
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta

Judith Molinar Monsiváis^a y Ana Cervantes Herrera^b
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Juárez, México.

Recibido: 03 de abril 2020 - Revisado: 05 de junio 2020 - Aceptado: 05 de agosto 2020

RESUMEN

El Trastorno por Déficit con Atención e Hiperactividad es un trastorno neurobiológico que afecta a los niños en el área socioemocional y académica impidiéndole ejecutar las tareas diarias y escolares. Por ello, tener un alumno con TDAH en el aula es un reto, y en la escuela la actitud del profesorado como profesional que trabaja directamente con ellos es de suma importancia para el desarrollo y evolución del alumno dentro del aula educativa. El objetivo del presente estudio fue analizar por medio de la observación indirecta las actitudes de 19 profesores de educación básica. Se obtuvo un Kappa de Cohen de 0.752 para los tres catálogos donde se evidenciaron que los participantes mostraron actitudes de estrés con un porcentaje de 85.7%, enojo con un 42.9%, frustración con un 85.7%, amenazas con un 42.9%, violencia con un 14.3%, agresión con un 42.9%, permisividad con un 28.6%, preocupación con un 28.6%, evasión con un 28.6%, desmotivación con un 30% y desesperación con 42.9% hacia los alumnos con TDAH en el salón de clases. Estos resultados ayudaron a conocer las actitudes de los participantes dentro del salón de clase, pudiendo apreciar la interacción que existe entre profesor-alumno, los estilos de comunicación que más se practican en el aula educativa y los conflictos que enfrentan diariamente en el aula educativa.

Palabras Clave: TDAH; profesores; alumnos; actitudes; aula.

^{*}Correspondencia: judith.molinar@uacj.mx (J. Molinar).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-9511-5393> (judith.molinar@uacj.mx).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-5956-4781> (ana.cervantes@uacj.mx).

Attitudes perceived in the teachers' narrative discourse toward students with ADHD. An indirect observation study

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurobiological disorder that affects children in the socioemotional and academic areas, preventing them from performing daily and school tasks. Therefore, having a student with ADHD in the classroom is a challenge, and in the school the attitude of the teacher as a professional who works directly with them is of utmost importance for the development and evolution of the student within the educational classroom. The objective of the present study was to analyze by means of indirect observation the attitudes of 19 basic education teachers. A Cohen's Kappa of 0.752 was obtained for the three catalogs where it was evident that the participants showed attitudes of stress with a percentage of 85.7%, anger with 42.9%, frustration with 85.7%, threats with 42.9%, violence with 14.3%, aggression with 42.9%, permissiveness with 28.6%, worry with 28.6%, avoidance with 28.6%, demotivation with 30% and despair with 42.9% towards students with ADHD in the classroom. These results helped to know the attitudes of the participants within the classroom, being able to appreciate the interaction that exists between teacher-student, the communication styles that are most practiced in the educational classroom and the conflicts they face daily in the educational classroom.

Keywords: ADHD; teachers; students; attitudes; classroom.

1. Introducción

TDAH son las siglas de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Se trata de un trastorno de carácter neurobiológico que se caracteriza por la triada de síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad, con una prevalencia de un 4% - 8% en la población infantil apareciendo antes de los siete años y manifestándose en dos o más ambientes (escolar, familiar, etc.) (Barkley, 2009; Cerván y Pérez, 2017; De la Peña, Ortiz y Pérez, 2010).

Esta sintomatología impide ejecutar adecuadamente las actividades diarias de los niños (Barkley, 2009; Brown, 2003), presentando dificultades en la conducta y en el aprendizaje (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). En el aprendizaje por los procesos cognitivos como la disfunción de los mecanismos atencionales, la inhibición de respuesta motora, la atención sostenida, la planificación, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo (Barkley, 1997; López-Martín, Fernández-Jaén y Carretié, 2010; Portela, Carbonell, Hechaverría y Jacas, 2016; Rubia, 2011; Rubiales, Bakker y Mejía, 2011). En la conducta por la incapacidad para inhibir los impulsos y para regular sus propias emociones (Rubia, 2011; Rubiales et al., 2011; López et al., 2010), llegando a generar ciertas dificultades y problemáticas con los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barragán et al., 2007; Pujol, Palou, Foix, Almeida y Roca, 2006). En el proceso de enseñanza-aprendizaje por la dificultad para mantener la atención obteniendo bajas calificaciones o reprobando materias (Barragán et al., 2007; De la Peña et al., 2007). En la socialización por que debido a la impulsividad y a la hiperactividad suelen presentar dificultades para controlar sus respuestas, conductas y emociones (Barragán et al., 2007; De la Peña et al., 2007). Esto les influye negativamente ya que suelen molestar a los de su alrededor, interfiriendo en conversaciones sin respetar las normas sociales de inte-

racción, a lo que sobreviene algunas veces actitudes discriminatorias o de agresión de ciertos docentes, apartándoles de la educación de calidad (De la Peña et al., 2008; Miranda y Soriano, 2011; Ortega, 2014). Esta problemática en el aula educativa puede llegar a generar algunas de las veces marcos de conflicto y violencia entre profesor-estudiante por el disciplinamiento, la normalización, la competencia y la homogeneización que se produce en un salón de clase (Blandón, Molina y Vergara, 2005). Esta situación se ve agravada por el hecho de que frecuentemente ciertos profesores pueden llegar a ejercer relaciones de poder y de violencia, por las actitudes agresivas verbales y no verbales que utilizan para mantener el control de los alumnos con TDAH en el aula educativa (De la Peña et al., 2008).

