

Conocimientos sobre TDAH y autoeficacia percibida del profesorado de S

Autor: Cuevas Jiménez, Beatriz (Licenciada en Psicología, Máster en Psicología de la Educación, Máster en Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje, Orientadora Educativa).

Público: Profesores del cuerpo de Enseñanza Secundaria. **Materia:** Orientación Educativa. **Idioma:** Español.

Título: Conocimientos sobre TDAH y autoeficacia percibida del profesorado de S.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar los conocimientos, concepciones erróneas y lagunas que sobre el TDAH posee el profesorado de Educación Secundaria. Asimismo perseguía analizar la percepción de dichos profesores sobre sus conocimientos y su eficacia en la detección y respuesta al alumnado con TDAH. La muestra estuvo compuesta por 184 profesores de centros públicos de Educación Secundaria de la Región de Murcia. Los resultados mostraron que es necesario mejorar la formación del profesorado sobre TDAH con el fin de garantizar una detección e intervención educativa lo más temprana y eficaz posible.

Palabras clave: conocimiento sobre TDAH, profesores, Educación Secundaria, autoeficacia percibida, formación sobre TDAH.

Title: KNOWLEDGE ABOUT ADHD AND PERCEIVED SELF-EFFICACY OF SECONDARY TEACHERS OF THE REGION OF MURCIA.

Abstract

The objective of the present study was to analyze the knowledge, misconceptions and gaps that ADHD has on secondary education teachers. It also sought to analyze the perception of these teachers about their knowledge and effectiveness in the detection and response to students with ADHD and whether they had received any training in this regard. The sample consisted of 184 teachers from public secondary schools in the Region of Murcia. The results suggest that it is necessary to improve teacher training on ADHD in order to guarantee the earliest and most effective detection and intervention of education.

Keywords: Knowledge about ADHD, teachers, Secondary Education, perceived self-efficacy, ADHD training.

Recibido 2018-02-05; Aceptado 2018-02-09; Publicado 2018-03-25; Código PD: 093026

INTRODUCCIÓN

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad

El TDAH es un patrón de comportamiento inadaptado de base neurológica, sin causa específica conocida, iniciado en la infancia, cuyos síntomas son de carácter cognitivo conductual y que se encuentra caracterizado por falta de atención, hiperactividad y/o impulsividad (Alcaraz et al., 2014). En función del síntoma que prevalezca sobre los demás, se distinguen varios subtipos.

Para ser diagnosticado como tal, el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013) establece entre los criterios diagnósticos el hecho de que el funcionamiento social o académico del alumno se vea afectado por los síntomas que lo caracterizan y que éstos estén presentes en dos o más contextos.

Se trata, además, de una alteración crónica frecuente, ya que posee una prevalencia de entre un 3 y un 5% en la población infantojuvenil. Por otra parte, ha sido ampliamente demostrada su relación con mayores probabilidades de mostrar bajo rendimiento académico, así como una alta comorbilidad con los trastornos del aprendizaje y los trastornos del comportamiento, agravando de esta forma los efectos que sufren los niños y los adolescentes que lo padecen. En consecuencia, la baja autoestima suele ser otro rasgo habitual en estos alumnos.

Por todo ello es sumamente importante la detección temprana del trastorno y la adopción de las medidas necesarias para mejorar su sintomatología. En estos dos procesos, detección e intervención, los docentes que trabajan directamente con el alumnado tienen un rol fundamental. El tiempo y los espacios que comparten con estos alumnos les confieren la posibilidad de observar y de gestionar una serie de aspectos que, desde otros ámbitos, no resulta tan factible. Por esta razón, es importante asegurar que estos profesionales conocen toda información necesaria para poder desarrollar correctamente su labor; teniendo la certeza de que poseen los conocimientos y los recursos necesarios para poder

colaborar adecuadamente en los procesos de detección y ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades de los alumnos con TDAH.

Quizá por las razones mencionadas es por lo que desde diversos ámbitos, como son el educativo, el sanitario y el social, se vienen desarrollando acciones formativas de diversa índole. Algunas de ellas, se realizan a modo de cursos de formación, organizados por el Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia, mientras que otros son realizados por asociaciones de niños con TDAH. Así mismo, se han venido realizando congresos y jornadas promovidas por distintos organismos de los diferentes ámbitos, entre los que se encuentran el sanitario, el educativo y el social. A este respecto, la presente investigación persigue también indagar en qué grado ha recibido el profesorado de secundaria esta formación, así como el nivel de suficiencia de la misma.

Marco normativo

Actualmente existen diversas normativas que regulan el proceso de detección del TDAH y la respuesta educativa que debe ofrecerse al alumnado que lo presenta, normativa que conviene tener presente para comprender las implicaciones que ambos procesos, identificación y atención educativa, implican en el trabajo que desarrolla el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.

