

INVESTIGACIONES

Un estudio mixto del conocimiento y perspectivas del profesorado de Salamanca sobre el TDAH y los trastornos del aprendizaje

A mixed study of the knowledge and perspectives of Salamanca teachers on ADHD and learning disorders

Sofía Gálvez-Planells^a
Juan Luis Cabanillas-García^b
María Cruz Sánchez-Gómez^c

^aFacultad de Psicología, Universidad de Salamanca, España.
sofia.galvez@usal.es

^bFacultad de Educación y Psicología, Universidad de Extremadura, España.
jluisocabanillas@usal.es

^cFacultad de Educación, Universidad de Salamanca, España.
mcsago@usal.es

RESUMEN

El aumento de estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje en escuelas requiere investigación para intervenciones, detección temprana y actualización de políticas. Reducir el estigma y fomentar la inclusión son objetivos clave. Este estudio busca analizar la capacitación docente en Salamanca sobre estos trastornos y analizar su capacidad para detectar y apoyar a los estudiantes afectados. Se utilizó un diseño mixto DITRIAC con la participación de 82 docentes de primaria y secundaria. Se utilizaron dos instrumentos: una encuesta de preguntas abiertas sobre la detección y el apoyo a estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje y la Escala de Conocimiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (KADDS). Los resultados evidencian la necesidad de mejorar la formación docente sobre TDAH y trastornos del aprendizaje, destacando la importancia de apoyos educativos como asistencia profesional y recursos adaptados para garantizar una atención adecuada a estos estudiantes.

Palabras clave: TDAH, trastornos del aprendizaje, percepciones de los docentes, detección temprana, KADDS.

ABSTRACT

The increase in students with ADHD and learning disorders in schools demands research for interventions, early detection, and policy updates. Reducing stigma and promoting inclusion are key objectives. This study aims to analyze teacher training in Salamanca on these disorders and assess their ability to detect and support affected students. A mixed DITRIAC design was used with the participation of 82 elementary and secondary school teachers. Two instruments were utilized: an open-ended survey on the detection and support of students with ADHD and learning disorders, and the Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (KADDS) Scale. The results demonstrate variability in teachers' knowledge of ADHD and learning disorders, highlighting the need for improved training. The findings emphasize the importance of educational support, such as professional assistance and adapted resources, for working with these students.

Key words: ADHD, learning disabilities, teachers' perceptions, early detection, KADDS.

1. INTRODUCCIÓN

La conceptualización del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) ha evolucionado considerablemente, desde las primeras postulaciones realizadas por Still en 1902 (Lavigne Cerván y Romero Pérez, 2017). El TDAH es un trastorno neuropsiquiátrico que se caracteriza por síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad, que afecta tanto a niños como a adultos. Este trastorno se diagnostica comúnmente en la infancia, y sus síntomas pueden persistir en la edad adulta. Willcutt et al. (2010) afirman que “aproximadamente el 25% de las personas con TDAH también tienen dislexia”. La prevalencia del TDAH varía entre los países, pero según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 3,1% de los adolescentes entre 10 y 14 años y el 2,4% entre 15 y 19 años (OMS, 2021). De acuerdo con Miranda et al. (2009): “Los niños con un TDAH suelen presentar problemas asociados, entre los que destacan los problemas de aprendizaje, por su alta prevalencia y por sus repercusiones en la evolución del trastorno” (p. 577).

Reza Suárez et al. (2018) manifiestan que la hiperactividad, impulsividad y déficit de atención son comportamientos comunes en la mayoría de los niños. No obstante, al evaluar si un niño tiene TDAH o no, es crucial considerar la intensidad de los síntomas y su persistencia a lo largo del tiempo y en diversas situaciones. El TDAH puede tener un impacto significativo en la vida de los individuos que lo padecen. Cortese et al. (2018) señalan que puede afectar negativamente al funcionamiento social, académico y laboral del individuo. En términos sociales, los niños y niñas con TDAH pueden tener dificultades para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables debido a su impulsividad y falta de atención. En el ámbito académico, el alumnado con TDAH puede tener dificultades para concentrarse en las tareas escolares y seguir las instrucciones, lo que puede afectar su rendimiento académico. Además, pueden tener problemas para completar tareas a tiempo y organizarse adecuadamente. “Incapacidad para estarse quieto y concentrarse en algo, les cuesta mantener todo su cuerpo relajado, por lo cual el docente debe desplegar una amplia gama de recursos didácticos para canalizar la energía extra que poseen los niños de este grupo vulnerable” (Reza Suárez et al., 2018).

Es por tanto fundamental explorar a fondo los recursos disponibles, las herramientas y las posibles adaptaciones que los docentes pueden implementar para integrar eficazmente a este tipo de estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

De acuerdo con García-Escala y Ramos-Morales (2012) el alumnado con TDAH y trastornos del lenguaje tienen características cognitivas y lingüísticas específicas que acompañan este cuadro neuropsiquiátrico. Esto se manifiesta en el comportamiento y conducta del sujeto, generando desventajas en ámbitos personal, familiar o escolar. Presentan niveles inapropiados de problemas atencionales, sobreactividad e impulsividad, que no se explican por otros déficits neurológicos o cognitivos, que implican algunas dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como el déficit atencional, la oralidad tardía y el razonamiento analógico verbal. Para diseñar una propuesta educativa efectiva para trabajar con alumnado con TDAH, hay que centrarla en el desarrollo del razonamiento analógico verbal, considerando los procesos necesarios para resolver analogías, que incluyen la

recuperación del análogo y la justificación. La secuencia de actividades debe seguir los seis pasos mencionados por Marzano (2003) para la enseñanza de vocabulario: 1) proporcionar una descripción o explicación del nuevo contenido, 2) invitar a los alumnos a repetir esa explicación en sus propias palabras, 3) pedirles que construyan una representación visual del contenido, 4) involucrarlos periódicamente en actividades que enriquezcan su conocimiento, 5) fomentar discusiones sobre el contenido, y 6) utilizar juegos que permitan a los estudiantes interactuar con el contenido aprendido.

García-Paida (2018) señala que existen dificultades dentro del ámbito educativo, entre ellas, la falta de atención a las individuales de los estudiantes y su consecuencia en la adquisición de aprendizajes significativos. De acuerdo con Orteso Iniesta (2019) para optimizar el aprendizaje de los alumnos con TDAH, es necesario considerar su ubicación en el aula, implementar estrategias de agrupamiento inclusivas y estructurar el tiempo de manera efectiva. Estas medidas contribuyen a crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo para todos los estudiantes. “Los síntomas cardinales son la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. Sin embargo, encontramos detrás de ellos diversas dificultades en las funciones ejecutivas” (Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020, p. 149). De acuerdo con Valda Paz et al. (2018), los niños con TDAH suelen presentar un predominio del procesamiento global, lo que significa que les resulta más difícil enfocarse en los detalles y analizar la información a profundidad; esta dificultad se debe en gran medida a las limitaciones atencionales y de enfoque que caracterizan al TDAH, al no poder prestar atención sostenida a los estímulos específicos del entorno, los niños con TDAH pasan por alto detalles importantes, lo que les lleva a construir una visión incompleta y sesgada de la realidad.