El docente es el encargado de dar respuesta a las necesidades educativas dentro del aula, de modo que es de suma importancia las actitudes del profesorado hacia el alumnado con TDAH, siendo fundamental para el aprendizaje y para la socialización dentro del salón de clase (Anderson, Watt, Noble y Shanley, 2012; García, González-Castro y Pérez, 2012; Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park y Goring, 2002). Por esto, las actitudes docentes son la clave para que se pueda lograr el respeto y aprendizaje dentro del aula, pudiendo favorecer la convivencia diaria desde los valores de comprensión, solidaridad y generosidad (Blanco, 2006; Booth y Ainscow, 2002; Morales, 2017). Diversos autores mencionan que las actitudes son predisposiciones a actuar de una determinada manera a partir de respuestas que podrían ser de carácter afectivo, cognitivo y conductual, siendo esta triada la que configura la actitud (Albarracín, Johnson y Zanna, 2004; Bohner y Wänke, 2002; Erwin, 2001; Johnson, Maio y Smith-McLallen, 2005; Montané, Jariot y Rodríguez, 2007). Por su parte, Eagly y Chaiken (2005) asumen que la actitud es una tendencia a actuar de una manera determinada, que se expresa en la evaluación a favor o en contra hacia un objeto y que está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales.

Cognitivos porque son aprendidos mediante la información/datos (experiencia individual o grupal) que una persona adquiere sobre un objeto en particular considerándoles como aprendizajes estables (Briñol, Falces y Becerra, 2008; Tesser y Martin, 1996; Triandis, 1991). Afectivos porque cuentan con una alta carga emocional-afectiva ya que expresan sentimientos positivos o negativos, siendo a favor o en contra del objeto (Briñol et al., 2008; Doob, 1947; Morales, 2007; Tesser y Martin, 1996; Triandis, 1991). Por lo que conlleva una información conductual manifestando las conductas del individuo hacia el objeto (Briñol et al., 2008; Doob, 1947; Tesser y Martin, 1996; Triandis, 1991).

Ante esto, se puede decir que las personas, entre ellos los profesionales en educación, poseen actitudes hacia un objeto que conoce, incluso para aquellos objetos para los cuales puede o no tener experiencia o conocimiento y evaluarlos en la dimensión bueno-malo o me gusta-no me gusta. Al formarse las evaluaciones (que la mayoría de las veces provienen del aprendizaje y del desarrollo social) se generan las creencias, que dan origen a los valores, los cuales dan forma a las actitudes, manifestándose en las conductas de las personas o de los grupos a los que pertenece (Briñol et al., 2008). Por lo que, las creencias tienen una correspondencia en los elementos de acción, objetivo, contexto y tiempo, las cuales pueden expresarse abiertamente o no, ya que residen en la veracidad de lo que se construye a partir de ellas, tratando de darles una explicación (Doob, 1947; Briñol et al., 2008; Morales, 2007; Tesser y Martin, 1996; Triandis, 1991).

Como menciona Rodríguez (2002) cada uno de nosotros obra a partir de creencias, valores, razonamientos e intuiciones. Eso parece ser propio de la condición humana, aunque a veces no reflexionamos sobre ello. Pero lo cierto es que con frecuencia obramos como si esas creencias, valores, razonamientos, intuiciones y respuestas emocionales que cada persona encarna fueran el reflejo de una verdad absoluta (p. 27).

Por este motivo, para comprender la actitud, se debe obtener información acerca de las creencias sobresalientes y cómo éstas se pueden combinar para determinar la actitud en el individuo (Rodríguez, 2007). De esta manera, se debe analizar como impactan las actitudes, para poder descifrar significados e identificar problemas a partir de la comprensión, vivencias y reflexión de cada experiencia cotidiana (Sandoval, 2009). La actitud del profesorado es fundamental para la inclusión educativa, siendo esta una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma específica de pensar, actuar o reaccionar (Beltrán et al., 2007). Para Granada, Pomés y Sanhueza (2013), las actitudes del profesorado son el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, que impactan en la inclusión de personas con necesidades educativas especiales. Por lo que una actitud positiva favorecerá el proceso de inclusión y, una actitud negativa reducirá las oportunidades de aprendizaje y participación.

