consideró no haber recibido una formación profesional adecuada sobre el manejo del comportamiento del TDAH. Por otro lado, el 88 % afirmó que derivaría a un estudiante que presente comportamiento asociado al TDAH en su clase al equipo de orientación escolar para una posible valoración. El 75.9 % señaló que las adaptaciones educativas para los estudiantes con conductas asociadas al TDAH son fáciles de implementar en una clase. Sin embargo, el 53.9 % consideró que no puede enseñar eficazmente a estos/as estudiantes y el 93.4 % manifestó que aspira a ser más eficaz enseñándoles.

### Actitudes y variables demográficas

Se compararon las actitudes hacia niños con TDAH entre los distintos grupos de docentes agrupados según variables sociodemográficas, de formación y trayectoria.

No se observaron diferencias significativas entre las actitudes de los docentes clasificados según rango etario ( $H = 0.271, p = .965$ ) nivel de estudios ( $H = 2.772, p = .428$ ), años de experiencia docente ( $H = 2.956, p = .565$ ) o capacitación recibida ( $U = .693, p = .181$ ).

En cambio, se encontraron diferencias significativas ( $U = 147, p = .028$ ) entre las actitudes de los docentes que han tenido experiencia con estudiantes que mostrasen un comportamiento hiperactivo o de inatención ( $M = 103.8$ ) y las de quienes no han tenido tal experiencia ( $M = 93.71$ ), siendo el tamaño del efecto moderado ( $d = .77$ ). También

se encontraron diferencias significativas ( $U = 497.5, p = .042$ ) entre las actitudes de los docentes con experiencia con estudiantes que presentarán diagnóstico de TDAH ( $M = 104.32$ ) y las de los docentes sin dicha experiencia ( $M = 98.45$ ), siendo el tamaño del efecto pequeño ( $d = .45$ ).

### **Correlación entre el nivel de conocimiento y las actitudes de los docentes**

Para estimar el grado de asociación entre el conocimiento docente en TDAH y las actitudes de los mismos se utilizó el coeficiente de correlación rho de Spearman.

Se observó una correlación positiva significativa entre conocimiento y actitudes hacia el TDAH en docentes de nivel primario ( $\rho = .319, p = .02$ ).

### **Análisis cualitativo**

Las preguntas abiertas pertenecientes a la Parte D del cuestionario ASKAT fueron analizadas de forma individual, utilizando análisis temático (Braun y Clarke, 2006). A continuación, se presentan los temas identificados en las respuestas docentes relacionados con la pregunta a la que pertenecen, ordenados de forma decreciente, de mayor a menor aparición.

Ante la pregunta “¿Cómo describirías a los estudiantes que presentan comportamientos hiperactivos?”, la mayoría de los docentes respondieron en términos de las manifestaciones, síntomas y/o conductas de estos niños, enfocándose en la conducta motora y, en menor medida, en lo emocional y cognitivo. En segundo lugar, las respuestas se dieron en torno a las necesidades distintas de estos estudiantes en relación con sus compañeros, señalando que presentan necesidades que difieren de las que tienen sus compañeros de clases. En tercer lugar, los docentes remarcaron que los estu-

diantes con comportamientos hiperactivos implican un desafío, afirmando que sus conductas resultan disruptivas en clase y que son demandantes. En cuarto lugar, destacaron las características positivas de los estudiantes con TDAH, manifestando que son creativos, alegres, sinceros, espontáneos y cariñosos.

En relación con la segunda pregunta, “¿Cómo describirías a los estudiantes que presentan comportamientos de inatención?”, la mayoría de los/as participantes respondieron enumerando las manifestaciones, síntomas y/o conductas del alumnado con TDAH en términos de su funcionamiento cognitivo, mencionando que son distraídos, dispersos, olvidadizos y tienden a estar en su propio mundo. En segundo lugar, los docentes resaltaron la importancia de implementar estrategias en el aula para ayudar a los estudiantes a mejorar su atención.

Respecto a la pregunta “¿Qué pensás sobre el TDAH y sus comportamientos asociados?”, las respuestas de los participantes se relacionaron principalmente con la necesidad de mayor capacitación. En segundo lugar, destacaron la importancia del acompañamiento del entorno del niño (de las familias, escuela y docentes). En tercer lugar, los participantes manifestaron que es un desafío trabajar con estudiantes con TDAH. Señalaron que las pautas de trabajo comunes y la forma habitual de dar clases no siempre funcionan con estos estudiantes y que, si bien es importante introducir cambios, ello se dificulta por diversos motivos tales como la falta de herramientas e información y la falta de tiempo. Finalmente, los docentes manifestaron que ha aumentado la cantidad de niños con el diagnóstico y con características TDAH, aunque en general destacaron la

importancia del diagnóstico en tanto que permite comprender las acciones del estudiante y ayudarlos eficientemente.

