

## Evaluación y alcances de una intervención psicoeducativa sobre alumnos de primaria con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

### Evaluation and scopes of a psychoeducational intervention on primary school students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)

Molinar Monsiváis, Judith; Cervantes-Herrera, Ana del Refugio

 Judith Molinar Monsiváis (\*)

judith.molinar@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

 Ana del Refugio Cervantes-Herrera (\*\*)

ana.cervantes@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

#### Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 22, núm. 39, 2022

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 04/11/2022

Aprobación: 23/02/2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4984335002/>

Atribución – no comercial: esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de tu obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionarte y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

**Resumen:** Entre el 4 % y el 8 % de la población infantil padece trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). Se considera como un trastorno neurobiológico, cuyas características son la inatención, la hiperactividad y la impulsividad, condiciones que le impiden al infante ejecutar, de manera adecuada, distintas actividades en cualquier contexto. En esta medida, los profesores que atienden al alumnado requieren de actitudes inclusivas para ayudar al desarrollo y mejorar los aprendizajes de los niños y las niñas en el aula educativa. Es por esto que el presente estudio tuvo como objetivos diseñar, aplicar y comprobar la efectividad de un programa de intervención psicoeducativa sobre el manejo de infantes con TDAH. Para estos propósitos, se trabajó con 35 docentes de educación básica y los hallazgos evidenciaron un incremento de un 2,25 % en conocimiento de la sintomatología, así como un aumento significativo en las actitudes positivas, con un tamaño de efecto moderado. Esto indica que el programa fue efectivo en conocimientos de síntomas y el aumento de las actitudes positivas en términos cognitivos, afectivos y conductuales.

**Palabras clave:** TDAH, profesor, alumno de primaria, actitud, programa de formación.

**Abstract:** Between 4 % and 8 % of the child population suffers from attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) (American Psychiatric Association, 2014). It is considered a neurobiological disorder, whose characteristics are inattention, hyperactivity and impulsivity, conditions that prevent the infant from carrying out different activities adequately in any context. Because of this, the teachers who attend to the students require inclusive attitudes to help the development and improve the learning of boys and girls in the educational classroom. For this reason, the present study had the objectives of designing, applying, and verifying the effectiveness of a psychoeducational intervention program on the management of infants with ADHD. For these purposes, we worked with 35 basic education teachers and the findings showed an increase of 2.25 % in knowledge of the symptoms, as well as a significant increase in positive attitudes, with a moderate sized effect. This indicates

that the program was effective in understanding symptoms and increasing positive attitudes in cognitive, affective, and behavioral terms.

**Keywords:** ADHD, teacher, student, attitude, formation program.

## INTRODUCCIÓN

Los programas psicoeducativos son una herramienta de intervención y prevención que tiene como objetivo transmitir información, de manera sistemática, a ciertas personas sobre un tema específico para que desarrollen actitudes positivas y mejoren el comportamiento dentro de un contexto social determinado (Mulas y Morant, 1999). La psicoeducación, según Anderson (1984), es un concepto terapéutico conductual que ofrece información, mejora la comunicación, facilita la resolución de problemas y brinda capacidades y habilidades formativas. Por tanto, desde la salud mental, la psicoeducación es una herramienta terapéutica que favorece la instrucción de la población en un tema (salud, enfermedad mental o física), ya que aporta datos acerca de la etiología, los síntomas, los tratamientos y las habilidades comunicativas y sociales para mejorar las actitudes de las personas; además, se puede abordar de manera individual, familiar, escolar o grupal (Bulacio, Vieyra y Mongiello, 2004). Lo enunciado nos indica que la psicoeducación puede ayudar a mejorar actitudes y modificar conductas, mediante cambios en las cogniciones, para que la persona logre una adecuada aceptación y adaptación respecto a un tema en específico.