Otro punto importante por considerar es, como conceptualiza el profesor a la diversidad, cómo la evalúa afectivamente y como actúa ante ella; estas tres dimensiones se ven reflejadas en la información cognitiva por las valoraciones positivas o negativas que tienen los profesores en torno a los niños con TDAH (conocimientos que tienen acerca del trastorno). Que conlleva la información afectiva siendo determinada por las respuestas emocionales que los profesores muestran hacia el alumnado con TDAH. Y por la forma de actuar (información conductual) del profesor ante la presencia de niños con TDAH dentro del aula ordinaria (Castro, 2006). Estas tres dimensiones se pueden llegar a manifestar en los profesores, debido a la falta de conocimiento sobre el trastorno, lo que puede generar cierto rechazo hacia la inclusión de los niños con TDAH en el aula educativa (Jussim, 1986; Rodríguez, 1993 en Castro, 2006; Rosenthal y Jacobson, 1968; Whitmore, 1986).

Aunado a lo anterior, y pese a que los actores principales del proceso educativo son el binomio maestro–alumno, siendo en este último donde se ha centrado la atención para las investigaciones (Barkley, 1999; Blandón et al., 2005). Es decir, el alumno con TDAH ha sido el principal factor de estudio, y sólo a partir de los últimos años la atención se ha centrado en el docente, encontrando muy pocas investigaciones donde se examinan las actitudes de los profesores hacia los niños que tienen TDAH, sin embargo, la mayoría de ellos examinan los conceptos e información sobre el trastorno más que las actitudes de los profesores (Barkley, 2009; Barkley, 1999).

Debido a esto, se planteó como objetivo para esta investigación profundizar en la evaluación de las actitudes docentes hacia el alumnado con TDAH a través del uso de la observación indirecta. Para Anguera (1991) la observación indirecta constituye una forma complementaria de observar la realidad, “implica la existencia de conductas encubiertas que requerirán una inferencia, y, por tanto, una carga interpretativa que puede redundar en detrimento y menoscabo de la objetividad requerida en toda metodología científica”. Basándose en indicadores externos de un estado emocional o de una situación que requiera inferencia; en textos documentales obtenidos por la grabación de la conducta verbal del participante, siendo sometidos a un análisis de contenido, a la lingüística y la codificación (Krippendorff, 2004); y en datos verbales obtenidos oralmente mediante diversas técnicas (Adair, 1984), desde el momento en que el participante puede estar expresando las vivencias en un momento determinado. Esta metodología permitirá mostrar ciertas actitudes que los docentes manifiestan (positivas o negativas) ante el alumnado con TDAH dentro del aula educativa, limitando el sesgo del observador a partir de la confiabilidad entre pares de observadores y de la sistematización de los registros observacionales.

2. Diseño metodológico

El método utilizado en esta investigación fue la observación indirecta por medio de recolección de datos sobre las características y propiedades del individuo, fenómeno o situación particular (Anguera, 1991). Esta metodología se conforma con impresiones derivadas de fuentes secundarias por medio de un texto documental obtenido por la grabación de la actitud verbal del participante (Anguera, 1991). Esta última se obtuvo individualmente por medio de la conversación presencial en un grupo reducido de docentes perfectamente identificados con gafetes y respetando la privacidad para evitar que el comportamiento no sea el natural. La actitud verbal se categorizó por medio del coeficiente Kappa de Cohen. Este refleja la concordancia inter-observador calculándose por dos observadores (Cohen 1988).

2.1 Participantes

Para el estudio se obtuvo una muestra de 19 participantes que cuentan con un nivel de estudio de licenciatura en educación, egresados de diferentes municipios del estado de Chihuahua y que laboran en Ciudad Juárez. Quienes cuentan con un rango de edad que oscila entre los 23 y 62 años, con una edad promedio de $M = 33.86$, siendo un total de cinco hombres y catorce mujeres.

2.2 Instrumentos

Se realizó un análisis categórico por medio del coeficiente Kappa de Cohen para cada uno de los criterios que configuran los catálogos que a continuación se describen:

Para la primera actividad el catálogo de categorías fue el siguiente: actitudes negativas (enojo, frustración, frustración hacia padres, preocupación, desesperación, evadir la responsabilidad y amenazas). Además, a partir de la observación directa los profesores reportan de manera consistente estrés y estrés hacia los padres. Para las actitudes positivas (disposición). Este catálogo obtuvo un Kappa de 0.915.

Para la segunda actividad el catálogo de categorías comprendió las siguientes actitudes negativas: frustración, preocupación, evasión, amenazas y desmotivación. Además, a partir de la observación directa los profesores reportan de manera consistente estrés. Sin observarse actitudes positivas. Este catálogo obtuvo un Kappa de 0.861.

El catálogo de categorías para la actividad 3 y 4 fueron las siguientes: actitudes negativas (enojo, frustración, agresión, preocupación, desesperación, evasión, amenazas, agresión pasiva, actitud permisiva y actitud pasiva). Además, a partir de la observación directa los profesores reportan de manera consistente estrés y violencia. Para las actitudes positivas: alentadora y disposición. Este catálogo obtuvo un Kappa de 0.796.

