



TDAH en entornos escolares, experiencia y autoconfianza de los maestros de educación general básica para la enseñanza efectiva.

Dra. Natasha Ivanova Samaniego Luna

natasha.samaniego@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1759-4952>

Especialista en Pediatría

Md. Yosselyn Nathaly Chamba Carchi

yosselynochamba@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8556-2023>

Posgradista en Pediatría

RESUMEN:

Esta investigación definió como objetivo establecer la relación entre la experiencia de los maestros de niños con TDAH en los entornos escolares, y los niveles de autoconfianza para la enseñanza efectiva. Se aplicó a 342 maestros de educación general básica de la ciudad de Loja, una encuesta relacionada con aspectos sociodemográficos: edad, sexo, tipo de institución donde labora, trayectoria docente, año de educación básica en el que se desempeña, antigüedad, formación sobre TDAH, experiencia en el trabajo con niños que tienen esta patología, y autoconfianza para lograr en ellos los aprendizajes requeridos. Se encontró un 81% (n=276) de mujeres en la muestra; el 68,1% (n=233) de los maestros se ubicaron en edades de 40 a 64 años; el 84,5% (n=289) laboraba en instituciones públicas; 34,5% (n=118), tuvieron más de veinte años de experiencia docente; el 50,6% (n=173) accedieron a algún tipo de formación en TDAH. Menos de la mitad de los docentes contaron con experiencia educando a niños con TDAH y reconocieron autoconfianza para la enseñanza en estos casos.

Palabras clave: TDAH, docentes, aprendizaje, conocimiento, eficiencia

ADHD in school environments, experience and self-confidence of basic general education teachers for effective teaching.

ABSTRACT

This research defined the objective of establishing the relationship between the experience of teachers of children with ADHD in school environments, and the levels of self-confidence for effective teaching. A survey related to sociodemographic aspects was applied to 342 basic general education teachers in the city of Loja: age, sex, type of institution where they work, teaching career, year of basic education in which they work, seniority, training on ADHD, experience in working with children who have this pathology, and self-confidence to achieve the required learning in them. 81% (n=276) of women were found in the sample; 68.1% (n=233) of the teachers were between the ages of 40 and 64; 84.5% (n=289) worked in public institutions; 34.5% (n=118) had more than twenty years of teaching experience; 50.6% (n=173) had access to some type of training in ADHD. Less than half of the teachers had experience educating children with ADHD and recognized self-confidence for teaching in these cases.

Keywords: ADHD, teachers, learning, knowledge, efficiency

INTRODUCCIÓN:

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) , constituye el trastorno del neurodesarrollo más común de la infancia, tiene origen genético y multifactorial, así como una base neurobiológica que conduce a la afectación del lóbulo frontal y sus conexiones neuronales con los ganglios de la base (López et al., 2018).

Las primeras manifestaciones del TDAH, se evidencian entre los 3 y 4 años, sin embargo no es adecuado efectuar su diagnóstico hasta que el niño haya cumplido los 6 años edad. Lo característico es la dificultad que el paciente muestra para guiar sus conductas mediante auto instrucciones y frenar aquellas que no son apropiadas (Lozano, 2021).

El TDAH se diagnostica clínicamente, no obstante, las evaluaciones psicológicas (cualitativas y psicométricas), neuropsicológicas y neurológicas , resultan imprescindibles a la hora de obtener información esencial para confirmarlo y caracterizarlo (Hidalgo et al., 2014).

Lo típico del trastorno, permite clasificarlo en dos subtipos , el primero caracterizado por inatención , un segundo, marcado por impulsividad o hiperactividad (Otoya et al., 2022).

Mantener la atención es fundamental para dominar la vida cotidiana. La atención sostenida es un factor mental multicomponente, no unitario, que implica un complejo trabajo de procesos recurrentes del cerebro, muy bien organizado en una colección de redes con funcionalidades especializadas que interactúan de manera flexible (San Martín et al., 2023).

