

ATENTO

Cuestionario para la Evaluación de
las Funciones Ejecutivas y el TDAH



F. Sánchez-Sánchez
M. Solar

ATENTO

Cuestionario para la Evaluación
de las Funciones Ejecutivas y el TDAH

Fernando Sánchez-Sánchez

María Solar

(Dpto. de I+D+i de Hogrefe TEA Ediciones)

MANUAL TÉCNICO



hogrefe

Madrid, 2024

Cómo citar esta obra

Para citar esta obra, por favor, utilice la siguiente referencia:

Sánchez-Sánchez, F. y Solar, M. (2024). *ATENTO. Cuestionario para la Evaluación de las Funciones Ejecutivas y el TDAH. Manual técnico*. Hogrefe TEA Ediciones.

Nota. En la redacción de este manual se ha utilizado un lenguaje inclusivo para evitar la discriminación por razón de sexo. En este contexto, los sustantivos variables o los comunes acordados deben interpretarse en un sentido inclusivo de mujeres y varones, cuando se trate de términos de género gramatical masculino referidos a personas o grupos de personas no identificadas específicamente.

Copyright © 2024 by Hogrefe TEA Ediciones, S.A.U., España.

ISBN: 978-84-18745-50-8

Depósito Legal: M-18854-2024

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de cuestionarios de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

Índice

Acerca de los autores	7
Agradecimientos	9
Ficha técnica	15
1. Fundamentación teórica	17
1.1. Las funciones ejecutivas	17
1.1.1. Conceptualización y modelos teóricos	19
1.1.2. Componentes de las funciones ejecutivas	26
1.1.3. Bases cerebrales de las funciones ejecutivas	29
1.1.4. Desarrollo de las funciones ejecutivas	30
1.2. Trastornos del neurodesarrollo y funciones ejecutivas	31
1.2.1. El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)	31
1.2.2. TDAH y funciones ejecutivas: teoría unificadora de Barkley	36
1.3. Evaluación de las funciones ejecutivas y del TDAH	37
1.3.1. Enfoque evolutivo	38
1.3.2. Formato de la evaluación	39
1.3.3. Evaluación multi-informante	43
1.3.4. Aproximación dimensional y categorial	46
1.3.5. Evaluación multidimensional: contenido de la evaluación	48
1.4. Resumen de la fundamentación teórica	60
2. Proceso de construcción y desarrollo	63
2.1. Identificación de la finalidad del test	65
2.2. Definición del marco teórico del test y tablas de especificación (mapa de constructos)	66
2.2.1. Establecimiento de la estructura general	66
2.2.2. Mapa de constructos y tablas de especificación	67
2.2.3. Solapamiento entre escalas e ítems compartidos	72
2.2.4. Versiones del cuestionario para cada contexto y grupo de edad	72
2.3. Requisitos generales para la evaluación	73
2.3.1. Longitud de los cuestionarios y tiempos de aplicación	73
2.3.2. Formatos de aplicación	74
2.3.3. Formatos de corrección	74
2.4. Creación de los ítems, instrucciones y procedimientos	75
2.4.1. Formato de los ítems y de las instrucciones	75
2.4.2. Escala de respuesta	76
2.4.3. Construcción del banco de ítems	76
2.5. Consultas a expertos durante la fase de desarrollo	77
2.5.1. Panel de expertos 1: revisión del contenido	78
2.5.2. Panel de expertos 2: revisión lingüística e idiomática	79
2.5.3. Panel de expertos 3: revisión del contenido de los ítems y de la estructura	79
2.5.4. Panel de expertos 4: revisión del contenido de los ítems y de las escalas	81
2.5.5. Panel de expertos 5: revisión de los ítems de las escalas orientadas al DSM y de control (infrecuencia)	83

2.5.6. Otras consultas a expertos: revisión de los procedimientos, instrucciones y materiales	84
2.6. Estudio piloto	84
2.7. Estudios de tipificación y validación	86
2.8. Construcción de la versión definitiva	87
2.8.1. Selección de los ítems finales, configuración de las escalas y de los índices	87
2.8.2. Construcción de las escalas de control	90
2.8.3. Elaboración de los baremos y análisis con la versión definitiva	90
2.8.4. Configuración de los materiales y componentes definitivos	92
2.9. Resumen del proceso de construcción y desarrollo	93
3. Fundamentación psicométrica	95
3.1. Muestras de tipificación y validación	95
3.1.1. Depuración de las bases de datos y selección de la muestra	96
3.1.2. Características de la muestra de tipificación (población general)	97
3.1.3. Características de las muestras clínicas	104
3.1.4. Características de las muestras de los estudios de estabilidad temporal	106
3.1.5. Construcción de los baremos	107
3.1.6. Resumen de las muestras y procedimientos empleados en la construcción de los baremos	109
3.2. Análisis de los ítems	110
3.2.1. Análisis para la selección de los ítems	110
3.2.2. Análisis de los ítems definitivos	111
3.2.3. Resumen del análisis de los ítems	114
3.3. Análisis descriptivos	114
3.3.1. Análisis descriptivo de las escalas y los índices	114
3.3.2. Influencia de las variables sociodemográficas	122
3.4. Fiabilidad	124
3.4.1. Consistencia interna	124
3.4.2. Errores típicos de medida e intervalos de confianza	128
3.4.3. Estabilidad temporal: test-retest	129
3.4.4. Diferencias entre puntuaciones: puntos fuertes y áreas de mejora relativos en el perfil de funciones ejecutivas	134
3.4.5. Índice de cambio fiable	137
3.4.6. Acuerdo entre informantes	138
3.4.7. Resumen de las evidencias de fiabilidad	142
3.5. Validez	143
3.5.1. Evidencias relacionadas con el contenido del test	143
3.5.2. Evidencias sobre la estructura interna: intercorrelaciones	147
3.5.3. Evidencias sobre la estructura interna: unidimensionalidad	151
3.5.4. Evidencias sobre la estructura interna: análisis factorial	155
3.5.5. Evidencias relacionadas con el funcionamiento diferencial de los ítems (DIF)	158
3.5.6. Evidencias sobre la relación con otros instrumentos	161
3.5.7. Evidencias sobre la relación con un criterio: rendimiento escolar	179
3.5.8. Evidencias sobre la relación con un criterio: puntuaciones en diferentes grupos clínicos	181
3.5.9. Escalas de control	223
3.5.10. Consecuencias del uso del ATENTO	226
3.5.11. Resumen de las evidencias de validez	227
Referencias bibliográficas	229
Apéndice A. Características de la muestra de tipificación (población general)	245
Apéndice B. Análisis de los ítems en la muestra de población general y en la muestra clínica	247
Apéndice C. Fiabilidad	249
C.1. Consistencia interna	249
C.2. Errores típicos de medida	255
C.3. Estabilidad temporal: test-retest	259
C.4. Diferencias entre puntuaciones, valores críticos y tasas base: puntos fuertes y áreas de mejora relativos	261
C.4.1. Valores críticos	261
C.4.2. Tasas base	266
C.5. Índice de cambio fiable	271

Apéndice D. Validez	275
D.1. Evidencias sobre la estructura interna: unidimensionalidad	275
D.2. Evidencias sobre la estructura interna: análisis factorial	281
D.3. Evidencias sobre la relación con otros instrumentos: relación con las puntuaciones de la ADHD-5	286
D.4. Evidencias sobre la relación con otros instrumentos: relación con las puntuaciones del BRIEF-P	287
D.5. Evidencias sobre la relación con otros instrumentos: relación con las puntuaciones del BRIEF-2	288
D.6. Evidencias sobre la relación con un criterio: estadísticos descriptivos en varias submuestras clínicas y comparación con la muestra de población general	290
D.7. Evidencias sobre la relación con un criterio: capacidad predictiva del Índice de riesgo de TDAH (IRT) en diferentes muestras clínicas	293
D.8. Evidencias sobre la relación con un criterio: capacidad predictiva del Índice de riesgo de TDAH multi-informante (IRTM) en diferentes muestras clínicas	297

Acerca de los autores

Fernando Sánchez-Sánchez es psicólogo general sanitario habilitado, máster en Neuropsicología Cognitiva, Diploma de Estudios Avanzados en Neurociencias por la Universidad Complutense de Madrid y máster en *Behavioral Data Science* por la Universidad de Barcelona. Ha compaginado la actividad asistencial como neuropsicólogo con la actividad investigadora, centrándose en los últimos años en el desarrollo y en la adaptación de instrumentos de evaluación como técnico del Departamento de I+D+i de Hogrefe TEA Ediciones. Es autor de múltiples artículos en el campo de la evaluación neuropsicológica y autor o adaptador de varias pruebas, entre las que destacan el SENA, *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*, el CUMANIN-2, *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil-2*, el DP-3, *Perfil de Desarrollo - 3*, las escalas MP-R, *Escala de Desarrollo Merrill-Palmer Revisadas*, el STROOP, *Test de Colores y Palabras*, la BAT-7, *Batería de Aptitudes de TEA*, el Matrices, *Test de Inteligencia General* o el EDI-3, *Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria-3*. Es miembro de la Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento (AEMCCO), de la Sociedad Española para el Avance de la Evaluación Psicológica (SEAEP) y miembro fundador de la Sociedad Española de Psicología Clínica Infanto-Juvenil (SEPCIJ). Además, es miembro del jurado del Premio TEA Ediciones «Nicolás Seisdedos» de pruebas de evaluación psicológica y ha sido editor asociado de la revista científica *Psicología Educativa*.