2.3 Procedimiento

Es una investigación cualitativa con una muestra probabilística por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), utilizando la observación indirecta (Anguera, 1991). Para la recogida de datos se realizó por medio de entrevista en grupo (Taylor y Bogdan, 1987) utilizando un guion que contiene preguntas elaboradas, que se realizaron entre el investigador y los participantes, siendo un encuentro dirigido hacia la comprensión de las perspectivas o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bodgan, 1987) con la finalidad de conocer las actitudes y creencias, sentimientos, experiencias y reacciones de los profesores ante la manifestación de los síntomas del alumnado con TDAH en el aula. Los docentes fueron invitados a participar en la investigación y visitados en la institución educativa de la zona centro de Ciudad Juárez. Posteriormente a la autorización de la institución y

la firma de consentimiento informado por parte de cada uno de los profesores, se procedió a grabar en video el momento de la entrevista en grupo.

Para la obtención de los datos, la sesión fue grabada, a su vez, se transcribieron a un documento *Microsoft Office Word* las vivencias expresadas por los docentes, codificando y clasificando la información, revisando la transcripción de las discusiones, conforme a las preguntas guías como categorías iniciales (Krippendorff, 2004). Según Powell y Single (1996) mencionan que la codificación y clasificación debe de realizarse por medio del análisis de la información revisando la transcripción de las discusiones por medio de categorías iniciales. Además, se utilizó la prueba estadística Kappa de Cohen (Cohen, 1960) para conocer si existe una concordancia entre los observadores (Cohen, 1988). Siendo dos especialistas entrenados quienes observaron y analizaron las actitudes expresadas de cada uno de los participantes. Por medio de la herramienta observacional se elaboraron para cada actividad un catálogo de categorías siendo el análisis del discurso la técnica principal de esta investigación. Los catálogos indican que el cálculo de la fiabilidad se obtuvo a partir del acuerdo entre los dos codificadores, por medio de la utilización del índice Kappa de Cohen.

Para el análisis de datos de los resultados se realizó por medio del programa SPSS versión 21, así como el cálculo estadístico de la media y desviación estándar.

4. Resultados

Con relación al coeficiente Kappa de Cohen, se estimaron valores de 0.752 lo que indica buena concordancia inter-observadores para los tres catálogos sobre actitudes. Los resultados se han organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el primer catálogo de actitudes percibidas para la Actividad 1 (problemáticas en el aula educativa hacia el alumnado con TDAH); en segundo lugar, se presentan los resultados del segundo catálogo de actitudes percibidas para la Actividad 2 (conocimiento del trastorno/estrategias), finalmente, se presenta el catálogo tres (foto-palabra) y cuatro (estilos de comunicación) de actitudes percibidas para la Actividad 3 y 4.

En la Tabla 1 se presentan los resultados del primer catálogo de actitudes percibidas en el discurso narrativo de 19 participantes. Además, a partir de la observación directa los profesores reportaron de manera consistente estrés y estrés hacia los padres como se presenta a continuación:

Tabla 1
Puntuaciones de actitudes percibidas del primer catálogo.

	Actitud	N. M.	M.	Media	Desv. Est.	N
Actividad 1	Enojo	73.7%	26.3%	0.47	0.841	19
	Frustración	47.4%	52.6%	0.79	0.855	19
	Frustración/padres	84.2%	15.8%	0.21	0.535	19
	Estrés	36.8%	63.2%	1.05	0.911	19
	Estrés/padres	89.5%	10.5%	0.11	0.315	19
	Preocupación	47.4%	52.6%	0.79	0.855	19
	Desesperación	63.2%	36.8%	0.63	0.895	19
	Evasión	63.2%	36.8%	0.68	0.946	19
	Amenazas	94.7%	5.3%	0.05	0.229	19
	Disposición	89.5%	10.5%	0.11	0.315	19

Nota: N. M. = No Manifiesta, M. = Manifiesta.

Lo que se evidencia en este análisis es que pese a los síntomas del trastorno que, por separado, son problemáticas a las que se enfrenta el docente, las actitudes que manifiestan hacia el alumnado con TDAH son estrés, frustración y preocupación. Los docentes consideran que estas dificultades pueden ser solucionadas desde el hogar, careciendo de compromiso e involucramiento hacia el discente que tienen en el aula, evadiendo y delegando la responsabilidad en el padre de familia.

En la Tabla 2 se presentan los resultados del segundo catálogo de actitudes percibidas en el discurso narrativo de 10 participantes. Además, a partir de la observación directa los profesores reportaron de manera consistente estrés como se presenta a continuación:

Tabla 2

Puntuaciones de actitudes percibidas del segundo catálogo.

	Actitud	N. M.	M.	Media	Desv. Est.	N
Actividad 2	Frustración	30.0%	70.0%	1.0	0.816	10
	Estrés	20.0%	80.0%	1.20	0.789	10
	Preocupación	60.0%	40.0%	0.50	0.707	10
	Evasión	60.0%	40.0%	0.60	0.843	10
	Amenazas	90.0%	10.0%	0.20	0.632	10
	Desmotivación	70%	30%	0.40	0.699	10

Nota: N. M. = No Manifiesta, M. = Manifiesta.