Respecto a la prevalencia del TDAH, la Organización Mundial de la Salud (OMS), reporta un 5.3% a nivel mundial (Palacios et al., 2011). Siendo la media de edad del diagnóstico los 7 años (Thomas et al., 2015).

En mayor o menor grado, persiste en el transcurso de la vida; entre el 40 al 70% de los niños, presentarán síntomas en la adolescencia, un 50% en la vida adulta. El trastorno interfiere de forma significativa a nivel social, emocional y sobre todo en el rendimiento escolar o académico, consecuentemente, genera gran impacto en el desarrollo y en la vida del niño, la familia y su entorno. (Barzallo, 2017).

El abordaje y tratamiento del TDAH, según guías clínicas actuales debe efectuarse conforme al de cualquier trastorno crónico pediátrico. El tratamiento del TDAH está claro y completamente descrito desde hace años; recomienda psicoeducación a los padres y entrenamiento en el manejo conductual, apoyo académico/trabajo con profesores y medicación (Soutullo et al., 2023).

La escuela es el escenario donde el trastorno se pone en evidencia , allí se observan mayores riesgos académicos. Es común observar que los estudiantes con esta condición , trabajen menos de lo que se espera, no produzcan lo suficiente dentro de su proceso, dejen tareas inconclusas y muestren conductas inadecuadas (López, 2019).

Interrumpir frecuentemente la clase, inquietar persistentemente a sus compañeros, levantarse a cada momento del pupitre. Estas manifestaciones, descontrolan al maestro en su acción pedagógica mostrando muchas veces rechazo para aquellos en quienes identifica las características del trastorno (De, C, Otero, 2018).

Las dificultades en el aprendizaje, propias del niño con TDAH, generan retraso académico significativo, a pesar de que su capacidad y nivel de inteligencia son normales. En este contexto, el maestro con su actitud puede ser el generador de un estado de activación en el niño, al tiempo que le propone alternativas novedosas que desafíen y logren su atención, particularmente en las que pueda trabajar la psicomotricidad y aprender a través de su cuerpo. Las tareas deben ser asignadas desde el aula de manera planificada y esquematizada (Valda et al., 2018).

La Constitución del Ecuador en su artículo 27 al señalar que “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico” Por ello, el derecho a la educación en Ecuador es considerado como un derecho basado en la convivencia relacional. El artículo 28 de la CRE (2008) consagra que “[...] es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones [...]”; invitando en consecuencia, a la comprensión del otro mediante una relación intercultural de aprendizaje, necesariamente inclusiva de profesores y estudiantes (Ministerio de Salud del Ecuador, 2012).

De acuerdo a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en nuestro país, para los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), dentro de aquellos, los estudiantes con TDAH, deben efectivizarse adaptaciones curriculares, es decir, “ modificar cualquier elemento del currículo cuando no corresponde a las particularidades del estudiante, basado en los principios de flexibilidad, foco en el estudiante, contexto, realismo, cooperación de los docentes e implicación de los padres (Arguello, 2013).

Torres (2019) ,afirma que es ineludible el hecho de que la calidad educativa de la práctica docente está articulada a la capacidad de gestión educativa, desde la administración de turno. En algunos países de América Latina, se observa poco interés para la capacitación continua, dificultad en el maestro para manejar el salón de clase y enfoque por competencias, así como escaso compromiso para alcanzar los objetivos de las instituciones donde los maestros brindan su contingente, falta de estímulos e

incentivos; aspectos que podrían incidir en el carácter administrativo y de gestión educativa en perjuicio del estudiante (Saona Vargas, 2022).

En contexto, resulta indiscutible la necesidad de la formación docente así como la interconexión entre profesionales del sistema educativo, que propicien ambientes educativos eficaces, con ello la gestión y modificación de roles de quienes están involucrados en el proceso, ha de constituirse en un punto favorable para la reflexión y toma de decisiones (González et al., 2012).