Finalmente, a partir de la pregunta, “¿Cuál es tu opinión sobre las intervenciones en el aula utilizadas con los/as estudiantes que presentan comportamientos asociados al TDAH?”, los docentes respondieron principalmente mencionando las limitaciones de las estrategias aplicadas en el aula, calificándolas como inadecuadas, insuficientes o incompletas. Además, mencionaron que la escasez de tiempo y la gran cantidad de estudiantes dificultan la planificación de intervenciones específicas individualizadas. En segundo lugar, en contraste con el punto anterior, los participantes también señalaron la importancia de aplicar intervenciones áulicas adecuadas, ya que, siempre y cuando sean las apropiadas, benefician el trabajo áulico. En tercer lugar, se destacó la necesidad del trabajo conjunto entre las familias, los equipos de orientación escolar, directivos, docentes y acompañantes terapéuticos. Finalmente remarcaron la falta de información y necesidad de capacitación en esta temática.

### Discusión

Los resultados mostraron que, si bien los docentes tienen un conocimiento adecuado acerca del trastorno, también poseen ideas equivocadas o desconocen algunos de sus aspectos.

En general, presentan un mayor conocimiento sobre las características del TDAH, lo cual incluye sus manifestaciones conductuales; es decir, sintomatología como la presencia de dificultades atencionales, impulsividad e hiperactividad. Por su parte, el conocimiento respecto a la etiología y el manejo del TDAH fue menor, destacándose un alto

porcentaje de desconocimiento en ambas categorías siendo aun mayor que el de conocimiento erróneo y mostrando que los docentes parecen estar más familiarizados y tener un mejor entendimiento de las manifestaciones conductuales y cognitivas del trastorno en comparación con las causas del TDAH y las estrategias para su manejo. Estos resultados están en línea con lo observado por Ohan et al. (2008).

Por otro lado, cuando se comparó el nivel de conocimiento del grupo de docentes que recibió capacitación en temáticas relacionadas (como inclusión educativa, neuroeducación, TDAH o estrategias docentes) respecto al grupo que no recibió capacitación, se encontró un mejor desempeño por parte del primer grupo, destacándose la influencia positiva de la capacitación en el nivel de conocimiento. Estos resultados corroboran investigaciones anteriores (Salazar Acuña, 2018).

En contraste, las diferencias de conocimiento no estarían dadas por el nivel de estudio de base y no parecen aumentar con el paso del tiempo en el ejercicio de la labor docente, ni con la experiencia áulica con estudiantes diagnosticados o que presentan comportamientos asociados al TDAH. Tampoco parecen aumentar con la edad de los docentes. Estos hallazgos están en línea con lo encontrado por Ohan et al. (2008) y Reyes y Acuña (2012).

Es importante remarcar que los docentes advierten su desconocimiento sobre la temática, afirmando no sentirse debidamente preparados para trabajar con estudiantes con TDAH y resaltando la necesidad de formación específica. Asimismo, se identifican como actores clave, reconociendo la importancia de su rol en el desarrollo de estos estudiantes. En esta línea, las investigaciones dan

cuenta que en la medida que los docentes reciben formación específica sobre el TDAH, también aumenta su percepción de autoeficacia (Salazar Acuña, 2018). Es decir, una capacitación más extensa en TDAH está asociada con mayor confianza en la capacidad para abordar eficazmente los desafíos relacionados con este trastorno.

Asimismo, los resultados destacan la diversidad de actitudes entre los docentes hacia la enseñanza de estudiantes con TDAH, señalando tanto aspiraciones positivas como desafíos percibidos. Se observaron actitudes ambivalentes hacia estudiantes con TDAH; la coexistencia de disfrute y ansiedad resalta la importancia de brindar apoyo emocional y profesional a los docentes. Las actitudes positivas pueden promover en los docentes que aborden a estos estudiantes de manera más comprensiva y paciente, así como intenten utilizar estrategias para ayudarlos, en lugar de castigarlos por su mal comportamiento (Blotnicky Gallant et al., 2015).

Se observó que las actitudes de los docentes son más favorables cuando han tenido experiencia con estudiantes que presentan diagnóstico de TDAH o conductas asociadas al trastorno. Se hipotetiza que la experiencia con estos estudiantes puede ayudar a desarrollar actitudes más comprensivas y favorables hacia el trastorno, ya que permitiría observar el potencial de estudiantes que lo tienen. En cambio, la ausencia de experiencia áulica con estos estudiantes podría promover que se conserven prejuicios negativos hacia ellos.