Por otra parte, Fernández-Mayoralas et al., (2013) señalan que el TDAH y la dislexia son dos trastornos con una fuerte predisposición genética, por la gran cantidad de personas que lo padecen, la variedad de genes involucrados y la presencia habitual de múltiples genes de riesgo (herencia poligénica), explican la amplia gama de manifestaciones que presentan estos trastornos. Su origen no se debe a un solo factor, sino a la compleja interacción de múltiples factores de riesgo (como déficits auditivos o visuales que pueden influir en la expresión de la dislexia) y factores protectores (como un alto cociente intelectual), tanto genéticos como ambientales. “Los factores etiológicos incluyen alteraciones provocadas por factores genéticos y por factores ambientales, a su vez la interacción entre los genes y la interacción entre genes y ambiente, contribuyen a la variabilidad fenotípica del trastorno” (Carboni, 2011, p. 115).

Mejía y Varela (2015) manifiestan una alta comorbilidad en los resultados de su estudio entre el TDAH y los trastornos específicos de aprendizaje, en el área de la lectura. En cada uno de los subdominios de la lectura (precisión, comprensión y velocidad), se observa que una gran cantidad de niños con TDAH presentan un rendimiento inferior al esperado; cuanto más compleja y demandante sea la tarea de lectura, menor tiende a ser el desempeño de estos niños. En cuanto a la escritura, se observa un patrón similar en los niños con TDAH. Sin embargo, las pruebas estadísticas no muestran diferencias significativas entre los grupos, excepto en un subdominio. Tal y como reflejan Sepúlveda Bernal y Espina Aranedo (2021) el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con TDAH debe considerar estrategias neurodidácticas y un entorno flexible y adaptativo. Es crucial utilizar actividades intrínsecamente interesantes y con recompensas inmediatas para mantener la motivación. La mediación tecnológica y la regulación del ruido ambiental son esenciales

para mejorar la comprensión. También es importante la implementación de programas psicoeducativos que aborden habilidades académicas, atención, control emocional, y organización y fomentar un entorno de aprendizaje que permita la autorregulación y ajuste de las estrategias educativas según las necesidades individuales del alumnado.

En base a la profundización realizada sobre el estado actual del TDAH y los trastornos del lenguaje, se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué conocimiento presentan los docentes de Salamanca sobre el TDAH y los trastornos del aprendizaje? y ¿Qué capacidad de detección y apoyo tienen los docentes hacia los estudiantes con estas afecciones? Los objetivos generales de investigación son: 1. Indagar en la capacitación de los docentes de Salamanca en relación al TDAH y los trastornos del aprendizaje y 2. Analizar la capacidad para detectar y dar apoyo a los docentes hacia los estudiantes con estas alteraciones. Para darles respuesta, se plantearon los siguientes objetivos específicos (OE):

OE1. Verificar la comprensión de los docentes sobre la naturaleza, causas y consecuencias del TDAH y los trastornos del aprendizaje.

OE2. Examinar el nivel de comprensión de los docentes sobre los síntomas y diagnósticos del TDAH y los trastornos del aprendizaje.

OE3. Observar el grado de conocimiento de los docentes en cuanto al tratamiento del TDAH y los trastornos del aprendizaje.

OE4. Evaluar los procedimientos de los docentes de Salamanca para identificar de forma precisa a los estudiantes que presentan TDAH y trastornos del aprendizaje en el aula.

OE5. Explorar los obstáculos que enfrentan los docentes al abordar las necesidades educativas de los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje.

OE6. Observar los obstáculos que enfrentan los docentes al abordar las necesidades educativas de los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje.

3. MÉTODO

3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de esta investigación, se ha utilizado un diseño de investigación mixto de triangulación concurrente DITRIAC (Hernández et al., 2014) que tuvo dos fases: la fase 1, que fue cuantitativa (CUAN), y la fase 2, que fue cualitativa (CUAL). Ambas fases recopilaban datos de manera simultánea y por separado. El análisis de un conjunto de datos no se basó en el análisis del otro porque los resultados de ambos tipos de análisis no se consolidaron en la fase de interpretación de cada método, sino después de que ambos conjuntos de datos hubieran sido recopilados y analizados por separado. Una vez recopilados ambos tipos de datos y analizados sus resultados, se realizaron una o más comparaciones que integraron los hallazgos y conclusiones de ambos métodos y su conexión (Serrano et al., 2023). En la Tabla 1, se muestran los procedimientos y las diferencias que se establecen entre cada una de las fases.

Tabla 1. Diseño mixto de triangulación concurrente DITRIAC

<i>CUAN</i>	<i>CUAL</i>
Planteamiento del problema de investigación	Planteamiento del problema de investigación
Revisión del marco teórico	Revisión del marco teórico
Contextualización de las variables de análisis	Contextualización de las categorías de análisis
Diseño de las hipótesis de investigación	Construcción del libro de códigos
Construcción del cuestionario de respuesta cerrada	Construcción del cuestionario de respuesta abierta
Planificación de la población y la muestra	Planificación de la población y la muestra
Recopilación de los datos	Recopilación de los datos
Análisis de datos (SPSS)	Análisis de datos (NVivo)
Comparación e interpretación de los resultados CUAN y CUAL	

Nota. Adaptado de Cabanillas-García, Luengo-González & Carvalho (2022).

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objetivo de este estudio, han sido los docentes de educación primaria y secundaria de centros públicos en la ciudad de Salamanca. Los participantes fueron informados de los objetivos y requerimientos de la investigación, accediendo a su participación voluntariamente. Se utilizó un muestreo por conveniencia, accediendo a tomar parte en la investigación, un total de 82 docentes en base a su disponibilidad y accesibilidad. El reclutamiento de los participantes se llevó a cabo mediante la difusión de la investigación a través de un cuestionario digitalizado en Google Forms y distribuido por correo electrónico¹ enviados a los centros educativos y mediante el contacto directo con los docentes interesados. Se proporcionó información detallada sobre los objetivos del estudio, los procedimientos involucrados y la confidencialidad de los datos recopilados, de acuerdo a los principios éticos estipulados por la Universidad de Salamanca para su aprobación. En la Tabla 2, se pueden observar las características sociodemográficas de la muestra.

¹ Enlace al cuestionario: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdDdKVICqpzqhlmfZ4-lf55KOji38N4R7xExBgFEgDafRWL9w/viewanalytics>

Tabla 2. Frecuencias de las variables sociodemográficas de la muestra

Variable	Grupo	Descriptivos	
		<i>n</i>	%
Sexo	Hombre	22	26,8
	Mujer	60	73,2
Edad	20-30 años	20	24,4
	31-40 años	33	40,2
	41-50 años	14	17,1
	Más de 50 años	15	18,3
Experiencia docente	Menos de 8 años	47	57,3
	8-15 años	17	20,7
	16-22 años	10	12,2
	Más de 23 años	8	9,8
Nivel educativo	Primaria	46	56,1
	Secundaria	36	43,9

3.3. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Para la toma de los datos, se han utilizado dos instrumentos. Por un lado, se ha utilizado la versión en castellano de la versión en inglés del Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale (KADDS) realizada por Scitutto et al. (2000) que contenía inicialmente 36 ítems. La Escala fue traducida y adaptada por Jarque et al. (2007) y fue diseñado para evaluar el conocimiento que una persona tiene acerca del TDAH con el fin de evaluar el nivel de conocimiento y las ideas equivocadas que tienen los padres de niños con TDAH, los educadores y el personal clínico y pedagógico acerca de esta condición. El cuestionario también puede ser administrado a estudiantes y adultos. La versión utilizada, contiene 39 afirmaciones sobre el TDAH, clasificadas en las siguientes dimensiones:

- (D1) Aspectos generales del TDAH, como las causas o su patrón de evolución (16 ítems).
- (D2) Síntomas y diagnóstico del TDAH (10 ítems).
- (D3) Tratamiento del TDAH (13 ítems).