“La administración educativa, influye significativamente en el proceso pedagógico en una institución educativa”(Meza Revatta et al., 2021).

La literatura revisada afirma que cuando las experiencias educativas previas con estudiantes con NEE obtienen resultados positivos, los maestros adquieren mayor confianza y menos resistencia hacia este tipo de prácticas inclusivas (Tárraga et al., 2020).

Durante las dos últimas décadas se han desarrollado numerosos estudios sobre conocimientos de los maestros acerca TDAH, muchos revelan resultados de las comparaciones entre países, así como los conocimientos que tienen los maestros con y sin experiencia sobre el TDAH; sin embargo, son muy escasos aquellos en los que se analice la experiencia y autoconfianza del maestro para la enseñanza (Soriano & Echegaray, 2019). La argumentación precedente, justifica en este trabajo el propósito de establecer la correlación entre experiencia de los maestros de niños con TDAH en los entornos escolares y los niveles de autoconfianza para la enseñanza efectiva.

METODOLOGÍA:

Dentro del campo descriptivo, proyectivo; se incluyeron a 342 maestros de educación general básica (EGB) de la ciudad de Loja, quienes previo consentimiento informado, telemáticamente respondieron una encuesta relacionada con aspectos sociodemográficos, experiencia docente con estudiantes que padecen TDAH y autopercepción del empoderamiento para alcanzar el aprendizaje efectivo en estos niños. A través de los programas Microsoft Excel y SPSS, se analizó la información sobre las características generales de la población (edad, sexo, tipo de institución donde labora); trayectoria docente (año de educación básica en el que se desempeña, antigüedad, formación sobre TDAH, experiencia en el trabajo con niños que tienen esta patología); y, autoconfianza para lograr los aprendizajes requeridos en los estudiantes que acarrean el trastorno. La prueba estadística Chi cuadrado para un grado de libertad (χ^2 calculado 4,604= mayor al χ^2 tabla = 3,84; $p=0,032$) permitió establecer la correlación entre experiencia y autoconfianza del maestro para orientar y acompañar satisfactoriamente el proceso enseñanza - aprendizaje.

RESULTADOS:

Tabla 1.

Caracterización general de la población

Variable		Frecuencia	Porcentaje
Edad	20 a 39 años (adulto joven)	107	31,3%
	40 a 64 años (adulto)	233	68,1%
	>65 años (adulto mayor)	2	0,65%
Sexo	Hombre	66	19,0%
	Mujer	276	81,0%
Tipo de institución	Pública	289	84,5%
	Fiscomisional	46	13,5%
	Particular	7	2,0%
Año de educación en el que se desempeña	Primero	49	14,3%
	segundo	33	9,6%
	Tercero	19	5,6%
	cuarto	30	8,8%
	Quinto	25	7,3%
	Sexto	32	9,4%
	Séptimo	29	8,5%
	Octavo	28	8,2%
	Noveno	22	6,4%
	Décimo	75	21,9%
Antigüedad	menos de un año	13	3,8%
	uno a diez años	94	27,5%
	once a veinte años	117	34,2%
	más de veinte años	118	34,5%
Formación sobre TDAH	Si	173	50,6%
	No	169	49,4%
Experiencia con niños con TDAH	Si	208	60,8%
	No	134	39,2%
Autoconfianza para la enseñanza efectiva	Si	7	2,0%
	No	335	98,0%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Los autores

El 81% (n=276) de la muestra fueron mujeres; un 68,1% (n=233) de los maestros, se ubicaron en edades de 40 a 64 años; el 84,5% (n=289) de ellos, pertenecía a instituciones públicas. Respecto a la experiencia docente; el 34,5% (n=118) contaba con veinte años; por otra parte, el 50,6% (n=173) de maestros accedieron a algún tipo de formación acerca del TDAH; menos de la mitad han tenido

experiencia educativa con niños y TDAH; finalmente, el 2% mostró confianza para la enseñanza efectiva.