María Solar es máster en Metodología de las Ciencias del Comportamiento y de la Salud y graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid y máster en *Behavioral Data Science* por la Universidad de Barcelona. Cuenta con experiencia en el ámbito de la investigación y la validación de escalas de evaluación, siendo coautora de varias publicaciones y habiendo realizado múltiples presentaciones en congresos nacionales e internacionales. Actualmente, desarrolla su actividad profesional en el Departamento de I+D+i de Hogrefe TEA Ediciones, participando en el desarrollo y la adaptación de instrumentos de evaluación, entre los que cabe destacar el Matrices RRHH, *Test de Inteligencia para la Identificación del Talento y el Potencial de Aprendizaje*, o el TOP, *Tríada Oscura de la Personalidad en el Trabajo*. Es socia, además, de la Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento (AEMCCO).

Agradecimientos

La publicación del ATENTO es la culminación de un importante proyecto en el que muchos profesionales e instituciones han contribuido con su trabajo y dedicación. Su profesionalidad, sus sugerencias y su implicación han hecho que el proyecto concluya con éxito y que podamos poner a disposición de los profesionales una nueva prueba que esperamos que sea de utilidad para identificar de forma eficaz dificultades en las funciones ejecutivas y sintomatología del TDAH, así como para poder definir mejor las áreas y los objetivos de la intervención.

Queremos agradecer especialmente la participación de todos los niños, niñas y adolescentes, de sus familias y de sus profesores que han respondido al ATENTO durante el desarrollo del estudio de tipificación y de los estudios de validez. En total, han sido más de 3500 las personas evaluadas y más de 8200 las personas que han respondido a las distintas versiones de la prueba en los diferentes estudios realizados. Sin la inestimable contribución de todas ellas, este proyecto no habría podido llevarse a término.

Todas estas evaluaciones no habrían sido posibles sin la participación de decenas de profesionales en muy diversos puntos de nuestra geografía. Tras estos párrafos se incluye una relación de los mismos (en orden alfabético) como reconocimiento de su excelente trabajo. Asimismo, numerosos centros e instituciones han colaborado en el proyecto facilitando las evaluaciones, proporcionando los espacios necesarios y adaptando sus horarios para permitir que las aplicaciones pudieran realizarse en las mejores condiciones. Al final de este apartado se ha incluido igualmente una relación de los centros e instituciones que han participado y desean aparecer en estos agradecimientos. Queremos transmitir nuestra gratitud a todos ellos por su ayuda y su apoyo al proyecto.

Merece una mención particular la contribución de Tamara Luque en las fases iniciales de este proyecto. Su dedicación durante la creación de las versiones iniciales de los cuestionarios, así como en los estudios piloto y de tipificación, ayudó a establecer las bases sobre las cuales se ha construido el ATENTO.

Un amplio panel de profesionales expertos en diferentes ámbitos como la evaluación psicológica, la medición, la neuropsicología y los trastornos del neurodesarrollo ha contribuido al desarrollo del ATENTO en diferentes fases. Su contribución ha resultado decisiva para asegurar que la estructura y los contenidos son relevantes y útiles para los profesionales que lo utilicen. A todos ellos queremos transmitirles nuestro profundo agradecimiento por su contribución.

La logística que implica un proyecto de este tipo ha sido asumida por el excelente equipo de Hogrefe TEA Ediciones. Queremos transmitir nuestro agradecimiento a todas las personas que forman parte de él, y en especial a las que más directamente han estado implicadas en estas tareas: Miguel Ángel Laviña, Carlos Segura y Tomás González, por el diseño, la producción, la preparación, la gestión y el envío de todos los materiales. Merece un agradecimiento destacado Virginia Pizarro por su dedicación y por su excelente labor de coordinación y gestión de los cientos de documentos, trámites y comunicaciones que son necesarios para que todo esté siempre listo, en el momento justo y en el lugar apropiado.

También queremos expresar nuestro agradecimiento al equipo del Dpto. de Informática de Hogrefe TEA Ediciones, y en especial a Enrique Buitrón, por toda su inestimable labor en la creación del sistema de aplicación, corrección y obtención de informes y perfiles, que tanto facilitará la tarea a los usuarios del test. Asimismo, nos gustaría agradecer a los miembros del Dpto. de I+D+i, y en especial a Pablo Santamaría, por su constante y valiosa contribución durante todas las fases del proceso de desarrollo; y a Jordi Ortet-Walker, por su importante labor en la coordinación de las adaptaciones del ATENTO en otras lenguas y países.

En resumen, gracias a todas las personas que aceptaron el reto de sumarse a este proyecto en alguna de sus fases y a las que nos ayudaron a darle forma y culminarlo con éxito.

Los autores

Profesionales que han participado en los paneles de expertos del ATENTO

(por orden alfabético)

- Álava Sordo, Silvia
- Amador, Juan Antonio
- Arribas, David
- Aut Sevilla, Laura
- Bauermeister Baldrich, José J.
- Berro Martín, Sara
- Blasco Fontecilla, Hilario Manuel
- Borray, Paola
- Caminero Ruiz, Aroa
- Carrasco, Miguel Ángel
- Cruz, M.^a Antonia
- Díaz Moreno, Emilio
- Domínguez Aguilar, Rafael
- Espejo-Saavedra Roca, Juan Manuel
- Fenollar Cortés, Javier
- Fernández Guinea, Sara
- Fernández Jiménez, Eduardo
- Fernández-Pinto, Irene
- Forns, María
- Fournier del Castillo, Concepción
- Franco, Iván
- García Alba, Javier
- García Vaz, Fabiola
- Hernández, Liliana
- Hidalgo Berutich, Silvia
- Izquierdo Sotorrío, Eva
- Jurado Barba, Rosa
- López Fernández, Verónica
- Maldonado Belmonte, María Jesús
- Mateos Mateos, Rocío
- Miranda, Ana
- Molina Torres, Jonatan
- Montasell Jordana, Esteve
- Nistal Anta, Verónica
- Muñoz Galán, Carmen
- Onandia Hinchado, Iban
- Pardo, Susana
- Pérez Hernández, Elena
- Piqueras Rodríguez, José Antonio
- Portellano Pérez, José Antonio
- Quevedo-Blasco, Raúl
- Rodrigo Yanguas, María
- Rodríguez Becerra, Manuel
- Ruiz-Fernández, Belén
- Salvans, Anna
- Santamaría, Pablo
- Servera, Mateu
- Vázquez Rivera, Susana
- Vejarano, Sandra
- Winter de González, Norma
- Zumárraga, Lucía

Profesionales que han participado en el piloto del ATENTO

(por orden alfabético)

- Acebes Cordero, María José
- Claret, Anna
- Cristóbal, Eva
- Gabaldon Sáez, Eva
- González González, Raquel
- González Peláez, Mercedes
- Legaz Fernández, Adela
- López, Sonia
- Martínez Carreras, Montse
- Mateos, Patricia
- Matos Calvo, María José
- Molero, M.^a José
- Muñoz de la Cruz, M.^a Gema
- Muñoz, Alejandro
- Paz, Olga
- Pérez Jurado, Susana
- Ramos Fernández, Rosario
- Rodríguez Melchor, Genma
- Terés Jiménez, Carmen

Profesionales que han participado en la tipificación del ATENTO

(por orden alfabético)

