

ARTÍCULO

TDAH y aprendizaje: brechas en la traducción de la evidencia científica a la formación docente

TDAH e aprendizagem: lacunas na tradução da evidência científica para a formação docente

ADHD and learning: gaps in translating scientific evidence into teacher training

Fábia Aparecida Silva¹

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3400390289898281>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5733-9025>.

ENVIADO	ACEPTADO	PUBLICADO	DOI
18/03/2025	22/09/2025	05/12/2025	en proceso

RESUMEN

Los programas de formación docente sobre TDAH aumentan el conocimiento de los profesores inmediatamente después de la intervención, pero el mantenimiento de esa ganancia y su transferencia a la práctica en el aula permanecen insuficientemente demostrados. Esta es la conclusión central de una revisión narrativa crítica de la literatura internacional y brasileña sobre neurobiología del TDAH, formación docente, intervenciones escolares y política educativa en Brasil. La síntesis reúne el estado del arte de las intervenciones escolares con evidencia empírica, lo que los estudios internacionales muestran sobre la retención de conocimiento y el cambio conductual tras programas de formación docente centrados en el TDAH, fundamentos de la neuroeducación relevantes para el tema, contribuciones de la ciencia de la implementación que ayudan a explicar por qué la buena evidencia no se traduce automáticamente en buena práctica, y el marco normativo brasileño, que incluye la Ley nº 14.254/2021, con mandato explícito de formación continua de profesores para la identificación y el

manejo del TDAH. Como contribución propia, el artículo propone una agenda de investigación organizada en torno a la distinción entre eficacia de la intervención, eficacia de la formación docente y efectividad de la implementación, además de cuatro elementos conceptuales para una formación orientada al cambio de práctica, y no solo a la ganancia puntual de conocimiento.

Palabras clave: TDAH; formación de profesores; intervenciones escolares; educación inclusiva; implementación de prácticas basadas en evidencia.

RESUMO

Programas de formação docente sobre TDAH aumentam o conhecimento dos professores logo após a intervenção, mas a manutenção desse ganho e sua transferência para a prática em sala de aula permanecem insuficientemente demonstradas. Esta é a conclusão central de uma revisão narrativa crítica da literatura internacional e nacional sobre formação docente, intervenções escolares e política educacional voltada ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no Brasil. A síntese reúne o estado da arte das intervenções escolares com evidência empírica, o que estudos internacionais mostram sobre retenção de conhecimento e mudança comportamental após programas de formação docente em TDAH, e o arcabouço normativo brasileiro — que inclui a Lei nº 14.254/2021, com mandato explícito de formação continuada de professores para identificação e manejo do TDAH. Como contribuição própria, o artigo propõe uma agenda de pesquisa organizada em torno da distinção entre eficácia da intervenção, eficácia da formação docente e efetividade da implementação, além de quatro elementos conceituais para uma formação orientada à mudança de prática, e não apenas ao ganho pontual de conhecimento.

Palavras-chave: TDAH; formação de professores; intervenções escolares; educação inclusiva; implementação de práticas baseadas em evidências.

ABSTRACT

Teacher training programs on ADHD increase teachers' knowledge immediately after the intervention, but the maintenance of that gain and its transfer to classroom practice remain insufficiently demonstrated. This is the central conclusion of a critical narrative review of international and Brazilian literature on teacher training, school-based interventions, and education policy concerning Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

in Brazil. The synthesis covers the state of the art of empirically supported school interventions, what international studies show about knowledge retention and behavioral change following ADHD-focused teacher training programs, and the Brazilian regulatory framework, including Law 14,254/2021, which explicitly mandates continuing teacher training for ADHD identification and management. As an original contribution, the article proposes a research agenda organized around the distinction between intervention efficacy, teacher-training efficacy, and implementation effectiveness, along with four conceptual elements for training oriented toward practice change, not merely a one-off gain in knowledge.

Keywords: ADHD; teacher education; school-based interventions; inclusive education; evidence-based implementation.

1 Introducción

Los profesores de la educación básica brasileña encuentran, a lo largo de su práctica profesional, estudiantes con características compatibles con el TDAH, diagnosticados o no. El TDAH está entre los trastornos del neurodesarrollo más estudiados en la infancia y la adolescencia, y su manifestación en el contexto escolar —dificultad para sostener la atención en tareas largas, inquietud motora, impulsividad en las respuestas, desorganización de materiales y plazos— suele aparecer mucho antes de cualquier diagnóstico formal. El profesor frecuentemente está entre los primeros en observar ese patrón, y es también quien necesita decidir, en la práctica cotidiana del aula, cómo responder a él.

La formación para esa tarea permanece incompleta en buena parte de los sistemas educativos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) constató, en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020, que menos de uno de cada diez profesores de escuelas primarias en diez países del África subsahariana francófona había recibido formación en educación inclusiva, y que una cuarta parte de los profesores consultados en 48 países declaró desear más formación para enseñar a alumnos con necesidades educativas específicas (UNESCO, 2020). El informe resume el problema en términos que valen más allá de los países estudiados: los profesores quieren y necesitan más preparación para atender la diversidad de sus aulas, y los sistemas educativos, en general, todavía no han organizado esa formación de manera sistemática.

En Brasil, esa brecha adquiere un contorno específico, y menos obvio de lo que suele suponerse. A diferencia de lo que una lectura apresurada de la legislación brasileña podría sugerir, el país no carece de previsión normativa sobre el tema: la Ley nº 14.254, del 30 de noviembre de 2021, instituyó el acompañamiento integral para estudiantes con dislexia, TDAH u otro trastorno de aprendizaje, y su artículo 5º determina que los sistemas de enseñanza deben garantizar a los profesores de la educación básica "amplio acceso a la información, incluso en cuanto a las derivaciones posibles para atención multisectorial, y formación continua para capacitarlos en la identificación precoz de las señales relacionadas con los trastornos de aprendizaje o el TDAH, así como para la atención educativa escolar de los estudiantes" (Brasil, 2021, Art. 5º). Existe, por lo tanto, un mandato legal explícito; la ley ya responde a la pregunta de si la formación sobre TDAH debería existir. Este artículo examina una cuestión diferente: en qué medida esa previsión normativa se convierte en formación efectivamente implementada, basada en evidencia y capaz de producir un cambio sostenido de la práctica docente.

La base jurídica, por lo tanto, ya existe; la cuestión central pasa a ser la efectividad y la implementación de esa formación, y es ahí donde la literatura científica revisada en este artículo tiene más que decir. La pregunta que orienta el texto es la siguiente: ¿qué brechas persisten en la formación inicial y continua de los profesores de la educación básica para el manejo pedagógico del TDAH, y en qué medida esas brechas explican la limitada transferencia del conocimiento docente sobre el trastorno hacia prácticas de aula efectivas y sostenibles? Para responderla, revisamos el estado del arte de las intervenciones escolares con evidencia empírica, sintetizamos lo que la literatura internacional sobre formación docente muestra respecto de la retención de conocimiento y del cambio de comportamiento en el aula, examinamos el marco normativo brasileño y el papel de organismos internacionales en la definición de parámetros de formación inclusiva, y proponemos ejes mínimos y una agenda de investigación para un modelo formativo que se traduzca en práctica.

