
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Conocimiento y uso de estrategias pedagógicas para estudiantes con TDAH en profesores y estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Inglés en Chile

Sergio Gatica-Ferrero, Felipe Ceballos-Briones y Josefa Osses-Cabrera
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Recibido: 12 de agosto 2024 - Revisado: 21 de noviembre 2024 - Aceptado: 28 de noviembre 2024

RESUMEN

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo con una alta prevalencia, representando un desafío para el sistema escolar en general y para los profesores en particular. El presente estudio tiene como objetivo evaluar el conocimiento y uso de estrategias pedagógicas para estudiantes con TDAH por parte de profesores egresados y estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Inglés de una universidad en Chile. Se utilizó el Cuestionario de Conocimiento de Estrategias Pedagógicas para Estudiantes con TDAH (CEPE-TDAH), basado en la Canadian ADHD Practice Guidelines (CADDRA, 2018). La muestra estuvo conformada por 21 profesores y 44 estudiantes, revelando que los profesores tienen un mayor conocimiento y uso de estrategias pedagógicas para trabajar con estudiantes con TDAH que los estudiantes universitarios de profesorado ($M=121.90$ vs. $M=113.20$, $p<.05$). Se observaron resultados generales, en ambos grupos, inusualmente altos con desempeños sobre el 80% de rendimiento en conocimiento y uso de estrategias pedagógicas para estudiantes con TDAH, cuestión que desdibuja los resultados. La fiabilidad del cuestionario fue alta ($\omega=.86$) y la validez de contenido fue moderada (V de Aiken= 0.53). Finalmente, los resultados sugieren la necesidad de mejorar la formación en TDAH tanto en la etapa de formación docente como en el ejercicio profesional. Este trabajo subraya la importancia de proporcionar estrategias pedagógicas efectivas para mejorar el rendimiento y la adaptación de estudiantes con TDAH en el aula de inglés.

*Correspondencia: [Sergio Gatica-Ferrero](mailto:sgatica@ucsc.cl) (sgatica@ucsc.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-3257-8945> (sgatica@ucsc.cl).

 <https://orcid.org/0009-0000-5776-9388> (fcebillos@emingles.ucsc.cl).

 <https://orcid.org/0009-0009-0264-0718> (josses@emingles.ucsc.cl).

Palabras clave: Intervenciones educativas; inclusión escolar; dificultades de aprendizaje; trastorno del neurodesarrollo; funciones ejecutivas.

Knowledge and use of pedagogical strategies for students with ADHD in teachers and students of English Secondary Education in Chile

ABSTRACT

ADHD is a neurodevelopmental disorder with a high prevalence, representing a challenge for the school system in general and for teachers in particular. The present study aims to evaluate the knowledge and use of pedagogical strategies for students with ADHD by graduate teachers and students of English Medium Education Pedagogy at a university in Chile. The Questionnaire of Knowledge of Pedagogical Strategies for Students with ADHD (CEPE-TDAH), based on the Canadian ADHD Practice Guidelines (CADDRA, 2018), was used. The sample consisted of 21 teachers and 44 students, revealing that teachers have greater knowledge and use of pedagogical strategies for working with students with ADHD than university student teachers ($M=121.90$ vs. $M=113.20$, $p<.05$). Overall results were observed, in both groups, unusually high with performances over 80% performance in knowledge and use of pedagogical strategies for students with ADHD, an issue that blurs the results. The reliability of the questionnaire was high ($\omega=.86$) and the content validity was moderate (Aiken's $V=0.53$). Finally, the results suggest the need to improve ADHD training both at the teacher training stage and in professional practice. This work underscores the importance of providing effective pedagogical strategies to improve the performance and adaptation of students with ADHD in the English classroom.

Keywords: Educational interventions; school inclusion; learning difficulties; neurodevelopmental disorder; executive functions.

1. Introducción

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por niveles problemáticos de inatención, desorganización y/o hiperactividad-impulsividad (APA, 2022) que dificultan el aprendizaje escolar y, en general, limitan la adaptación a contextos sociales y familiares variados (Parke et al., 2021). Las manifestaciones del TDAH suelen aparecer en la infancia, aunque es habitual verlas extenderse en la adolescencia hasta la vida adulta (Faraone et al., 2019). El TDAH no tratado suele generar una serie de dificultades adaptativas entre las que cabe mencionar, un rendimiento escolar inferior a lo esperado, tasas de repitencia mayores que en el caso de los estudiantes neurotípicos (Fried et al., 2016), mayores conflictos con adultos y con sus pares (Eskander, 2020) y, a contar de la adolescencia, mayores probabilidades de presentar trastorno de la conducta, ansiedad y depresión (Mohammadi et al., 2021), trastorno por abuso de sustancias (Di Nicola et al., 2024), trastornos de la personalidad (Jørgensen et al., 2024) y suicidio (Fuller-Thomson et al., 2020), entre otras.

La prevalencia del TDAH es la más elevada entre los trastornos del neurodesarrollo (Cuffe et al., 2020; Zorlu et al., 2020) y se ubica entre el 5 y el 8%. En población infantil, un estudio en Belagavi (India) sitúa la prevalencia en un 5,76% (Joshi & Angolkar, 2021); otro estudio realizado en Sri Lanka detectó una prevalencia de 6,5% (Nazeer, Rohanachandra & Prathapan, 2022); en Turquía la prevalencia se ha calculado en un 8% (Zorlu et al., 2020). Un reciente estudio de meta-análisis muestra que, en niños hasta los 12 años, la prevalencia es de 7,6%, mientras que en adolescentes entre 12 y 18 años alcanza el 5,6% (Salari et al., 2023). Estos datos nos permiten estimar la cantidad de estudiantes con TDAH presentes en un curso, alumnos que representan un importante desafío para los docentes, las familias y los servicios sociales en general.