- Agramunt Grollo, Luis (Valencia)
- Aguado Rodríguez, Sara (Benidorm, Alicante)
- Alcaraz Jiménez, Carlos María (Sevilla)
- Alconada Padilla, Roberto (Sevilla)
- Aldana Arnedo, Raquel (Logroño, La Rioja)
- Alonso Diego, Gema (Santander, Cantabria)
- Álvarez García, Naiara (Bilbao, Bizkaia)
- Amaro Mazaira, Jara (Vigo, Pontevedra)
- Andréu Martínez, Pilar (Hellín, Albacete)
- Ariño Jordán, Coral (Valencia)
- Barés Becerro, Gema (Salamanca)
- Barés Martín, Ángel (Salamanca)
- Barqueros Navarro, Sara (Sagunto, Valencia)
- Barral Sánchez, José Gabriel (Vigo, Pontevedra)
- Bellver Abardía, Rocío (Valencia)
- Beltrán López, Lara (Castellón)
- Blanco Laguardia, Beatriz (Logroño, La Rioja)
- Borrás Sansaloni, Carmen (Palma de Mallorca, Islas Baleares)
- Boyano Moreno, José Tomás (Málaga)
- Briz Hernández, Aurora (Valencia)
- Buedo Ricarte, María Jesús (Valencia)
- Caballero Naranjo, M.^a Blanca (Madrid)
- Cabrera Giménez, Noelia (Vigo, Pontevedra)
- Caldelas Ruiz, Ramón (Valencia)
- Canal Bedía, Ricardo (Salamanca)
- Cañadas Otero, Azahara (Gijón, Asturias)
- Cañadas Otero, Cleide (Gijón, Asturias)
- Carmet Rodríguez, Sara (Sevilla)
- Carrasco Nogueras, Sandra (Córdoba)
- Casanova Moreno, Sonia (Castellón)
- Cazorla Martínez, María del Mar (Aguadulce, Almería)
- Cepedal Suarez, Xiomara (Gijón, Asturias)
- Cohen Brioso, Luna (Algeciras, Cádiz)
- Cristóbal Antón, Eva M.^a (Collado Villalba, Madrid)
- De Dios Porteros, Aurelia (Béjar, Salamanca)
- De Gea Lancho, Judith (Mataró, Barcelona)
- Del Rincón García, María Rosa (Moralzarzal, Madrid)
- Díaz Aguilar, M.^a Jesús (Málaga)
- Díaz Olmedo, Pilar (Osuna, Sevilla)
- Domínguez Aguilar, Rafael (Tuineje-Pájara, Las Palmas)
- Echeverría Estrela, Maria Carme (Sabadell, Barcelona)
- Estébanez Calvo, María del Cortijo (Logroño, La Rioja)
- Estévez Luis, Raquel (Tuineje, Las Palmas)
- Fau Huertes, Sara (Sóller, Islas Baleares)
- Feliz Álvarez, Ana (Ponferrada, León)
- Fernández Álvarez, Montserrat (Oviedo, Asturias)
- Fernández Balta, Mónica (Badalona, Barcelona)
- Fernández Juncal, Olga (Moaña, Pontevedra)
- Fernández Pacheco, Lourdes (Sevilla)
- Fernández Torrelles, Sara (Barcelona)
- Forné González, Susanna (La Seu D'Urgell, Lleida)
- Galán Pérez, Elena (Rota, Cádiz)
- Galdo Prieto, Pamela (Valladolid)
- Galindo Cantón, Cristina (Valencia)
- Galindo Ramírez, Ana María (Málaga)
- Galindo Ramírez, Ana M.^a (Estepona, Málaga)
- García Almeda, Yolanda (Las Rozas, Madrid)
- García Lecumberri, Belén (Vitoria-Gasteiz, Álava)
- García Lozano, Ana (Madrid)
- García Márquez, José María (Huelva)
- García-Verdugo Revuelta, Marta (Castro Urdiales, Cantabria)
- Gómez Invernón, Tamara (Alcalá de Guadaira, Sevilla)
- González Cantarero, Victoria (Palma de Mallorca)
- González Gavela, Vanessa (Ponferrada, León)
- Gordillo Grande, Pilar (Las Rozas, Madrid)
- Guallart Balet, María (Zaragoza)

- Haro Fernández, Carmen (Torrent, Valencia)
- Hernández Delgado, Azucena (Son Servera, Mallorca)
- Herrera Olivares, Alba María (Cortes de la Frontera, Málaga)
- Hidalgo Berutich, Silvia (Málaga)
- Hidalgo Villalba, Carlos (Castellón)
- Ibáñez Alfonso, Joaquín A. (Sevilla)
- Ibarz Molina, Elisabeth (Binéfar, Huesca)
- Izquierdo Elizo, Amaia (Palencia)
- Jiménez Carvajal, María Dolores (Palencia)
- Jiménez Marín, Laura (Mérida, Badajoz)
- Koleva, Siyana (Palma de Mallorca)
- Lafuente Montero, Alba (Logroño, La Rioja)
- Lalinde Fernández, Sigrid (Quart, Girona)
- Legaz Fernández, Adela (Zaragoza)
- Lombart Barrientos, Lucía (Granollers, Barcelona)
- Llorens Miguel, Salvador (Vila-Real, Castellón)
- López Franco, Raquel (Olivenza, Badajoz)
- López Herraiz, Anabel (Alaquàs, Valencia)
- López i Valls, Roser (Barcelona)
- Lorenzo Segovia, Jesús (Marbella, Málaga)
- Lozano Villar, Francisco (Marmolejo, Jaén)
- Machado Fraile, Laura (Burgos)
- Madruga Valhondo, Alba (Alcorcón, Madrid)
- Marcos Martínez, Susana Lucía (Almoradí, Alicante)
- Márquez Baldó, Lidia (Castellón de la Plana, Castellón)
- Martín Burgos, Beatriz Helena (Estepona, Málaga)
- Martín Ordóñez, Rubén (Gijón, Asturias)
- Martínez Cabello, Carolina (Osuna, Sevilla)
- Martínez de Narvajas Miramón, Uxue (Pamplona, Navarra)
- Martínez Moreno, Judit (Llagostera, Girona)
- Mas Delblanch, M.^a Dolors (Badalona, Barcelona)
- Mata Portillo, Andrea (Madrid)
- Mateos Gordo, Patricia (Móstoles, Madrid)
- Matos Calvo, M.^a José (Linares de la Sierra, Huelva)
- Medina Muñoz, Erika (Ourense y Vigo, Galicia)
- Mezquita Torre, Irati (Bilbao, Bizkaia)
- Miralles Llovet, M.^a Brígida (Alicante)
- Molero Peinado, M.^a José (Madrid)
- Molina Palomero, Olaya (Valencia)
- Molina Torres, Jonatan (Elche, Alicante)
- Moliner Mariano, Anna (Reus, Tarragona)
- Monterrey Perera, Mariana (La Palma, Santa Cruz de Tenerife)
- Mosquero Gamero, Ana (Málaga)
- Moya García, Pedro Eusebio (Villarrobledo, Albacete)
- Muñoz de la Cruz, María Gema (Málaga)
- Muñoz Galán, Carmen Rosario (Vélez Málaga, Málaga)
- Navarro González, Inés (Llucmajor, Mallorca)
- Nieto Rincón, Viviana (Santander, Cantabria)
- Olleta Lascarro, Isabel (Logroño, La Rioja)
- Padilla Quero, Francisco José (Vélez Málaga, Málaga)
- Pallarés Ferrer, Clara (Esplugues de Llobregat, Barcelona)
- Paz Bolaños, Olga (Córdoba)
- Pegaricaño Hoeks, Susana (Donosti, Gipuzkoa)
- Perau Campos, Mireia (Sant Sadurni D'Anoia, Barcelona)
- Pérez Rivero, Natalia (Ceuta)
- Pérez Valle, Antonia del Pilar (Cortes de la Frontera, Málaga)
- Porcar Blanch, Carlos (Castellón)
- Postigo Gutiérrez, Álvaro (Oviedo, Asturias)
- Prada Fernández, Ana María (Ponferrada, León)
- Rama Medina, Vanesa (Las Rozas, Madrid)
- Rebón Rodríguez, Laura (Ávila)
- Rifá Brun, Paula (Barcelona)
- Ríos González, María (Agramon-Hellín, Albacete)
- Rodríguez Nofuentes, Félix (Vélez Málaga, Málaga)
- Rodríguez Porto, Liliana (Vigo, Pontevedra)
- Rodríguez Sánchez, María (Mota del Cuervo, Cuenca)
- Romero Hidalgo, Inmaculada Concepción (Linares, Jaén)
- Ruiz Sanz, Francisco Carlos (Palencia)
- Salamanca Porras, Irene (Madrid)
- Sánchez Azagra, Celia (Zaragoza)
- Sánchez Rodríguez, M.^a Ángeles (Mairena de Aljarafe, Sevilla)
- Sánchez Urbano, Carmen (Córdoba)
- Sánchez-Crespo Martín-Moreno, Rosa Belén (Villarrubia de los Ojos, Ciudad Real)
- Sanluis Ferradás, María (Moaña, Pontevedra)
- Sanz Manzanedo, Mónica (Logroño, La Rioja)
- Serrano Ortiz, Jèssica (Sant Hilari Sacalm, Girona)
- Setién Ramos, Imanol (Barcelona)
- Sierra Vázquez, José (Osuna, Sevilla)
- Solà Ruano, Laia (Montcada i Reixac, Barcelona)
- Teijeira Olleros, Paula (Vigo, Pontevedra)
- Tejón Fernández, Elena (Benalmádena, Málaga)
- Tienda Campaña, Raquel (Lucena, Córdoba)
- Torre San Miguel, Ana (Bilbao, Bizkaia)
- Torre San Miguel, Conchi (Bilbao, Bizkaia)
- Urteaga de la Rubia, Isabel (Alcorcón, Madrid)
- Valenzuela Hernández, Miguel (Córdoba)
- Valera Caracuel, Isabel (Sevilla)
- Vallejo Blanco, Raquel (Valencia)
- Villoria Álvaro, Sonia (Santander, Cantabria)

Algunos de los centros e instituciones que han participado en la tipificación del ATENTO

(por orden alfabético, los centros que han solicitado su citación)