2 Recorrido metodológico

Este texto tiene la forma de una revisión narrativa crítica de literatura, y no de una revisión sistemática o integradora en el sentido metodológico estricto del término. Esa distinción delimita el grado de certeza de los hallazgos presentados. La búsqueda combinó un relevamiento bibliográfico asistido por una herramienta de investigación en lenguaje natural, consulta directa a bases académicas, revistas y sitios institucionales, y lectura de los textos

completos o resúmenes extendidos de las fuentes seleccionadas. Las herramientas de inteligencia artificial se utilizaron exclusivamente como apoyo exploratorio para la identificación de referencias, verificándose posteriormente la existencia, la pertinencia y el contenido de los documentos directamente en las páginas de las revistas, en repositorios académicos o en los sitios oficiales de las instituciones citadas. Los términos de búsqueda incluyeron combinaciones de "TDAH", "ADHD", "formação de professores", "teacher training", "intervenções escolares" y "school-based interventions", en portugués e inglés.

La selección priorizó metanálisis, revisiones sistemáticas y documentos institucionales, por ofrecer una síntesis más estable que los estudios aislados. Ninguna referencia fue incluida exclusivamente con base en su recuperación por una herramienta de inteligencia artificial; los datos bibliográficos, los resultados cuantitativos y las citas directas fueron verificados en las fuentes primarias, en bases bibliográficas reconocidas o en los sitios oficiales de las instituciones citadas antes de su incorporación al texto.

No se siguió un protocolo formal de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión, no hay registro del número total de documentos rastreados y excluidos en cada etapa, y no hubo doble verificación independiente de la selección por un segundo evaluador. Estas son limitaciones reales del método empleado, y no una mera formalidad a mencionar: significan que este artículo debe leerse como una síntesis crítica y argumentativa de la literatura disponible, útil para mapear el problema y orientar una lectura más profunda, pero no como una revisión sistemática capaz de sustentar, por sí sola, estimaciones de efecto agregadas o recomendaciones de práctica clínica. Donde la literatura consultada es un metanálisis o una revisión sistemática publicada —como es el caso de la mayor parte de las fuentes centrales de este artículo—, los números y conclusiones informados son los de los propios autores originales, y no un reanálisis independiente.

La literatura central de este artículo incluye el metanálisis de Ward y colaboradores (2022) sobre formación docente en TDAH, publicado originalmente en 2020, que constituye una de las principales síntesis cuantitativas consideradas en esta revisión. El recorte temporal de la revisión se cerró en 2024.

3 TDAH, funciones ejecutivas y lo que se manifiesta en el aula

El TDAH se caracteriza, en la nosología psiquiátrica actual, por un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere en

el funcionamiento o en el desarrollo, con síntomas presentes antes de los doce años de edad y manifiestos en más de un contexto —en general, casa y escuela (APA, 2022). Esta definición clínica dice poco, por sí sola, sobre lo que un profesor observa concretamente en el aula, que suele involucrar dificultades asociadas a las funciones ejecutivas: la capacidad de planificar, iniciar y sostener una tarea, de inhibir respuestas impulsivas, de mantener información en la memoria de trabajo mientras se ejecuta una actividad, y de alternar el foco entre demandas concurrentes.

Las dificultades relacionadas con las funciones ejecutivas pueden ayudar a comprender algunas manifestaciones del TDAH en el contexto escolar, como dificultades de planificación, organización, mantenimiento de información y control de la respuesta. Desde el punto de vista pedagógico, esto refuerza la importancia de estrategias que hagan más explícitos los pasos, las metas, los plazos y la retroalimentación, en lugar de depender de orientaciones verbales puntuales ("presta atención", "organízate"), cuyo efecto tiende a ser limitado cuando se usan de forma aislada. Por eso la literatura de intervenciones escolares revisada en la próxima sección converge, de forma relativamente consistente, hacia estrategias de reestructuración del ambiente y de la tarea, y no hacia la exhortación verbal.

Este es, sin embargo, uno entre varios mecanismos relevantes, no una explicación única o suficiente: el trastorno es heterogéneo, con presentaciones predominantemente desatentas, predominantemente hiperactivas-impulsivas y combinadas, y frecuentemente acompañado de comorbilidades —como trastornos específicos del aprendizaje, ansiedad o trastornos de conducta— que también influyen en el desempeño escolar y que hacen aún más difícil, para un profesor sin formación específica, distinguir qué es síntoma del trastorno, qué es dificultad pedagógica de otro origen, y qué es reacción emocional a un historial de fracaso escolar acumulado.

Esta distinción importa porque orienta la respuesta del profesor. Un comportamiento leído como falta de límites o desinterés tiende a generar reprimenda y, con el tiempo, deterioro de la relación entre el alumno y la escuela; el mismo comportamiento, leído como manifestación de una dificultad de autorregulación, tiende a generar adaptación de tareas y apoyo. La literatura de formación docente discutida más adelante muestra que esa capacidad de lectura funcional del comportamiento aparece como una dimensión todavía poco explorada en los programas revisados.

4 El estado del arte de las intervenciones escolares

La investigación sobre intervenciones escolares para el TDAH acumula casi tres décadas de sistematización. Uno de los primeros hitos es el metanálisis de DuPaul y Eckert (1997), publicado en *School Psychology Review*, que reunió estudios sobre intervenciones conductuales, académicas y cognitivo-conductuales aplicadas en el ámbito escolar y encontró efectos positivos consistentes, sobre todo para intervenciones de manejo de contingencias. Ese trabajo fue actualizado quince años después por DuPaul, Eckert y Vilardo (2012), quienes examinaron la producción entre 1996 y 2010 y confirmaron la dirección general de los hallazgos anteriores, con indicios de que las intervenciones académicas —y no solo las conductuales— venían ganando espacio en la literatura más reciente de la época.

La síntesis más abarcadora y metodológicamente diversa sigue siendo la de Moore y colaboradores (2018), publicada en *Review of Education*. Los autores revisaron sistemáticamente ensayos controlados aleatorizados sobre intervenciones no farmacológicas para el TDAH en el ámbito escolar, reuniendo 28 estudios y más de 1.800 participantes distribuidos en ocho categorías de intervención. Los resultados, sintetizados mediante meta-regresión, muestran efectos que van de nulos a moderados según el desenlace evaluado: "beneficial effects ranging from no effect to medium effect sizes were reported for teacher- and parent-rated academic outcomes ($g = 0.30$ and $g = 0.37$)" (Moore et al., 2018, traducción libre: "se informaron efectos beneficiosos, que van de nulos a moderados, para los desenlaces académicos evaluados por profesores y por padres"). Para la desatención, los efectos también fueron pequeños a moderados: "small beneficial effects were seen for inattention outcomes (teacher-reported $g = 0.33$; parent reported $g = 0.27$)" (Moore et al., 2018). Las intervenciones de tarjeta de reporte diario —el Daily Report Card, protocolo en el que el profesor registra el desempeño del alumno en pocas metas conductuales observables a lo largo del día y comparte ese registro con la familia— presentaron el mayor tamaño de efecto entre las categorías evaluadas, en torno a $g = 0,62$.