Con este análisis se evidencia que el profesorado, no se encuentra familiarizado con el trastorno, manifestando actitudes como estrés y frustración. Se infiere que, pese a no conocer la sintomatología, los docentes perciben que el alumnado con TDAH son generadores de conflictos con el profesorado y del caos en el aula. Estas conductas afectan el autocontrol docente, así como en la práctica didáctica resultando difícil el manejo del discente.

En la Tabla 3 se presentan los resultados del tercer y cuarto catálogo de actitudes percibidas en el discurso narrativo de 7 participantes. Además, a partir de la observación directa los profesores reportaron de manera consistente estrés como se presenta a continuación:

Tabla 3*Puntuaciones de actitudes percibidas del tercer y cuarto catálogo.*

	Actitud	N. M.	M.	Media	Desv. Est.	N
Actividad 3-4	Enojo	57.1%	42.9%	0.86	1.07	7
	Frustración	14.3%	85.7%	1.57	0.787	7
	Agresión	57.1%	42.9%	0.71	0.951	7
	Estrés	14.3%	85.7%	1.43	0.787	7
	Violencia	85.7%	14.3%	0.29	0.756	7
	Preocupación	71.4%	28.6%	0.57	0.976	7
	Desesperación	57.1%	42.9%	0.71	0.951	7
	Evasión	71.4%	28.6%	0.57	0.976	7
	Amenazas	57.1%	42.9%	0.71	0.951	7
	Alentadora	57.1%	42.9%	0.57	0.787	7
	Disposición	85.7%	14.3%	0.14	0.378	7
	Agresión Pasiva	85.7%	14.3%	0.29	0.756	7
	Permisivo	71.4%	28.6%	0.43	0.787	7
	Pasivo	85.7%	14.3%	0.29	0.756	7

Nota: N. M. = No Manifiesta, M. = Manifiesta.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el profesorado manifiesta actitudes de estrés, frustración, enojo, agresión, desesperación y amenazas. Se evidencia en ciertos profesores una comunicación punitiva, reprendiéndoles con un tono de voz elevado hacia el estudiante, llegando a perturbar el ejercicio del control docente, así como en la práctica didáctica.

Con el fin de presentar una visión general de los resultados, a continuación, se mencionan algunos relatos que expresaron los participantes:

Frustración “... los maestros nos sentimos frustrados, porque en muchas ocasiones no estamos preparados, o no fuimos formados para dar atención a tanta problemática que se nos presenta en el grupo...”

Estrés “... se cambia de estrategia, se cambia de actividad, se pone algo pues, que nosotros creemos que es mas atractivo, este, sin embargo, eh, muchas de las veces no llega, no alcanza el resultado del objetivo real...”

Amenaza “...también se controla hasta digamos no, con amenazas, no, lo que a ellos más, este, les interesa, quitárselos...”

Violencia “... la mamá nos decía: es que ya no se que hacer con él, y yo le decía: señora pues dele unas nalgadas...”

5. Discusión

Partiendo de los datos obtenidos en esta investigación, este trabajo tuvo como objetivo analizar las actitudes de los docentes de educación básica hacia los niños con TDAH donde se evidenciaron que los participantes mostraron actitudes de estrés con un porcentaje de 85.7%, enojo con un 42.9%, frustración con un 85.7%, amenazas con un 42.9%, violencia con un 14.3%, agresión con un 42.9%, permisividad con un 28.6%, preocupación con un 28.6%, evasión con un 28.6%, desmotivación con un 30% y desesperación con 42.9% hacia los alumnos con TDAH en el salón de clases. Algunas de estas actitudes de valoración negativa como las

amenazas, violencia, enojo, agresión y evasión son consideradas por diversos autores como discriminatorias debido al trato desfavorable que recibe una persona por las características físicas o la condición de salud que presenta pudiendo contribuir a la segregación (Barkley, 2006; Barragán et al., 2007; Orjales, 1999). Estas actitudes discriminatorias se abordan en el Artículo 12° que prohíbe cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente del Sistema Educativo Nacional en México indicando que se debe formar, actualizar y capacitar a los docentes de educación básica para que exista la inclusión educativa.

A su vez, los resultados mostraron puntuaciones medias-altas en estrés con un 63.2% a un 85.7%, en frustración con un 52.6% a un 85.7%, en desesperación con un 42.9% y para las amenazas con 42.9%. Estos resultados evidencian que las actitudes se manifiestan hacia las dificultades y conductas que perciben del alumnado con TDAH. Se infiere que, pese a no conocer la sintomatología del trastorno, los docentes perciben que el alumnado con TDAH son generadores de conflictos y del caos en el aula, afectando el autocontrol docente, así como en la práctica didáctica. En este sentido, se pudiera señalar que posiblemente al desconocer el trastorno, el docente genera actitudes de estrés, frustración y desesperación llegando muchas de las veces a una comunicación poco positiva y con amenazas hacia el alumnado con TDAH. Esto indica que es necesario realizar cambios en la población docente puesto que la existencia de estereotipos es un lenguaje excluyente que va en contra del Artículo 1° de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación en México, pudiendo segregar y generar barreras en la educación. Estas actitudes que son sancionadas por la ley también dificultan la inclusión educativa ya que promueven la discriminación generando en el alumnado una conducta violenta a largo plazo.