Se halló una relación entre el conocimiento y las actitudes hacia niños y niñas con TDAH en los docentes. Un mayor conocimiento permite una mayor comprensión del trastorno y, por lo tan-

to, actitudes más positivas hacia ellos. En consecuencia, fortalecer el conocimiento supondría también mejorar las actitudes y prácticas pedagógicas hacia estudiantes con TDAH. Estos resultados van en línea con investigaciones previas (Blotnicky Gallant et al., 2015; Cepeda et al., 2013; Hosseinnia et al., 2020; Jimoh, 2014; Ohan et al., 2008; Ordóñez Ruiz, 2017).

Tanto el conocimiento adecuado sobre el TDAH como las actitudes favorables hacia niños con el trastorno puede ayudar a reducir la estigmatización y así fomentar la educación inclusiva. Cuando los docentes comprenden que el TDAH es un trastorno del neurodesarrollo y no solo un problema de comportamiento, están en una mejor posición para apoyar a los estudiantes sin prejuicios negativos. Sobre todo, si se tiene en cuenta que las características de los niños y niñas con este trastorno pueden confundirse con problemas de educación, pereza o desinterés (Hernández Pallarés, 2012).

En el marco de este estudio, una limitación se relaciona con la elección de un cuestionario como método para recopilar datos; esta decisión podría conllevar el riesgo de introducir sesgos, ya que se basa en la autopercepción de los docentes en lugar de sus comportamientos reales en el entorno educativo. Esto plantea la importancia de considerar futuras líneas de investigación que incorporen la observación directa de las prácticas docentes, lo que permitiría una evaluación más integral y objetiva. Asimismo, otra posible área de estudio podría consistir en ampliar el análisis mediante la evaluación de las necesidades de los docentes; su inclusión ampliaría la comprensión de los desafíos que enfrentan en su trabajo. Además, permitiría diseñar enfoques más personalizados para

su desarrollo profesional y formación.

En resumen, tanto la formación continua como la promoción de una comprensión informada del TDAH son fundamentales para fomentar un entorno escolar inclusivo y enriquecedor para todo el estudiantado. Es necesario que el conocimiento producido desde el ámbito científico-académico llegue a los profesionales de la educación, para que ellos puedan adaptar sus

métodos de enseñanza para atender las necesidades de los estudiantes con este trastorno, adaptando para ello las tareas a sus características individuales (Hidalgo Vicario y Soutullo Esperón, 2008). Por tanto, los resultados del presente trabajo proporcionan evidencia empírica en el ámbito local resaltando la importancia del diseño y desarrollo de programas de capacitación docente en TDAH.

## Referencias

- Al-Omari, H., Al-Motlaq, M. A. y Al-Modallal, H. (2015). Knowledge of and attitude towards attention-deficit hyperactivity disorder among primary school teachers in Jordan. *Child Care in Practice*, 21(2), 128-139. <https://doi.org/10.1080/13575279.2014.962012>
- American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5 TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (15ª ed.). 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. <https://doi.org/10.1002/pits.21617>
- Barkley, R. A. (2013). *Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents*. Guilford Publications.
- Barkley, R. A. (2022). *Treating ADHD in children and adolescents*. Guilford Publications.
- Blotnick Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M. y Corkum, P. (2015). Nova Scotia teachers' ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/082957351454222>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castillo Briceno, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 31-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>
- Carballal Mariño, M. C., Gago Ageitos, A., Ares Alvarez, J. del Rio Garma, M. García Cendón, C. Goicoechea Castaño, A. y Pena Nieto, J. (2018). Prevalencia de trastornos del neurodesarrollo, comportamiento y aprendizaje en atención primaria. *Anales de Pediatría*, 89(3), 153-161. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2017.10.007>
- Cepeda, M. P., Bakker, L. y Rubiales, J. (2013). Implementación de estrategias docentes en la educación de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicología y Psicopedagogía*, 31, 30-48. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3349>
- García Fernández, J. M., Inglés, C. J., Juan, M. V., Macià, C. G. y Viejo, C. M. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis temático y bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 139-165. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1561>
- García García, M., García Corona, D., Biencinto López, C. y González Barbera, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 26(79), 108-123. <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/273/products-list.html>
- Grañana, N. (2017). Clínica de trastornos de atención y memoria. En N. Fejerman y N. Grañana (Eds.), *Neuropsicología infantil* (pp. 441-470). Paidós.
- Hernández Pallarés, L. A. (2012). Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva para los alumnos con dificultades del aprendizaje. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/ensayos.html>