- A.D.A.H., Diagnóstico y Tratamiento del Déficit de Atención e Hiperactividad (Vigo, Pontevedra)
- AGLAIA, Centro de Psicología (Palma de Mallorca, Baleares)
- APNAC Castellón, Asociación de Padres de Personas con Autismo de Castellón
- Asociación de niñ@s con TDAH «De Orugas a Mariposas» (Moguer, Huelva)
- Asociación Pro Bienestar Familiar de Villarrobledo (Albacete)
- Associació Asperger de Girona. Trastorn de l'Espectre Autista (SAGI-TEA) (Girona)
- C.C. El Carmelo Teresiano (Madrid)
- CEIP «Victor Mendoza» (Binéfar, Huesca)
- CEIP Gloria Fuertes (Castilleja de la Cuesta, Sevilla)
- CEIP Soler y Godes Castellón (Castellón)
- CEIP Vicente Espinel (Ronda, Málaga)
- CEIPS.O. El Cantizal (Las Rozas, Madrid)
- C.E.P. Es Puig (Sóller, Baleares)
- C.R.A. Colegio Público Río Mundo (Agramon-Hellín, Albacete)
- CEDECO RED CENIT, S.L. Centro de Desarrollo Cognitivo (Valencia)
- Centre Capi (Cornellá de Llobregat, Barcelona)
- Centre de psicologia i logopèdia 5 sentits (Montcada i Reixac, Barcelona)
- Centro de Atención Infantil Temprana del Ayuntamiento de Osuna (Sevilla)
- Centro de Atención Infantil Temprana del Ayuntamiento de Vélez Málaga (Málaga)
- Centro de Logopedia Arrasate-Arrasate Logopedia Zentrua (Mondragón y Oñate, Guipúzkoa)
- Centro de Logopedia y Audiología Isabel Olleta (Logroño, La Rioja)
- Centro de Psicología Beatriz Blanco Laguardia (Logroño, La Rioja)
- Centro EducOrienta (Almoradi, Alicante)
- Centro Garver de Psicología y Pedagogía (Castro Urdiales, Cantabria)
- Centro Psicológico La Palma
- Centro Psikos (Lucena, Córdoba)
- Clínica Mayer (Gijón)
- Colegio Concertado Bilingüe CCB La Asunción (Ponferrada, León)
- Colegio CPR Montesol (Vigo, Pontevedra)
- Colegio Dominicis de la Anunciata (Zaragoza)
- Colegio Dulce Nombre de Jesús (Oviedo, Asturias)
- Colegio García Barbón (Vigo, Pontevedra)
- Colegio Jesús-María (Fernando El Católico) (Valencia)
- Colegio La Inmaculada Ponferrada (León)
- Colegio Milagrosa-Las Nieves (Ávila)
- Colegio Montesclaros (Cerceda, Madrid)
- Colegio Obispo Pont (Vila-Real, Castellón).
- Colegio Público San Juan de la Cadena (Pamplona, Navarra)
- Colegio Sagrada Familia Fundación Unicaja (Málaga)
- Colegio Salesiano María Auxiliadora (Santander, Cantabria)
- Colegio Zola Las Rozas (Las Rozas, Madrid)
- Complejo Asistencial Hospitalario de Palencia
- Cooperativa Basauri (Bizkaia)
- Crecer, Gabinete de Psicología Infantil (Mairena de Aljarafe, Sevilla)
- CRÉIXER, Gabinete Psicopedagógico (Castellón de la Plana, Castellón)
- Escola Josep Tous (Barcelona)
- Escola Palcam (Barcelona)
- Escoleta Menuts i Menudes (Son Servera, Baleares)
- Gabinet Psicològic Judith de Gea (Mataró, Barcelona)
- Gabinete de Psicología «Atención positiva» (Málaga)
- Gabinete de Psicología y Lenguaje Ítaca (Córdoba y Cabra, Córdoba)
- Gabinete de Psicología y Psicopedagogía-Consulta Psicología Sanitaria M. Dolors Mas (Badalona, Barcelona)
- Gabinete Psicopedagógico Orienta-T (Mota del Cuervo y El Provencio, Cuenca)
- Gabinete Psicopedagógico EIDINA (Valencia)
- IES Álvaro Cunqueiro (Vigo, Pontevedra)
- IES Andrés Pérez Serrano (Cortes de la Frontera, Málaga)
- IES Arroyo de la Miel (Benalmádena, Málaga)
- IES Conde de Orgaz (Madrid)
- IES San Blas (Aracena, Huelva)
- IALE International School (L'Eliana, Valencia)
- ILD, Instituto de Lenguaje y Desarrollo (Madrid)
- Institut de Diagnòstic Psicològic (Reus, Tarragona)
- Instituto de Educación Secundaria Ramón Olleros Gregorio (Salamanca)
- Olga Gabinete de Psicología y Pedagogía (Moaña, Pontevedra)
- Psikogune (Donostia (Gipuzkoa))
- Psikolan (Bizkaia)
- Refuerza Psicólogos (Móstoles, Madrid)
- SAINÉ, Servei D'Atenció i Intervenció Neuropsicològica (La Seu D'Urgell, Lleida)
- St. Paul's School (Barcelona)
- TDAH VALLLES, Associació de pares i mares d'Afectats de Trastorn per déficit d'Atenció amb Hiperactivitat (Sabadell, Barcelona)
- Universidad de Salamanca
- Universidad Pontificia de Comillas (Madrid)

Ficha técnica

Nombre:	ATENTO. Cuestionario para la Evaluación de las Funciones Ejecutivas y el TDAH.
Autores:	Fernando Sánchez-Sánchez y María Solar (Dpto. de I+D+i de Hogrefe TEA Ediciones).
Procedencia:	Hogrefe TEA Ediciones (2024).
Aplicación:	individual y colectiva. Los cuestionarios para la familia y la escuela se responden de forma individual por familiares, personal docente o cuidadores. El autoinforme puede responderse de forma individual o aplicarse colectivamente.
Ámbito de aplicación:	de 3 años y 0 meses a 18 años y 11 meses.
Duración:	15-25 minutos, aproximadamente.
Finalidad:	evaluación de: 1) posibles problemas en diferentes procesos de las funciones ejecutivas (control atencional, regulación conductual, regulación emocional, memoria de trabajo, flexibilidad, planificación y organización y procesamiento temporal); 2) la presencia de posible sintomatología del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y otros trastornos relacionados; y 3) el nivel de impacto de los problemas anteriores en el contexto familiar, escolar y social.
Baremación:	baremos en puntuaciones T (Media = 50; Dt = 10) de población general diferenciados por sexo, edad (en intervalos de 1 año) e informante (familia, escuela y autoinforme).
Materiales:	manual, ejemplares en función de la edad para la familia (3-6 y 6-18 años), ejemplares en función de la edad para la escuela (3-6 y 6-18 años), ejemplar de autoinforme (8-18 años) y clave de acceso (PIN) para la corrección por Internet.
Formato de aplicación:	papel u <i>online</i> .
Modo de corrección:	<i>online</i> (disponible captura de respuestas mediante foto o escaneo).
Informe interpretativo automatizado:	disponible.
Lenguas disponibles para la evaluación:	español y catalán.

1. Fundamentación teórica

En este capítulo, se exponen los fundamentos teóricos que han guiado la construcción y el desarrollo del ATENTO, ofreciendo una conceptualización general de las funciones ejecutivas y de su relación con el TDAH y otros trastornos del neurodesarrollo. Además, se abordan algunos aspectos esenciales relacionados con los procedimientos y estrategias más adecuados para su evaluación en el ámbito infantil y juvenil.

En los diferentes apartados se proporciona una descripción de los constructos que se pretende medir y cómo se relacionan entre ellos. Esta descripción debe complementarse con la información proporcionada en el capítulo 2 —en el que se detalla el proceso de construcción, desarrollo y medición subyacente al ATENTO— y, sobre todo, con las evidencias empíricas presentadas en el capítulo 3 —centrado en la fundamentación psicométrica—, el cual ofrece abundantes datos y referencias sobre las cualidades técnicas del instrumento. Finalmente, para obtener una comprensión completa de las diferentes áreas evaluadas por el ATENTO, se sugiere consultar el manual de aplicación, corrección e interpretación y su capítulo 3 que aborda estas cuestiones.

1.1. Las funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas (FE) son un conjunto de habilidades cognitivas superiores que engloban procesos como la planificación, la organización, el control inhibitorio y la flexibilidad mental. Estos procesos, cuando actúan conjuntamente, hacen posible trabajar mentalmente con ideas, tomar el tiempo para pensar antes de actuar, enfrentar desafíos novedosos e inesperados, resistir impulsos y mantener el foco de atención (Diamond, 2013).

Son uno de los constructos más citados en cognición, desarrollo, educación y neuropsicología (Ardila, 2008; Toplak *et al.*, 2013) y, en las últimas décadas, su estudio ha experimentado un notable auge, destacándose como un ámbito de investigación crucial en la comprensión del desarrollo cognitivo y del funcionamiento adaptativo de los niños, niñas y adolescentes (Anderson, 2002; Zelazo y Carlson, 2012). Este interés ha sido impulsado por una creciente evidencia que subraya el papel fundamental de las FE en una variedad de ámbitos, desde el rendimiento académico hasta la regulación de las emociones y del comportamiento social (Best *et al.*, 2009; Blair y Raver, 2012).

Este interés en las FE no se ha circunscrito solamente al ámbito de la investigación, sino que se ha extendido de manera significativa al ámbito aplicado clínico y educativo (Diamond, 2013; Toplak *et al.*, 2013). La atención recibida en estos ámbitos probablemente se debe en gran medida a que las FE proporcionan un marco conceptual y de intervención de suma utilidad en el abordaje de las dificultades a las que se enfrentan los niños, niñas y adolescentes (Anderson, 2002; Diamond, 2013; Toplak *et al.*, 2013; Zelazo *et al.*, 2016). Por ejemplo, en el ámbito clínico, la identificación y la comprensión de las FE se ha

convertido en un componente esencial para abordar dificultades conductuales, emocionales y académicas en niños, niñas y adolescentes (Garon *et al.*, 2008; Willoughby, 2003). En el ámbito educativo, la consideración de las FE durante la planificación curricular y el diseño de estrategias de enseñanza individualizadas ha generado un impacto sustancial, reconociendo la importancia de estas habilidades en el aprendizaje efectivo (McClelland *et al.*, 2007; Willoughby *et al.*, 2012). En un nivel más general, también destaca la importancia atribuida a las FE en el desarrollo y el bienestar de la población juvenil (Best *et al.*, 2009; Blair y Raver, 2012). Diversas evidencias ponen de manifiesto que desempeñan un papel crucial en la regulación emocional, las interacciones sociales y la adaptación general en entornos diversos (Garon *et al.*, 2008; McClelland *et al.*, 2007).