Estas actitudes que muestran los docentes hacia la enseñanza pudieran ser consideradas de carácter unidimensional en el sentido en que se refiere a las conductas de acercamiento o alejamiento, aceptación o rechazo y en ambos casos, hacia el alumnado con TDAH. Estas actitudes docentes pueden ser propiciadas, por la falta de formación coherente, tanto inicial como permanente, lo que hace que el docente se sienta desorientado, incapacitado, desinteresado; afectando el nivel de ejecución, el progreso de los niños e incluso pudiendo crear situaciones de conflicto en clase (Jussim, 1986; Rodríguez, 1993 en Castro, 2006; Rosenthal y Jacobson, 1968; Whitmore, 1986). Debido a que las actitudes son aprendidas en las interacciones sociales e influyen de manera determinante sobre el pensamiento individual, se quiso conocer como era el escenario sociocultural, tomando en consideración el espacio físico del aula educativa. Esto queda de manifiesto en los diálogos narrativos como lo expresa un docente en el siguiente párrafo:

...entonces terminamos frustrados, cada día es más difícil por lograr la disciplina, o hacer que el niño centre su atención, porque lo, lo que los niños ven en la tele, los videojuegos y todo eso, nos rebaza. Podemos llevarle al niño actividades muy, muy novedosas, muy llamativas, pero lo podemos hacer un día a la semana, o por una actividad al día, pero los niños necesitan muchas al día, y pos son, un ciclo tiene doscientos días, que para el maestro no es fácil estar llevando actividades tan novedosas como los niños quisieran, o como, o tan novedosas para que los niños centren la atención. Cada día, a los niños les resulta más difícil centrar su atención, a pesar de las actividades muy novedosas para ellos, porque ven tanta cosa, pues que ya casi no hay nada que sea novedad para ellos, y entonces, para nosotros maestros, pues es muy, muy complicado, y eso hace que terminemos frustrados (Anónimo, 2018).

Ante este y otros diálogos se pudo evidenciar lo que sucede en el aula educativa con los profesores/alumnos siendo uno de los elementos importante para esta investigación.

Otro dato importante es que los profesores consideran que estas dificultades que se presentan en el aula educativa pueden ser solucionadas desde el hogar, careciendo de compromiso, involucramiento e intención de coadyuvar en beneficio de los aprendizajes hacia el alumnado con TDAH, evadiendo y delegando la responsabilidad al padre de familia, lo que conlleva a que no haya avances en el proceso de enseñanza repercutiendo en el aprendizaje de los discentes en el aula educativa.

Con esto se puede concluir que la observación indirecta ayudó para conocer las actitudes de los participantes dentro del salón de clase, ya que con la narrativa docente se pudo apreciar la interacción que existe entre profesor-alumno, los estilos de comunicación que más se practican en el salón de clase y cuáles son los conflictos que enfrentan diariamente en el aula educativa.

Con lo anterior, se deriva la necesidad de aplicar programas psicoeducativos sobre el TDAH para la formación de profesionales de educación básica. En particular, es fundamental mejorar la formación de los docentes, quienes han evidenciado en esta investigación carencias en cuanto a conocimiento sobre el TDAH y actitudes positivas. Las capacitaciones pudieran ser una buena solución para formar a los profesores, ya que brinda información científica sobre el TDAH, así como intervenciones, adecuaciones y estrategias validadas empíricamente para el manejo de instrucciones explícitas, reforzadores positivos, comunicación asertiva, límites y consecuencias, así como generar ambientes de aprendizaje, discursos incluyentes produciendo prácticas docentes profesionales, transformadoras y con mayor ética (Molinar y Castro, 2018).

Esto a su vez, ayudará a que se cumpla con el artículo 111 de la Ley de Educación del Estado de México, donde se indica que los profesores deben recibir una formación específica y de calidad sobre el TDAH para identificar, prevenir y lograr un buen aprendizaje y desarrollo social de los niños que presentan el trastorno en el contexto educativo.

6. Conclusiones

El docente que comprende el TDAH conoce las características, comportamientos y reacciones del alumnado, actúa y facilita en la medida posible, el proceso de enseñanza-aprendizaje, superando las dificultades que enfrentan los profesores-alumnos, mejorando la conducta y favoreciendo la mejora en la relación del afectado con los que le rodean en el salón de clase. Tras esta recopilación de datos se puede aludir que, si un maestro tiene los conocimientos sobre el TDAH y manifiesta una actitud positiva hacia el trastorno, no solo ayudará al alumno en el aula educativa, sino que también tendría mejor disposición para atender otras problemáticas que se presenten en el salón de clase (Castro, 2006).