En el ámbito estatal, el primer referente normativo que encontramos es la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Esta ley establece la equidad como uno de los principios básicos del sistema educativo, capaz de ayudar al acceso universal a la educación y de actuar como elemento compensador de cualquier tipo de desigualdad, garantizando así la igualdad de derechos y oportunidades. En este sentido, determina que entre los principios generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se encuentran la educación común y la atención a la diversidad del alumnado, especificando, en su artículo 71 que corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

A nivel autonómico, encontramos en la Región de Murcia el Decreto 359/2009 de 30 de Octubre de 2009 por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, decreto que identifica por primera vez entre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, a aquel que presenta dificultades específicas de aprendizaje, estableciendo además de manera general la atención educativa que éste precisa, señalando, en este sentido, que dicha atención se realizará tan pronto como se detecten las dificultades, correspondiendo al equipo docente, con el asesoramiento de los responsables de la orientación educativa, la decisión sobre las medidas que han de ser aplicadas así como el seguimiento continuo de las mismas a lo largo del curso.

Tras la publicación de dicho Decreto, la Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia, establece el catálogo de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas que pueden ser aplicadas para que el alumnado con dificultades de aprendizaje adquiera las competencias básicas y los objetivos educativos establecidos para cada etapa.

En este contexto surge la Resolución de 17 de diciembre de 2012 en la que se dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, resolución que delimita el concepto de dificultades de aprendizaje, incluyendo al alumnado con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, como parte del mismo. Por otra parte, esta norma establece los cauces necesarios para detectar dichas dificultades lo más tempranamente posible, señalando de forma específica, en el caso del alumnado con TDAH, que el proceso de identificación se realizará conforme al Protocolo de actuaciones educativas y sanitarias para la detección y diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad suscrito por la Consejería de Sanidad y la Consejería de Educación, Formación y Empleo. Además, señala de entre todas las medidas recogidas en el catálogo de la citada Orden de 4 de junio de 2010, aquellas que se deberán considerar prioritarias para la atención de este alumnado. En cuanto a la evaluación de estos alumnos y alumnas, señala que se realizará por el docente que imparte el área o materia adaptando los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación a las características y necesidades de dichos alumnos. Por último, determina que el tutor deberá informar a las familias de las medidas que están siendo adoptadas con su hijo/a; colaborar con ellas en el seguimiento de dichas medidas; y, asesorarles sobre aquellas estrategias que les ayude en la educación del menor.

En definitiva, en todas y cada una de las referencias normativas en las que se trata la identificación y la atención educativa del alumnado con TDAH, se hace especial hincapié en el papel que desarrolla el equipo docente, y en especial el tutor, siendo los principales responsables de que a este alumnado se les ofrezca una respuesta educativa de calidad, ajustada a sus características y necesidades.

Conocimientos del profesorado sobre el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

Los profesionales que trabajan en el ámbito educativo poseen un papel fundamental en lo que al diagnóstico y respuesta educativa del alumnado con TDAH se refiere. No cabe duda de que, en función de los conocimientos que posean sobre el trastorno y la intervención que éste requiere, estarán más o menos capacitados para llevar a cabo las funciones que en este ámbito se les exigen. Por este motivo, resulta de gran interés y relevancia detectar los conocimientos que los docentes poseen sobre el TDAH (origen, sintomatología, evolución, comorbilidades...) y sobre cuáles son las mejores estrategias para ayudar a compensar y/o superar las dificultades que éste conlleva. Por otra parte, resulta interesante conocer la percepción que tiene el profesorado sobre sus propios conocimientos y sobre el nivel de eficacia que poseen para participar de forma eficiente en el diagnóstico y en la respuesta educativa de este alumnado.

En los últimos años han surgido numerosas investigaciones que han tenido como objetivo arrojar datos sobre la realidad del TDAH en los centros educativos y, más concretamente, sobre el conocimiento que los profesionales de la educación tienen sobre este trastorno. Algunas de estas investigaciones, como la de Jarque, Tárraga y Miranda (2007), se han centrado en evaluar los conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el TDAH, encontrando que los maestros tenían más conocimientos sobre los síntomas y el diagnóstico del TDAH que sobre otros aspectos generales del trastorno y sobre su tratamiento. Por otra parte, se encontró que dichos conocimientos correlacionaban positivamente con los años de experiencia con niños hiperactivos, con el número de alumnos con TDAH que habían tenido en sus aulas, y con el grado de autoeficacia percibida de los docentes.