La relación entre las FE y los trastornos del neurodesarrollo es crucial para entender las bases cognitivas de estos trastornos. La evidencia sugiere que los déficits en las FE están vinculados con trastornos como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno del espectro del autismo (TEA) o los trastornos del aprendizaje (TA), con patrones de afectación diferencial en la inhibición, la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y las dificultades en la planificación y organización en cada uno de ellos (Nigg, 2017; Willcutt *et al.*, 2005). Comprender esta relación es crucial para desarrollar intervenciones personalizadas y mejorar el funcionamiento de las personas con trastornos del neurodesarrollo.

El desarrollo de las FE durante la infancia y la adolescencia también se ha evidenciado como un factor determinante en el rendimiento y el ajuste escolar de los estudiantes. Investigaciones recientes han destacado la conexión entre el desarrollo de las FE y la capacidad para abordar eficazmente las demandas cognitivas asociadas con el aprendizaje académico. En concreto, algunos estudios han puesto de manifiesto que los déficits en algunos componentes de las FE, como la inhibición, el control atencional, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, están significativamente relacionados con las dificultades en la adquisición de habilidades académicas fundamentales, como la lectura, la escritura y las matemáticas (Best y Miller, 2010; Gathercole *et al.*, 2019). También se ha evidenciado que la capacidad de planificar, organizar la información y regular la atención, elementos esenciales de las FE, se asocia de manera directa con el rendimiento académico en la infancia y adolescencia (Bull *et al.*, 2008; Bull y Lee, 2014; St. Clair-Thompson y Gathercole, 2006). Los estudios longitudinales han subrayado la importancia de las FE en la predicción de logros académicos a largo plazo (Diamond *et al.*, 2007). Además, se ha observado que las FE desempeñan un papel crucial en la autorregulación del aprendizaje, influyendo en la capacidad de los estudiantes para establecer metas, monitorear su propio progreso y persistir en tareas académicas desafiantes (Blair y Razza, 2007; Roebbers, 2017).

Por tanto, la evaluación sistemática de las FE se justifica debido a que ofrece información esencial tanto en el contexto educativo, facilitando el diseño de estrategias educativas y adaptaciones metodológicas, como en el ámbito clínico, siendo fundamental para la planificación de intervenciones terapéuticas efectivas (Gioia *et al.*, 2015). No obstante, es necesario tener en cuenta que este conjunto de capacidades cognitivas tiene un impacto determinante en multitud de comportamientos cotidianos (Zelazo y Carlson, 2012). Esto implica que evaluar las posibles dificultades en estas funciones no solo se debe limitar a su estudio en entornos controlados o mediante pruebas cognitivas estandarizadas o experimentales, sino que se debe extender a la vida diaria, ya que afectan a la capacidad de la persona para afrontar desafíos académicos, sociales y emocionales (Willoughby *et al.*, 2020). La evaluación de las FE, por tanto, adquiere un valor particular cuando se aborda desde una perspectiva ecológica, permitiendo una comprensión más global y contextualizada de las dificultades a las que se enfrenta el niño, niña o adolescente (McClelland y Cameron, 2019; Willoughby *et al.*, 2012).

Como se ha comentado anteriormente, las FE no solo ofrecen un marco conceptual que ayuda identificar y describir las dificultades de los niños, niñas y adolescentes en multitud de aspectos de la vida cotidiana, sino que también proporcionan un marco de trabajo específico para intervenir sobre estas dificultades. Esto se debe en gran medida a que el patrón de desarrollo y la plasticidad de las áreas implicadas en las FE abre la posibilidad de realizar intervenciones efectivas (Diamond y Ling, 2016). La capacidad de entrenar y mejorar estas habilidades ofrece una base sólida para diseñar intervenciones que impacten de manera concreta en el funcionamiento cotidiano de los niños, niñas o adolescentes, ya sea en el ámbito escolar, en sus relaciones interpersonales o en otras facetas de sus vidas (Beauchamp y Anderson, 2010; Holmes *et al.*, 2009).

Las intervenciones basadas en el entrenamiento de las FE han emergido como un componente central en el abordaje de los trastornos del neurodesarrollo y la evidencia disponible respalda su efectividad (Catalá-López *et al.*, 2017; Diamond,

2013; Lambez *et al.*, 2020; Young y Myanthi Amarasinghe, 2010). Por ejemplo, en el contexto del TDAH, diversas intervenciones cognitivas han demostrado mejoras en las FE y en la regulación de la atención (Catalá-López *et al.*, 2017; Sonuga-Barke *et al.*, 2013). Además, las intervenciones que incorporan el entrenamiento en inhibición, planificación y memoria de trabajo han mostrado resultados positivos en la mejora del rendimiento académico y social en niños y niñas con TDAH (Chacko *et al.*, 2014; Cortese *et al.*, 2015). En el caso de personas con diagnóstico de TEA, las intervenciones que se centran en mejorar las FE, como la autorregulación y la flexibilidad cognitiva, han demostrado ser efectivas (Kenworthy *et al.*, 2014). Por último, en el caso de las personas con un diagnóstico de trastorno del desarrollo intelectual (TDI), la aplicación de intervenciones tempranas y personalizadas basadas en el entrenamiento de las FE ha demostrado impactos positivos en el desarrollo cognitivo y adaptativo (Diamond y Lee, 2011). Un aspecto especialmente destacable de estas intervenciones basadas en el entrenamiento de las FE es que no se centran en paliar los déficits directamente, sino que buscan fortalecer las habilidades ejecutivas relacionadas con la autorregulación, el control de impulsos y la adaptación flexible a situaciones nuevas.

En resumen, la evaluación de las FE no solo es útil para la identificación de dificultades o la constatación de síntomas durante el proceso diagnóstico, sino también como un punto de partida para realizar intervenciones personalizadas y eficaces que contribuyan a potenciar y favorecer el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes (Diamond y Lee, 2011; Klingberg, 2010). Comprender la relación entre las FE, los trastornos del neurodesarrollo y los problemas de aprendizaje es esencial para identificar las dificultades tempranas y proporciona a los profesionales una base sólida para identificar y abordar las necesidades individuales de cada uno de ellos (Jacob y Parkinson, 2015; Thorell *et al.*, 2009). Esta perspectiva integradora, en la que los profesionales pueden disponer de información relevante de las dificultades en las FE y de su impacto en diferentes contextos, es la que ha guiado el desarrollo del ATENTO desde su concepción original.

En los siguientes apartados se exponen algunos aspectos relacionados con la conceptualización de las FE, sus bases neurobiológicas y su desarrollo.

1.1.1. Conceptualización y modelos teóricos

Como se ha comentado, las FE son un conjunto de procesos cognitivos superiores que permiten planificar, organizar, regular el comportamiento, controlar impulsos, resolver problemas, tomar decisiones y flexibilizar el pensamiento y la conducta. Son procesos que permiten a la persona establecer metas, seleccionar estrategias adecuadas, mantener la atención, regular las emociones y evaluar los resultados. Por tanto, son los mecanismos responsables de controlar y regular la conducta de las personas para lograr objetivos y adaptarse eficientemente a las demandas de diferentes situaciones, particularmente cuando estas son novedosas o complejas (Diamond, 2013; Miyake *et al.*, 2000).

Estas funciones desempeñan un papel crucial en la organización y supervisión de comportamientos dirigidos hacia metas, facilitando la adaptación exitosa a entornos cambiantes y la resolución de problemas (Anderson, 2002), y son esenciales para el éxito en diversas áreas de la vida, como el rendimiento académico o profesional, las relaciones sociales, la resolución de problemas cotidianos y la regulación emocional (Blair, 2016; Zelazo *et al.*, 2008). Estas habilidades continúan desarrollándose a lo largo de la infancia y la adolescencia, siendo fundamentales para el logro de la autonomía en la vida adulta (Best *et al.*, 2009).

Este conjunto de capacidades confiere al ser humano una enorme ventaja evolutiva frente a otras especies, al permitir liberarnos de muchos de los impulsos y reflejos innatos, así como de respuestas sobrepracticadas, sobrecondicionadas y preponderantes. Nos brinda la libertad de considerar diferentes opciones y seleccionar una respuesta específica a cualquier estímulo dado basándonos en contextos situacionales, conocimientos previamente adquiridos y metas a largo plazo (Suchy, 2009).

La visualización de estas páginas no está disponible.

Si desea obtener más información
sobre esta obra o cómo adquirirla
consulte:

www.hogrefe-tea.com

2. Proceso de construcción y desarrollo

El proceso de construcción y desarrollo de cualquier test psicológico es una tarea compleja en la que se deben secuenciar diferentes fases de estudios y análisis para, de forma progresiva y sistemática, ir configurando la estructura, los contenidos y los formatos del instrumento definitivo. La calidad final del test está estrechamente vinculada al nivel de atención y esmero dedicado en cada una de las fases de su concepción, desarrollo y construcción (Crespo *et al.*, 2020).