En particular, el estudio de las actitudes, desde una perspectiva psicosocial, se ocupa del fenómeno actitudinal de los seres humanos (Albarracín, Jonhson, y Zanna, 2014; Eagly y Chaiken, 1993; Maio y Olson, 2000), es decir, de las valoraciones que un individuo posee ante un objeto o tema, las cuales lo llevan a tomar decisiones y a realizar elecciones. Estudiar determinadas posturas valorativas ayuda a comprender la conducta social y las normas que rigen a los grupos, pues estos procesan y responden a la información que brinda el contexto social por medio de la interiorización de valores, preferencias y normas (Maio y Olson, 2000).

Para Eagly y Chaiken (1998), las actitudes son evaluaciones de asociación entre el estímulo y la respuesta (objeto-actitud), y constan de tres componentes fundamentales: cognitivo, afectivo y comportamental. El *componente cognitivo* implica las creencias del individuo con respecto a un objeto de actitud; el *afectivo* son las emociones y sentimientos que se asocian al objeto de actitud; y el *comportamental* alberga los comportamientos emitidos al objeto de actitud (Zanna y Rempel, 1988). Esto significa que las actitudes son evaluaciones favorables, neutras o desfavorables sobre un objeto actitudinal, con una dirección positiva, neutra o negativa (Sabini, 1992). En esta medida, las emociones y sentimientos que surgen —desde las experiencias, la información y las creencias que las personas tienen sobre los objetos actitudinales— con una connotación positiva producirán, a su vez, una actitud positiva, como el respeto y la confianza; mientras que la información o conducta negativa producirá una emisión negativa, como es el caso de la discriminación y la exclusión (Briñol, Horcajo, Becerra, Falces y Sierra, 2002).

Dichas actitudes, positivas o negativas, brindan información relevante para comprender ciertos contextos, como es el caso del educativo, desde el cual se realizará la presente investigación. Este binomio profesor-alumno es una relación fundamental para el desarrollo y evolución del estudiante. En tal sentido, es importante que los profesores establezcan actitudes positivas con sus discentes, por medio de las cuales el

---

## NOTAS DE AUTOR

(\*) Judith Molinar Monsiváis. Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

(\*\*) Ana del Refugio Cervantes-Herrera. Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

alumno pueda equivocarse y mejorar al ser corregido, ya que las actuaciones de los docentes influyen, de manera considerable, en las actitudes, los valores y las emociones de los estudiantes (Zabala Vidiella, 2007). Esto es de gran relevancia porque, en la actualidad, en el aula educativa se matriculan alumnos con necesidades educativas especiales, dificultades en el aprendizaje y diversos trastornos, por ejemplo, los alumnos con TDAH.

Según el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-V) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), el TDAH es uno de los trastornos más frecuentes, entre el 4#% y el 8#% de la población infantil que se encuentra en edad escolar. Este se caracteriza por la tríada de inatención, hiperactividad e impulsividad, la cual causa alteraciones significativas en las funciones ejecutivas, en el aprendizaje y en la socialización (Barkley, 2002). Además, puede estar asociado con otras afectaciones, como es el caso de trastornos del comportamiento (TC), trastorno oposicionista desafiante (TOD), trastorno obsesivo-compulsivo (TOC), trastornos del sueño, trastorno de ansiedad o trastornos del aprendizaje (dislexia, discalculia y disgrafía) (Faraone, Sergeant y Gillberg, 2003; Biederman, Faraone y Mick, 2000).

Adicional a lo anterior, en varios estudios se ha evidenciado que los niños que presentan esta sintomatología manifiestan comportamientos negativos respecto al aprendizaje y la socialización en el contexto escolar, tal es el caso de las conductas disruptivas, los bajos puntajes en exámenes y en tareas, el poco o nulo autocontrol, los enfrentamientos y las dificultades con sus pares y maestros (Loe y Feldman, 2007; Molinar y Castro, 2018; Molinar-Monsiváis y Cervantes-Herrera, 2020). A continuación, se muestran algunos síntomas de los niños con TDAH dentro del salón de clase.