Para los trabajos futuros es importante evaluar la percepción que tienen los docentes sobre la necesidad educativa del TDAH, con la finalidad de conocer si desean formarse sobre el tema. Así como, determinar el nivel de conocimiento que poseen los docentes para procurar la mejora en las áreas que resulten deficitarias; para así poder profundizar en los conocimientos sobre el TDAH logrando así mejorar las actitudes ya que se esta abordando la información cognitiva, como afectiva y conductual. Un adecuado nivel de conocimiento posiblemente contribuya a optimizar las actuaciones educativas y mejoren las actitudes en el ámbito escolar.

Referencias

- Adair, J. (1984). The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artifact. *Journal of Applied Psychology*, 69 (2), 334-345.
- Albarracín, D., Johnson, B., y Zanna, M. (2004). *Manual de actitudes*. Recuperado de <https://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2010/03/albarracin-traducccion.pdf>.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, L., Watt, E., Noble, W., y Shanley, C. (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.
- Anguera, M. (1991). *Manual de prácticas de observación* (No. 150.724 A594m). México, MX: Trillas.
- Artículo 1º (2005). *Ley General para la inclusión de personas con discapacidad*. Recuperado de <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll-Ley-General-Discapacidad.pdf>.
- Artículo 12º (2005). *Ley General para la inclusión de personas con discapacidad*. Recuperado de <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll-Ley-General-Discapacidad.pdf>.
- Barkley, R. (2009a). El manejo del TDAH en el aula: estrategias para el éxito. El TDAH comotrasorno de las funciones ejecutivas: aplicaciones para su manejo en el aula. En *Hiperactivos: estrategias y técnicas para ayudarlos en casa y en la escuela* (pp. 38-83). España. LoQueNoExiste.
- Barkley, R. (2009b). *La hiperactividad no es un trastorno social ni familiar, sino genético y neurológico*. El País. Recuperado de www.tdahgc.org.es/images/stories/docs/barkley.pdf.
- Barkley, R. (2009). *Trastorno de déficit de atención / hiperactividad: manual para diagnóstico y tratamiento*. Artmed Editora.
- Barkley, R. (2006a). *The Nature of ADHD. History*. En: Barkley RA, editor. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for diagnosis and treatment*. 3.ª ed. London: The Guilford Press.
- Barkley, R. (2006b). Comorbid disorders, social and family adjustment, and subtyping. En: Barkley R (ed). *Attention deficit hyperactivity disorder*. New York: Guilford Press. Recuperado de http://www.ATTENTIONDEFICIT_HYPERACTIVITY_DESORDER.pdf.
- Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Barkley, R. (1999b). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Buenos Aires: Paidós.
- Barragán, P., De la Peña, O., Ortiz, L., Ruíz, G., Hernández, A., Palacios, C., y Suárez, R. (2007). Primer consenso latinoamericano de trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Bol. Med Hosp. Infant Mex*, 64, 326-343. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=13657>.
- Beltrán, L., Agudelo, K., Pérez, C., Cortés, L., Úsuga, J., Garavito, L., y Betancur, L. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista educación y pedagogía*, 19(47).

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>.
- Blandón, M., Molina, V., y Vergara, J. (2005). Los Estilos Directivos y la Violencia Escolar. Las Prácticas de la Educación Física1. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 87-103. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a05.pdf>.
- Bohner, G., y Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude Change*. New York, NY: Psychology Press.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A. (2008). Actitudes. *Psicología social*, 3, 457-490. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271838160_Actitudes.
- Brown, T. (2003). *Trastornos por déficit de atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos*. Barcelona: Masson.
- Castro, M. (2006). *Conocimientos y Actitudes de Maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y Estudiantes de Magisterio sobre Niños Superdotados Intelectualmente*. (Doctoral dissertation). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/7142/1/T28588.pdf>.
- Cerván, R., y Pérez, J. (2017). Modelo teórico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad I: definición operativa. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(22). Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1417/1632>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2 ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1960). Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- De la Peña, F., Ortiz, J., y Pérez, E. (2010). Declaración de Cartagena para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): rompiendo el estigma. *Revista Ciencias de la Salud*, 8(1). Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/1285>.
- De la Peña, F., Barragán, E., Rohde, L., Patiño, L., Zavaleta, P., Ulloa, R., Isaac, A., Murguía, A., Pallia, R., y Larraguibel, M. (2008). Algoritmo de Tratamiento Multimodal para Escolares Latinoamericanos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Salud Mental*, 32, S17-S29. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2009/sams091c.pdf>.
- De la Peña, F., Rohde, L., Michanie, C., Linárez, R., García, R., Resendiz, J., Mendoza, A., Palacios, L., y Ulloa, R. (2007). Diagnóstico y Clasificación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Psiquiatría*, 23(S-2), 5-8. Recuperado de <http://www.bvs.hn/RMH/pdf/2008/pdf/Vol76-1-2008.pdf#page=34>.
- Doob, L. W. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological review*, 54(3), 135.
- Eagly, A. y Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. En D. Albarracín, B. Jonson, y M. Zanna. *The Handbook of Attitudes* (743-767). Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Erwin, P. (2001). *Attitudes and persuasion*. New York: Psychology Press.
- García, D., González-Castro, P., y Pérez, R. (2012). Hiperactividad-impulsividad y déficit de atención como predictores de participación en situaciones de violencia escolar. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 185-202.