Tabla 2

Experiencia de los maestros y autoconfianza para la enseñanza en niños con TDAH.

Experiencia con niños con TDAH		Se considera preparado para enseñar a niños con TDAH			Total	Chi2	GL	P	
		NO	SI						
NO	f	134	0	134	4,60	1	0,03		
	%	100%	0	100%					
SI	f	201	7	208					
	%	97%	3%	100%					
Total	f	335	7	342				4	2
	%	98%	2%	100%					

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Los autores

Entre la experiencia de los maestros con niños y TDAH en entornos educativos, y autoconfianza para la enseñanza efectiva; se pudo conocer que la mayoría, tenían algún tipo de experiencia, pese a ello no se sentían preparados para la enseñanza. La relación de las dos variables, resultó estadísticamente significativa (χ^2 calculado, 1 GL = 4, 604 mayor al χ^2 tabla = 3,841; $p = 0,032$)

DISCUSIÓN:

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, es una condición que impide al niño desenvolverse adecuadamente, ya que sus síntomas, tienen una base neurológica (Custode & Galarza, 2022). Es indiscutible que el rol del maestro en el contexto educativo es fundamental no solo para lograr en cada estudiante los objetivos de aprendizaje, sino también en la identificación y evaluación de los estudiantes con TDAH.

En el estudio local de los maestros encuestados, representativamente se identificaron profesionales mujeres, adultos jóvenes en ambos sexos, quienes en mayoría bordearon los veinte años de experiencia docente y tuvieron acceso a información sobre el trastorno. Los maestros con y sin experiencia en el manejo de niños con TDAH, consideraron no estar preparados para garantizarles aprendizajes satisfactorios; no obstante siete de aquellos ($n=7$), es decir el 3%, reportaron haber tenido

oportunidades previas para el trabajo con niños que poseen esta condición y se autocalificaron deficientes. El hallazgo se contrapone a los resultados de Soriano y Echegaray (2019) donde los profesores con experiencia con niños con TDAH experimentaron mayor autoeficacia.

CONCLUSIÓN

En este trabajo investigativo la muestra estuvo conformada en gran parte por mujeres, la edad de los maestros se encontraba entre los 40 a 64 años y laboraban en instituciones de carácter público, y más del 50% tuvieron algún tipo de formación anterior sobre el TDAH.

Los maestros de la ciudad de Loja con y sin experiencia, con niños diagnosticados con TDAH, no se perciben como eficientes para llevar a cabo su trabajo en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

Arguello, M. (2013). *Guía de trabajo Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva* (Ministerio de Educación del Ecuador, Ed.; Vol. 1). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>

Barzallo, P. (2017). TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD. *ATENEO. REVISTA OFICIAL DE DIFUSIÓN CIENTÍFICA DEL COLEGIO DE MÉDICOS DEL AZUAY*, 19(1), 77–86. <https://www.colegiomedicosazuay.ec/ojs/index.php/ateneo>

Custode, E., & Galarza, C. (2022). *LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL SUB-NIVEL ELEMENTAL DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA INSTITUCIÓN "ACADEMIA GRAL. CARLOS MACHADO* [Universidad de Otavalo]. <https://repositorio.uotavalo.edu.ec/handle/52000/627>

De C Otero, D. (2018). ACTITUD DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL NIÑO(A) CON EL TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD DESDE LO AFECTIVO, COGNITIVO Y CONDUCTUAL. *Dialéctica*, 2, 2–13. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/8835005/8835005.pdf>

González, I., Rojas, C., & Leal, F. (2012). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: sistematización para su comprensión en contextos educativos. *Revista Infancia y Educación*, 2(3), 1–19. https://www.researchgate.net/publication/310161619_Trastorno_por_Deficit_de_Atencion_con_Hiperactividad_sistematizacion_para_su_comprension_en_contextos_educativos1