Existe un amplio consenso respecto a los síntomas nucleares del TDAH; a contar de la 4ª edición del DSM (APA, 1994) los síntomas centrales del trastorno son la inatención y la hiperactividad/impulsividad, dando lugar a los tres tipos de presentaciones conocidas, con predominio inatento, con predominio hiperactivo/impulsivo y combinado. La investigación en neurociencia, especialmente en neuropsicología, señala que el TDAH presenta claras manifestaciones neurocognitivas (Inci Izmir et al., 2022; Ilbegi et al., 2020). Estas manifestaciones corresponden a dificultades en memoria de trabajo, control de impulsos, flexibilidad cognitiva y velocidad de procesamiento (Becker et al., 2018; Cook, Braaten & Surman, 2018; Dong et al., 2023; Kofler et al., 2020a; Ramos-Galarza & Pérez-Salas, 2021), entre otras. La evidencia existente respecto a la alteración en funciones ejecutivas permite sostener que el TDAH es un trastorno de base cognitiva de manifestación conductual; por este motivo, el diagnóstico de TDAH se realiza mediante la cumplimentación de escalas de observación de conducta, basadas en los criterios clínicos del DSM-4 y DSM-5, como la Vanderbilt ADHD Diagnostic Teacher Rating Scale [VADTRS] (Wolraich et al., 1998), la Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Rating Scale [ADHD-RS-IV.es] (Vallejo-Valdivielso et al., 2017), el IDDA (Pineda et al., 1999) o el ADHD Rating Scale-IV (Servera & Cardó, 2007), entre otras.

Desde una perspectiva cognitiva, está bien documentado que el TDAH tiene un fuerte componente de funciones ejecutivas (FE) alteradas (Rastikerdar et al., 2023; Sharifi & Asanjarani, 2024). De modo semejante, en los últimos años han proliferado estudios que apoyan la utilización del entrenamiento en funciones ejecutivas como tratamiento psicoeducativo del TDAH.

Chu et al. (2022) probaron un programa de estimulación en FE; niños de 6-8 años fueron entrenados durante ocho semanas en planificación, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, atención selectiva, entre otras. Las medidas post mostraron una disminución en la sintomatología TDAH, reduciendo los déficits ejecutivos y mejorando las habilidades de aprendizaje. Otro programa de intervención en FE fue probado en niños de 4-7 años durante veinte sesiones; los niños participaron de un programa de entrenamiento en atención sostenida, control inhibitorio y memoria de trabajo; los resultados mostraron una mejora en las FE entrenadas y una disminución en los síntomas de TDAH (Korpa et al., 2020). Un estudio realizado en USA reclutó una muestra de 54 niños con TDAH entre los 8-12 años; aleatoriamente fueron distribuidos en dos grupos de intervención, uno con énfasis en estrategias de control de impulsos y el otro con énfasis en el entrenamiento del ejecutivo central. Los resultados mostraron que el grupo que recibió entrenamiento del ejecutivo central mostró mejores resultados en el desempeño de FE y menor sintomatología de TDAH luego de la evaluación post experimental (Kofler et al., 2020b). Una investigación reciente probó la eficiencia de un programa de entrenamiento en memoria de trabajo en treinta niños, de 7 a 11 años, divididos de forma aleatoria en un grupo control y otro experimental. Tras el seguimiento de los casos durante un mes, se pudo observar que el grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente mejores que el grupo control en memoria de trabajo y control inhibitorio (Nejati et al., 2023).

Una revisión sistemática reciente (Wilens et al., 2024) reveló la existencia de seis tipos de terapias para el tratamiento de las FE en personas con TDAH; el estudio mostró que las intervenciones más eficaces son la farmacológica y la psicoeducativa.

Esta evidencia ha dado lugar a sugerencias prácticas de manejo conductual del TDAH mediante la implantación de estrategias de utilización sistemática, tanto en el ámbito clínico como escolar. Dada la cantidad de estudios referidos al tema, diversas entidades privadas y públicas, en distintos lugares del mundo, han realizado un esfuerzo de recopilación y sistematización de esta información. La Canadian ADHD Practice Guideline (CADDRA, 2018) recoge mucha de la evidencia disponible respecto al diagnóstico, comorbilidad y tratamiento del TDAH; se basa en una amplia revisión bibliográfica de 496 referencias y tiene como objetivo el mejoramiento en la calidad de la atención de personas con TDAH en Canadá, mediante la selección de estrategias seleccionadas según su validez, confiabilidad y accesibilidad.

El presente trabajo se propone evaluar el conocimiento y uso de estrategias de trabajo pedagógicas para estudiantes con TDAH utilizadas por profesores y estudiantes de último curso de Pedagogía en Educación Media en Inglés (PEMI).

2. Método

2.1. Enfoque y Diseño

La utilización de un instrumento de recolección de datos numéricos, el uso de herramientas estadísticas, la recogida de información en un único momento sin seguimiento temporal posterior y la comparación del rendimiento de dos grupos diferentes, definen el presente estudio como de tipo cuantitativo, transversal y comparativo.