En esta línea, Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016) han evaluado la relevancia de la formación y de las percepciones individuales respecto al conocimiento de los docentes sobre el TDAH, hallando que el conocimiento de los maestros sobre el TDAH se encontraba en un nivel entre bajo y moderado y que dicho conocimiento guardaba relación con el tipo de formación recibida así como con la percepción que los maestros poseían sobre sus propios conocimientos y sobre su eficacia para ser maestros de estos alumnos.

Finalmente, otras investigaciones, como es la de Jarque y Tárraga (2009), se han centrado en comparar los conocimientos sobre TDAH de los maestros en activo y de los futuros educadores, encontrando significativamente menos conocimientos en los alumnos de 1º respecto a los alumnos de 3º y, conocimientos similares entre estos últimos estudiantes y los maestros en activo. En definitiva, tal y como expusieron Martínez-Frutos, Herrera-Gutiérrez y López-Ortuño (2014) en su artículo "Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación", la revisión bibliográfica referente a los conocimientos del profesorado en torno al TDAH pone de manifiesto que, en general, la formación en este ámbito no parece ser suficiente para atender adecuadamente las necesidades de estos alumnos y que es preciso que aumenten tales conocimientos (Sciutto, Terjesen y Bender-Frank, 2000; Kos, Richdale y Jackson, 2004; Jarque, Tárraga y Miranda, 2007).

Llegados a este punto es importante poner de manifiesto que todas las investigaciones conocidas hasta el momento han centrado sus esfuerzos en detectar los conocimientos sobre TDAH de los maestros y maestras de Educación Infantil y/o Educación Primaria, por lo que no encontramos en este campo de estudio ninguna investigación en la que se haya intentado conocer los conocimientos que sobre este trastorno posee el profesorado de la etapa de Educación Secundaria. Por este motivo, y dada la importancia que dichos conocimientos constituyen para que el profesorado pueda intervenir adecuadamente con el alumnado con TDAH, consideramos interesante averiguar los conocimientos que poseen sobre el TDAH así como si han recibido algún tipo de formación al respecto, pero también, cómo percibe este profesorado sus propios conocimientos sobre el trastorno y qué nivel de autoeficacia percibida posee en cuanto a su participación en el diagnóstico y respuesta educativa del alumnado con TDAH. En esta línea, se considera que el análisis de esos datos permitirá extraer información relevante sobre los conocimientos que poseen los profesores y profesoras de Educación Secundaria sobre el TDAH y realizar, con base en ellos, propuestas de carácter práctico que persigan mejorar esa realidad.

Con tal fin, los objetivos que se pretenden lograr y que guiarán este trabajo de investigación son los siguientes: (1) detectar los conocimientos, concepciones erróneas y lagunas que poseen los profesores y profesoras de Educación Secundaria respecto al TDAH; (2) conocer si han recibido algún tipo de formación relacionada con el TDAH; (3) analizar la

autopercepción del profesorado sobre sus propios conocimientos sobre este trastorno; (4) explorar la percepción que poseen los docentes de Ed. Secundaria sobre su eficacia en la detección y respuesta al alumnado con TDAH; y (5) aportar conclusiones sobre las implicaciones educativas prácticas de los resultados aportados. Como cabe deducir de los objetivos señalados, el objetivo general que pretende este estudio es el de elaborar propuestas de intervención y asesoramiento en torno a la formación del profesorado sobre TDAH, en función de los resultados obtenidos.

Las hipótesis de partida que esta investigación pretenden verificar son cuatro: (1) se espera que los conocimientos sobre el TDAH que posee el profesorado de Educación Secundaria se sitúen en un nivel medio-bajo; (2) se espera que estos profesores y profesoras hayan recibido poca o ninguna formación sobre el trastorno; (3) se espera que el profesorado perciba como inadecuados y/o insuficientes sus conocimientos y recursos para comprender el trastorno; (4) y, por último, se espera que el nivel de autoeficacia percibida en relación a su participación en la detección e intervención con el alumnado con TDAH se sitúe en niveles bajos.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por 184 profesores/as de Educación Secundaria que desarrollan su labor en centros públicos de la Región de Murcia: 118 mujeres y 66 hombres. Del total de la muestra, el 13,6% tienen una edad comprendida entre 20 y 35 años; el 60,3% entre 36 y 50; y, el 26,1% entre 51 y 65 años. La media de edad se sitúa en 44 años.

Del total de la muestra, un 15,2% desarrolla su labor en el ámbito de la atención a la diversidad; es decir, son maestros/as especialistas en Pedagogía Terapéutica, maestros/as especialista en Audición y Lenguaje, Profesores Técnico de Servicios a la Comunidad u Orientadores/as Educativos/as. Por tanto, el resto de la muestra (84,8 %) se dedican a la docencia.