La fiabilidad de la consistencia interna del KADDS medida por el estadístico de Alfa de Cronbach es de 0,794 ($n = 39$). En relación con su validez de contenido, la versión original en inglés fue confirmada y documentada de las intercorrelaciones entre las subescalas por el juicio de expertos, resultando significativas y moderadas.

Por otra parte, se construyó un cuestionario de respuesta abierta con la colaboración de un equipo multidisciplinar de investigadores/as de diferentes áreas de conocimiento

(educación, psicología, y ciencias sociales) habiendo participado en el proceso de validación desde una perspectiva interdisciplinar. Se han utilizado dos dimensiones para la evaluación de las preguntas abiertas del cuestionario: adecuación (si el ítem está correctamente formulado) y pertinencia (si el ítem corresponde a los objetivos que se pretenden lograr con la investigación), y una valoración abierta descriptiva de mejora de cada una de ellas. Las preguntas a formular, se redactaron en base al planteamiento de los objetivos de investigación y las dimensiones objeto de estudio. En la Tabla 3, se pueden observar la relación entre los objetivos, dimensiones y contenidos de análisis.

Tabla 3. Libro de códigos

Objetivo específico	Dimensión	Preguntas abiertas
OE4	(D4) Evaluación y detección del alumnado con TDAH y trastornos del aprendizaje	¿Cómo evalúa o detecta a los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje? ¿Qué complicaciones se presentan a la hora de detectar los trastornos del aprendizaje y el TDAH?
OE5	(D5) Obstáculos a los que se enfrentan los docentes	¿Cuáles son las problemáticas más destacadas a la hora de trabajar con estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje? ¿A qué desafíos se enfrentan los docentes a la hora de trabajar con este tipo de alumnado? ¿De qué forma trata de poder superar estas dificultades?
OE6	(D6) Recursos y apoyo al alumnado con TDAH y trastornos del aprendizaje	¿Qué apoyos se utilizan para los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje? ¿Qué características definen un apoyo adecuado?

3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para llevar a cabo el análisis de datos CUAN, se utilizó el programa SPSS de IBM, el cual permitió realizar análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, como lo señalan Cook et al. (2002). Estos análisis se llevaron a cabo de la siguiente manera: a) Análisis univariado: Se utilizó para describir las características generales de la muestra, así como las dimensiones y cada uno de los ítems que las componen, b) Análisis bivariado: Se realizó con el objetivo de establecer diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento sobre el TDAH y las diferentes variables sociodemográficas. Para ello, se utilizaron pruebas no paramétricas como la U de Mann-Whitney (para variables con dos

grupos independientes) y la H de Kruskal-Wallis (para variables con más de dos grupos independientes. Se trabajó con un nivel de confianza del 95% y un error del 5%.

Por otro lado, para el análisis de los datos CUAL, se utilizó el software CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis) NVivo. Se siguieron los siguientes procesos de análisis de contenido, basados en Miles & Huberman (1984): a) Selección de las unidades de análisis, mediante criterios de inclusión y exclusión, b) Reducción de los datos: Se dividió la información en unidades gramaticales de contenido (párrafos y oraciones) para luego identificar y clasificar los elementos mediante la creación de un libro de códigos. Este proceso fue inductivo, elaborando categorías a partir de la lectura y análisis del material recopilado, c) Disposición y agrupamiento: Se utilizaron diversos recursos gráficos disponibles en NVivo para visualizar relaciones y descubrir la estructura del texto y d) Obtención de resultados y verificación de conclusiones: Se utilizaron metáforas, analogías y viñetas que contenían fragmentos narrativos e interpretaciones del investigador y otros agentes. Estos procedimientos se integraron con estrategias de triangulación entre los datos CUAN y CUAL (Cabanillas-García, 2021).

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS CUAN

En la Tabla 4 se muestran los resultados del cuestionario KADDS utilizado para evaluar el conocimiento del TDAH. Los datos se presentan en forma de niveles de conocimientos, junto con las frecuencias y porcentajes correspondientes. En el nivel “Bajo (<20 ítems)” se observa que el 40.2% de los docentes evaluados (33 docentes) obtuvo un puntaje inferior a 20 en el cuestionario. Estos resultados indican un conocimiento limitado o insuficiente sobre el TDAH.

En el nivel “Medio (20-26 ítems)”, el 45.1% (37 docentes) obtuvo un puntaje entre 20 y 26, lo cual sugiere un nivel intermedio de conocimiento sobre el TDAH. El nivel “Alto (27-32 ítems)”, un total de 11 docentes (13.4%) obtuvieron un puntaje entre 27 y 32, lo que indica un nivel alto de conocimiento sobre el TDAH. Estos docentes muestran una comprensión más profunda del trastorno y posiblemente estén familiarizados con estrategias de intervención. En el nivel “Muy alto (33-39 ítems)”, se encontró que solamente 1 docente (1.2%) logró un puntaje entre 33 y 39. Este resultado denota un nivel muy alto de conocimiento sobre el TDAH, lo que sugiere un dominio avanzado del tema por parte del docente.

En general, los resultados del cuestionario KADDS revelan que la mayoría de los docentes evaluados en Salamanca tienen un nivel medio de conocimiento sobre el TDAH, mientras que un porcentaje menor muestra un nivel bajo, alto o muy alto de conocimiento. Estos resultados destacan la importancia de proporcionar formación adicional sobre el TDAH para mejorar la comprensión y el apoyo de los docentes hacia los estudiantes con este trastorno.

Tabla 4. Nivel de conocimiento TDAH

Válidos	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Bajo (<20) ítems	33	40,2
Medio (20-26) ítems	37	45,1
Alto (27-32) ítems	11	13,4
Muy alto (33-39) ítems	1	1,2

En la Tabla 5, se muestra el análisis descriptivo de individual de los aciertos, errores y la no sapiencia de cada uno de los ítems del cuestionario. Los ítems más acertados han sido el 3: “¿Qué complicaciones se presentan a la hora de su detección?” (92.7%) y el 9: “Describa aquellos apoyos que bajo su experiencia son eficientes y aquellos que no para el trabajo con estos estudiantes.” (85,4%). Los ítems con mayor frecuencia de error han sido el 24: “El diagnóstico de TDAH en sí mismo da derecho al niño a participar en medidas especiales de apoyo escolar.” y el 27: “Los niños con TDAH suelen tener más problemas en situaciones nuevas que en situaciones conocidas.” respectivamente (73,2%). Los ítems que generan una mayor incertidumbre en el profesorado y que no saben responder, han sido el 17: “Los síntomas de depresión se diagnostican con más frecuencia en niños con TDAH que en niños sin TDAH.” y el 23 “La reducción del azúcar en la dieta o los complementos alimenticios suelen ser eficaces para reducir los síntomas del TDAH.” respectivamente (73,2%).