2.2. Participantes

El reclutamiento de participantes se realizó mediante un muestreo no-probabilístico por conveniencia. Se tomó como población a los egresados, entre los años 2018 y 2022, de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Inglés (PEMI) de una universidad de la región del Biobío, en Chile. Se envió, a los 250 egresados, un correo electrónico explicativo sobre los objetivos del estudio y se les consultó sobre su consentimiento a participar de este. Se recibieron 21 respuestas afirmativas. Dada la escasa participación de egresados, se decidió incorporar a estudiantes de la carrera de PEMI de la misma universidad; se envió un correo explicativo, a 377 estudiantes, sobre los objetivos del estudio y se les consultó sobre su consentimiento a participar de este. Se recibieron 44 respuestas afirmativas. La muestra definitiva quedó conformada por 65 personas, 21 profesores (32,3%) y 44 estudiantes (67,6%). El cuestionario fue contestado por 16 (23,5%) de hombres y por 52 (76,4%) mujeres. A las personas que consiguieron en participar se les envió el Cuestionario de Conocimiento de Estrategias Pedagógicas para Estudiantes con TDAH (CEPE-TDAH).

2.3. Instrumento

Se utilizó el Cuestionario de Conocimiento de Estrategias Pedagógicas para Estudiantes con TDAH (CEPE-TDAH). El CEPE-TDAH es un instrumento *ad hoc* que busca determinar las estrategias que los profesores de inglés conocen y aplican con sus estudiantes con TDAH. Los ítems que lo conforman están basados en las recomendaciones de la Canadian ADHD Practice Guidelines de la Canadian ADHD Resource Alliance (CADDRA, 2018). El CEPE-TDAH consta de 39 ítems que permiten graduar las conductas según su frecuencia mediante una escala Likert con valores de 0-4, donde 0 es no conozco la estrategia, 1 nunca utilizo la estrategia, 2 rara vez utilizo la estrategia, 3 a veces utilizo la estrategia y 4 siempre o casi siempre utilizo la estrategia. La puntuación teórica mínima posible es de 0 y la máxima de 148.

2.4. Procedimiento

El procedimiento puede dividirse en dos etapas. La primera es el diseño del instrumento y la segunda es su aplicación a los participantes. Para la elaboración del cuestionario se tomaron en consideración las estrategias para el trabajo con estudiantes con TDAH sugeridas por el Canadian ADHD Practice Guidelines de la Canadian ADHD Resource Alliance (CADDRA, 2018). El CADDRA es una guía práctica para profesionales de la salud, de la psicología y de la educación que entrega lineamientos para la detección, diagnóstico y abordaje psicoeducativo del TDAH. El CADDRA entrega un resumen de las intervenciones psicosociales recomendadas por los autores. Las estrategias sugeridas se dividen en tres grupos: a) Intervenciones en el hogar, b) Intervenciones en la escuela, y c) Intervenciones en el lugar de trabajo. Por razones evidentes, se prestó especial atención al grupo de estrategias de Intervenciones en la escuela, las que incluyen procedimientos de tipo proactivos y reactivos, agrupados en seis categorías (véase Tabla 1).

Tabla 1

Intervenciones en la escuela (CADDRA).

Categorías		Estrategias
Instructional interventions	Intervenciones educativas	4
Behavioural interventions	Intervenciones conductuales	9
Environmental interventions	Intervenciones medioambientales	5
Academic interventions	Intervenciones académicas	6
Executive function interventions	Intervenciones en la función ejecutiva	9
Post-secondary interventions	Intervenciones post-secundarias	14
Total		47

Nota. La totalidad de las estrategias han sido traducidas por los autores del presente trabajo.

El listado de estrategias fue traducido al español y redactado como una sentencia afirmativa; por ejemplo, “Give clear and precise directions”, que se traduce como “Dar instrucciones claras y precisas”, quedó como “Doy instrucciones claras y precisas a mis estudiantes”. Se solicitó a tres profesores de PEMI que respondieran el CEPE-TDAH de forma preliminar para determinar si la persona examinada a) puede deducir la respuesta o si utiliza algún patrón de respuesta particular, y b) si le es posible valorar la pregunta en términos conceptuales, semánticos y funcionales, manteniendo la coherencia sociocultural que permita una fácil comprensión (Caicedo-Cavagnis & Zalazar-Jaime, 2018). En base a la información recabada con este procedimiento se realizaron ajustes lingüísticos, conceptuales e idiomáticos. Algunos ítems que resultaron reiterativos fueron suprimidos, de modo que el CEPE-TDAH quedó constituido finalmente por 37 sentencias afirmativas.

Esta nueva versión fue enviada a tres expertos para su validación de contenido. Los jueces expertos debían contar con tres criterios: a) académicos universitarios, b) grado magister o doctor, c) especialidad en TDAH. A partir de las observaciones de los especialistas, se realizó una última modificación al cuestionario para su aplicación a la muestra. El cuestionario fue traspasado a modalidad de formulario digital, para facilitar su cumplimentación desde cualquier lugar físico.

2.5. Análisis estadísticos

Previamente a la aplicación del CEPE-TDAH a la muestra, se calculó la validez de contenido del instrumento mediante la V de Aiken que entrega el índice de concordancia inter-sujeto. Luego de la aplicación del CEPE-TDAH a la muestra, se calcularon los estadísticos descriptivos incluidos asimetría y curtosis; para la determinación de la normalidad se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S). De acuerdo con el resultado de la prueba K-S se optará por una prueba paramétrica o no-paramétrica de comparación entre grupos (t de Student o U de Mann-Whitney). La interpretación general de los resultados se realizó a través de la baremación en percentiles de las puntuaciones generales de la muestra. La medida de fiabilidad fue calculada con ω de McDonald; aunque el α de Cronbach se continúa utilizando, quizás por la simplicidad de su cálculo, el ω de McDonald ha mostrado proporcionar una medida de fiabilidad de mayor precisión y robustez, en especial cuando la estructura factorial del instrumento puede ser compleja.