Un hallazgo de la revisión de Moore y colaboradores (2018) merece un registro cuidadoso, sin que se convierta en regla general: los autores identificaron evidencia sugestiva de que la personalización de la intervención para el destinatario y su aplicación en el contexto del aula pueden contribuir a mejores resultados académicos en determinados contextos, aunque la propia revisión trabaja con múltiples métodos de síntesis y resultados heterogéneos entre estudios, lo que recomienda cautela antes de generalizar ese hallazgo a todo el espectro de intervenciones posibles. Aun así, es un indicio relevante de que la existencia de un

protocolo formal no es, por sí sola, suficiente para producir cambio: la capacidad del adulto responsable —generalmente el profesor— de ajustar la intervención a las necesidades específicas de un alumno y sostener, a lo largo del tiempo, un ciclo de observación, ajuste y retroalimentación parece pesar tanto como el diseño de la intervención en sí.

Del lado de las intervenciones dirigidas a la enseñanza secundaria, históricamente menos estudiada que los primeros años, DuPaul y colaboradores (2021), en un estudio publicado en el *Journal of School Psychology*, evaluaron una intervención escolar multicomponente para adolescentes con TDAH y observaron mejoras en el funcionamiento académico, organizacional y social. La ampliación del interés por la adolescencia es relevante porque la mayor parte de la literatura clásica sobre intervenciones escolares se concentró en los primeros años de la educación primaria, dejando relativamente poco explorado el momento en que las exigencias de organización, planificación a largo plazo y autonomía aumentan de forma acentuada, justamente cuando los estudiantes con TDAH tienden a presentar mayor riesgo de rezago y abandono escolar.

5 La producción brasileña sobre intervenciones escolares

La producción brasileña sobre intervenciones escolares para el TDAH es menor y menos consolidada que la literatura internacional, especialmente en lo que se refiere a estudios experimentales y evaluaciones de implementación. Aun así, existe y ocupa papeles distintos: algunos estudios miden la ganancia inmediata de conocimiento docente, otros evalúan la adherencia y el manejo continuo en muestras pequeñas —una heterogeneidad metodológica que la tabla al final de esta sección deja explícita. Uno de los estudios brasileños más citados en la literatura internacional sobre el tema es el de Aguiar et al. (2014), publicado en el *Journal of Attention Disorders*: los autores aplicaron una intervención psicoeducativa breve a 37 profesores de cuatro escuelas de enseñanza primaria de la red pública de Porto Alegre, midiendo el conocimiento sobre TDAH y trastornos de aprendizaje antes y después de la formación. El conocimiento aumentó de forma estadísticamente significativa ($p < 0,001$), y el único predictor significativo de mejora fue el nivel de conocimiento previo del profesor —quien ya sabía más aprendió proporcionalmente más. Los propios autores reconocen la limitación central de ese diseño: se mide la ganancia de conocimiento inmediatamente después de la intervención, sin seguimiento a mediano plazo ni evaluación del cambio de práctica en el aula, y recomiendan estudios futuros para verificar la eficacia y el impacto duradero (Aguiar et al., 2014). El hallazgo es, por lo tanto, brasileño,

positivo y al mismo tiempo un ejemplo directo de la brecha discutida a lo largo de este artículo: muestra que la formación puntual puede aumentar el conocimiento, pero no evalúa si ese conocimiento se sostiene o se traduce en práctica.

La revisión de Santos y Albuquerque (2019), publicada en *Psicología: Teoría e Práctica*, es la referencia nacional más directa sobre intervenciones escolares propiamente dichas. Cubriendo el período de 2000 a 2018 en bases nacionales e internacionales, las autoras localizaron 33 artículos elegibles sobre intervenciones escolares para el TDAH —pero solo dos de ellos realizados en Brasil. El resto se originó mayoritariamente en Estados Unidos, limitación que las propias autoras destacan: "papers that mostly originated in the United States. Thus, cultural differences that impact the school context should be taken into account" (Santos & Albuquerque, 2019, traducción libre: "artículos mayoritariamente originados en Estados Unidos. Así, las diferencias culturales que afectan el contexto escolar deben tenerse en cuenta").

El balance general de la revisión es favorable a las intervenciones escolares como categoría: "all the interventions promoted an increase in the repertoire of students with ADHD" y, en los estudios que midieron desenlaces conductuales directamente, "the frequency of behaviors characteristic of this disorder diminished, while attention and concentration behaviors increased" (Santos & Albuquerque, 2019, traducción libre: "todas las intervenciones promovieron un aumento en el repertorio de los estudiantes con TDAH" y "la frecuencia de comportamientos característicos del trastorno disminuyó, mientras que los comportamientos de atención y concentración aumentaron"). Las autoras también registran que, bien aplicadas, esas intervenciones "contribute to removing from the students' shoulders the full responsibility for their difficulties" (Santos & Albuquerque, 2019) —trasladando parte del peso del fracaso escolar del niño hacia el ambiente y hacia la práctica pedagógica que lo rodea.

Las limitaciones metodológicas que las propias autoras señalan merecen registro, porque califican el alcance de esos hallazgos: solo dos de los siete estudios publicados en el período más reciente de la revisión incluyeron diez o más participantes; el criterio de calidad adoptado para la inclusión fue, en esencia, la publicación en una revista revisada por pares, sin una evaluación más rigurosa del diseño metodológico; y los 33 artículos seleccionados reunieron, en total, 29 denominaciones diferentes de intervención, lo que sugiere un campo poco estandarizado.

Aun así, existen estudios brasileños específicos sobre el desarrollo y la implementación de guías de manejo conductual para profesores, poco citados fuera del propio campo del análisis del comportamiento. Araújo (2012), en tesis doctoral defendida en la Universidade Presbiteriana Mackenzie, desarrolló y evaluó una guía de manejo conductual en el aula para ocho niños de educación primaria de São Paulo identificados con TDAH, fundamentada en estrategias de control de estímulos y de reforzadores. El estudio registró "diminuição da frequência de comportamentos relacionados à desatenção e à hiperatividade" en el grupo cuyos profesores utilizaron la guía, en comparación con un grupo control, y observó un aumento gradual de la adherencia de los profesores al protocolo a lo largo de las semanas de aplicación (Araújo, 2012). Diez años después, Gomes (2023), en disertación de maestría por la Universidad de Nebraska-Lincoln, evaluó la adaptación cultural del programa estadounidense Teachers and Parents as Partners (TAPP) al contexto brasileño, con tres niños de primer año de una escuela privada paulistana, evaluando no solo la eficacia sobre comportamientos de no anuencia, sino también la aceptabilidad, la adherencia y la satisfacción de profesores y familias con el programa adaptado. La autora concluye que "TAPP is a promising approach to intervening in children's non-compliance behavior in Brazil" (Gomes, 2023, traducción libre: "el TAPP es un enfoque prometedor para intervenir en el comportamiento de no anuencia de niños en Brasil").