TABLA 1.  
Actitudes de los docentes hacia los niños y niñas con diagnóstico de TDAH

<b>Síntoma: hiperactividad (exceso de movimiento)</b>	<b>Síntomas: atención dispersa, dislexia</b>	<b>Síntoma: impulsividad, oposicionista, desafiante</b>
<u>Alumno:</u> mueve las piernas y brazos o se retuerce en la silla, se duerme, se distrae y no presta atención en clase, introduce objetos (clip, borrador, lápiz, etc.) en la boca o mastica chicle, distrae constantemente a sus compañeros, habla demasiado, mueve con la mano y de manera persistente un lápiz o cualquier otro objeto, dibuja y raya en las hojas del cuaderno, etc.	<u>Alumno:</u> le cuesta seguir instrucciones, no atiende trabajos en clase, se le olvida el material necesario para la clase. Con frecuencia, tiene letra poco clara o ilegible, mala ortografía, sustituye u omite letras, presenta trabajos desorganizados o sucios. Se le dificulta leer de forma fluida y tiene poca comprensión lectora, coordinación y habilidad motora.	<u>Alumno:</u> mira de manera displicente, reta y desafía al docente o a la figura de autoridad, no sigue reglas o indicaciones (desobediencia irracional), responde con agresión y hostilidad, tiende a un comportamiento impulsivo (grita, insulta y ofende), discute, pelea continuamente, dice mentiras, culpa y reprocha a los demás por sus errores y dificultades.
<u>Actitud docente:</u> cree que el alumno actúa por molestar y que no hace caso cuando le solicitan un favor. Lo etiqueta de vago, desordenado, pesado, inquieto, friki, fracasado, inmaduro, necio, rebelde, desobediente y travieso.	<u>Actitud docente:</u> se queja de los trabajos incompletos, mal hechos y sucios, de su escaso esfuerzo, de que escribe lo que quiere y de que no trabaja en clase. Amenaza si no trabaja o no termina los apuntes. Lo etiqueta de flojo, tonto, sucio, descuidado, despistado, lento y torpe.	<u>Actitud docente:</u> actúa de forma negativa, punitiva y autoritaria, piensa que no puede permitir que le falten al respeto en su clase. Toma personal los síntomas del niño. Lo etiqueta de malo, grosero, berrinchudo, peleonero, contreras, gritón, rebelde y colérico.
<u>Desde la escuela:</u> los directivos no saben qué hacer o se enganchan con los niños que manifiestan estos síntomas y conductas. Suelen escribir notas en los cuadernos para indicarles dónde estuvo el error (esto no ayuda a los niños a identificar en qué se equivocaron). Desconocen cómo se puede llevar a cabo el nivel de contenidos basándose en la zona de desarrollo próximo por Vygotsky (1978) para trabajar en el aprendizaje previo en el que se ubica el infante. Los profesores no tienen el tiempo o la posibilidad de ajustar los contenidos por medio de adecuaciones curriculares y suelen sentar a los niños al frente del salón como única posibilidad de mejorar su aprendizaje. Suspenden o expulsan a los alumnos por conductas disruptivas. No existe dentro de la escuela el trabajo en equipo multidisciplinario.		

elaboración propia.

Debido a estas dificultades, se estima necesario brindar información a los profesores sobre el TDAH, pues estos comparten varias horas diarias con los infantes y sus actitudes pueden influir, de manera considerable, en las conductas de los alumnos (Molinar-Monsiváis y Cervantes-Herrera, 2021). Por esto, el objetivo de esta

investigación fue diseñar un programa de intervención psicoeducativo para modificar y mejorar las actitudes docentes hacia los niños con TDAH en educación básica, así como aplicar y comprobar la efectividad dentro del aula, con la finalidad de aumentar el conocimiento desde la identificación, la prevención y la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y el desarrollo social del infante.