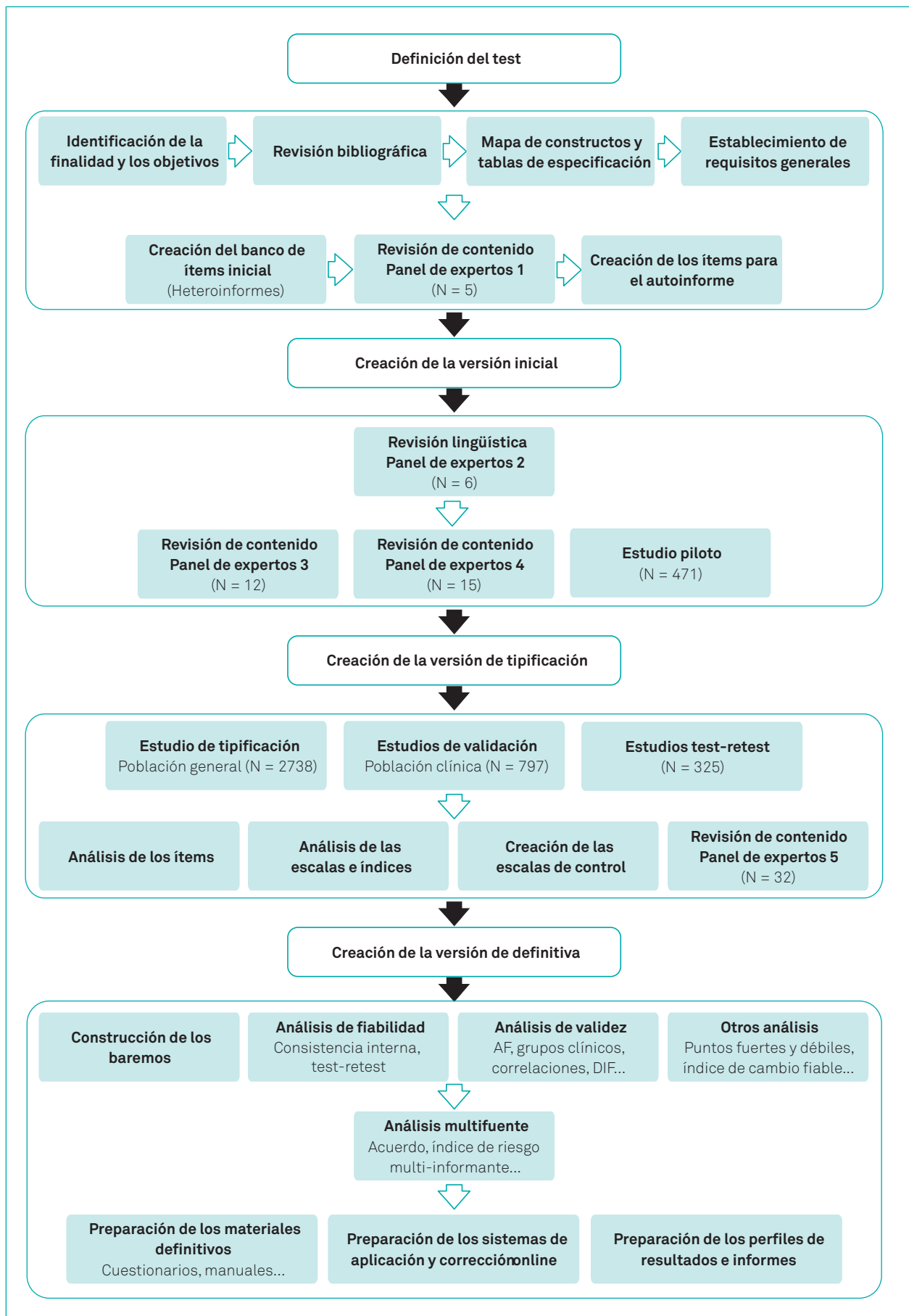
En el caso del ATENTO, se siguieron las fases de construcción propuestas por Martínez Arias *et al.* (2014), que serán las que guíen la información recogida en los siguientes apartados:

1. Identificación de la finalidad del test.
2. Definición del marco del test o del mapa de constructos.
3. Establecimiento de los requisitos generales para la evaluación.
4. Creación de ítems, instrucciones y procedimientos.
5. Consultas a expertos.
6. Estudio piloto.
7. Estudio de tipificación del instrumento.
8. Construcción y revisión de los elementos que conforman la versión definitiva del test.

Para garantizar que un test sea apropiado para los fines previstos, además de los estudios empíricos (piloto, tipificación...), es esencial contar con la colaboración de expertos en los constructos y campos a evaluar, así como en la medición y evaluación psicológica (Martínez Arias *et al.*, 2014). Por este motivo, el equipo de autores del ATENTO contó durante varias etapas del proyecto con la participación de paneles de expertos especialistas en evaluación neuropsicológica, en desarrollo infantil y en psicología clínica, así como de expertos en metodología, medición y construcción y desarrollo de test.

Por último, durante el proceso de revisión y creación del ATENTO se siguieron las directrices establecidas en textos y artículos de referencia tanto clásicos como contemporáneos (Abad *et al.*, 2011; Crocker y Algina, 1986; Martínez Arias *et al.*, 2014; Muñiz *et al.*, 2013; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019; Navas, 2001; Nunnally y Bernstein, 1994; Urbina, 2014), y se prestó atención a la conformidad con los estándares y normativas internacionales (American Educational Research Association *et al.*, 2014).

En los siguientes apartados se describen brevemente los objetivos, acciones o resultados de cada fase, que se presentan de forma esquemática en la Figura 2.1.

Figura 2.1
Fases de desarrollo del ATENTO


La visualización de estas páginas no está disponible.

Si desea obtener más información
sobre esta obra o cómo adquirirla
consulte:

www.hogrefe-tea.com

3. Fundamentación psicométrica

Este capítulo recoge diferentes informaciones referidas a las propiedades psicométricas de las puntuaciones del ATENTO. Estos datos son necesarios para que los profesionales puedan determinar el nivel de confianza que pueden depositar en las puntuaciones que se obtengan con los diferentes cuestionarios que componen la prueba. A lo largo de este capítulo se describen y se comentan estas informaciones que constituyen la base para la interpretación cuantitativa de las puntuaciones. En el capítulo 3 del manual de aplicación, corrección e interpretación también se aportan las informaciones necesarias para la interpretación clínica y neuropsicológica.

Las características de las muestras de tipificación y validación y los procedimientos llevados a cabo para la construcción de los baremos de comparación se describen en el apartado 3.1. También se presentan diversas informaciones sobre el funcionamiento de los ítems (apartado 3.2), el funcionamiento de las escalas y los índices (apartado 3.3) y diferentes evidencias de fiabilidad recabadas durante el desarrollo de la prueba (apartado 3.4). Tras ese apartado, se presentan diversas evidencias de validez (apartado 3.5) obtenidas a partir de distintos estudios, incluyendo evidencias sobre la estructura interna, sobre las diferencias de las puntuaciones en diferentes grupos clínicos y su capacidad discriminativa, y sobre la relación con otras variables externas.

3.1. Muestras de tipificación y validación

La muestra sobre la que se lleva a cabo la tipificación de un test debe representar de la forma más adecuada posible la población a la que este está destinado. Para conseguir acercarse a este objetivo, hay dos aspectos importantes: la amplitud de las muestras (el número de casos recogidos) y su heterogeneidad, de modo que represente la diversidad de las variables relevantes (sexo, edad, zona geográfica, etc.) de la población de referencia.

La tipificación española del ATENTO fue diseñada y planificada para cumplir este objetivo con la población de edades comprendidas entre los 3 años y 0 meses (3:00) y los 18 años y 11 meses (18:11). Previamente a la recogida de muestra, se realizó un **muestreo estratificado por cuotas** usando como variables de estratificación la **edad**, el **sexo** y la **región geográfica**. Para ello, se siguieron las especificaciones y las proporciones recogidas en diversas fuentes, fundamentalmente, el Censo de Población y Viviendas (fuente: INE, www.ine.es) y diversas estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España (www.educacionyfp.gob.es).

La visualización de estas páginas no está disponible.



Si desea obtener más información
sobre esta obra o cómo adquirirla
consulte:

www.hogrefe-tea.com

En resumen, los procedimientos de *continuous norming* aplicados para la construcción de los baremos maximizan la precisión de las puntuaciones transformadas obtenidas y permiten ofrecer una referencia robusta para la comparación de los resultados. Esto, unido a que los datos han sido obtenidos a partir de una muestra amplia y suficientemente representativa de la población de 3 a 18 años (véase el apartado 3.1.2), contribuye a que los profesionales que utilicen el ATENTO puedan realizar una interpretación precisa y bien fundamentada de los resultados obtenidos.

3.1.6. Resumen de las muestras y procedimientos empleados en la construcción de los baremos

En los diferentes epígrafes de este apartado de caracterización de las muestras y de los datos normativos se ha proporcionado una descripción detallada sobre las principales características de cada muestra empleada en los estudios de tipificación y validación. A continuación, se sintetizan los aspectos más destacados.

Calidad de las normas. En el ATENTO se ofrece un amplio rango de baremos en función de la edad y del sexo. Se ofrecen baremos en rangos de 1 año desde los 3 a los 18 años (ambos inclusive) y diferenciados para varones, mujeres y varones + mujeres, con un total de 135 baremos⁵. Esta variedad de normas permite al profesional disponer de referencias precisas y ajustadas para la interpretación de las puntuaciones en todo el rango de utilización del test, controlando las variables más relevantes para la comparación.