La experiencia docente del conjunto de la muestra se sitúa en una media de 15 años y el 71,7% afirma tener experiencia con alumnado con TDAH mientras que un 28,3% refiere no haber tenido alumnos con este trastorno.

Instrumentos

Para la obtención de los datos expuestos en el apartado de objetivos, se ha empleado el Cuestionario MAE-TDAH (Soroa, Balluerka, y Gorostiaga, 2014) para evaluar el conocimiento de los maestros acerca del TDAH. La elección de este instrumento se basa fundamentalmente en las propiedades psicométricas que presenta, convirtiéndolo en un instrumento fiable para estudiar las variables que esta investigación persigue. En concreto, presenta una consistencia interna con valores Omega de entre .83 y .91 y unos índices de estabilidad temporal con correlaciones de Pearson entre $r = .62$ y $r = .79$). Por otra parte, el MAE-TDAH presenta una estructura muy adecuada para este estudio, ya que las tres opciones de respuesta que ofrece para cada ítem (verdadero, falso, no sé) permiten identificar además de conocimientos acertados y equivocados del profesorado, aquellos que simplemente no existen; es decir, que constituyen lagunas para ellos.

El cuestionario está compuesto por un total de 26 ítems: 4 de ellos corresponden a la subescala “información general sobre la naturaleza, causas y repercusiones del TDAH”; 11 a la de “síntomas/diagnóstico del TDAH”; 4 a la de “etiología del trastorno”; y, finalmente, los 7 restantes, al “tratamiento del TDAH”.

Procedimiento

Para llevar a cabo el presente estudio, se hizo llegar durante el mes de abril y a modo informativo un correo electrónico a todos los centros públicos de Educación Secundaria de la Región de Murcia, donde se explicaba el objetivo de la investigación y donde se solicitaba la colaboración del organismo receptor (equipo directivo, departamento de orientación, etc.) para difundir el cuestionario entre el profesorado del centro educativo, haciendo hincapié en el anonimato que acompañaría a la cumplimentación de los cuestionarios, así como en la posibilidad de conocer los resultados del estudio una vez éste hubiese concluido.

El cuestionario MAE-TDAH, así como la encuesta previa en la que se solicitaban los datos sociodemográficos e información sobre la autopercepción del profesorado sobre distintos aspectos, se facilitó a través de un hipervínculo que

figuraba en ese mismo mensaje y que conducía a cada participante a una plataforma on-line en la que podía llevar a cabo esa cumplimentación.

La recogida de los datos se llevó a cabo a través de la misma plataforma on-line que sirvió para la cumplimentación del cuestionario. Posteriormente, para realizar un estudio y un análisis más profundo de los datos obtenidos, éstos fueron exportados y analizados mediante la aplicación Microsoft Office Excel 2007.

El análisis de datos se inició con el cálculo del promedio de los porcentajes de aciertos, errores y lagunas en el conocimiento de los participantes sobre el TDAH, tanto para cada una de las dimensiones como para el total del cuestionario. A continuación, se procedió a calcular el porcentaje de participantes que reconocieron haber recibido formación sobre TDAH.

Para terminar, se analizó en qué tanto por ciento el profesorado consideraba sus conocimientos adecuados y/o suficientes a la hora de colaborar en la identificación del TDAH y a la hora de responder de forma adecuada a los alumnos que presentan este trastorno. Por último, y en esta línea, se calcularon los porcentajes relacionados con los niveles de autoeficacia percibida a la hora de realizar esas dos mismas acciones.

RESULTADOS

Los datos obtenidos acerca del conocimiento real de los profesores sobre el TDAH muestran, tal y como puede observarse en la Tabla 1, que el 68% de los ítems del cuestionario fueron contestados correctamente. Además, la dimensión *tratamiento* fue aquella en la que más aciertos se registraron (91,46%), seguida de la de *síntomas/diagnóstico* (71,71%), *etiología* (56,52%) e *información general* (54,75%).

En cuanto a las concepciones erróneas sobre el TDAH, el profesorado contestó de forma errónea a un 10,3% de los ítems del cuestionario, concentrándose la mayoría de ellos en la dimensión *síntomas/diagnóstico* (13,74%), seguida muy de cerca por la de *etiología* (12,77%) e *información general* (12,75%).

En relación a las lagunas de conocimiento sobre el TDAH, las repuestas del profesorado pusieron de manifiesto las dudas sobre si un 21,15% de los ítems del cuestionario eran verdaderos o falsos. En concreto, se detectaron mayores porcentajes de lagunas en las dimensiones *información general* (32,47%) y *etiología* (30,72%).