- Hidalgo, M., Sánchez, L., & N. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Manifestaciones clínicas y evolución. Diagnóstico desde la evidencia científica. *Pediatría Integral*, XVIII(9), 609–623. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2014/xviii09/03/n9-609-623_Ines%20Hidalgo.pdf
- López, A., López Lafuente, A., Eirís Puñal, J., Mulas, F., & Cardo, E. (2018). Estudio de los conocimientos de los maestros de educación primaria sobre el trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. *Revista de Neurología*, 66(1), 121–126. <https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/bts01s121.pdf>
- López, M. (2019). *FORMACIÓN, CONOCIMIENTOS Y MODOS DE INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE EL ALUMNADO CON TDAH*. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/41361/TFG_MikelLopezCalzada.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20tales%20%20%20como
- Lozano, A. (2021). *FORMACIÓN, CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS DE MAESTROS/AS Y FUTUROS/AS MAESTROS/AS ANTE EL ALUMNADO CON TDAH* [2022, Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/125215/1/_El_TDAH_y_las_funciones_ejecutivas_como_Piedra_Rose_Lozano_Puche_Ana_Isabel.pdf
- Meza Revatta, L. F., Torres Miranda, J. S., & Mamani Benito, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia Covid-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 23–35. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>
- Ministerio de Salud del Ecuador (Ed.). (2012). *Gestión pedagógica para directivos Programa de formación continua del magisterio fiscal*. Coordinación General de Administración Escolar. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Gestion-pedagogica-para-Directivos.pdf>
- Otoya, F., González, M., & Sequeira, A. (2022). Trastorno de déficit atencional e hiperactividad: Implicaciones para el género femenino en relación con sospecha diagnóstica, diagnóstico y terapéutica. *Revista Médica Sinergia*, 7(9), 896. <https://doi.org/10.31434/rms.v7i9.896>
- Palacios, L., De la Peña, F., Valderrama, A., Patiño, R., Calle, S., & Ulloa Rosa. (2011). Conocimientos, creencias y actitudes en padres mexicanos acerca del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Salud Mental*, 34(2), 149–155. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185->

33252011000200008&script=sci_abstract#:~:text=La%20prevalencia%20del%20TDAH%20a,po
dr%C3%ADan%20ser%20diagnosticados%20con%20TDAH.

- San Martín, E., Sáez, F., & Lepe, N. (2023). El rol predictivo de la red neuronal por defecto sobre la atención sostenida en edades escolares: una revisión sistemática. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 61(1), 87–97. <https://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v61n1/0717-9227-rchnp-61-01-0087.pdf>
- Saona Vargas, F. D. (2022). *Administración educativa y su influencia en los procesos pedagógicos en docentes de la escuela de Educación Básica “Bahía de Caráquez” Vinces, 2021* [Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/77859/Saona_VFD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Soriano, M., & Echegaray, J. (2019). Incidencia de la experiencia docente con el TDAH en los conocimientos, la autoeficacia y los niveles de estrés docente. *Universitas Psychologica Colombia*, 18(4), 1–13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.iedt>
- Soutullo, C. A., Funlola, A., & Schield-Grant, S. (2023). FACTORES ASOCIADOS A LA ADHERENCIA AL TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH): REVISIÓN PRELIMINAR. *MEDICINA (Buenos Aires)*, 83(II), 27–31. <https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol83-23/s2/27s2.pdf>
- Tárraga, R., Vélez, X., Pastor, G., & Fernández, I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educacao e Pesquisa*, 46, 3–17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), 994–1001. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482>
- Torres-Santomé, J. (2019). Formación del profesorado y Educación como Proyecto e inclusivo. *Educacao and Realidade*, 44(3), 1–25. <https://doi.org/10.1590/2175-623684911>
- Valda, V., Suñagua, R., & Coaquiera, R. (2018). Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. *Revista de Psicología*, 20, 119–132.