Tamaño de las muestras. Las muestras empleadas para la construcción de los baremos de cada cuestionario oscilan entre 500 (Escuela 3 - 6 años; > 120 casos por año) y 2056 casos (Familia 6 - 18 años; > 150 casos por año), con un tamaño promedio entre los 5 cuestionarios de 1298 casos. De acuerdo con los estándares establecidos habitualmente en el área (Hernández *et al.*, 2016), las muestras empleadas son de tamaño muy grande ($n > 1000$) y pueden considerarse excelentes.

Tipificación continua. Durante la construcción de los baremos se aplicó la metodología de *continuous norming* propuesta por Lenhard y sus colaboradores (*nonparametric continuous norming*; Lenhard y Lenhard, 2021; Lenhard *et al.*, 2019; Lenhard *et al.*, 2016). Esta metodología maximiza la robustez y la precisión de los baremos al utilizar la información de la muestra completa para modelar matemáticamente la progresión de las variables.

Selección de las muestras. La tipificación del ATENTO fue diseñada y planificada para obtener una muestra normativa representativa de la población de edades comprendidas entre los 3 años y los 18 años, para lo cual se realizó un muestreo estratificado por cuotas usando como variables de estratificación la edad, el sexo y la región geográfica según las proporciones recogidas en el Censo y otras estadísticas oficiales. Para asegurar la representatividad de la muestra con respecto a la población objetivo también se recogieron y controlaron la lengua principal hablada en el hogar, la procedencia de la familia, el nivel de estudios del padre y de la madre o el entorno de residencia, entre otras.

Actualización de los baremos. Los baremos incluidos en la primera edición de este manual han sido construidos en los años inmediatamente anteriores, por lo que su actualidad y vigencia pueden considerarse excelentes (menos de 10 años) de acuerdo con los estándares establecidos habitualmente en el área (Hernández *et al.*, 2016). A medida que se incorporen baremos específicos para diferentes países o poblaciones, se incorporarán en la plataforma de aplicación y corrección de Hogrefe TEA Ediciones.

5. Baremos disponibles a fecha de publicación de la primera edición del manual. Es recomendable consultar en el menú del ATENTO de la plataforma de corrección de Hogrefe TEA Ediciones toda la información actualizada y detallada sobre los baremos disponibles en cada momento. En el caso de que se hayan incorporado nuevos baremos o se hayan ampliado o actualizado los baremos descritos en los párrafos anteriores, toda la información sobre los mismos aparecerá actualizada en la plataforma, por lo que la descripción incluida en este manual puede resultar incompleta.

La visualización de estas páginas no está disponible.

Si desea obtener más información
sobre esta obra o cómo adquirirla
consulte:

www.hogrefe-tea.com

3.4. Fiabilidad

La fiabilidad de un test hace referencia a la precisión, la consistencia y la estabilidad de las puntuaciones en diferentes situaciones (Anastasi y Urbina, 1997; Urbina, 2014).

La Teoría Clásica de los Test (TCT) considera que la puntuación obtenida por una persona en un test es una aproximación hipotética de su puntuación verdadera (es decir, la puntuación que obtendría si el test fuese totalmente fiable). Así, el concepto de fiabilidad se refiere a la precisión con la que un test sitúa a una persona en el continuo de un determinado rasgo o aptitud y diferencia a unas personas de otras, y representa la proporción de varianza de las puntuaciones observadas que se debe a la variación de las puntuaciones verdaderas.

Como indican Abad *et al.* (2011), actualmente se considera un error hablar de la fiabilidad «del test», siendo más adecuado hablar de la fiabilidad «de las puntuaciones del test» (Fan y Yin, 2003; Thompson y Vacha-Haase, 2000). Esta distinción terminológica desplaza el énfasis al uso que se hace de las puntuaciones, a la muestra en la cual se basen dichas puntuaciones y, consecuentemente, al método utilizado para extraer conclusiones apropiadas sobre su precisión. La fiabilidad, por tanto, tampoco es un concepto inherente al test, sino que va íntimamente ligado al uso que se haga de él.

En los siguientes apartados se describen diferentes indicadores de la fiabilidad de las puntuaciones de las escalas e índices del ATENTO obtenidos mediante aproximaciones complementarias: evidencias de fiabilidad relacionadas con la consistencia interna, evidencias relacionadas con la estabilidad temporal (test-retest) y evidencias relacionadas con el acuerdo entre informantes. También se proporciona información sobre los errores típicos de medida, un aspecto esencial para poder establecer los intervalos de confianza y para que el profesional pueda disponer de información sobre el grado de error que contienen las puntuaciones obtenidas. Por último, se proporciona información sobre el procedimiento para identificar los puntos fuertes y áreas de mejora significativos en el perfil personal y sobre el índice de cambio fiable de las puntuaciones del ATENTO, un indicador muy relevante para poder valorar si el cambio entre dos evaluaciones de una misma persona ha sido significativo.

3.4.1. Consistencia interna

La fiabilidad entendida desde la perspectiva de la consistencia interna hace referencia a la medida en que las diferentes partes del test permiten evaluar un mismo constructo subyacente, es decir, se refiere al grado en el que los diferentes ítems de una prueba miden de modo consistente el mismo rasgo o aptitud.

La consistencia interna se analiza habitualmente por medio de coeficientes de correlación que reflejan las relaciones entre las puntuaciones de las personas en los ítems o conjuntos de ítems de un test obtenidas en una única aplicación del mismo (American Educational Research Association *et al.*, 2014; Urbina, 2014). Desde esta perspectiva, el método más extendido para el estudio de la consistencia interna se basa en el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), siendo sin lugar a dudas el más usado en las ciencias sociales (Cronbach y Shavelson, 2004; Elosua y Zumbo, 2008; Hogan *et al.*, 2000; Zumbo y Rupp, 2004).

Aunque el coeficiente alfa de Cronbach ostenta la hegemonía a la hora de informar sobre la fiabilidad de las puntuaciones de los test psicológicos, su uso no está exento de críticas (Arribas *et al.*, 2013; Schmitt, 1996; Shevlin *et al.*, 2000; Sijtsma, 2009a; Vaske *et al.*, 2017). Su cálculo se basa en el supuesto de continuidad de la medida, el cual difícilmente se cumple en las ciencias sociales (Elosua y Zumbo, 2008; Zumbo *et al.*, 2007). Igualmente, está bien constatado el hecho de que tiende a subestimar la fiabilidad verdadera de la medida (Drewes, 2000; Novick y Lewis, 1967; Nunnally y Bernstein, 1994; Osburn, 2000; Sijtsma, 2009a, 2009b; Ten Berge y Zegers, 1978; Zimmerman *et al.*, 1993), por lo que, en el mejor de los casos, puede interpretarse como una estimación, para algunos autores poco precisa (Schmitt, 1996; Sijtsma, 2009a; Ten Berge y Sočan, 2004), del límite inferior de la consistencia interna calculada a partir de cualquier otro método.

La visualización de estas páginas no está disponible.

Si desea obtener más información
sobre esta obra o cómo adquirirla
consulte:

www.hogrefe-tea.com

En conjunto, estos resultados indican que las puntuaciones de las escalas del ATENTO presentan un grado de acuerdo entre informantes desde moderado hasta alto, muy superior al esperado, y suponen un apoyo sólido a la fiabilidad de las mismas.

3.4.7. Resumen de las evidencias de fiabilidad

En los diferentes epígrafes de este apartado se ha incluido una descripción detallada sobre la fiabilidad de las puntuaciones del ATENTO y de algunos aspectos relacionados, incluyendo los distintos tipos de indicadores obtenidos, el rango de los coeficientes y los distintos tipos de muestras en los que se han estimado dichos indicadores. A continuación, se sintetizan los aspectos más destacados.

Consistencia interna. Los diferentes estudios y resultados expuestos en este apartado aportan múltiples evidencias sobre la consistencia interna de las puntuaciones de las escalas e índices del ATENTO en diferentes grupos de edad y sexo, y teniendo en cuenta además el tipo de muestra (población general, clínica o muestra combinada). Las estimaciones de la consistencia en cada grupo se han realizado mediante los coeficientes alfa y omega ordinales. Los resultados obtenidos, a partir de varias muestras de tamaño grande ($n > 500$), superan en todos los casos el valor promedio de ,85, por lo que pueden considerarse excelentes de acuerdo con los estándares establecidos habitualmente en el área (Hernández *et al.*, 2016).

A partir de estos valores de consistencia interna se han calculado los errores típicos de medida que permitirán establecer los intervalos de confianza (IC) de las puntuaciones con diferentes niveles de confianza (99 %, 95 % y 90 %) en los distintos grupos de edad, sexo y tipos de muestra. Para facilitar el uso de los intervalos de confianza, los profesionales pueden obtener los IC con diferentes niveles de confianza (90 %, 95 % y 99 %) de forma automática en el perfil de resultados que ofrece el sistema de corrección.

Estabilidad temporal. También se han aportado evidencias sobre la estabilidad temporal de las puntuaciones en diferentes muestras de distinta procedencia, tanto de tamaño grande ($n > 200$) como de tamaño moderado ($200 > n > 100$) y pequeño ($n < 100$), y con diferentes intervalos temporales (desde 1 mes hasta 8 meses). El valor promedio de los resultados de los distintos estudios se encuentra por encima de ,80, por lo que la estabilidad temporal del ATENTO puede considerarse excelente de acuerdo con los estándares establecidos habitualmente en el área (Hernández *et al.*, 2016).