TABLA 1. Promedio de los porcentajes de aciertos, errores y lagunas en las distintas dimensiones y en el total del cuestionario MAE-TDAH

Dimensión	Aciertos (%)	Errores (%)	Lagunas (%)
Información general	54,75	12,75	32,47
Síntomas/Diagnóstico	71,71	13,74	14,83
Etiología	56,52	12,77	30,72
Tratamiento	91,46	1,93	6,6
TOTAL	68,61	10,3	21,15

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, y como respuesta a la pregunta de si habían recibido formación específica sobre TDAH, el 43,5% del profesorado refirió haberla recibido, mientras que un 56,5% de los encuestados reconocieron no haberse formado en esta temática. En este punto es importante recordar que el 71,7% de los participantes afirmó tener experiencia con alumnado con TDAH, lo que quería decir que un 15,2 habrían impartido clase a estos alumnos sin tener conocimientos sobre el trastorno.

Respecto a la percepción que posee el profesorado acerca de sus conocimientos sobre el TDAH, puede verse en la Tabla 2 que la mayoría manifiesta considerarlos inadecuados y/o insuficientes, tanto a la hora de colaborar en la identificación

del trastorno (71,1%), como a la hora de ofrecer una respuesta educativa adecuada al alumnado que ya lo presenta (69,6%).

TABLA 2. Percepción del profesorado sobre sus conocimientos sobre TDAH para colaborar en el diagnóstico y ofrecer una respuesta educativa

Tareas del profesorado	Conocimientos inadecuados y/o insuficientes (%)	Conocimientos adecuados y/o suficientes (%)
Colaboración en el diagnóstico de TDAH	71,7	28,3
Respuesta educativa a alumnos con TDAH	69,6	30,4

Fuente: elaboración propia

En esta misma línea, a la hora de colaborar en la identificación de alumnos con TDAH, el profesorado percibe su nivel de eficacia como muy alto en sólo un 13,6% de los casos frente a un 45,1% que sitúa esta eficacia en un grado medio y un 41,3% que lo sitúa en un nivel bajo. Asimismo, únicamente el 11,4% se percibe muy eficaz a la hora de ser profesor/a de niños/as con este trastorno frente a un 48,4% que percibe esta eficacia como media y un 40,2% que la percibe como baja. Es decir, la autoeficacia percibida del profesorado se sitúa, en ambos casos, en un nivel medio-bajo.

TABLA 3. Autoeficacia percibida para colaborar en el diagnóstico y ofrecer una respuesta educativa

Tareas del profesorado	Eficacia baja	Eficacia media	Eficacia alta
Colaboración en el diagnóstico de TDAH	41,3	45,1	13,6
Respuesta educativa a alumnos con TDAH	40,2	48,4	11,4

Fuente: elaboración propia

Una vez realizado el análisis de los resultados del presente estudio, se procedió a compararlos con los de otros estudios previos, valorando la importancia de los mismos así como sus implicaciones prácticas y teóricas, dando como resultado el apartado de discusión y conclusiones que se presenta a continuación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera hipótesis que pretendíamos verificar con esta investigación era si los conocimientos sobre el TDAH que posee el profesorado de Educación Secundaria se sitúan en un nivel medio-bajo. El 68,61% de aciertos en el total del cuestionario por parte de los participantes confirman esta hipótesis, coincidiendo con los resultados hallados por el estudio de Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016), quienes hallaron un porcentaje total de aciertos de 62,85 y situándose por encima de los resultados hallados por Jarque, Tárraga y Miranda (2007) (42,65%). La coincidencia con un estudio y la discrepancia con el otro, puede deberse a la naturaleza del instrumento empleado por cada uno de ellos, dado que en este estudio se ha empleado el mismo cuestionario que emplearon en su día Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016) (MAE-TDAH). Además, este instrumento se caracteriza por basar sus ítems en contenidos más psicoeducativos que el instrumento empleado por Jarque, Tárraga y Miranda (2007), que en su caso fue la adaptación española del «Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (KADDS) (Sciutto et al., 2000). Dicha comparación, así como las siguientes que se harán en relación a los errores y lagunas con ambos estudios, pueden consultarse en la Tabla 4.