## METODOLOGÍA

El diseño seleccionado para la investigación es la aplicación de una preprueba y de una postprueba con un grupo experimental y con un grupo de control. La muestra que se utilizó fue no probabilística por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 1998) y en ella se empleó un total de 35 profesores, 8 hombres y 27 mujeres, con una edad promedio de  $M= 33,8$ . Se les aplicó la escala ASKAT de Conocimientos y Actitudes hacia el TDAH (Mulholland, 2016, como se cita en Ordóñez Ruíz, 2017) antes y después de la intervención.

Este estudio se compone de tres fases: la primera, la aplicación del instrumento y elaboración del programa; la segunda, la implementación del programa para el grupo experimental (14 participantes) y la observación de un video de sensibilización para el grupo de control (21 participantes); la tercera, el análisis de los resultados de preprueba y postprueba.

### Fase 1. Identificación del problema

En la investigación, se lograron identificar las necesidades de los profesores, por medio de la escala ASKAT (SASK, SASA). Los resultados brindaron información para detectar ciertos desconocimientos sobre la sintomatología del TDAH, el tipo de actitudes que manifiestan hacia el alumnado y las creencias que los docentes tienen en cuanto al trastorno. Los datos obtenidos ayudaron para realizar un proceso de diagnóstico y desarrollar el programa psicoeducativo que se describe a continuación.

TABLA 2.  
Plan de intervención y diseño del programa

<b>Dimensión</b>	<b>Tema</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Técnica</b>
Conocimiento	Evaluación inicial	Participación activa	Interactiva
Conocimiento	Evaluación de actitudes	Comunicación persuasiva	Foto-palabra
TDAH	Síntomas, diagnóstico, características	Participación activa	Aproximación didáctica
Habilidades sociales	Asertividad, resolución de conflictos	Participación activa	Reflexión pedagógica

elaboración propia.

### Fase 2. Implementación del programa

El programa psicoeducativo que se implementó en el grupo experimental consta de cuatro competencias, las cuales se abordaron en una intervención, cuya duración fue de seis horas. Las dos primeras dimensiones de conocimiento se ejecutaron en una hora, cada una, y se utilizaron estrategias de participación activa y

de comunicación persuasiva. En cuanto a las dimensiones de TDAH y habilidades sociales, se realizaron, cada una, en dos horas, en las cuales se trabajaron estrategias de participación activa. Finalmente, el grupo de control expuso un video en el que se observaron los síntomas del TDAH y se sensibilizó a los docentes sobre el trastorno.

### Fase 3. Resultados

Se evaluaron los conocimientos y las actitudes de los profesores y se compararon los resultados antes y después de la implementación de la intervención del programa psicoeducativo por medio de la escala ASKAT (SASK y SASA), la cual consistió en tres opciones de respuesta (“Verdadero”, “Falso” y “No lo sé”). La evaluación de las actitudes y creencias se realizó por medio de la escala Likert de seis puntos.

## RESULTADOS

Para la obtención de los resultados en el pretest de la escala SASK, se inició con la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la variable de conocimiento, en la cual el grupo experimental obtuvo una significancia de ( $p = 0,704$ ) y el grupo control una significancia de ( $p = 0,972$ ), cifras con las que fue posible evidenciar que ambos grupos tienen una distribución normal.

La media alcanzada en el pretest por el grupo experimental fue de 5,53, con una desviación estándar de 1,61 y el grupo de control obtuvo una media de 6,00, con una desviación estándar de 1,38. El resultado del análisis de la prueba t de student para muestras independientes indica que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0,375$ ;  $t = 0,899$ ) en la evaluación inicial entre ambos grupos.

Para comparar los resultados en la subescala de conocimiento, al grupo experimental se le aplicó la prueba t de student para muestras relacionadas entre el pretest y el posttest, a partir de la cual se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0,000$ ;  $t = 5,12$ ;  $gl = 13$ ) entre ambas evaluaciones (Figura 1). Esta misma prueba se aplicó al grupo de control y se obtuvo una significancia mayor a 0,05, lo cual indica que no existen diferencias significativas entre ambas evaluaciones para este grupo.