Tabla 5. Nivel de conocimiento TDAH

Ítems acertados	n	%	Ítems erróneos	n	%	Ítems “no lo sé”	n	%
3	76	92.7	24	60	73,2	17	39	73,2
9	70	85.4	27	60	73,2	23	39	73,2
10	69	84.1	37	43	52,4	38	49	59,8
13	68	82.9%	20	39	47,6	35	43	52,4
15	66	80.5%	30	27	32,9	8	37	47,6

Nota. n = Frecuencia; % = Porcentaje.

A continuación, se muestran los resultados del análisis inferencial realizado para establecer las diferencias en función del sexo, la edad, la experiencia docente y el nivel educativo con respecto al nivel de conocimiento sobre TDAH (Tabla 6). No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables sociodemográficas analizadas.

Tabla 6. Diferencias en función del género

Variable		Descriptivos		Prueba	p-valor
		M	DS		
Sexo	Hombre			U de Mann Whitney	0,309
	Mujer				
Edad	20-30 años			K de Kruskal Wallis	0,387
	31-40 años				
	41-50 años				
	Más de 50 años				
Experiencia docente	Menos de 8 años			K de Kruskal Wallis	0,275
	8-15 años				
	16-22 años			U de Mann Whitney	0,629
	Más de 23 años				
Nivel educativo	Primaria				
	Secundaria				

Nota. M = valor promedio; DS = desviación estándar; p-valor = valor de probabilidad.

4.2. RESULTADOS CUAL

En primer lugar, se analizaron los medios o recursos empleados para la evaluación de los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje (Figura 1). Como medios más referenciados, han aparecido las técnicas de corte observacional (37 referencias) como mencionan P21: “Detectar a través de la observación directa.”, P23: “Primero con la observación”, P37: “Mediante observación, fijándome en detalle como cuando un alumno no logra prestar adecuada atención”, “P67: “Mediante la observación del grupo-clase.” P72: “A través de la observación directa del grupo-clase” y P73: “Mediante la observación” y de detección de comportamientos (23 referencias) como destacan P41: “Anotando algunos comportamientos”, P71: “Observando su comportamiento”, P74: “Observamos rasgos característicos propios de los trastornos”, P77: “Observando su actitud” y P78: “Observando su manera de relacionarse”. Esto demuestra que el profesorado utiliza de forma general su experiencia y conocimiento de los comportamientos del alumnado de una forma interpretativa.

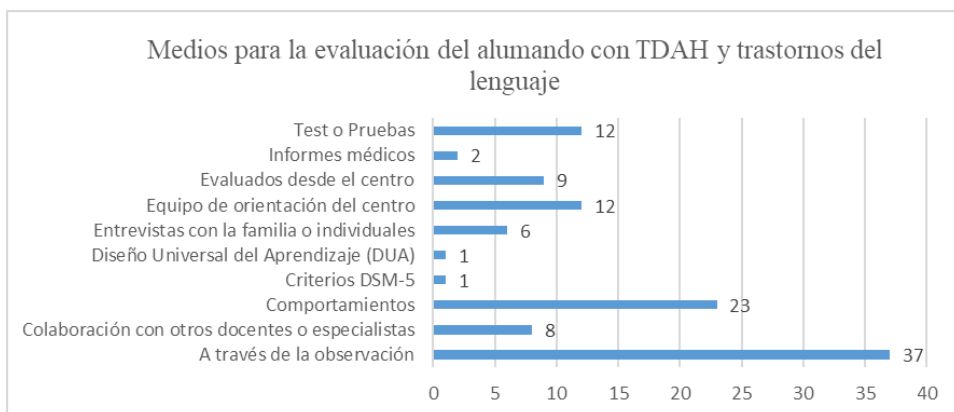


Figura 1. Frecuencia de co-ocurrencia de las subcategorías de los medios para la evaluación del alumnado con TDAH.

Con respecto a las complicaciones que tienen los docentes para la detección, se puede observar en la Figura 2, como la mayor parte de los encuestados mencionaron el “impedimento de las familias” (15 referencias). Esto sugiere que la falta de colaboración o participación de las familias puede dificultar la detección temprana y adecuada de los trastornos del aprendizaje y el TDAH. Algunas menciones que han hecho alusión a las familias fueron: P3: “Impedimento de las familias”, P23: “La falta de colaboración de las familias”, P29: “Fundamentalmente en mi experiencia, la colaboración de las familias” y P48: “Falta de implicación de las familias”.

Además, se identificó que algunos encuestados destacaron los “síntomas desapercibidos” como una complicación (11 referencias). Esto implica que los síntomas característicos de estos trastornos pueden pasar desapercibidos o confundirse con otros aspectos del desarrollo o el comportamiento de los estudiantes, lo que dificulta su detección precisa. Se detallan algunas menciones de los participantes al respecto: P65: “En algunos casos, los síntomas pueden pasar desapercibidos si el entorno educativo no está adecuadamente informado o si los recursos de apoyo no están disponibles”, P66: “Existen muchos trastornos y hay veces que se pueden confundir”, P69: y “Que puedan ser rasgos que coinciden con los habituales en otros trastornos”.

Otros desafíos mencionados por los encuestados incluyen la “disponibilidad de los medios o recursos en el centro” (9 referencias) y el “número de alumnos en el aula” (7 referencias). Estas referencias sugieren que la falta de recursos adecuados en el entorno educativo y el elevado número de alumnos pueden afectar negativamente la detección y atención de los trastornos del aprendizaje y el TDAH.

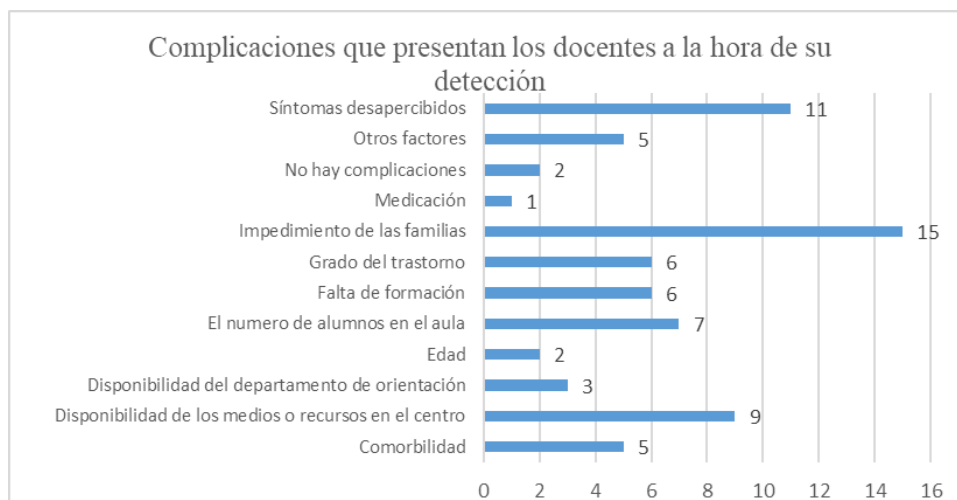


Figura 2. Complicaciones que presentan los docentes a la hora de su detección.