TABLA 4. Aciertos, errores y lagunas en los tres estudios comparados

Aspectos a valorar	Estudios		
	Estudio Propio	Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016)	Jarque, Tárraga y Miranda (2007)
Aciertos	68,61	62,85 %	42,65%
Errores	10,3	5,33%	
Lagunas	21,15	31,82 %	42,92%
Formación	43,5%	84,4%	51,6%

Fuente: elaboración propia

En esta línea, los aciertos hallados en nuestra investigación para cada una de las dimensiones, coinciden también con los encontrados en la de Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016), ya que en ambos casos la dimensión de *tratamiento* se revela como la dimensión que más aciertos acumuló, seguida de *síntomas/diagnóstico*, *etiología* e *información general*. En el estudio de Jarque, Tárraga y Miranda (2007), sin embargo, los datos mostraron un orden distinto, siendo *síntomas/diagnóstico* la dimensión que más aciertos tuvo, seguida de la de *tratamiento* e *información general*. La explicación a esta diferencia en los resultados podría deberse al hecho de que, tal y como hemos mencionado anteriormente, el instrumento empleado por Jarque, Tárraga y Miranda (2007) enfoca los ítems de la dimensión *tratamiento* de un modo clínico, mientras que los empleados en el MAE-TDAH (instrumento utilizado en este estudio y en el de Soroa, Gorostiaga y Balluerka, 2016), tienen un enfoque *psicoeducativo*, enfoque con el que el profesorado está más familiarizado debido a su quehacer diario y a su formación universitaria de base. Esta misma explicación es la que daría respuesta a la relación entre los errores hallados en esta investigación y los hallados por las dos investigaciones con las que estamos comparando nuestro estudio. En concreto, en nuestro estudio, la mayoría de errores arrojados por los participantes se concentraron en la dimensión *síntomas/diagnóstico* (13,74%), seguida muy de cerca por la de *etiología* (12,77%); coincidiendo de nuevo con los hallazgos de la investigación de Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016) y alejándose de los de Jarque, Tárraga y Miranda (2007), quienes encontraron mayor número de errores en las dimensiones Información General, seguida de la subescala de Tratamiento, y la de Síntomas/Diagnóstico.

Respecto a las lagunas de conocimiento sobre el TDAH, se detectaron mayores niveles de desconocimiento en las dimensiones *información general* (32,47%) y *etiología* (30,72%), coincidiendo de nuevo con los resultados hallados por el estudio de Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016) y con el estudio de Jarque, Tárraga y Miranda (2007) (aunque con éste último sólo en lo que a la dimensión de *información general* se refiere).

En cuanto a la relación entre concepciones erróneas y lagunas sobre el TDAH, es importante destacar que en el total del cuestionario el porcentaje de desconocimiento fue superior al de los errores (21,15% frente a 10,3%); apreciándose este dato como un hecho positivo, ya que podría estar poniendo de manifiesto la conciencia del profesorado sobre sus propias limitaciones en lo que a sus conocimientos sobre TDAH se refiere. En este sentido, nuestros resultados se acercan a los hallados por Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016), ya que el porcentaje promedio de lagunas se distingue claramente del de aciertos y de errores (Lagunas: 31,82%; Aciertos: 62,85%; Errores: 5,33%). Por el contrario, los datos hallados por Jarque, Tárraga y Miranda (2007), mostraron niveles prácticamente iguales de lagunas que de aciertos (Lagunas: 42,92%; Aciertos: 42,65%).

Retomando las hipótesis de nuestro estudio, recordamos que la segunda de ellas ponía de manifiesto la expectativa de que los participantes hubiesen recibido poca o ninguna formación sobre TDAH. En este sentido, los resultados obtenidos revelan que esta hipótesis es falsa, dado que el 43,5% del profesorado afirma haber recibido formación específica sobre el trastorno; es decir, casi la mitad de los participantes han sido formados en esta temática. Estos datos son similares a los encontrados por Jarque, Tárraga y Miranda (2007) (51,6%) y se alejan de manera importante de los hallados por Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016), quienes hallaron que entre sus participantes el 84,4% había recibido formación al respecto. En este punto, es importante tener en cuenta que el porcentaje de profesorado que desarrolla su labor dentro del ámbito de la atención a la diversidad, es similar en los tres estudios que estamos comparando (13,8% en el de Jarque, Tárraga y Miranda; 11,1% en el de Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016); y 15,2% en el estudio que aquí se presenta), por lo que este dato no tendría poder suficiente para explicar las diferencias encontradas con el estudio de Soroa, Gorostiaga y Balluerka

(2016). Con el fin de analizar los aspectos que han podido influir en estos datos, sería positivo comparar el tipo de formación que han recibido los participantes de este último estudio con los del nuestro.

Siguiendo con la tercera hipótesis, pretendíamos verificar si los conocimientos sobre TDAH que poseen los profesores son considerados por ellos mismos como inadecuados e insuficientes, tanto a la hora de colaborar en el diagnóstico como a la hora de atender al alumnado con TDAH. En este caso, los datos han verificado nuestra hipótesis, dado que la mayoría de los participantes los consideró inadecuados y/o insuficientes para realizar ambas tareas (Colaborar en la identificación del trastorno; 71,7%; Ofrecer una respuesta educativa adecuada: 69,6%). En otros estudios como en el de Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016) no se pidió a los participantes que distinguieran entre el ámbito de la detección y el de la respuesta educativa a la hora de valorar su nivel de conocimiento autopercebido, sino que se les pedía una única valoración general. En ese caso, obtuvieron una media de 4,14 sobre 10 y situándose ligeramente por debajo del nivel obtenido por nosotros.