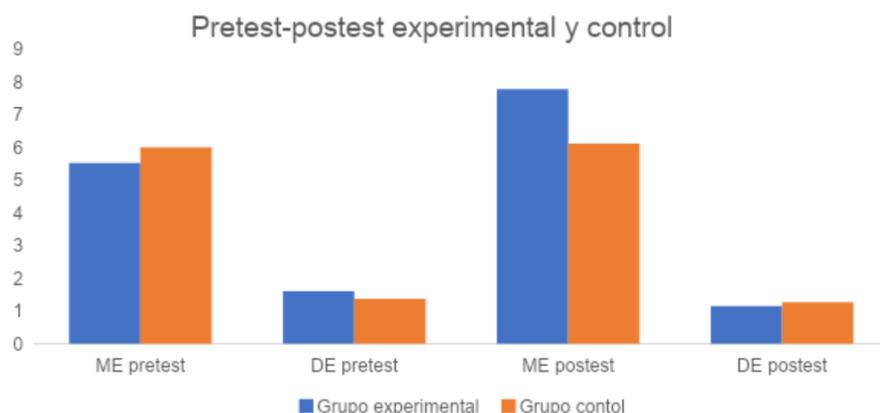


FIGURA 1.

ME y DE de conocimientos en el pretest y el posttest para el grupo experimental y grupo control  
elaboración propia.

También, se aplicó la prueba t para muestras independientes, con la finalidad de comparar las puntuaciones medias en el posttest de ambos grupos y se obtuvo una significancia menor a  $p = 0,05$ , evidencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ( $p = 0,000$ ;  $t = 3,87$ ;  $gl = 34$ ).

En cuanto a los resultados de la escala SASA, a partir de la aplicación de la prueba Shapiro-Wilk, los datos arrojados en el pretest demostraron que los grupos no son aptos para la aplicación de pruebas paramétricas ( $p = 0,000$ ), por lo que se empleó la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney entre el grupo experimental y el grupo de control. Para la variable de actitudes positivas, la prueba arrojó una significancia de  $p = 0,459$  ( $Z = 0,756$ ), con un rango de 17,54 para el grupo experimental y de 15,03 para el grupo de control.

A continuación, se aplicó esa misma prueba para evaluar las posibles diferencias en el pretest de actitudes negativas entre ambos grupos. Al respecto, se obtuvo un resultado de  $Z = 0,756$  y una significancia de  $p = 0,454$ , lo que indica que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos (rango experimental = 19,61; rango de control = 16,93).

Al efectuar la comparación del grupo experimental en el pretest y en el postests de actitudes, tanto positivas como negativas, la prueba de Wilcoxon identificó un nivel moderado de efectividad:  $r = 0,404$  y  $r = 0,417$  (Tabla 3).

TABLA 3.  
Resultados de actitudes positivas y negativas en el pretest y en el postest del grupo experimental y del grupo de control

<b>E. Positiva</b>	<b>Rango</b>	<b>Desv. tip.</b>	<b>Media</b>	<b>N</b>	<b>Sig.</b>
<b>Pretest</b>	7,50	5,35	109,66	14	<b>0,005</b>
<b>Postest</b>		6,33	119,07	14	
<b>E. Negativa</b>					
<b>Pretest</b>	8,80	12,16	89,21	14	<b>0,026</b>
<b>Postest</b>		5,04	81,64	14	
<b>G.C. Positiva</b>					
<b>Pretest</b>		7,22	108,57	21	<b>0,031</b>
<b>Postest</b>	9,64	6,81	113,04	21	
<b>G.C. Negativa</b>					
<b>Pretest</b>		7,62	86,25	21	<b>0,003</b>
<b>Postest</b>	11,59	8,72	79,71	21	

elaboración propia.