Estos dos estudios son relevantes porque, a diferencia de la mayor parte de la literatura revisada en este artículo, evalúan directamente la adherencia del profesor al protocolo a lo largo del tiempo: no solo si la intervención funciona cuando la aplica un investigador, sino si un profesor, en su propio ambiente de trabajo, logra sostener su aplicación. Aun así, son estudios de pequeña escala, con muestras de ocho y tres niños respectivamente, realizados en contextos específicos (una tesis doctoral en análisis del comportamiento y una disertación de maestría producida en el exterior sobre la adaptación de un programa estadounidense), lo que los convierte en evidencia inicial y prometedora, no en una base suficiente para generalizar sobre la viabilidad de este tipo de formación en redes públicas brasileñas de gran porte.

Una segunda referencia nacional, de naturaleza distinta, es el relevamiento bibliográfico de Alves, Lima y Silva (2022), publicado en la revista Ensino em Perspectivas, que examinó específicamente la intersección entre formación de profesores y TDAH en la base de datos de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre 2017 y 2021. El diagnóstico de las autoras es directo: existe "uma quantidade mínima de

trabalhos publicados sobre o assunto" (Alves et al., 2022), y la formación docente sobre TDAH enfrenta, según las investigadoras, "muitos obstáculos que precisam ser superados" antes de que pueda apoyar efectivamente el acceso de estudiantes con TDAH a una educación de calidad. Este hallazgo, obtenido de forma independiente de la revisión de Santos y Albuquerque (2019) y con foco específico en formación docente, refuerza la lectura central de este artículo: a la escasez de estudios sobre intervenciones escolares en Brasil se suma una escasez aún mayor de investigación nacional dirigida específicamente a cómo formar a los profesores para aplicarlas.

La literatura brasileña reconoce el problema y presenta hallazgos compatibles, en algunos aspectos, con la literatura internacional, pero todavía no ha acumulado un volumen suficiente de estudios controlados, con muestras robustas y replicación sistemática, para sustentar recomendaciones de política pública con el mismo grado de confianza disponible en otros países. Ninguna de las referencias discutidas anteriormente constituye, aisladamente, una base experimental robusta, y no son directamente comparables entre sí: Aguiar et al. (2014) mide la ganancia de conocimiento inmediata en 37 profesores, sin evaluación de seguimiento; Araújo (2012) y Gomes (2023) evalúan la adherencia del profesor y el manejo continuo del comportamiento en muestras reducidas de ocho y tres niños, respectivamente; Santos y Albuquerque (2019) y Alves, Lima y Silva (2022) son revisiones de literatura, no estudios primarios.

6 Lo que la formación docente todavía no cubre

La formación inicial es el primer punto en el que la distancia entre investigación y práctica suele manifestarse. La educación inclusiva en la formación de profesores brasileños tiene una base curricular y legal más antigua y más detallada para la inclusión de estudiantes con discapacidades sensoriales, físicas e intelectuales que para el TDAH, respaldada por décadas de movilización del movimiento de personas con discapacidad y consolidada por la Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil, 2008). Permanece insuficientemente documentado en qué medida los currículos de licenciatura brasileños contemplan, específicamente, contenidos sobre TDAH —una cuestión que una auditoría curricular directa, cubriendo una muestra representativa de instituciones formadoras, podría responder.

La literatura de formación docente revisada en este artículo converge en tres puntos recurrentes. El primero es el predominio de un conocimiento

biomédico simplificado o de sentido común sobre el TDAH, con poca comprensión de la heterogeneidad de los cuadros y de las comorbilidades asociadas —el profesor aprende que el TDAH existe y tiene alguna base neurológica, pero no siempre aprende a reconocer, en la práctica, cómo se manifiesta de formas distintas entre estudiantes diferentes. El segundo es la preparación limitada para el manejo pedagógico concreto: la planificación de tareas, la organización de materiales, la estructuración de transiciones entre actividades y las estrategias de retroalimentación frecuente rara vez entran en el currículo con el grado de detalle operacional que el aula exige. El tercero es el riesgo de medicalización de la queja escolar, discutido por la literatura brasileña de educación especial y psicología escolar bajo el rótulo de patologización del fracaso escolar, línea asociada a los trabajos de Collares y Moysés (1992) y, más recientemente, de Signor, Berberian y Santana (2017), para quienes el diagnóstico muchas veces surge de la propia dinámica de identificación escolar en vez de precederla. En ambos casos, se trata de la tendencia a tratar el diagnóstico como explicación suficiente e individual para las dificultades de aprendizaje, apartando del análisis el currículo y las condiciones estructurales del trabajo docente.

Estos tres puntos se refuerzan mutuamente. Un profesor que no comprende la heterogeneidad del TDAH tiene menos repertorio para diferenciar estrategias pedagógicas; la ausencia de repertorio aumenta la probabilidad de que la dificultad observada se atribuya enteramente al alumno; y esa atribución individualizante, a su vez, reduce la presión institucional para invertir en una formación más robusta, porque el problema ya fue "explicado" por el diagnóstico.

7 Formación continua: el problema de la retención de conocimiento

Si la formación inicial deja brechas, sería razonable esperar que la formación continua las cubriera a lo largo de la carrera. Esto ocurre solo parcialmente: el formato más común, el taller puntual e informativo sin componente de seguimiento en servicio, tiene una capacidad limitada de sostener el cambio de práctica a lo largo del tiempo.

Antes de examinar los estudios que evalúan la formación en sí, es útil situar el punto de partida: lo que los profesores ya saben sobre el TDAH sin ninguna formación específica. Mohr-Jensen y colaboradores (2019) respondieron a esa pregunta con una muestra nacionalmente representativa de 528 profesores daneses de enseñanza primaria y secundaria. Los resultados desmienten un supuesto común: entre el 79% y el 96% de los profesores identificaron correctamente síntomas de TDAH, y entre el 75% y

el 98% reconocieron estrategias eficaces de manejo en el aula, según el ítem evaluado —pero solo el 56% supo rechazar correctamente la dieta alimentaria como causa del trastorno, y solamente el 17% reconoció que las intervenciones dietéticas no son un tratamiento eficaz (Mohr-Jensen et al., 2019). El hallazgo más fuerte asociado al conocimiento correcto fue haber recibido formación de posgrado específica sobre el tema. Este resultado matiza la discusión de este artículo: muchos profesores ya reconocen síntomas y estrategias básicas de manejo, aunque de forma heterogénea y con bolsones específicos de desinformación, como el relacionado con las causas dietéticas. La cuestión abierta es si ese reconocimiento superficial se traduce en aplicación sistemática y sostenida.