3. Resultados

La utilización de instrumentos de medida para evaluar características específicas en una población requiere de algunas condiciones que avalen la calidad del instrumento. Para el análisis de validez de contenido se utilizó el modelo de recolección de datos propuesto por Escobar-Pérez y Martínez-Cuervo (2008). La concordancia inter-observador fue calculada mediante V de Aiken (Aiken, 1980), con un criterio de corte ≥ 0.6 ; el índice obtenido fue de 0.53 ($p < .05$), lo que equivale a una concordancia moderada. El análisis de fiabilidad mostró un $\omega = .86$ ($p > .05$).

Para el análisis de estadísticos descriptivos se consideraron los valores de la media, desviación típica, mínimo, máximo, asimetría y curtosis, los que pueden verse en la Tabla 2.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos.

					Asimetría		Curtosis	
	Media	D.S.	Mínimo	Máximo	Estadíst.	Error típ	Estadíst.	Error típ
STUDENT	113.20	14.20	57.00	148.00	-1.22	.35	5.11	.70
TEACHER	121.90	7.75	108.00	134.00	-.62	.50	-.68	.97

Nota. Intervalos de confianza al 95%.

Los resultados de la aplicación del CEPE-TDAH mostraron un patrón no esperado. Los resultados del cuestionario mostraron una distribución de las puntuaciones inusualmente sesgada hacia los valores más altos, de modo que el 98,45% de las puntuaciones generales se ubicaron en los dos rangos superiores de la distribución (Tabla 3).

Tabla 3

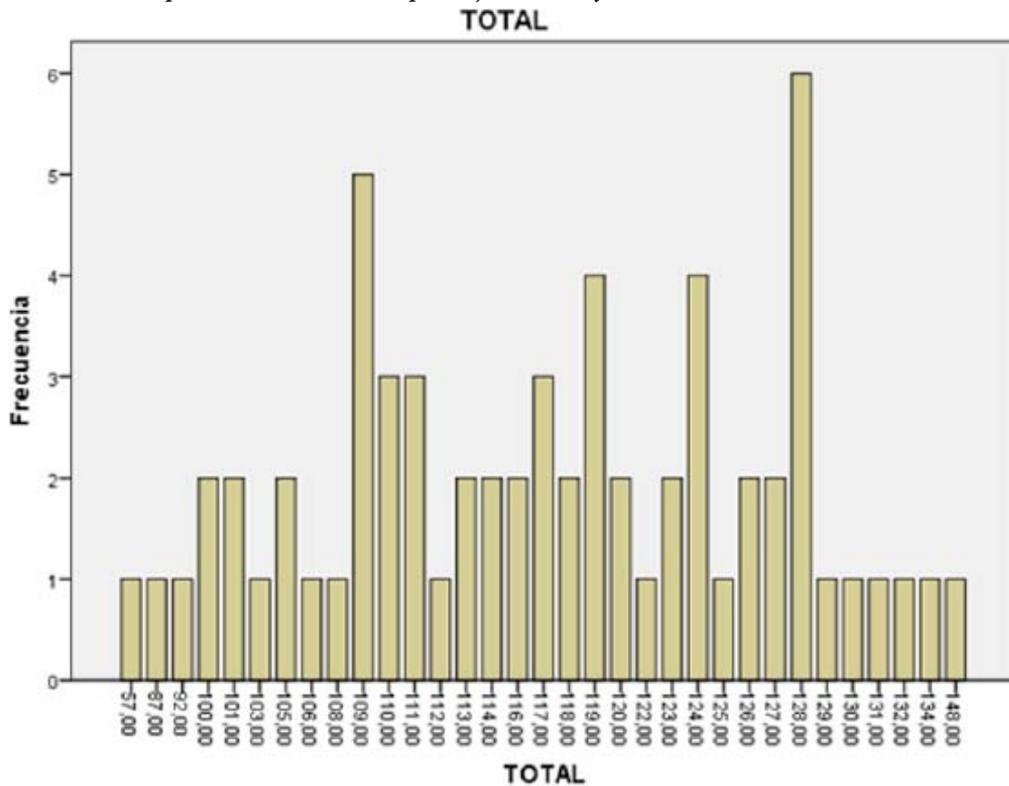
Distribución de puntuaciones

Rango de puntuación	Frecuencia	%
0-37	0	0
38-74	1	1.53
75-112	23	35.38
113-148	41	63.07
	65	100.00

No obstante, esta distribución de puntuaciones, una vez ubicados en los rangos 3° y 4°, los datos tienden a un ordenamiento más normalizado (Figura 1), tal y cómo se indicará en los resultados de la prueba de Kormogorov-Smirnov.

Figura 1

Frecuencia de puntuaciones entre el puntaje mínimo y máximo obtenido.



La prueba de diferencia de medias entre dos grupos (t de Student) requiere el cumplimiento de una serie de supuestos. Se comprobó, por tanto, (1) el supuesto de distribución normal de los datos, (2) el supuesto de homogeneidad de varianzas y (3) la independencia de las puntuaciones.