Finalmente, en el postest, para comparar las actitudes positivas del grupo experimental y del grupo de control, se obtuvo una media de 115,45, una desviación estándar de 7,18 y una significancia de  $p = 0,008$  en la prueba de U de Mann-Whitney ( $Z = 2,62$ , con una  $p > 0,05$ ). El resultado indica que no se encontraron diferencias significativas en las medias del puntaje. En cuanto a las actitudes negativas, se obtuvo un valor para la media de 80,48, una desviación estándar de 6,69 y una significancia de  $p = 0,454$ . Al aplicar la prueba, se obtuvo  $Z = 0,759$ , con una  $p > 0,05$ , lo que indica que no se encontraron diferencias significativas (Tabla 4).

TABLA 4.

Resultados del postest de actitudes positivas y negativas del grupo experimental y del grupo de control

<b>Actitud</b>	<b>Rango</b>	<b>DE</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>N</b>	<b>Z</b>	<b>Sig.</b>
<b>Positiva</b>						
<b>Experimental</b>	23,54			14		
<b>Control</b>	14,31	7,18	69,50	21	<b>2,62</b>	<b>0,008</b>
<b>Actitud</b>						
<b>Negativa</b>						
<b>Experimental</b>	19,61			14		
<b>Control</b>	16,93	6,69	124,50	21	<b>0,759</b>	<b>0,454</b>

elaboración propia.

## Discusión de los resultados

Con estos datos, se comprobó la efectividad de la intervención realizada por medio del programa psicoeducativo para modificar las actitudes docentes de educación básica. Los participantes mostraron una mejoría en las actitudes positivas y negativas con un tamaño de efecto moderado y pequeño, incluso, varios meses después de la aplicación.

## CONCLUSIONES

Aunque brindar información en los programas no debe ser el único objetivo, esta es fundamental para poder conocer las características de ciertos trastornos. El programa psicoeducativo aplicado a los docentes del grupo experimental fue efectivo y ayudó a transmitir conocimientos acerca de los síntomas y del diagnóstico, con un incremento de los valores del pretest al postest. Esto permitió que los profesores aumentaran los conocimientos del TDAH, incluso, dos meses después de la aplicación del programa. En varios estudios, como los de Lasisi, Ani, Lasebikan, Sheikh y Omigbodun (2017); Casas y Ferrer (2010); Syed y Hussein (2009); Barkley (2006) y Castro (2005), estas intervenciones han demostrado que los programas psicoeducativos ayudan, significativamente, en el aumento de los conocimientos de los síntomas, las características y el diagnóstico. Con esto, se puede inferir que los participantes del grupo experimental presentaron un aumento de sus conocimientos sobre sintomatología y diagnóstico, lo cual les puede ayudar en la identificación, la prevención y la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje.

Además, los resultados del grupo de control evidenciaron un conocimiento bajo de  $M = 5,53$  y  $M = 6,00$ , lo cual mostró que no existen diferencias significativas para la variable de conocimiento sobre el TDAH. Con esto, se pueden considerar las referencias de Castro (2005) y Barkley (2006), las cuales hacen alusión a ciertas afecciones —causadas por la desinformación sobre el TDAH— en la inclusión educativa que llega a afectar

el proceso de enseñanza y aprendizaje de los infantes. Estos datos corroboraron la pertinencia del diseño del programa y la intervención de la educación formal para aumentar el conocimiento sobre el TDAH en los docentes, con lo que se espera ayudar a prevenir dificultades conductuales y de aprendizaje en el contexto escolar (Casas y Ferrer, 2010; Barkley, 2006; Castro, 2005).