La evidencia más robusta sobre este punto proviene del metanálisis de Ward, Bristow, Kovshoff, Cortese y Kreppner (2022), publicado en el *Journal of Attention Disorders*. Los autores buscaron sistemáticamente en seis bases electrónicas hasta abril de 2020, reuniendo 29 estudios sobre programas de formación docente en TDAH, de los cuales 22 entraron en la síntesis cuantitativa. El hallazgo central es numérico: la diferencia media estandarizada (SMD) para el conocimiento docente medido inmediatamente después de la formación fue de 1,96 —un efecto muy grande, según los parámetros habituales de interpretación de esa estadística—, cayendo a -1,21 cuando los mismos profesores fueron reevaluados en un seguimiento posterior. En cuanto al comportamiento de los alumnos, el efecto inmediato fue más modesto ($SMD = 0,78$) y, entre sujetos diferentes, no alcanzó significación consistente ($SMD = 0,71$, con un intervalo de confianza que cruza el cero). La conclusión de los propios autores, traducida del resumen del estudio, es que los programas de formación "pueden mejorar inicialmente el conocimiento docente", pero hay "evidencia inconsistente sobre su eficacia para reducir comportamientos tipo TDAH de los alumnos" (Ward et al., 2022, traducción libre).

La reducción observada en el seguimiento no debe interpretarse automáticamente como simple olvido. Puede reflejar, entre otros factores, la ausencia de refuerzo o práctica posterior al entrenamiento, diferencias entre los instrumentos utilizados en los distintos momentos de evaluación, regresión a la media y heterogeneidad de los estudios incluidos en el metanálisis —los propios Ward y colaboradores (2022) informan un riesgo de sesgo medio a alto en prácticamente todos los estudios analizados, lo que recomienda cautela en la interpretación de la magnitud y la estabilidad de los efectos informados. El patrón observado es, aun así, compatible con la hipótesis de que las ganancias inmediatas de conocimiento no se mantienen sin algún mecanismo de seguimiento y consolidación —supervisión, coaching

en servicio, revisión periódica—, hipótesis que los estudios aquí reunidos no aíslan de forma definitiva, pero que converge con el patrón observado por Latouche y Gascoigne (2019), discutido a continuación, y que merece investigación específica en diseños de investigación capaces de comparar directamente formatos de formación con y sin componente de seguimiento.

Para las redes de enseñanza que planean invertir en formación sobre TDAH, esto tiene una consecuencia directa: los programas formativos de corta duración evaluados en la literatura revisada produjeron ganancias de conocimiento que se redujeron sustancialmente en las evaluaciones de seguimiento, con un efecto conductual sobre los alumnos aún más incierto. Los modelos de formación continua, contextualizados en la escuela y acompañados a lo largo del tiempo (observación en el aula, retroalimentación individualizada, revisión de casos reales, espacios de intercambio entre pares) presentan mayor plausibilidad teórica para favorecer la transferencia y el mantenimiento de las prácticas. Es una hipótesis todavía insuficientemente probada por comparaciones directas en el campo específico del TDAH, ya que la literatura dispone de pocos estudios controlados que comparen ese formato con el modelo de taller único.

Otros estudios, independientes del metanálisis de Ward y colaboradores, convergen en un diagnóstico similar por caminos diferentes. Latouche y Gascoigne (2019), en un ensayo con 274 profesores de diez escuelas primarias, encontraron que un taller breve de formación en servicio más que duplicó el conocimiento y la autoeficacia de los profesores sobre TDAH inmediatamente después de la intervención, con esa ganancia disminuyendo —pero permaneciendo por encima de la línea de base— en la reevaluación al cabo de un mes (Latouche & Gascoigne, 2019). Syed y Hussein (2010) obtuvieron un resultado en la dirección opuesta con un programa más largo: una semana entera de formación produjo una ganancia de conocimiento sostenida hasta el seguimiento de seis meses entre los 35 profesores que completaron el seguimiento, lo que sugiere que la duración y la intensidad del programa pueden influir en la retención —una variable que la mayor parte de los estudios revisados en este artículo no aísla con claridad, pero que refuerza la lectura de que el formato de la formación, y no solo su contenido, es relevante para los resultados.

Blotnicky-Gallant y colaboradores (2015), en una investigación con 113 profesores de Nueva Escocia, Canadá, no encontraron correlación significativa entre el conocimiento específico de los profesores sobre TDAH y sus prácticas efectivas de manejo en el aula; lo que se asoció al uso de estrategias basadas en evidencia fueron las creencias de los profesores

sobre el trastorno, no el conocimiento factual medido por cuestionario (Blotnicky-Gallant et al., 2015). Este resultado, obtenido por un camino metodológico distinto del de Ward y colaboradores pero que apunta en la misma dirección, ofrece evidencia empírica de que el conocimiento declarativo, por sí solo, no se asocia necesariamente al uso de prácticas basadas en evidencia.

Elik y colaboradores (2015), al mapear las barreras que impiden a los profesores capacitados aplicar prácticas basadas en evidencia en el día a día —entre ellas el tiempo insuficiente, las clases numerosas y la ausencia de apoyo continuo después de la formación—, propusieron incorporar coaching a distancia como componente del diseño formativo. Esta propuesta fue evaluada por Corkum y colaboradores (2019) en un ensayo controlado aleatorizado: un programa de seis sesiones en línea, con foro de discusión moderado y coaching individual remoto, produjo una mejora significativa en los síntomas centrales de TDAH informados por los profesores, aunque no replicada en los informes de los padres, además de buena aceptabilidad entre los participantes (Corkum et al., 2019). Es uno de los pocos estudios localizados en esta revisión que evalúa directamente, en un diseño controlado, un componente de seguimiento continuado después de la formación inicial. Los resultados son compatibles con la hipótesis de que ese componente favorece el mantenimiento de las ganancias, pero el propio diseño del estudio —un único ensayo, con desenlace no replicado entre informantes— no permite concluir que el seguimiento sea, por sí solo, el factor decisivo.

La evidencia proveniente de fuera del campo específico del TDAH refuerza esta dirección, al tiempo que impone un límite realista a las expectativas. Kraft, Blazar y Hogan (2018), en un metanálisis de la literatura educativa general sobre coaching docente que reúne 60 estudios con diseño causal, encontraron un efecto agrupado de 0,49 desviaciones estándar sobre las prácticas instruccionales y de 0,18 desviaciones estándar sobre el desempeño académico de los alumnos —efectos considerables para intervenciones de desarrollo profesional. Los propios autores, sin embargo, registran que esos efectos fueron sistemáticamente menores en los estudios realizados a mayor escala que en los estudios de eficacia a pequeña escala (Kraft et al., 2018). Esta salvedad es relevante para el argumento de este artículo: incluso un componente de seguimiento y coaching, que la evidencia específica sobre TDAH sugiere que es más prometedor que el taller único, no garantiza, por sí solo, que los resultados observados en estudios piloto controlados se mantengan cuando el modelo se amplía a redes de enseñanza

enteras —un problema de escala que se suma, y no sustituye, al problema de formato discutido a lo largo de esta sección.