Analizando las problemáticas más destacadas a la hora de trabajar con estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje (Figura 3), se encontraron diferentes referencias proporcionadas por los encuestados. Estas referencias destacan las problemáticas percibidas en el aula con alumnos/as que presentan estas afecciones. La referencia más destacada es la problemática de la atención individualizada (16 referencias) lo que sugiere que los docentes consideran importante brindar un enfoque personalizado a los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje, pero se encuentran con muy poco personal especializado como docentes de audición y lenguaje (AL) o de pedagogía terapéutica (PT): P67: “Desde mi experiencia la atención individualizada es una de las problemáticas más destacadas porque existen muchos profesionales en el centro como AL o PT pero también faltan recursos y materiales que son de gran ayuda ante estudiantes con estos trastornos”.

En segundo lugar, se encuentra la “falta de concentración” (14 referencias), lo que puede ser una dificultad común que enfrentan estos estudiantes en el entorno educativo: P1: “Falta de concentración y escasa capacidad para finalizar los trabajos” y P5: “Falta de concentración, olvidos de las tareas”

En tercer lugar, se mencionan los “comportamientos en el aula” (11 referencias), lo que indica que los docentes perciben desafíos en el manejo del comportamiento de los estudiantes con estas condiciones: P53: “Los problemas asociados de conducta, la distorsión de las clases continúa llamada de atención, necesidad constante de supervisión”. Otros factores problemáticos observados, fueron el rendimiento y la motivación del profesorado (7 referencias respectivamente) que frente a la elevada carga lectiva a la falta de disponibilidad para una atención personalizada a este alumnado, les genera desánimo y falta de motivación.

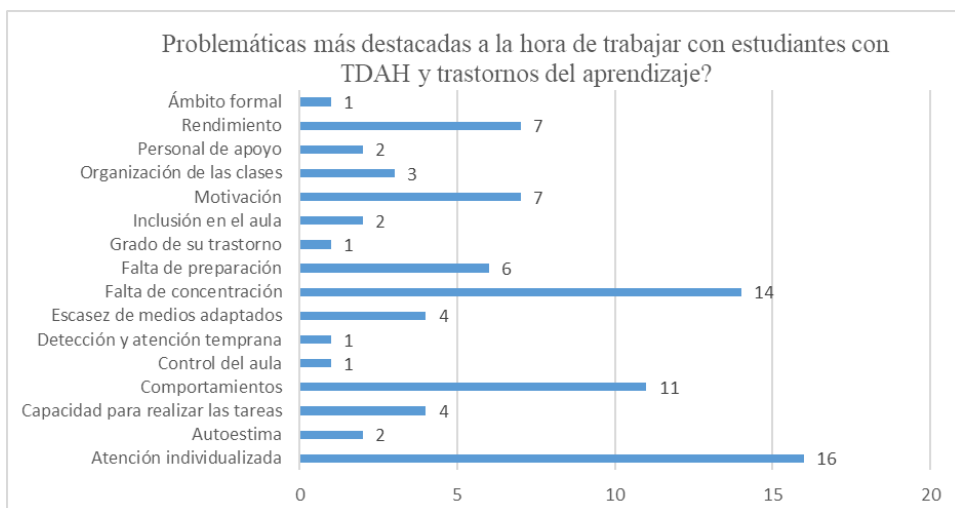


Figura 3. Problemáticas más destacadas a la hora de trabajar con estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje.

En referencia a los desafíos a los que se enfrentan los docentes a la hora de trabajar con este tipo de alumnado (Figura 4), prevalece como el más mencionado el “desconocimiento” (20 referencias). Esto muestra que muchos docentes se enfrentan a la falta de conocimiento o comprensión adecuada sobre el TDAH y los trastornos del aprendizaje, lo que puede dificultar su capacidad para abordar las necesidades específicas de estos estudiantes. Algunos de los sujetos que hicieron alusión a desconocimiento son: P5: “Un profundo desconocimiento sobre cómo actuar de forma eficiente”, P37: “Desconocimiento del trastorno que inducen a la mala gestión educativa e inclusiva del alumnado”, y P42: “El desconocimiento por mi parte es grande y no me encuentro lo suficientemente preparada.”

Otro desafío importante mencionado es la “planificación” (19 referencias). Esto indica que los docentes enfrentan dificultades al planificar y adaptar las actividades y contenidos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje. Algunos de los sujetos que hicieron alusión a planificación son: P31: “Mayor planificación de la actividad docente” y P62: “Es necesario una mayor organización y planificación para captar su atención”.

Además, se observa el desafío de elaborar “tareas en el aula que capten su atención” (9 referencias). Que implica que el profesorado encuentre dificultades al diseñar y presentar actividades que resulten atractivas y motivadoras para los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje, quienes pueden tener dificultades para mantener la concentración y el interés en las tareas escolares, junto al desafío de disponer de “recursos y apoyos” (9 referencias) y la realización de las adaptaciones (9 referencias) que muestra que los docentes pueden encontrar dificultades para acceder a recursos, materiales y apoyos específicos que les ayuden a atender las necesidades de los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje. En contraste, se mencionaron en menor medida los desafíos relacionados con la implementación de metodologías activas (3 referencias), la colaboración con las familias

de los estudiantes (4 referencias), la gestión de conductas problemáticas (4 referencias) y la colaboración con especialistas en necesidades educativas especiales (1 referencia).

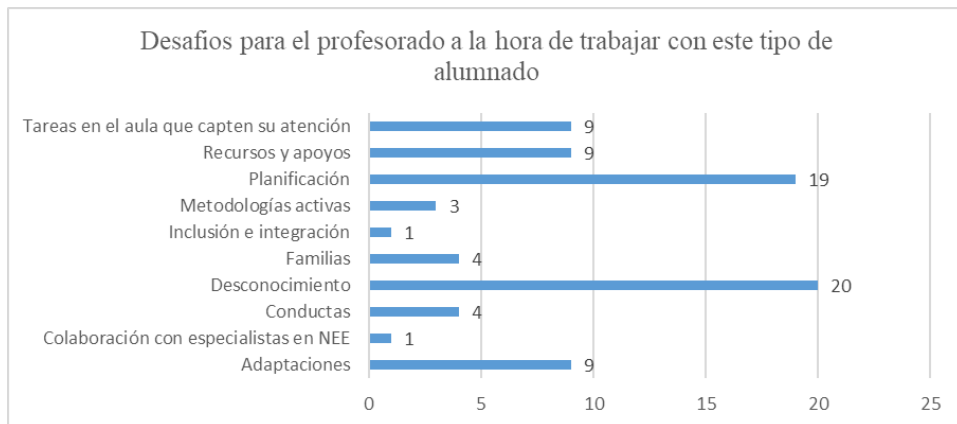


Figura 4. Desafíos para el profesorado a la hora de trabajar con este tipo de alumnado.

Analizando de qué forma trata el profesorado de poder superar estas dificultades (figura 5), mencionan en mayor medida la adaptación metodológica (21 referencias) buscando modificar sus enfoques de enseñanza para adecuarse a las necesidades de los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje. Algunos de los sujetos que hicieron alusión a la adaptación metodológica son P1: “Adaptaciones metodológicas en las diferentes actuaciones que se realizan”, P12: “Con adaptaciones y ejercicios específicos” y P30: “Adaptando las actividades”.