En primer lugar, la prueba de normalidad arrojó un $p=.39$ (K-S, $p>.05$), resultado que habilita la aplicación de pruebas paramétricas. En segundo lugar, se realizó la prueba de Levene para verificar la homogeneidad de las varianzas, la cual indicó que no hay una diferencia significativa en las varianzas entre los grupos, $F(1,63)=2.34, p=0.131$. Por último, los datos provienen de dos grupos separados (profesores y estudiantes).

Los resultados de la prueba de diferencia de medias muestran que el grupo TEACHER tiene un rendimiento significativamente mayor en el CEPE-TDAH ($M=121.90, SE=1.69$) que el grupo de estudiantes STUDENT ($M=113.20, SE=2.14, t(63)=-2.62, p<.05, r=.31$).

Finalmente, para determinar el posicionamiento relativo de los participantes, las puntuaciones generales de la muestra fueron transformadas a percentiles, tal como se aprecia en la Tabla 4.

Tabla 4*Baremación en percentiles.*

TOTAL		Statistic		Bootstrap ^a		
			Sesgo	Típ. Error	Intervalo de confianza al 95%	
					Inferior	Superior
N	Válidos	65	0	0	65	65
	Perdidos	0	0	0	0	0
Percentiles	25	109,00	,3860	1,32	105,50	112,00
	50	117,00	,2310	1,98	113,00	120,00
	75	125,50	-,2515	1,76	121,00	128,00

a. A no ser que se indique lo contrario, los resultados autodocimantes se basan en 1000 bootstrap samples.

Esta baremación ha permitido observar que 12 participantes obtuvieron un percentil <25 (entre 57 y 108 puntos); 18 obtuvieron un percentil entre ≥ 25 y <50 (entre 109 y 116 puntos); 16 obtuvieron un percentil entre ≥ 50 y <75 (entre 117 y 124 puntos), y 17 obtuvieron un percentil ≥ 75 (entre 125 y 148 puntos).

4. Discusión

La discusión se estructurará en tres partes. En primer lugar, se abordará el pilotaje del CEPE-TDAH. En segundo lugar, los resultados de la comparación del conocimiento y uso de estrategias entre profesores y estudiantes. Finalmente, se abordarán los resultados generales de la evaluación en estudiantes y profesores de educación secundaria en inglés.

Respecto al pilotaje del CEPE-TDAH, la concordancia inter-observador estuvo bajo el criterio de corte propuesto, cuestión que obliga, en futuros trabajos, a mejorar este aspecto como medida de solidez respecto al constructo que se pretende medir. Una revisión de los elementos teóricos de las estrategias extraídas del CADDRA podría otorgar claridad sobre los componentes cognitivos (atención, control de impulsos, memoria de trabajo, etc.) que sostienen las estrategias incluidas en el cuestionario. El resultado de la prueba de fiabilidad muestra que el cuestionario y sus ítems miden de forma consistente el constructo sometido a análisis.

Los resultados comparativos entre el grupo TEACHER y el grupo STUDENT han mostrado que existen diferencias significativas en el conocimiento y uso de estrategias de aula para alumnos con TDAH. Variados estudios han mostrado que la experiencia docente es una variable que debe ser considerada. En efecto, la visión profesional suele ser mayor entre profesores en ejercicio que entre estudiantes de educación (Decuyper et al., 2023) y el conocimiento sobre TDAH muestra diferencias significativas en favor de los profesores en comparación con los estudiantes de educación (Navarro-Soria et al., 2024). Nuestro estudio viene a corroborar estas observaciones, aunque no es posible saber si ese mayor conocimiento deviene de la práctica reiterada con estudiantes con TDAH o de aprendizajes adquiridos por otros medios como capacitaciones, cursos, charlas, videos explicativos, entre otras opciones. Variados estudios han mostrado que el conocimiento y uso de estrategias de aula para estudiantes con TDAH es un tema relevante tanto para los profesores como para los estudiantes y sus familias. Algunas investigaciones han mostrado que el adecuado conocimiento del TDAH, y de sus formas de trabajo en aula, disminuyen los efectos adversos que pueden

presentar el estudiante y su entorno familiar (Amiri et al., 2017), morigeran la sintomatología e inciden positivamente en el aprendizaje escolar (Martínez-Boix et al., 2023; Poznanski et al., 2018). Otros autores han mostrado que la falta de estrategias de abordaje psicoeducativo para estudiantes con TDAH aumenta el riesgo de maltrato (Alshehri et al., 2020) y estimula la utilización de métodos represivos de intervención (Hosseinnia et al., 2020).

Los resultados del cuestionario CEPE-TDAH mostraron un rendimiento especialmente alto, donde las medias observadas para ambos grupos están cerca del 80% del desempeño. Si la puntuación del cuestionario se divide en rangos se observa que no hay participantes cuyo desempeño pueda clasificarse en el rango más bajo (0 a 37 puntos). El resultado más bajo entre los estudiantes aparece en el segundo rango (38 a 74 puntos) y el más bajo entre los profesores aparece en el tercer rango (75 a 111 puntos); esto parece indicar que tanto los estudiantes como los profesores tienen un alto nivel de conocimiento y de uso de estrategias de aula para estudiantes con TDAH, pero con un mejor desempeño por parte de los profesores. Este resultado inusual, de altas puntuaciones, podría explicarse por la influencia de la deseabilidad social en los resultados de la aplicación de autoinformes referidos a competencias profesionales, cuestión que se ha tornado relevante para la investigación con instrumentos de autorreporte (Larson & Bradshaw, 2017). Algunos autores (Holtgraves, 2004; Marlow & Crowne, 1961) sostienen que las personas creen que pueden conseguir aceptación social y juicios favorables a través conductas sociales validadas culturalmente, como contestar un cuestionario de competencias profesionales, aunque las respuestas emitidas no sean el fiel reflejo de la realidad; este tipo de comportamiento está movilizado por la necesidad de aceptación, cuestión que es denominada deseabilidad social.