8 El papel de los organismos internacionales y el marco normativo brasileño

La UNESCO sitúa el problema a escala global: su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020 constata que los sistemas educativos frecuentemente fallan en considerar las necesidades específicas de diferentes perfiles de estudiantes, y señala la formación docente insuficiente como uno de los factores centrales de esa falla (UNESCO, 2020). La OCDE, en la serie Trends Shaping Education Spotlights de 2017, nombra la neurodiversidad —incluyendo el TDAH y el trastorno del espectro autista— como categoría explícita de política educativa, defendiendo una formación docente capaz de reconocer y responder a diferentes perfiles de aprendizaje (OECD, 2017). El Banco Mundial ofrece la recomendación más operativa: que la formación continua ocurra preferentemente en la propia escuela o en agrupaciones de escuelas, para mayor impacto y especificidad contextual (World Bank, 2020) —el formato opuesto al evento centralizado y puntual asociado, en la literatura empírica revisada anteriormente, a la pérdida rápida de conocimiento.

En Brasil, ese marco internacional converge, en parte, con una legislación nacional más avanzada de lo que suele reconocerse. Además de la Política Nacional de Educação Especial de 2008 y de la Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015 (Brasil, 2008; Brasil, 2015), la Ley nº 14.254/2021 establece, como se citó en la introducción, un mandato explícito de formación continua de profesores para la identificación precoz de señales de TDAH y para la atención educativa correspondiente (Brasil, 2021). La existencia de esa previsión legal cambia el eje de la discusión: el problema deja de ser la ausencia de base jurídica para la formación docente sobre TDAH y pasa a ser la brecha entre esa obligación normativa y su efectiva implementación, con calidad y evidencia, en las redes de enseñanza —una brecha sobre la cual, hasta la fecha de referencia de este artículo, no se localizó ningún estudio de evaluación de implementación a escala nacional.

9 Barreras estructurales en la implementación escolar

Incluso cuando la formación docente es adecuada en contenido y formato, su traducción en práctica choca con condiciones estructurales que la literatura de implementación educativa suele tratar por separado de la formación en sí, pero que afectan directamente el desenlace de cualquier intervención. Las clases numerosas reducen la viabilidad de estrategias individualizadas

como el automonitoreo supervisado o la tarjeta diaria de metas, que dependen de la atención regular del profesor a un alumno específico. La ausencia de tiempo de planificación remunerado limita la capacidad del profesor de adaptar materiales y evaluaciones con la antelación que una intervención bien diseñada exige. La escasez de profesionales de apoyo — psicopedagogos, psicólogos escolares, equipos de atención educativa especializada— sobrecarga al profesor titular con decisiones que, en el diseño original de buena parte de las intervenciones revisadas en este artículo, presuponen trabajo en equipo.

Estos factores ayudan a explicar por qué, incluso en contextos con una formación docente relativamente robusta, los efectos de las intervenciones escolares sobre los desenlaces académicos tienden a ser más modestos que los efectos sobre los desenlaces conductuales restringidos al aula: cambiar el comportamiento observable de un alumno en un período de clase es una meta más tratable, con los recursos disponibles, que sostener la ganancia de aprendizaje a lo largo de un año lectivo entero, en medio de clases numerosas y poco apoyo institucional.

10 Tres niveles de evidencia que el debate suele confundir

Un problema conceptual recurrente en la forma en que se discute la formación docente sobre TDAH —incluso en parte de la literatura de divulgación sobre el tema— es tratar como equivalentes tres niveles de evidencia que responden a preguntas distintas. El primer nivel es la evidencia sobre el propio TDAH: prevalencia, funcionamiento ejecutivo, comorbilidades, curso del desarrollo. El segundo es la evidencia sobre intervenciones escolares: si determinada estrategia, aplicada a un estudiante con TDAH, produce una mejora mensurable en desenlaces conductuales o académicos. El tercero es la evidencia sobre formación docente: si un programa de capacitación logra que los profesores aprendan, apliquen correctamente y sostengan a lo largo del tiempo esas mismas estrategias.

El hecho de que una intervención escolar presente eficacia comprobada, como la mayoría de las listadas en la tabla anterior, no implica automáticamente que una formación docente sobre esa intervención producirá cambio de práctica. El metanálisis de Ward y colaboradores (2022) es particularmente relevante para esa transición entre el segundo y el tercer nivel, al mostrar efectos más consistentes sobre el conocimiento que sobre el comportamiento de los alumnos. La relación entre formación y resultados educativos no es lineal: el conocimiento adquirido por el profesor

necesita convertirse en competencia, aplicarse en condiciones concretas de trabajo y mantenerse a lo largo del tiempo, y cada una de estas etapas puede introducir barreras o modificaciones en la intervención original. A lo largo de este artículo, el término fidelidad de implementación se usa en el sentido que le atribuye la ciencia de la implementación: el grado en que los componentes esenciales de una intervención se aplican conforme al diseño original, sin que esto impida adaptaciones contextuales justificadas —una entre varias dimensiones evaluadas en ese campo, junto con aceptabilidad, viabilidad, adopción, alcance y sostenibilidad.

La literatura está más consolidada en cuanto a la caracterización del TDAH y a la evaluación de determinadas intervenciones escolares. Es considerablemente menor la evidencia sobre las condiciones necesarias para que los profesores adopten, adapten y mantengan esas prácticas en contextos escolares reales. Tratar esos niveles como equivalentes permite afirmaciones demasiado optimistas sobre el efecto de un curso o charla aislados; distinguirlos permite formular preguntas de investigación más precisas, como las propuestas en la penúltima sección de este artículo.

11 Competencias y límites de la actuación docente

Una propuesta de formación docente sobre TDAH debe delimitar, con claridad, los límites del papel docente: sobrepasar esa frontera tiene costos concretos para el estudiante y para la propia credibilidad de la formación. Corresponde al profesor observar patrones de comportamiento y aprendizaje a lo largo del tiempo, registrar esas observaciones de forma sistemática, estructurar el ambiente y la tarea de acuerdo con estrategias de manejo con evidencia empírica, enseñar explícitamente habilidades de organización y autorregulación, monitorear el efecto de las adaptaciones realizadas, proporcionar retroalimentación frecuente y comunicarse con claridad con la familia y con el equipo pedagógico. No corresponde al profesor diagnosticar TDAH, interpretar resultados de evaluaciones neuropsicológicas, prescribir o sugerir el ajuste de medicación, ni transformar un patrón de comportamiento observado en el aula en una etiqueta diagnóstica informal transmitida a la familia como si fuera una conclusión clínica. Esta distinción rara vez se explicita en los programas descritos en las fuentes consultadas para este artículo, y debería ser un componente explícito de cualquier formación docente sobre el tema, tanto para proteger al estudiante de diagnósticos extemporáneos como para proteger al profesor de responsabilidades que no le corresponden.