Asimismo, se destaca la importancia de los cursos de formación (15 referencias), lo que muestra que los docentes buscan mejorar sus conocimientos y habilidades en relación con el TDAH y los trastornos del aprendizaje a través de programas de capacitación específicos. Algunos de los participantes que hicieron alusión a los cursos de formación son: P44: “Aumentar la formación”, P48: “Cursos de formación, estrategias y recursos, material de apoyo, mayor presencia de agentes educativos como PT y/o AL en el aula” y P78: “Con cursos específicos para estas afecciones”.

Sobresale también, la colaboración con otros profesores y especialistas en educación (11 referencias), buscando trabajar en equipo y aprovechar el conocimiento y la experiencia de otros profesionales para abordar los desafíos que surgen al trabajar con estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje. Algunos de los participantes que hicieron alusión a la colaboración con otros profesores y especialistas en educación son: P23: “Pidiendo apoyo y colaboración”, P24: “Trabajando en equipo con el resto de profesorado y en mayor medida con el equipo de orientación educativa...” y P78: “Con profesores especialistas de apoyo para trabajar algunos de los problemas que los afectan”.

También se han mencionado otras medidas, como la realización de adaptaciones curriculares (10 referencias), el asesoramiento recibido (9 referencias) y la realización de dinámicas inclusivas y estableciendo la colaboración con las familias (6 referencias respectivamente).

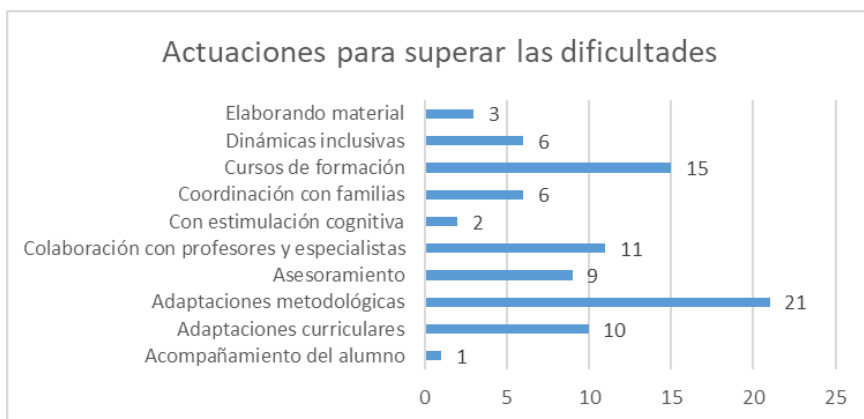


Figura 5. Actuaciones para superar las dificultades.

En este caso, explorando los apoyos utilizados el profesorado para los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje (Figura 6), se identificaron aquellos más recurrentes a la hora de ayudar a los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje a enfrentar sus desafíos y promover su aprendizaje. El apoyo más mencionado por los encuestados es el “apoyo de PT y AL” (27 referencias). Esto refuerza que muchos encuestados consideran que contar con profesionales especializados en estas áreas es fundamental para brindar apoyo adecuado a los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje. Algunos ejemplos de estas menciones son: P 15: “Trabajo con el PT del centro escolar”, P20: “PT, AL, ATE, maestros de apoyo... Dependiendo de las dificultades que se presenten” y P64: “Apoyo de PT o AL. Refuerzo positivo”.

Otro tipo de apoyo mencionado es el uso de “apoyos visuales” (15 referencias). Estos apoyos visuales pueden incluir materiales gráficos, esquemas, tablas o diagramas que ayudan a los estudiantes a comprender y organizar la información de manera visual. Presenta también una amplia mención, la utilización de “actividades adaptadas” (12 referencias) para atender las necesidades individuales de los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje. Estas actividades adaptadas pueden implicar modificaciones en la estructura, el ritmo, los materiales o los criterios de evaluación para facilitar la participación y el aprendizaje de estos estudiantes. El uso de “medios digitales o recursos TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)” (10 referencias) Estos recursos tecnológicos pueden incluir aplicaciones, programas educativos, herramientas interactivas o plataformas en línea que brindan apoyo y facilitan el aprendizaje de los estudiantes.

Además de estos apoyos principales, algunos encuestados mencionaron otras medidas utilizadas en el aula, como “medidas evaluativas o metodológicas” (9 referencias), que implican estrategias específicas de evaluación y enseñanza adaptadas a las necesidades de los estudiantes. También se mencionaron formas de trabajo en el aula (6 referencias), exámenes adaptados (5 referencias) y el uso de material manipulativo (4 referencias) como recursos adicionales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje. Algunos de los sujetos que hicieron alusión a las actividades adaptadas son: P51: “Adaptación de ejercicios y exámenes”, P58: “Actividades más lúdicas o que

incluyan movimiento” y P80: “Ofrecer actividades para captar su atención y motivación a la hora de realizar los diferentes ejercicios”.

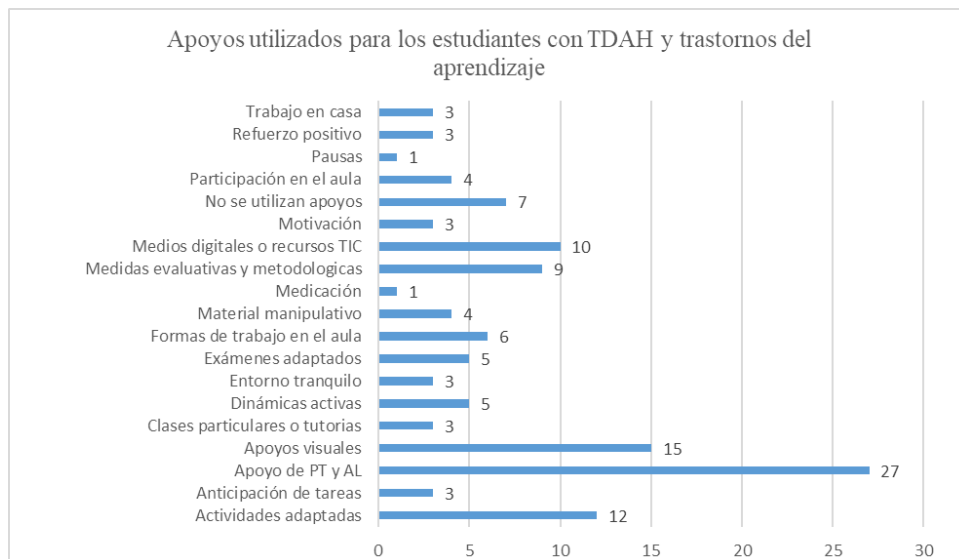


Figura 6. Apoyos utilizados para los estudiantes.

Con respecto a la percepción que tiene el profesorado sobre las características que definen un apoyo adecuado (Figura 7), por un lado, consideran que lo más importante es centrarse en las adaptaciones que deben realizarse con ese apoyo (19 referencias), siendo esencial realizar ajustes y modificaciones en el entorno educativo para satisfacer las necesidades de estos estudiantes. Algunos de los sujetos que hicieron alusión las adaptaciones son: P37: “Apoyo basado en la inclusión, con un material adaptado a las necesidades del alumnado, con una planificación y atención personalizada”, P63: “Actividades simples y cortas, dejarle un espacio o tiempo libre entre tareas, que pueda estar de pie si lo necesita” y P78: “Una buena adaptación metodológica. Apoyo individualizado. Apoyos tecnológicos”.