Sin embargo, los resultados también podrían ser explicados por un sesgo en las respuestas, las características de la muestra o por las características propias del instrumento utilizado y de la fuente de la que surge. La guía del CADDRA (2018) es un conjunto de orientaciones clínicas derivadas de la evidencia en investigación, cuyo fin es apoyar a los profesionales de la salud, y de la educación, en el diagnóstico y tratamiento del TDAH, proporcionando recomendaciones prácticas y actualizadas para abordar el TDAH en niños, adolescentes y adultos. Las recomendaciones, que son la base del CEPE-TDAH, son especialmente concretas y familiares, cuestión que puede significar que a) los participantes conozcan y apliquen las estrategias mencionadas, o b) indiquen conocerlas y aplicarlas sin que esto sea necesariamente cierto.

Una forma de resolver esta disyuntiva es analizar el contenido de los ítems y el porcentaje de respuestas. Por ejemplo, los ítems (1) y (20) concentraron el 100% y el 98,46% de las respuestas en las alternativas 3 (a veces utilizo la estrategia) y 4 (siempre o casi siempre utilizo la estrategia), respectivamente. Estos ítems correspondían a (1) *Me preocupo de entregar instrucciones claras y precisas a mis estudiantes*, y a (20) *Me ocupo de monitorear el inicio, avance, y finalización de tareas de mis estudiantes*. Por el contrario, los ítems (23) y (32) concentraron el 29,23% y el 21,54% de las respuestas en las alternativas 3 (a veces utilizo la estrategia) y 4 (siempre o casi siempre utilizo la estrategia), respectivamente. Estos ítems correspondían a (23) *Insto a mis estudiantes a utilizar el esquema de autoinstrucciones para la realización de tareas*, y a (32) *Cuando interactúo verbalmente con mis estudiantes uso la técnica del sándwich*. Es probable que la familiaridad de los ítems (1) y (20) motivara respuestas de alto conocimiento y uso de dichas estrategias, y que los ítems (23) y (32), con los términos 'autoinstrucciones' y 'técnica del sándwich', términos poco familiares o estrategias desconocidas, motivaran un número mucho menor de respuestas de alto conocimiento y uso de dichas estrategias. Estas observaciones pueden resultar útiles para revisar los ítems del CEPE-TDAH y reformularlos bajo indicaciones menos específicas.

5. Conclusiones

En síntesis, este estudio ha proporcionado una visión sobre el conocimiento y uso de estrategias pedagógicas para estudiantes con TDAH entre profesores y estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Inglés. Sin soslayar las limitaciones identificadas más adelante, como el reducido tamaño de la muestra o la posible influencia de la deseabilidad social, los resultados parecen subrayar la importancia de potenciar los mecanismos de formación en TDAH, tanto para estudiantes de educación como para docentes en ejercicio. Futuros estudios deberían considerar una muestra más amplia y diversa, así como la incorporación de metodologías mixtas para una comprensión más completa de este fenómeno.

6. Limitaciones

El presente estudio presenta tres limitaciones a considerar para la interpretación de los resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra es un aspecto relevante. La muestra final contó con 65 participantes, lo que impide generalizar los hallazgos. En segundo lugar, es probable que los participantes respondieran de una manera que estimaran socialmente aceptable o profesionalmente deseable, en vez de informar con veracidad sus prácticas y conocimientos reales. Por último, si bien la fiabilidad del CEPE-TDAH fue adecuada, una validez de contenido moderada sugiere la necesidad de perfeccionar el cuestionario, mediante un proceso que mejore validación.

Las limitaciones descritas deben ser tomadas en cuenta al interpretar los resultados del estudio y orientan líneas de investigación futuras para fortalecer la comprensión y el apoyo psicoeducativo para estudiantes con TDAH.

Referencias

- Aiken, L. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>.
- Alshehri, A. M., Shehata, S., Almossa, K. & Awadalla, N. (2020). Schoolteachers' knowledge of attention-deficit/hyperactivity disorder—current status and effectiveness of knowledge improvement program: a randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), e5605. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155605>.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association.
- Amiri, S., Noorazar, S. G., Fakhari, A., Daroukoleae, A. G. & Gharehgoz, B. (2017). Knowledge and attitudes of preschool teachers regarding attention deficit hyperactivity disorder. *Iranian Journal of Pediatrics*, 27(1), e3834. <https://doi.org/10.5812/ijp.3834>.
- Becker, S. P., Burns, G. L., Leopold, D. R., Olson, R. K., & Willcutt, E. G. (2018). Differential impact of trait sluggish cognitive tempo and ADHD inattention in early childhood on adolescent functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(10), 1094-1104. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12946>.
- CADDRA - Canadian ADHD Resource Alliance. (2018). *Canadian ADHD practice guidelines* (4.1 Edition). CADDRA - Canadian ADHD Resource Alliance. <https://adhdlearn.caddra.ca/wp-content/uploads/2022/08/Canadian-ADHD-Practice-Guidelines-4.1-January-6-2021.pdf>.