Por último, tal y como exponíamos en nuestra cuarta hipótesis, se esperaba que el nivel de autoeficacia percibida del profesorado en relación a su participación en la detección e intervención con el alumnado con TDAH se situara en niveles bajos. A este respecto, los datos hallados muestran que esta hipótesis no es del todo cierta, dado que, en el caso de la identificación, la autoeficacia se percibe entre media y baja, ya que estos dos niveles fueron elegidos por el 45,1% y el 41,3% de los participantes, respectivamente. Porcentajes similares son hallados en el caso de ofrecer una respuesta educativa (Baja: 40,2%; Media: 48,4%), por lo que el nivel de autoeficacia en este caso se sitúa también en un nivel medio-bajo. Jarque, Tárraga y Miranda (2007) también evaluaron esta dimensión en sus participantes, obteniendo resultados ligeramente superiores, ya que en una escala Likert de 1 a 7 (donde 1 significa eficacia nula y 7 eficacia máxima), el porcentaje mayor de participantes señaló la opción 4. Por otro lado, igual que ocurría con la variable nivel de conocimiento autopercebido, en el estudio de Soroa, Gorostiaga y Balluerka (2016), no se pidió a los participantes que distinguieran entre su capacidad percibida para realizar dos funciones independientes, como son el diagnóstico y la atención educativa, sino que se les pidió una única valoración general. En ese caso, obtuvieron una media de 4,23 sobre 10, siendo muy similar a los niveles hallados en este estudio.

En definitiva, tras el análisis de los datos obtenidos, podemos concluir que el profesorado de Educación Secundaria de la Región de Murcia que ha participado en el presente estudio, posee un nivel de conocimiento real sobre el TDAH que oscila entre un nivel bajo y moderado. Además se ha detectado que los conocimientos reales sobre el tratamiento de este trastorno son muy superiores al del resto de aspectos sobre el TDAH; algo previsible dado que la intervención es el aspecto más presente en su práctica educativa.

Por otra parte, encontramos que hay más profesores con experiencia con niños con TDAH que profesores que hayan recibido formación relacionada con este trastorno; lo que pone de manifiesto que hay una discrepancia entre las exigencias de la práctica docente y la formación que es requerida para poder desarrollarlas de forma adecuada. Es decir, aunque todos los participantes, por la labor educativa que desarrollan, tienen funciones ligadas al diagnóstico y a la respuesta educativa al alumnado con TDAH, no todos disponen de la formación necesaria para llevarlas a cabo. La mayoría de los profesores son conscientes de este hecho y valoran sus conocimientos como inadecuados y/o insuficientes tanto para colaborar en la detección del diagnóstico como para ofrecer una respuesta educativa adecuada al alumnado con TDAH.

Por último, el profesorado manifiesta no sentirse muy capaz de colaborar en el diagnóstico ni de atender a este alumnado, percepción que es coherente con el resto de datos encontrados.

En definitiva, llegados a este punto, resulta relevante destacar que, entre las implicaciones educativas y prácticas que se derivan de los resultados aportados, encontramos que:

- Los procesos de identificación del alumnado con TDAH, en los que el profesorado de Educación Secundaria tiene un papel relevante (al tener que ofrecer información durante la evaluación psicopedagógica sobre la sintomatología que observa en un/a determinado/a alumno/a en relación a los criterios diagnósticos del trastorno), podrían estar viéndose condicionados por las concepciones erróneas y las lagunas que el profesorado posee respecto al TDAH.
- Igualmente, la respuesta educativa que este profesorado ofrece al alumnado con TDAH podría verse perjudicada, si no se tiene un conocimiento suficiente y adecuado sobre la etología, sintomatología, necesidades educativas y medidas que requieren los niños y niñas con este trastorno.

- La mayoría del profesorado es consciente de la insuficiencia y/o inadecuación de sus conocimientos a la hora de llevar a cabo las funciones que se le exigen como profesorado de alumnos con TDAH y son coherentes a la hora de valorar su eficacia en este ámbito, lo cual podría considerarse como un factor predisponente a la hora de que este mismo profesorado accediese a formarse en esta temática.