En segundo lugar, se destacan las “habilidades del docente” (11 referencias). Esto indica que los encuestados consideran fundamental que el profesorado esté capacitado y posean conocimientos específicos sobre el TDAH y los trastornos del aprendizaje, así como estrategias pedagógicas adecuadas para brindar un apoyo eficaz. Algunos de los participantes que hicieron alusión las habilidades del docente son: P65: “Individualizado, flexible, colaborativo”, P70: “Inclusión en el aula, empatía” y P76: “Cercanía, atención”. También es menciona la constancia en el apoyo (10 referencias) que hace referencia a la importancia de una atención continua y consistente por parte del docente y otros profesionales de apoyo. Los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje pueden beneficiarse de un seguimiento regular y una atención individualizada para superar las dificultades en el aprendizaje y el desarrollo: P26: “Se consideraría un apoyo adecuado

cuando se reciba una respuesta positiva del alumno/a y además mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma constante y continua” y P48: “Apoyo continuado, cooperativo y coordinado entre todos los agentes educativos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, contando para ello con un buen plan de atención a la diversidad”.

Otros aspectos para definir la calidad en el apoyo a tener en cuenta, son que sea motivador (4 referencias), que haya coordinación y seleccionar unos buenos materiales y estrategias (5 referencias respectivamente), con una participación activa e inclusiva y que sea flexible (4 referencias respectivamente). Una parte del profesorado, mencionó que no sabía que características definen a un buen apoyo, lo que muestra una falta de formación en uno de los aspectos indispensables para la integración de esta tipología de alumnado en el entorno académico.

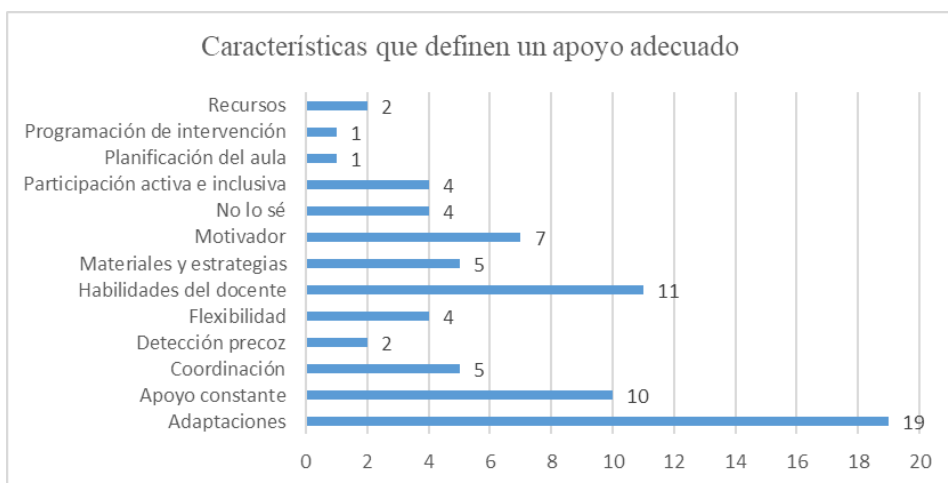


Figura 7. Características que definen un apoyo adecuado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El uso de un modelo mixto para la integración y la triangulación de los resultados CUAN y CUAL, ha resaltado la variabilidad significativa en los conocimientos de los docentes de Salamanca sobre el TDAH y los trastornos del aprendizaje. Dando respuesta al primer objetivo general de investigación: “Indagar en la capacitación de los docentes de Salamanca en relación al TDAH y los trastornos del aprendizaje”, los resultados refuerzan que mientras algunos docentes demostraron un conocimiento sólido y preciso, otros, presentaron lagunas y concepciones erróneas. Estos hallazgos subrayan la necesidad de mejorar la formación y capacitación docente en relación con estas problemáticas, para asegurar una base de conocimientos actualizada. Esta necesidad, genera la discusión sobre la importancia de la capacitación y formación continua de los docentes en estos niveles educativos. También, fomentar la creación de programas de formación específicos para los docentes que no han

recibido una formación específica en esta área, así como incorporar recursos adicionales para ayudar en la atención y educación de estos estudiantes.

La mayoría de los participantes se ubican en una categoría de nivel bajo-medio en cuanto al número de ítems acertados en la encuesta. Además, se observa que hay distribución equilibrada entre los participantes que pertenecen a la categoría bajo y medio de ítems válidos mientras que el número de participantes que pertenecen a las categorías de alto y muy alto nivel es muy reducido. En general, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres variables (género, edad, experiencia y nivel educativo) salvo en algunos ítems evaluados de forma independiente. Esto implica que las necesidades de formación, deben ser equilibradas y equitativas sin tener en cuenta estos factores, ya que tanto los docentes más jóvenes, como los más veteranos y tanto los docentes de primaria como los de secundaria, necesitan mejorar sus conocimientos para trabajar con este alumnado.

En referencia al segundo objetivo general: “Analizar la capacidad para detectar y dar apoyo a los docentes hacia los estudiantes con estas alteraciones” los resultados encontrados, refuerzan la idea de que los apoyos educativos, son un recurso indispensable para trabajar con el alumnado con TDAH y trastornos del aprendizaje. Los resultados han identificado como los más recurrentes a la asistencia ofrecida por las figuras de AL y PT, junto al resto de miembros del equipo de orientación de los centros educativos, siendo necesario en muchos casos, incrementar las plantillas de estos profesionales para poder ofrecer una mejor respuesta a los apoyos, junto a otros como los apoyos visuales, las actividades adaptadas y el uso de medios digitales o recursos TIC (Silva y Rodríguez, 2018). Otros apoyos incluyen medidas evaluativas o metodológicas, formas de trabajo en el aula, exámenes adaptados y material manipulativo. Se identificó que la comunicación y el trabajo conjunto entre estos actores son fundamentales para garantizar una atención adecuada y una mejoría en el rendimiento académico y calidad de vida de los estudiantes. Es indispensable promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes y concienciar al profesorado de la detección temprana de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes para poder proporcionarles un apoyo educativo (Sánchez-Gómez et al., 2023).

Por otra parte, los resultados muestran que los docentes de Salamanca tienen una capacidad variable para detectar a los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje en el aula. Se identificaron barreras y desafíos que impiden un adecuado manejo de estos casos por parte de los docentes, tales como la falta de recursos y de herramientas específicas para la atención, la falta de atención individual a de los estudiantes y, en consecuencia, la complejidad para la adquisición de aprendizajes significativos, siguiendo la línea del estudio realizado por García-Paida (2018). Otro aspecto que se ha mencionado en muchas ocasiones es de la necesidad de más formación y mayor apoyo por parte del equipo docente y profesional del centro educativo, siendo reiterado en trabajos previos como el realizado por Orteso Iniesta (2019).