La guía clínica británica sobre TDAH, del National Institute for Health and Care Excellence, sitúa esa frontera de forma compatible con la propuesta aquí defendida: recomienda comunicación regular entre los servicios de salud y las instituciones educativas sobre el efecto de los síntomas en la vida escolar, las condiciones coexistentes y las necesidades educativas, y enumera ejemplos concretos de modificaciones ambientales que corresponde implementar a la escuela —ubicación del estudiante en el aula, reducción de distracciones, instrucciones presentadas por escrito, períodos más cortos de concentración intercalados con pausas para el movimiento, y apoyo de auxiliares cuando esté disponible (NICE, 2018/2019). Ninguno de estos ítems exige del profesor competencia diagnóstica; todos son, en la práctica, extensiones operativas de los dos primeros ejes de formación descritos en la próxima sección.

12 Elementos para un modelo de formación docente sobre TDAH

A partir de la síntesis narrativa realizada, se proponen cuatro elementos para un modelo formativo capaz de traducirse en práctica de aula, y no permanecer solo como información teórica. Estos elementos constituyen una propuesta conceptual derivada de la literatura revisada, y no un modelo cuya eficacia conjunta ya haya sido probada empíricamente.

El primer eje es una base funcional sobre qué es el TDAH y qué no es: distinguir síntomas neurobiológicos de comportamiento disciplinario, comprender la heterogeneidad de los cuadros y de las comorbilidades asociadas, y dar al profesor criterios de observación que pueda comunicar con precisión a la familia y al equipo pedagógico —siempre dentro de los límites descritos en la sección anterior.

El segundo eje es el repertorio de estrategias de manejo pedagógico con evidencia empírica revisadas en este artículo: manejo conductual positivo, tarjeta diaria de metas, instrucción explícita y segmentada, apoyos organizacionales y estrategias de autorregulación. Es en este punto donde parte de los programas descritos en la literatura revisada parece presentar mayor limitación, al permanecer en el nivel del diagnóstico y no avanzar hasta la práctica operativa de planificación de clase, adaptación de evaluación y estructuración de rutina.

El tercer eje es el establecimiento de protocolos claros de comunicación y derivación —entre el profesor y la familia, entre el profesor y el equipo multiprofesional, entre el profesor y la gestión escolar—, de modo que esa comunicación no dependa de la iniciativa individual de cada docente y no

varíe de forma arbitraria entre clases de una misma escuela o red de enseñanza.

El cuarto eje es la continuidad: la supervisión pedagógica, la observación en el aula, la revisión de casos reales y el espacio regular de intercambio entre profesores a lo largo del año lectivo tienen mayor plausibilidad de sostener el cambio de práctica que un taller aislado al inicio del semestre. Este formato puntual fue asociado, en el metanálisis de Ward y colaboradores (2022), a una pérdida expresiva de conocimiento en el seguimiento y a ninguna evidencia convincente de efecto conductual duradero sobre los alumnos.

Los cuatro elementos deben considerarse de forma integrada y sostenida a lo largo del tiempo, componiendo la propuesta conceptual presentada en este artículo, distinta de los formatos puntuales descritos en parte de la literatura revisada.

13 Agenda de investigación

La literatura revisada permite proponer tres frentes de investigación organizados en torno a la distinción discutida anteriormente entre eficacia de la intervención, eficacia de la formación docente y efectividad de la implementación. La primera es una agenda de efectividad de la formación: probar, con diseño controlado, programas específicos de formación docente sobre TDAH en el contexto brasileño, algo que la revisión de Alves, Lima y Silva (2022) sugiere que todavía es escaso en la producción nacional. La segunda es una agenda de implementación, dirigida a evaluar la aceptabilidad, la viabilidad, la fidelidad y la sostenibilidad de las estrategias aprendidas cuando se aplican en condiciones reales de aula —clases numerosas, redes públicas con recursos desiguales, ausencia frecuente de equipo de apoyo—, y no solo en condiciones controladas de investigación. La tercera es una agenda de desenlaces, que vaya más allá de medir si el profesor aprendió determinado contenido, y pase a medir si el profesor cambió su práctica de forma observable y, finalmente, si el estudiante se benefició de ese cambio en términos de aprendizaje, participación y permanencia escolar.

Un objeto de investigación particularmente prometedor, derivado directamente del argumento de este artículo, es la evaluación de la implementación de la Ley nº 14.254/2021 en las redes de enseñanza brasileñas: en qué medida los sistemas de enseñanza vienen efectivamente ofreciendo la formación continua prevista en el artículo 5º de la ley, con qué formato, y con qué evidencia de efecto sobre la práctica docente y sobre los

estudiantes. Al menos a lo largo del relevamiento realizado para la construcción de este artículo, no se identificaron estudios publicados que evaluaran, a escala nacional, la implementación de la Ley nº 14.254/2021 en ese aspecto específico; esta ausencia refleja los límites de la búsqueda aquí emprendida —no sistemática y sin protocolo formal de rastreo—, y no debe leerse como prueba definitiva de que tal evaluación no exista en la literatura brasileña.

14 Límites de este ensayo

Este artículo tiene limitaciones que deben reconocerse con la misma franqueza con que la literatura revisada reconoce las suyas. La revisión realizada es narrativa y crítica, no sistemática, sin protocolo preregistrado de búsqueda y selección; es posible que estudios relevantes, sobre todo en revistas de menor indexación o en literatura gris, no hayan sido localizados. La restricción temporal a fuentes publicadas hasta noviembre de 2024, adoptada por coherencia con la fecha de referencia de este texto, también dejó fuera desarrollos posteriores de la política educativa brasileña y de la producción académica nacional, que merecen análisis en trabajo futuro. La literatura internacional revisada es predominantemente estadounidense y británica —limitación que los propios Santos y Albuquerque (2019) ya habían identificado para el conjunto de la producción sobre el tema—, lo que impone cautela en la transposición directa de hallazgos a la realidad de las escuelas brasileñas, con su diversidad regional y su desigualdad de recursos entre redes. Finalmente, la caracterización de la formación inicial de los profesores brasileños presentada en este artículo se apoya en la literatura consultada, y no en un análisis documental propio de currículos de licenciatura, lo que la mantiene en el nivel de hipótesis plausible, y no de hallazgo empíricamente demostrado por este trabajo.