- Hidalgo Vicario, M. I. y Soutullo Esperón, C. S. (2008). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. En M. T. Muñoz Calvo, M. I. Hidalgo Vicario y J. Clemente Pollan (Eds.), *Pediatría extrahospitalaria: fundamentos clínicos en atención primaria* (pp. 678-690). Ergon.
- Honeybourne, V. (2018). *The neurodiverse classroom: A teacher's guide to individual learning needs and how to meet them*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hosseinnia, M., Mazaheri, M. A. y Heidari, Z. (2020). Knowledge, attitude, and behavior of elementary teachers regarding attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Education and Health Promotion*, 9. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_696\\_19](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_696_19)
- Jarque, S. y Tárrega, 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. <https://doi.org/10.1174/021037009789610421>
- Jimoh, M. (2014). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among primary school teachers in Lagos State, Nigeria. *Advances in Life Science and Technology*, 23, 7-15. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/ALST/article/view/14656>
- Lavigne Cerván, R. y Romero Pérez, J. F. (2017). Modelo teórico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad I: definición operativa. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 8(3), 1303-1338. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1417>
- LópezLópez, A., LópezLafuente, A., Eiris Puñal, J., Mulas, F. y Cardo, E. (2018). Estudio de los conocimientos de los maestros de educación primaria sobre el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 66(sup.1), S121-S126. <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018018>
- Miranda Padilla, A., Barrios Cuartas, D., Duque Henao, L. F., Burgos Arroyo, E. A. y Salazar Flórez, J. E. (2018). Conocimientos sobre TDAH de los/as docentes de primaria de colegios públicos de Sabaneta, Antioquia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47(3), 165-169. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.04.002>
- Molinar Monsiváis, J. y Cervantes Herrera, A. R. (2020). 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. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 171-181. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940molinar9>
- Molinar Monsiváis, J. y Cervantes Herrera, A. (2021). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 87-100. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042molinar5>
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. [https://aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-256.pdf](https://aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-256.pdf)
- Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado, *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9141/7652>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.010>
- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A. W. y Strain, M. C. (2008). Does knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23(3), 436-449. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.436>
- Ordóñez Ruiz, 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* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/27300>
- Penas Padilla, M. Z. (2019). *TDAH: historia, concepto, evaluación, diagnóstico, sobrediagnóstico y tratamientos* [Trabajo de fin de grado de psicología, Universidad de La Laguna]. RIULL – Repositorio Institucional. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14619>
- Perold, H., Louw, C. y Kleyhans, S. (2010). Primary school teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *South African Journal of Education*, 30(3), 457-473. <https://doi.org/10.15700/saje.v30n3a364>
- Poznanski, B., Hart, K. C. y Cramer, E. (2018). Are teachers ready? Preservice teacher knowledge of classroom management and ADHD. *School Mental Health*, 10, 301-313. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9259-2>
- Ramírez, A. V. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217-224. <https://doi.org/10.15381/anales.v70i3.943>

## INCLUSIÓN EDUCATIVA Y TDAH: ACTITUDES DOCENTES

- Reyes, M. y Acuña, L. (2012). Conocimiento de maestros de primaria sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(3), 878-898. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2012.3.241>
- Rossel Díaz, M. A. J. (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* [Tesis de grado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio UARM. <https://repositorio.uarm.edu.pe/items/9acd9835-768c-4042-b54c-ab0f9ace1c4b>
- Ruiz Danegger, C. (2016, 5-6 de mayo). *Neurodiversidad y alteraciones del desarrollo* [Ponencia]. VI Jornadas de la Escuela de Filosofía, Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.
- Salazar Acuña, N. (2018). *Nivel de conocimiento e intervención frente al trastorno del déficit de atención e hiperactividad (TDAH) de los docentes de una IE estatal del nivel de educación primaria Paucarpata-Arequipa* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio UNAS. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/c9a92c17-2fld-48a2-8bea-4b541fbc344c>
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T. y Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: Prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, 5(2), 175-186. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30167-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30167-0)
- Tipantuña Caiza, M.P. (2021). *Psicoeducación sobre neurodiversidad en el aula* [Tesis de grado, Universidad San Francisco de Quito]. Repositorio Digital USFQ. <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/11109>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Zuluaga Valencia, J. B. y Fandiño Tabares, D. C. (2017). Comorbilidades asociadas al déficit de atención con hiperactividad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 61-66. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n1.7031>



Recibido: 2 de mayo de 2024  
Revisado: 24 de agosto de 2024  
Aceptado: 3 de septiembre de 2024