Como cabe deducir de las conclusiones señaladas, se hace necesario formar al profesorado sobre TDAH a través de medios formales, que garanticen la veracidad y objetividad de la información que se les hace llegar así como que garanticen unos conocimientos y competencias mínimas para desarrollar las exigencias que, posteriormente, se le demandarán como profesionales de la educación. Para llevar esto a cabo, como futuras líneas de investigación, sería interesante conocer qué tipo de formación es la que está recibiendo actualmente el profesorado respecto al TDAH; especificando lo máximo posible dentro de las opciones de formal, informal y no formal. Asimismo, sería importante conocer si existe una relación entre haber recibido formación o no sobre TDAH y los conocimientos reales que se tienen sobre este tema, añadiendo además si existe una relación significativa entre el tipo de formación recibida y los conocimientos adquiridos. De esa forma, basándonos en datos objetivos extraídos de la realidad y analizando si existe una relación significativa entre las variables, podría diseñarse una formación que haya demostrado ser la más efectiva.

En cualquier caso, tal y como exponen Alsina, G., Amador, J.A., Arroyo, A., Badia, A., Badia, M., Contreras, C., Mas, B., Mena, B., Salat, L., Samuell, C. (2014), cualquier programa de formación a docentes debería incluir: información general sobre el trastorno; técnicas de modificación de conducta, dirigidas a incrementar o mantener comportamientos deseables y a eliminar o reducir comportamientos no deseables; técnicas cognitivas (como por ejemplo, práctica de autoinstrucciones y entrenamiento en estrategias de autocontrol); y, finalmente, adaptaciones dirigidas a mejorar el funcionamiento en el aula y el aprendizaje.

Para terminar, las limitaciones de esta investigación son varias y resulta fundamental comentarlas brevemente para entender la limitación de los datos que aquí se presentan. En primer lugar, el tiempo del que se ha dispuesto para realizarla es bastante corto, por lo que algunas de las personas que deseaban participar en el estudio, podrían no haber llegado a tiempo para hacerlo. En segundo lugar, otra de las limitaciones encontradas ha sido la dificultad para hacer llegar el cuestionario a todo el profesorado que se pretendía, ya que no se disponía de otro medio que no fuese el correo electrónico y éste sólo se disponía de los centros públicos de la Región; pudiendo ser positivo también el analizar las variables de este estudio en centros concertados y privados. En tercer lugar, la muestra alcanzada, comparada con el número total de profesores de secundaria de la Región de Murcia, no es significativa, por lo que los datos no son susceptibles de ser generalizados. Por último, una de las limitaciones más importantes fue la de no incluir entre las preguntas del cuestionario una referente al tipo de formación recibida sobre TDAH, lo que podía haber permitido el análisis que comentábamos anteriormente.

Teniendo en cuenta este panorama, también podría ser importante realizar (replicar) este estudio con maestros de Educación Primaria de la Región de Murcia, ya que cuanto antes se realice el diagnóstico y la intervención, mejores resultados podrán obtenerse en los alumnos.

Bibliografía

- Alcaraz Carrillo et al. (2014). *Intervención educativa en el alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la Educación Secundaria*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Alsina, G., Amador, J.A., Arroyo, A., Badia, A. et al. (2014). *Déficits de atención y trastornos de conducta*. Barcelona: Editorial UOC.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5ª ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Consejería de Sanidad y Consumo y Consejería de Educación, Formación y Empleo, Región de Murcia (2012). *Protocolo de Coordinación de Actuaciones Educativas y Sanitarias en la Detección y Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDA-H* (ed. rev.). Murcia: Consejería de Sanidad y Consumo. Servicio Murciano de Salud. Subdirección General de Salud Mental. Recuperado de: http://www.murciasalud.es/recursos/ficheros/236108-protocolo_2012.pdf
- Jarque, S., & Tárraga, R. (2009). Comparación de los conocimientos sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) de los maestros en activo y los futuros educadores. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 517-529.
- Jarque, S., Tárraga, 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.
- Kos, J.M., Richdale, A.L., y Jackson, M.S. (2004). Knowledge about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A comparison of in-service and preservice teachers. *Psychology in the Schools*, 41(5), 517-526.
- Martínez-Frutos, M.T., Herrera-Gutiérrez, E., y López-Ortuño, J. (2014) Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación. En J., Navarro, M.D., Gracia, R. Lineros y F.J. Soto (Coords.), *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/mtmartinez.pdf>
- Sciotto, M.J., Terjesen, M.D. y Bender-Frank, A.S. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2), 115-122.
- Soroa, M., Gorostiaga, A., y Balluerka, N. (2016). Conocimiento de los docentes sobre el TDAH: relevancia de la formación y de las percepciones individuales. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 205-226.
- Soutullo, C. (Coord.) (2013). *Informe PANDAH. El TDAH en España*. Barcelona: Adelpi.