15 Consideraciones finales

La literatura internacional sobre intervenciones escolares para el TDAH es sustancial y señala caminos concretos de manejo pedagógico con evidencia favorable, desde el manejo conductual positivo hasta la tarjeta diaria de metas, pasando por apoyos organizacionales y estrategias de autorregulación, aunque permanece heterogénea en cuanto a componentes, desenlaces y contextos de aplicación. La investigación sobre formación docente presenta un panorama menos consistente: enseñar sobre el trastorno no es lo mismo que preparar a un profesor para actuar frente a él de forma sostenida. Los programas formativos de corta duración evaluados en la literatura revisada producen ganancias de conocimiento que pueden

reducirse sustancialmente en las evaluaciones de seguimiento, y la evidencia disponible sobre el efecto conductual duradero en los alumnos permanece inconsistente.

La brecha identificada en este artículo no está en la ausencia de conocimiento científico. La literatura revisada indica que este existe, es accesible y viene siendo producido de forma sistemática desde hace casi tres décadas, y tampoco está en la ausencia de previsión legal, ya que la Ley nº 14.254/2021 establece un mandato explícito de formación continua sobre el tema. Está en la evidencia todavía limitada sobre cómo convertir ese conocimiento y esa obligación normativa en competencia docente sostenida e implementación fiel en el aula, con potencial para producir mejores resultados educativos para el estudiante. Los modelos de formación continua, contextualizados en la escuela y acompañados a lo largo del tiempo, presentan mayor plausibilidad para favorecer esa transferencia que las intervenciones formativas exclusivamente puntuales, aunque esta hipótesis todavía carece de evaluación directa y sistemática. Para la investigación brasileña, la cuestión central que esta revisión deja abierta ya no es si la formación docente sobre TDAH debe ocurrir, sino si, cómo y bajo qué condiciones produce un cambio de práctica sostenido en las condiciones reales de las escuelas del país.

REFERENCIAS

Aguiar, A. P., Kieling, R. R., Costa, A. C., Chardosim, N., Dorneles, B. V., Almeida, M. R., Mazzuca, A. C., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). Increasing teachers' knowledge about ADHD and learning disorders: An investigation on the role of a psychoeducational intervention. *Journal of Attention Disorders*, 18(8), 691–698. <https://doi.org/10.1177/1087054712453171>

Alves, K. E. C., Lima, G. O., & Silva, F. G. (2022). Formação de professores e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): Um levantamento bibliográfico. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1–10. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8768>

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

Araújo, M. V. (2012). *Manejo comportamental pelo professor no contexto de sala de aula de alunos identificados com TDAH: Desenvolvimento, implementação e avaliação de guia de intervenção* [Tese de doutorado, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24512>

Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P. (2015). Nova Scotia teachers' ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/0829573514542225>

Brasil. Ministério da Educação. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC/SEESP.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União.

Brasil. (2021). Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou com outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Cadernos CEDES, Campinas, (28), 31–48.

Corkum, P., Elik, N., Blotnicky-Gallant, P. A. C., McGonnell, M., & McGrath, P. (2019). Web-based intervention for teachers of elementary students with ADHD: Randomized controlled trial. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 257–269. <https://doi.org/10.1177/1087054715603198>

DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. (1997). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 26(1), 5–27. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085845>

DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilardo, B. (2012). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis 1996–2010. *School Psychology Review*, 41(4), 387–412. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087496>

DuPaul, G. J., Evans, S. W., Owens, J. S., Cleminshaw, C. L., Kipperman, K., Fu, Q., & Benson, K. (2021). School-based intervention for adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Effects on academic functioning. *Journal of School Psychology*, 87, 48–63. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.07.001>

Elik, N., Corkum, P., Blotnicky-Gallant, P., & McGonnell, M. (2015). Overcoming the barriers to teachers' utilization of evidence-based interventions for children with ADHD: The Teacher Help for ADHD Program [Documento acadêmico]. <https://www.researchgate.net/publication/287201091>

Gomes, R. T. M. (2023). The cultural adaptation of Teachers and Parents as Partners (TAPP) to Brazil: Efficacy and acceptability [Dissertação de mestrado, University of Nebraska-Lincoln]. <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI30488626>

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>

Latouche, A. P., & Gascoigne, M. (2019). In-service training for increasing teachers' ADHD knowledge and self-efficacy. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 270–281. <https://doi.org/10.1177/1087054717707045>

Mohr-Jensen, C., Steen-Jensen, T., Bang-Schnack, M., & Thingvad, H. (2019). What do primary and secondary school teachers know about ADHD in children? Findings from a systematic review

and a representative, nationwide sample of Danish teachers. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 206–219. <https://doi.org/10.1177/1087054715599206>

Moore, D. A., Russell, A. E., Matthews, J., Ford, T. J., Rogers, M., Ukoumunne, O. C., Kneale, D., Thompson-Coon, J., Sutcliffe, K., Nunns, M., Shaw, L., & Gwernan-Jones, R. (2018). School-based interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review with multiple synthesis methods. *Review of Education*, 6(3), 209–263. <https://doi.org/10.1002/rev3.3149>

National Institute for Health and Care Excellence. (2019). Attention deficit hyperactivity disorder: Diagnosis and management (NICE Guideline No. NG87). <https://www.nice.org.uk/guidance/ng87> (Original work published 2018)

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). Trends shaping education spotlights, No. 12: Neurodiversity in education (autism and ADHD). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/23198750-en>

Santos, M. S. N., & Albuquerque, A. R. (2019). School interventions for ADHD: A literature review (2000–2018). *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 205–227. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p205-227>

Signor, R. C. F., Berberian, A. P., & Santana, A. P. (2017). A medicalização da educação: Implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 743–763. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610146773>

Syed, E. U., & Hussein, S. A. (2010). 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>

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all. UNESCO Publishing.

Ward, R. J., Bristow, S. J., Kovshoff, H., Cortese, S., & Kreppner, J. (2022). The effects of ADHD teacher training programs on teachers and pupils: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, 26(2), 225–244. <https://doi.org/10.1177/1087054720972801>

World Bank. (2020). Inclusive education resource guide: Ensuring inclusion and equity in education. World Bank Group.

CONTRIBUCIÓN DE LA AUTORA

Fábía Aparecida Silva: conceptualización, investigación, curación de datos, análisis formal, metodología, redacción del manuscrito original y revisión y edición.

NOTA BIOGRÁFICA

Fábía Aparecida Silva está vinculada a la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) y desarrolla estudios relacionados con la formación

docente, la educación inclusiva, el TDAH y las políticas educativas orientadas a los trastornos del neurodesarrollo.

APROBACIÓN ÉTICA

No aplica. El estudio es una revisión narrativa crítica de literatura y no involucró participantes humanos, datos personales identificables ni experimentación animal.

DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS

No aplica. El artículo no produjo un conjunto de datos primarios.

DECLARACIONES EDITORIALES

Financiamiento: el estudio no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses: la autora declara no tener conflicto de interés.

Uso de inteligencia artificial: las herramientas de IA generativa se utilizaron exclusivamente como apoyo exploratorio en la identificación de referencias bibliográficas; la existencia, la pertinencia y el contenido de las fuentes fueron verificados directamente en las publicaciones originales antes de su incorporación al texto.

© 2025 La autora. Publicado por Noemica bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).