El apoyo adecuado, según la percepción del profesorado de Salamanca, se define principalmente por la capacidad de realizar adaptaciones adecuadas en el entorno educativo para satisfacer las necesidades de los estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje. Esto incluye material adaptado, planificación personalizada y actividades sencillas y flexibles. Además, se considera esencial que el docente tenga habilidades específicas, como la capacidad de brindar apoyo individualizado, ser empático, y mantener una atención constante y consistente. También se destaca la importancia de que el apoyo sea motivador,

coordinado, con buenos materiales y estrategias, y flexible para fomentar la participación activa e inclusiva de los estudiantes. Algunos profesores señalaron la falta de formación sobre las características de un buen apoyo, subrayando la necesidad de mayor capacitación en este aspecto. Estos resultados discuten los factores tenidos en cuenta en el diseño de secuencias didácticas previas, como la realizada por Manzano (2003) centradas en los procesos y no en el apoyo.

Por último, hay que destacar que el profesorado de Salamanca se enfrenta varios desafíos al trabajar con alumnado con TDAH y trastornos del aprendizaje. El más prevalente es el “desconocimiento” sobre esta área, lo que dificulta una gestión educativa adecuada. Otro desafío significativo es la “planificación”, ya que los docentes encuentran complicado adaptar las actividades y contenidos para satisfacer necesidades individuales, junto al diseño de tareas en el aula que capten su atención y la falta de “recursos y apoyos” específicos necesarios. También están presentes los desafíos relacionados con metodologías activas, colaboración con familias, gestión de conductas problemáticas y cooperación con especialistas.

Por otro lado, es importante tener en cuenta las limitaciones del estudio, ya que se basó en una muestra específica de docentes de Salamanca, por lo que los resultados no son generalizables a otros contextos, pero los resultados pueden ayudar a establecer líneas de trabajo específicas en otros escenarios. Otro aspecto que considerar como limitación es la medición de conocimientos y habilidades de los docentes, basado únicamente en la autopercepción y la respuesta del cuestionario, lo cual puede sesgar los resultados debido a una falta de objetividad en las respuestas. Asimismo, este método podría no reflejar con precisión la realidad de la capacidad docente en el manejo de estudiantes con TDAH y trastornos del aprendizaje. Por lo tanto, podría ser beneficioso en el futuro, completar estas mediciones con observaciones realizadas por expertos en el área para obtener una evaluación más precisa de los conocimientos y actuaciones de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabanillas-García, J. L. (2021). *Evolución de la actitud, las emociones y el aprendizaje, en el Máster Universitario de Investigación en Formación del Profesorado y TIC en modalidad a distancia* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura. https://www.researchgate.net/publication/353720016_Evolucion_de_la_actitud_las_emociones_y_el_aprendizaje_en_el_Master_Universitario_de_Investigacion_en_Formacion_del_Profesorado_y_TIC_en_modalidad_a_distancia
- Cabanillas-García, J. L., Luengo-González, R., & Carvalho, J. L. (2022). Analysis of the Use, Knowledge and Problems of E-learning in a Distance Learning Master's Programme. In: Costa, A.P., Moreira, A., Sánchez Gómez, M.C., Wa-Mbaleka, S. (Eds), *Computer Supported Qualitative Research. WCQR 2022. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol. 466 (pp. 25-47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04680-3_3
- Carboni, A. (2011). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1(3), 95-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847405007>
- Cook, T. D., Campbell, D. T., & Shadish, W. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference* (Vol. 1195). Houghton Mifflin.
- Cortese, S., Adamo, N., Del Giovane, C., Mohr-Jensen, C., Hayes, A. J., Carucci, S., Atkinson, L. Z., Tessari, L., Banaschewski, T., Coghill, D., Hollis, C., Simonoff, E., Zuddas, A., Barbui, C., Purgato, M., Steinhausen, H.-C., Shokraneh, F., Xia, J., y Cipriani, A. (2018). Comparative

- efficacy and tolerability of medications for attention-deficit hyperactivity disorder in children, adolescents, and adults: A systematic review and network meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 5(9), 727-738. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30269-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30269-4)
- Fernández-Mayoralas, D. M., Fernández-Perrone, A. L., y Fernández-Jaén, A. (2013). *Trastornos específicos del aprendizaje y trastorno por déficit de atención/hiperactividad*. 1(2), 69-75. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol1num2-2013/69-75.pdf>
- García-Escala, G. y Ramos-Morales, C. (2012). Propuesta didáctica para niños con déficit atencional: estimulando el razonamiento analógico verbal para desarrollar la oralidad tardía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 131-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100008>
- García-Paida, A. M. (2018). La teoría de las inteligencias múltiples en la educación. *Polo del Conocimiento*, 3(10), Article 10. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i10.732>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Jarque, S. J., Tarraga, R. y Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19(4), 585-590. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719407.pdf>
- Lavigne Cerván, R., y Romero Pérez, J. F. (2017). Modelo Teórico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad I: Definición Operativa. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(22). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1417>
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mejía Z, C., y Varela, V. (2015). Comorbidity of reading and writing learning disabilities in children diagnosed with ADHD. *Psicología desde el Caribe*, 32(1), 121-144.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Miranda, A., Meliá, A., Presentación, M. J., y Fernández, M. I. (2009). Estudiantes con TDAH y dificultades de aprendizaje, ¿tienen mayor riesgo de experimentar problemas motivacionales? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 577-584.
- OMS. (2021, noviembre 17). *Salud mental del adolescente*. Adolescent Mental Health. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Orteso Iniesta, P. (2019). Respuesta educativa a la neurodiversidad del TDAH. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, 0, 72-94. <http://hdl.handle.net/10201/76224>
- Reza Suárez, L., Solórzano Almazán, M., Erazo Ruiz, É., Oñate Amaya, F. X., y Lamingo Soriano, G. (2018). El TDAH y su repercusión en el rendimiento académico. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, noviembre. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/tdah-rendimiento-academico.html>
- Rusca-Jordán, F., y Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V. y Cabanillas-García, J. L. (2023). Percepciones de expertos sobre atención temprana y procesos de intervención en niños y niñas con autismo. *Revista Agustina De Educación*, 2(1), 9–19. <https://revistas.unsa.edu.pe/index.php/rae/article/view/106>
- Scituito, M. J., Terjesen, M. D., & Frank, A. S. B. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2), 115-122. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2%3C115::AID-PITS3%3E3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2%3C115::AID-PITS3%3E3.0.CO;2-5)
- Sepúlveda Bernal, V. J. y Espina Araneda, V. F. (2021). Desempeño académico en estudiantes de educación superior con Trastorno por Déficit de Atención. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 91-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100091>
- Serrano, Á., Sanz, R., Cabanillas-García, J. L., & López-Lujan, E. (2023). Socio-Emotional Competencies Required by School Counsellors to Manage Disruptive Behaviours in Secondary Schools. *Children*, 10(2), 231. <https://doi.org/10.3390/children10020231>

- Silva, G. y Rodríguez, F. D. P. (2018). Una mirada hacia las TIC en la educación de las personas con discapacidad y con trastorno del espectro autista: análisis temático y bibliográfico. *Edmetic*, 7(1), 43-65. <http://orcid.org/0000-0002-8167-8811>
- Valda Paz, V., Suñagua Aruquipa, R., y Coaquira Heredia, R. K. (2018). Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. *Revista de Investigación Psicológica*, 20, 119-134.
- Willcutt, E. G., y Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 179-191. <https://doi.org/10.1177/002221940003300206>