- Caicedo-Cavagnis, E., & Zalazar-Jaime, M. F. (2018). Entrevistas cognitivas: Revisión, directrices de uso y aplicación en investigaciones psicológicas. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 362-363. <https://doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14883>.
- Chu, L., Zhu, P., Ma, C., Pan, L., Shen, L., Wu, D., Wang, Y., & Yu, G. (2022). Effects of combining group executive functioning and online parent training on school-aged children with ADHD: A randomized controlled trial. *Frontiers in Pediatrics*, 9. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.813305>.
- Cook, N. E., Braaten, E. B., & Surman, C. B. (2018). Clinical and functional correlates of processing speed in pediatric attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Child Neuropsychology*, 24(5), 598-616. <https://doi.org/10.1080/09297049.2017.1307952>.
- Cuffe, S. P., Visser, S. N., Holbrook, J. R., Danielson, M. L., Geryk, L. L., Wolraich, M. L., & McKeown, R. E. (2020). ADHD and psychiatric comorbidity: Functional outcomes in a school-based sample of children. *Journal of Attention Disorders*, 24(9), 1345-1354. <https://doi.org/10.1177/1087054715613437>.
- Decuyper, A., Tack, H., Keppens, K., Van Damme, K., Lambert, P., & Vanderlinde, R. (2023). Mentor teachers' professional vision: A study of the differences with classroom teachers and student teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 56(4), 496-513. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2258517>.
- Di Nicola, M., Callovini, T., Pepe, M., De Mori, L., Montanari, S., Bartoli, F., Carrà, G., & Sani, G. (2024). Substance use disorders in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: The role of affective temperament. *Journal of Affective Disorders*, 354, 253-257. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.03.059>.
- Dong, Y., Mo, J., Miao, X., Zheng, H., Yuan, Ch., & Xin, P. (2023). Impacts of cognitive flexibility on central word identification: Evidence from poor comprehenders' discourse comprehension of first graders with ADHD. *Annals of Dyslexia*, 73, 314-335. <https://doi.org/10.1007/s11881-023-00280-w>.
- Escobar-Pérez, J. & Martínez-Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Eskander, N. (2020). The psychosocial outcome of conduct and oppositional defiant disorder in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Cureus* 12(8), e9521. <https://doi.org/10.7759/cureus.9521>.
- Faraone, S. V., Silverstein, M. J., Antshel, K., Biederman, J., Goodman, D. W., Mason, O., Nierenberg, A. A., Rostain, A., Stein, M. A., & Adler, L. A. (2019). The Adult ADHD Quality Measures Initiative. *Journal of Attention Disorders*, 23(10), 1063-1078. <https://doi.org/10.1177/1087054718804354>.
- Fried, R., Petty, C., Faraone, S., Hyder, L., Day, H. & Biederman, J. (2016). Is ADHD a risk factor for high school dropout? A controlled study. *Journal of Attention Disorders*, 20(5), 383-389. <https://doi.org/10.1177/1087054712473180>.
- Fuller-Thomson, E., Rivière, R. N., Carrique, L., & Agbeyaka, S. (2020). The dark side of ADHD: Factors associated with suicide attempts among those with ADHD in a national representative Canadian sample. *Archives of Suicide Research*, 26(3), 1122-1140. <https://doi.org/10.1080/13811118.2020.1856258>.
- Holtgraves, T. (2004). Social desirability and self-reports: Testing models of socially desirable responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(2), 161-172. <https://doi.org/10.1177/0146167203259930>

- Hosseinnia, M., Mazaheri, M. A. & Heidari, Z. (2020). Knowledge, attitude, and behavior of elementary teachers regarding attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 1-6. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_696_19.
- Ilbegi, S., Buitelaar, J. K., Hoekstra, P. J., Hartman, C. A., Franke, B., Faraone, S. V., Oosterlaan, J., Luman, M., van Lieshout, M. & Rommelse, N. N. J. (2020). Neurocognitive markers of late-onset ADHD: a 6-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(2), 244-252. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13272>.
- Inci Izmir, S. B., Ipci, M., & Ercan, E. S. (2022). Methylphenidate significantly improves neurocognitive impairments in children with ADHD. *Psychiatry Research*, 311(8), e114492. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114492>.
- Jørgensen, M. S., Møller, L., Bo, S., Kongerslev, M., Hastrup, L. H., Chanen, A., Storebø, O. J., Poulsen, S., Beck, E. & Simonsen, E. (2024). The course of borderline personality disorder from adolescence to early adulthood: A 5-year follow-up study. *Comprehensive Psychiatry*, 132(1), e152478. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2024.152478>.
- Joshi, H. M., & Angolkar, M. (2021). Prevalence of ADHD in Primary School Children in Belagavi City, India. *Journal of Attention Disorders*, 25(2), 154-160. <https://doi.org/10.1177/1087054718780326>.
- Kofler, M. J., Singh, L. J., Soto, E.F., Chan, E. S. M., Miller, C.E., Harmon, S. L., & Spiegel, J. A. (2020a). Working memory and short-term memory deficits in ADHD: A bifactor modeling approach. *Neuropsychology*, 34(6), 686-698. <https://doi.org/10.1037/neu0000641>.
- Kofler, M. J., Wells, E. L., Singh, L. J., Soto, E. F., Irwin, L. N., Groves, N. B., Chan, E. S. M., Miller, C. E., Richmond, K. P., Schatschneider, C., & Lonigan, C. J. (2020b). A randomized controlled trial of central executive training (CET) versus inhibitory control training (ICT) for ADHD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 88(8), 738-756. <https://doi.org/10.1037/ccp0000550>.
- Korpa, T., Skaloumbakas, C., Katsounas, M., Papadopoulou, P., Lytra, F., Karagianni, S., & Pervanidou, P. (2020). EF train: Development of an executive function training program for preschool and school-aged children with ADHD. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 20(1), 13-27. <https://www.ijpsy.com/volumen20/num1/531/ef-train-development-of-an-executive-function-EN.pdf>.
- Larson, K. E., & Bradshaw, C. P. (2017). Cultural competence and social desirability among practitioners: A systematic review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 76(1), 100-111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.034>.
- Marlow, D., & Crowne, D. P. (1961). Social desirability and response to perceived situational demands. *Journal of Consulting Psychology*, 25(2), 109-115. <https://doi.org/10.1037/h0041627>.
- Martínez-Boix, N., Collado-Valero, J., Orts-Roche, A., Redondo-Navarro, M., Fernández-García, S., Torrecillas-Martínez, M., & Navarro-Soria, I. (2023). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los docentes españoles/italianos y estudiantes acerca del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Discapacidad Clínica y Neurociencias*, 10(1), 13-24. <https://doi.org/10.14198/DCN.24671>.
- Mohammadi, M. R., Zarafshan, H., Khaleghi, A., Ahmadi, N., Hooshyari, Z., Mostafavi, S. A., Alavi, S. S., Shakiba, A., & Salmanian, M. (2021). Prevalence of ADHD and its comorbidities in a population-based sample. *Journal of Attention Disorders*, 25(8), 1058-1067. <https://doi.org/10.1177/1087054719886372>.