- Granada, M., Pómes, M., y Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Universidad Católica de Maule, Chile. Recuperado de <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1>.
- Greene, W., Beszterczey, K., Katzenstein, T., Park, K., y Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 10(2), 79-89.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Johnson, B., Maio, R., y Smith-McLallen, A. (2005). Communication and Attitude Change: Causes, Process and Effects. En Albarracín D., Johnson, T., & Zanna, P. (2014), *The Handbook of Attitudes* (pp.617-670). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429-445.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. (2a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ley de Educación del Estado de México (2018) publicada en el Periódico Oficial de la Gaceta del Gobierno el 19 de septiembre de 2018. DGC 0011021.México. Recuperado de <http://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/ley-vig180.pdf>.
- López-Martín, S., Albert, J., Fernández-Jaén, A., y Carretié, L. (2010). Neurociencia afectiva del TDAH: Datos existentes y direcciones futuras. *Escritos de Psicología*, 3(2), 17-29. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092010000100003.
- Miranda, A., y Soriano, M. (2011). Investigación sobre Dificultades en el Aprendizaje en los Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad en España. *Revista Electrónica de Aprendizaje*, 1(1). Recuperado de <http://www.ldworldwide.org/pdf/spanish/spain/ssl/spain-ssl-nlv1-miranda-soriano.pdf>.
- Molinar, J., y Castro, A. (2018). Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 167-174. doi: 10.21703/rexe.20181735molinar11.
- Montané, J., Jariot, M., y Rodríguez, M. (2007). *Actitudes, Cambio de Actitudes y Conducción segura: Un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes*. Barcelona: Laertes.
- Morales, F. (2007). *Psicología Social. Tercera edición*. Mc Graw Hill/Interamericana de España, S. A. U. España.
- Morales, I. (2017). *Calidad de vida en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: disfunción ejecutiva y comorbilidad*. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44512/1/T39229.pdf>.
- Orjales, I. (1999). *Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Ortega, S. (2014). *Cómo un profesor puede comprender y ayudar a un alumno/a con TDAH*. Neuropsicóloga de Fundación CADAH.
- Portela, A., Carbonell, M., Hechavarría, M., y Jacas, C. (2016). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: algunas consideraciones sobre su etiopatogenia y tratamiento. *Medisan*, 20(04), 556-607.

- Powell, R., y Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 499-509. Recuperado de <https://academic.oup.com/intqhc/article/8/5/499/1843013>.
- Pujol, B., Palou, R., Foix, L., Almeida, P., y Roca, B. (2006). *El alumno con TDAH*. Recuperado de http://www.fundacionadana.org/sites/default/files/LIBRO_ALUMNO_TDAH_.
- Rodríguez, L. (2007). La Teoría de la Acción Razonada. Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación educativa duranguense*, (7), 66-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358919>.
- Rodríguez, C. (2002). Reflexiones en torno al 11 de septiembre y el ineludible deber de elegir. *Revista Interamericana de Psicología*, 36, 25-39.
- Rodríguez, R. (1993). *Attitudes towards giftedness. Abstracts of the Papers Submitted in the Third European Conference of The European Council for High Ability*. Volume 1. Toronto: Hogrefe and Huber Publishers.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development*. Newly Expanded Edition. Norwalk: Crown House Publishing; 1992.
- Rubia, K. (2011). "Cool" inferior frontostriatal dysfunction in attention-deficit / hiperactivity-disorder versus "hot" ventromedial orbitofrontal-limbic dysfunction in conduct disorder: a review. *Biological psychiatry*, 69(12), e69-e87. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0006322310009881>.
- Rubiales, J., Bakker, L., y Mejía, D. (2011). Organización y planificación en niños con TDAH: evaluación y propuesta de un programa de estimulación. *Cuadernos de Neuropsicología/ Panamerican Journal of Neuropsychology*, 5(2), 145-161. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/pdf/4396/439642488004.pdf>.
- Sandoval, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista de posgrado y sociedad*, 9(2), 32-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Recuperado de http://Taylor_Bogdan_observacion_part.pdf.
- Tesser, A., y Martin, L. (1996). Some ruminative thoughts. *Advances in social cognition*, 9, 1-47.
- Triandis, H. C. (1991). *Attitude and Attitude Change*. Wiley Foundations of Social Psychology Series.
- Whitmore, J. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *En Gifted Child Quarterly*, 30, 66-69.