En cuanto a los resultados obtenidos en el pretest para la variable de actitudes, la escala SASA arrojó información sobre las actitudes de enojo, ansiedad, frustración, desesperación, estrés y discriminatorias hacia las dificultades que manifiestan los infantes con TDAH en el aula. Frustración y ansiedad porque los participantes desconocen estrategias para trabajar la conducta y el aprendizaje. Enojo, estrés y desesperación porque utilizan el regaño, la imposición y la amenaza para mantener el orden, el control y el poder. Estas actitudes generan un estilo de enseñanza tradicionalista en la que el docente asume un papel dominante y vertical al ser poco flexible, homogéneo, heterónimo y reproductor de un orden que se impone para el modelado de alumnos (Ferrer, Tejera y Acedo, 1941). Según Granada, Pomés y Sanhueza (2013), en el ambiente escolarizado se puede llegar a generar un proceso coercitivo entre el profesor, el alumno y el aula, debido al tradicionalismo, pues la obediencia se impone con amenazas y es posible que cause resistencia, violencia y exclusión del alumnado. Además, para Rodríguez (1993) y Rodríguez (2007), cada cuatro profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) manifiestan estrés, debido a que pierden el 30 % del tiempo de clase por ciertas dificultades con la disciplina y orden en el aula.

Para el postest los resultados del grupo experimental evidenciaron una disminución en las actitudes negativas (tamaño de efecto pequeño) y un aumento en las actitudes positivas (tamaño de efecto moderado). Estos efectos ayudaron a los profesores en la modificación de las actitudes negativas (nivel conductual), como es el caso de la frustración y del estrés, ya que los participantes emplearon formas creativas para dialogar y comunicarse asertivamente con los alumnos (nivel cognitivo) y, de esta manera, lograron solucionar conflictos desde un ambiente de respeto, empatía y armonía (nivel afectivo). Estos hallazgos son similares a los obtenidos por García, Blanco, Laportilla y Martos (2021) y Marca Cussi y Peredo Videá (2017), quienes lograron modificar las actitudes docentes y resolver, de forma positiva, diversas problemáticas dentro del aula por medio de la psicoeducación.

Respecto a los resultados del grupo de control, los participantes modificaron las actitudes positivas y negativas con un tamaño de efecto pequeño. Este aumento influyó positivamente en las actitudes de los participantes, quienes comprendieron que el alumno con TDAH puede mejorar su conducta cuando el profesor dirige, guía y estructura el contexto en el que se desarrollan los niños. Además, fue posible reflexionar sobre ciertos diálogos discriminatorios, estigmas y etiquetas que, en ocasiones, se realizan dentro del aula y que generan barreras educativas. Estos resultados son similares a los de Belepucha Sanmartín (2020), quien menciona que el docente es la persona que se dirige, se organiza y se adapta a las necesidades del alumnado con TDAH para fomentar un ambiente motivador en el aula.

Finalmente, se puede concluir, con base en los resultados obtenidos, que los programas psicoeducativos cuentan con una mayor efectividad para mejorar las actitudes y conocimientos de los docentes. Esto significa que, en el componente cognitivo, los docentes adquirieron conocimientos sobre el trastorno y estrategias de aprendizaje, comunicativas y conductuales, las cuales sirven para ayudar en el componente afectivo por medio de la comprensión, el respeto y la empatía, a través del cual se modifica el componente conductual al disminuir la discriminación y mejorar la armonía y el bienestar dentro del aula.

## REFERENCIAS

- Albarracín, D., Johnson, B. T., y Zanna, M. P. (2014). *The handbook of attitudes and attitude change*. L. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410612823>
- Anderson, J. R. (1984). Cognitive psychology. *Artificial Intelligence*, 23(1), 1-11.