- Navarro-Soria, I., Fernández-García, S., Garrigós-Merlos, C., Mollà-Castelló, E., Martínez-Boix, N. (2024). Estudio comparativo entre maestros y estudiantes de magisterio sobre conocimientos en TDAH. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 101(2), 66-76. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/inavarro4.pdf>.
- Nazeer, N., Rohanachandra, Y., & Prathapan, S. (2021). Prevalence of ADHD in primary school children, in Colombo District, Sri Lanka. *Journal of Attention Disorders*, 26(8), 1130-1138. <https://doi.org/10.1177/10870547211058704>.
- Nejati, V., Derakhshan, Z. & Mohtasham, A. (2023). The effect of comprehensive working memory training on executive functions and behavioral symptoms in children with attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD). *Asian Journal of Psychiatry*, 81(6), e103469. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2023.103469>.
- Parke, E. M., Becker, M.L., Graves, S. J., Baily, A. R., Paul, M. G., Freeman, A. J., & Allen, D. N. (2021). Social cognition in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 25(4), 519-529. <https://doi.org/10.1177/1087054718816157>.
- Pineda, D. A., Henao, G. C., Puerta, I. C., Mejía, S. E., Gómez, L. F., Miranda, M. L., Rosselli, M., Ardila, A., Restrepo, M. A. & Murrelle, L. (1999). Uso de un cuestionario breve para el diagnóstico de deficiencia atencional. *Revista de Neurología*, 28(4): 365-72. <https://doi.org/10.33588/rn.2804.98414>.
- Poznanski, B., Hart, K. & Cramer, E. (2018). Are teachers ready? Preservice teacher knowledge of classroom management and ADHD. *School Mental Health* 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9259-2>.
- Ramos-Galarza, C., & Pérez-Salas, C. (2021). Moderator role of monitoring in the inhibitory control of adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 25(2), 188-198. <https://doi.org/10.1177/1087054718776478>.
- Rastikerdar, N., Nejati, V., Sammaknejad, N. & Fathabadi, J. (2023). Developmental trajectory of hot and cold executive functions in children with and without attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD). *Research in Developmental Disabilities*, 137(8), e104514. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104514>.
- Sakari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Rhamani, A., Shiri, M. H., Hashemian A. H., Hakbari, H. & Mohammadi, M. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 49(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1>.
- Servera, M. & Cardó, E. (2007). ADHD Rating Scale-IV en una muestra escolar española: datos normativos y consistencia interna para maestros, padres y madres. *Revista de Neurología*, 45(7), 393-399. <https://doi.org/10.33588/rn.4507.2007301>.
- Sharifi, A. & Asanjarani, F. (2024) Do ADHD and SLD children differ in executive functions and behavioural problems? A comparative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(2), 311-323. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12633>.
- Vallejo-Valdivielso, M., Soutullo, C. A., de Castro-Manglano, P., Marín-Méndez, J. J., & Díez-Suárez, A. (2017). Validación de la versión en español de la escala de evaluación del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (ADHD-RS-IV.es) en una muestra española. *Neurología*, 34(9), 563-572. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2017.05.010>.
- Wilens, T. E., Stone, M., Lanni, S., Berger, A., Wilson, R. L. H., Lydston, M., & Surman, C. B. (2024). Treating executive function in youth with attention deficit hyperactivity disorder: a review of pharmacological and non-pharmacological interventions. *Journal of Attention Disorders*, 28(5), 751-790. <https://doi.org/10.1177/10870547231218925>

- Wolraich, M. L., Feurer, I. D., Hannah, J. N., Baumgaertel, A., & Pinnock, T. Y. (1998). Obtaining systematic teacher reports of disruptive behavior disorders utilizing DSM-IV. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 141-152. <https://doi.org/10.1023/A:1022673906401>.
- Zorlu, A., Unlu, G., Cakaloz, B., Zencir, M., Buber, A. & Isildar, Y. (2020). The prevalence and comorbidity rates of ADHD among school-age children in Turkey. *Journal of Attention Disorders*, 24(9), 1237-1245. <https://doi.org/10.1177/1087054715577991>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).