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V)* (5.° ed.). Asociación Americana de Psiquiatría. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barkley, R. (2006). Comorbid disorders, social and family adjustment, and subtyping. En Barkley, R. (Ed.), *Attention deficit hyperactivity disorder*. Guilford Press.
- Barkley R. A. (2002). International Consensus Statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology*, 5, 89-111.
- Belepucha Sanmartin, J. A. (2020). *Prácticas pedagógicas para favorecer procesos inclusivos de un niño con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en el aula* (Tesis de maestría, Universidad del Azuay). <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/9729/1/15361.pdf>
- Biederman, J., Faraone, S., y Mick, E. (2000). Age dependent decline of ADHD symptoms revisited: Impact of remission definition and symptom subtype. *Am J Psychiatry*, 157, 816–817. <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/epdf/10.1176/appi.ajp.157.5.816>
- Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C., y Sierra, B. (2002). Cambio de actitudes implícitas. *Psicothema*, 14(4), 771-775.
- Bulacio, J. M., Vieyra, M. C., y Mongiello, E. (2004). *Uso de la Psicoeducación como estrategia terapéutica*. <https://www.academica.org/000-029/16.pdf>
- Casas, A. y Ferrer, M. (2010). Tratamientos psicosociales eficaces para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Información psicológica*, 100, 100-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642841>
- Castro, M. (2005). *Conocimientos y Actitudes de Maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y Estudiantes de Magisterio sobre Niños Superdotados Intelectualmente* (Disertación doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7142/1/T28588.pdf>
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4a ed., Vol. 1, pp. 269-323). McGraw-Hill.
- Faraone, S. V., Sergeant, J., Gillberg, C., Biederman, J. (2003). The worldwide prevalence of ADHD: Is it an American condition? *World Psychiatry*, 2(2), 104–113.
- Ferrer, M., Tejera, D., y Acedo, J. F. (1941). *Historia del tradicionalismo español* (Vol. 1). Ediciones Trajano.
- García, A. J., Blanco, L. P., Laportilla, Y. D., y Martos, M. G. M. (2021). Atención integral a escolares con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: estudio de caso. *EDUMECENTRO*, 14, e1987.
- Granada, M., Pómes, M., y Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Trabajo No. 25. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. Universidad Católica de Maule, Chile. <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- Lasisi, D., Ani, C., Lasebikan, V., Sheikh, L., y Omigbodun, O. (2017). Effect of attention - deficit - hyperactivity - disorder training program on the knowledge and attitudes of primary school teachers in Kaduna, North West Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1), 1-8. <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-017-0153-8>
- Loe, I. M., y Feldman, H. M. (2007). Academic and Educational Outcomes of Children With ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654.
- Maio, G. R., y Olson, J. (2000). *Why we evaluate: Functions of attitudes*. L. Erlbaum.
- Marca Cussi, G. H., y Peredo Videá, G. H. T. (2017). *Estrategias psicoeducativas para la intervención del profesor a niños y niñas que presentan indicadores de trastorno de déficit de atención con hiperactividad* (Doctoral dissertation, Universidad Mayor de San Andrés. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Carrera de Psicología).
- Molinar, J., y Castro, A. (2018). Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 167-174. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158173011/243158173011.pdf>

- Molinar-Monsiváis, J., y Cervantes-Herrera, A. D. R. (2020). Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumnado con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 171-181. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000200171&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000200171&script=sci_arttext)
- Molinar-Monsiváis, J., y Cervantes-Herrera, A. (2021). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 87-100. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042molinar5>
- Mulas, F., y Morant, A. (1999). Niños con riesgo de padecer dificultades en el aprendizaje. *Rev Neurol.*, 28, S76-80.
- Ordóñez Ruiz, A. (2017). *Un estudio comparativo del conocimiento y la actitud sobre el TDAH entre los estudiantes del Grado de Educacio#n Primaria y los maestros en activo*. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27300>
- Rodríguez, L. R. (2007). La Teoría de la Acción Razonada. Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación educativa duranguense*, 7, 66-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358919>
- Rodríguez, R. (1993). *Attitudes towards giftedness. Abstracts of the Papers Sub-mitted in the Third European Conference of The European council for Hihj Ability* (Vol. 1). Hogrefe and Huber Publishers.
- Sabini, J. (1992). *Social psychology*. W.W. Norton & Company.
- Syed, E. U., y Hussein, S. A. (2009). Increase in Teachers' Knowledge About ADHD After a Week-Long Training Program. *Journal of Attention Disorders*, 13(4), 420-423. <https://doi.org/10.1177/1087054708329972>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zabala Vidiella, A. (2007). Relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y el alumnado. En A. Zabala Vidiella, *La práctica educativa: cómo enseña*.
- Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. En D. Bar-Tal y A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge University Press.