A partir de estos resultados, se han calculado los valores críticos del índice de cambio fiable (ICF), que permitirán a los profesionales establecer con mayor rigor cuándo las diferencias entre las puntuaciones de dos aplicaciones a la misma persona en momentos distintos son significativas (p. ej., por el efecto de una intervención entre las dos evaluaciones).

Acuerdo entre informantes. Por último, se han aportado evidencias sobre el acuerdo entre fuentes de información a partir de las respuestas a los distintos cuestionarios del ATENTO de informantes que observan a la persona evaluada en contextos diferentes. En estos estudios, se utilizaron muestras muy grandes ($n > 500$) para obtener indicadores variados sobre el grado de concordancia. En conjunto, los resultados indicaron un acuerdo entre moderado y alto (con valores promedio superiores a ,55) y muy superior al esperado (en torno a ,20 - ,30; Achenbach *et al.*, 1987; De los Reyes *et al.*, 2015).

En conjunto, las evidencias proporcionadas sobre la precisión y la estabilidad de las puntuaciones del ATENTO respaldan su uso para la toma de decisiones individuales sobre las personas evaluadas.

3.5. Validez

Según los *Estándares para la Evaluación Psicológica y Educativa*, «la validez se refiere al grado en que la evidencia y la teoría respalda la interpretación de las puntuaciones del test para los usos pretendidos» (American Educational Research Association *et al.*, 2014, p. 11). Esta afirmación da un giro al concepto más tradicional de validez enfocada en la prueba, no siendo adecuado hablar de distintos tipos de validez, sino más bien de diferentes vías de obtener evidencias sobre la interpretación de las puntuaciones de un test concreto.

Esto supone, por un lado, otorgar al usuario de la prueba parte de la responsabilidad de su uso, de forma que la validez de un instrumento vendrá determinada por la adecuación de las inferencias que el profesional realice a partir de sus resultados. Por otro lado, supone considerar la validez como un asunto de grado y no como un concepto de todo o nada.

En los siguientes apartados se proporcionan evidencias sobre la validez del uso del ATENTO en contextos aplicados, incluyendo datos sobre su estructura interna y sobre su relación con otras variables externas relevantes. Estos estudios aportan información sobre qué es lo que mide la prueba y si los resultados son congruentes con lo que cabría esperar de acuerdo con los constructos evaluados.

3.5.1. Evidencias relacionadas con el contenido del test

La tarea de construir un test implica una planificación cuidadosa, una visión clara y concreta de lo que se pretende medir y que los ítems estén bien redactados e incluyan una muestra representativa de las posibles conductas a evaluar (Muñiz *et al.*, 2013; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). Para ello, se requiere un proceso detallado y la participación de paneles de expertos que ayuden en la revisión de las decisiones sobre las diferentes fases de depuración del instrumento (Carretero-Dios y Pérez, 2007; Martínez-Arias *et al.*, 2014; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019).

Tal y como indican Abad *et al.* (2011), el contenido del test es el primer paso para juzgar si un instrumento puede usarse con un propósito particular. Por este motivo, el proceso de desarrollo del ATENTO se fundamentó desde sus primeras fases en la importancia central del contenido del test: los ítems y las escalas se crearon, seleccionaron, modificaron o eliminaron en diversas versiones experimentales de los cuestionarios priorizando la validez del contenido.

En los siguientes apartados se expone una síntesis de los aspectos más destacados. Se presenta una definición precisa del dominio, del muestreo adecuado de todas las facetas del dominio y de las evidencias de la validez de contenido del test definitivo. Para ello, se ha consultado a un número amplio de expertos ($N = 70$) mediante un procedimiento sistematizado.

No obstante, para obtener una información íntegra sobre las evidencias de validez relativas al contenido del ATENTO han de consultarse otros capítulos de esta obra. En el capítulo 2 de este mismo manual se incluye información amplia sobre el proceso seguido para ofrecer una definición precisa del contenido y un muestreo adecuado de todas las facetas de contenido, al igual que todo el proceso de consulta a expertos seguido. Igualmente, en el capítulo 1 de este manual y en el capítulo 3 del manual de aplicación, corrección e interpretación se incluye información extensa relativa a la definición del contenido y de las distintas facetas de cada uno de los constructos o escalas considerados.

Definición operativa del dominio evaluado

De acuerdo con Sireci y Faulkner-Bond (2014), hay al menos dos aspectos esenciales que se deben tener en cuenta para examinar la validez del contenido: la definición operativa del dominio evaluado y la representación del mismo.

La visualización de estas páginas no está disponible.



Si desea obtener más información
sobre esta obra o cómo adquirirla
consulte:

www.hogrefe-tea.com

Todas las evidencias sobre la fiabilidad y la validez del uso de las puntuaciones de un test en diferentes contextos, poblaciones y propósitos carecen de sentido si el profesional que lo utiliza no lo hace con la pericia y los conocimientos necesarios. Es el profesional quien debe dotar de sentido a los resultados obtenidos y contrastarlos con otras informaciones que puedan refutarlos o confirmarlos. Asimismo, deberá prestar una especial atención a las consecuencias pretendidas y no pretendidas del uso del test. El uso inadecuado de los test puede tener consecuencias negativas muy relevantes para las personas afectadas y el profesional debe asegurarse de que el proceso de evaluación salvaguarda en todo momento los derechos e intereses de las personas implicadas (American Educational Research Association *et al.*, 2014).

Los resultados e informaciones recogidos en este apartado dedicado a las evidencias de validez suponen un apoyo al uso del ATENTO para diferentes fines y avalan la calidad de las puntuaciones que proporciona.

3.5.11. Resumen de las evidencias de validez

En los diferentes epígrafes de este apartado de validez se ha proporcionado una descripción detallada sobre las principales evidencias de validez de las puntuaciones y contenidos del ATENTO, así como de algunos aspectos relacionados. A continuación, se sintetizan los aspectos más destacados.

Evidencias basadas en el contenido. Los contenidos e informaciones que incorpora el test, y que se plasman en las escalas e índices de los diferentes cuestionarios que conforman este sistema de evaluación, están basados en el conocimiento previo sobre el área, son relevantes para el propósito de la prueba y han sido seleccionados mediante un exhaustivo proceso de análisis de sus propiedades y de su funcionamiento en diferentes grupos.

Representación del contenido o dominio. Se ha presentado una definición precisa del dominio, del muestreo adecuado de todas las facetas del dominio y de las evidencias de la validez de contenido del test definitivo.

Consultas a expertos. Durante el desarrollo de la prueba se ha consultado a un número amplio de expertos mediante un procedimiento sistematizado ($N = 70$) para asegurar que los contenidos y la estructura son adecuados y se ajustan al conocimiento más actual sobre los aspectos evaluados y las técnicas de medición.

Otros contenidos del test. Otros componentes relevantes del test, como la claridad y sencillez de los procedimientos y de las instrucciones o la calidad de los materiales, también han sido examinados, siendo muy bien valorados tanto por las personas que responden como por los profesionales que utilizan la prueba. Las instrucciones para quienes responden al test son claras y precisas, muy adecuadas a las poblaciones a las que va dirigido, incluyendo posibles acomodaciones a poblaciones especiales cuando el test pueda aplicarse a este tipo de poblaciones (véase el punto 2.3.7 de *Adaptaciones en el formato de aplicación* en el manual de aplicación, corrección e interpretación del ATENTO). Las instrucciones para la aplicación, puntuación e interpretación del test también han resultado claras y precisas, así como su facilidad para registrar las respuestas que resulta muy simple para evitar errores en la anotación.

Evidencias basadas en la estructura interna. La estructura de las puntuaciones del ATENTO se ha estudiado exhaustivamente mediante diferentes aproximaciones: análisis de las intercorrelaciones, análisis de la unidimensionalidad de cada escala y análisis factorial.

Análisis factorial. Las evidencias sobre la estructura interna del ATENTO apoyan claramente la estructura del test tanto en lo que se refiere al número de factores extraídos como a su interpretación. En los apartados 3.5.2 a 3.5.4 se proporciona información suficiente y adecuada para evaluar la calidad de las decisiones tomadas al aplicar cada técnica (tipo de análisis factorial, método de factorización, rotación, *software* empleado, etc.) e interpretar los resultados. Las evidencias obtenidas respaldan la estructura que subyace a sus puntuaciones e índices, examinada desde diferentes perspectivas y obteniendo resultados satisfactorios respecto a la configuración de los constructos evaluados.

Funcionamiento diferencial (DIF). Durante el proceso de desarrollo se han identificado y eliminado aquellos ítems que presentaban un posible funcionamiento diferencial (DIF), lo que contribuye sin duda a una mayor equidad y validez de la medida. En el apartado 3.5.5 se proporciona información detallada sobre el sesgo de los ítems relacionado con el sexo y se describe la metodología empleada para ello.

Evidencias basadas en la relación entre las puntuaciones del test y otras variables. El análisis de las relaciones con otras variables externas y relevantes para la evaluación ha permitido recabar evidencias que apoyan su validez.

Correlaciones con otros test. Respecto a las evidencias convergentes y discriminantes, cabe destacar que se llevaron a cabo varios estudios con muestras moderadas (p. ej., *ADHD Rating Scale-5*: $n = 189 - 452$) y con muestras pequeñas (p. ej., *BRIEF-P*: $n = 55 - 65$; *BRIEF-2*: $n = 60 - 159$; *SENA*: $n = 11 - 58$; *BarOn EQ-i:YV*: $n = 91$); y, en cada apartado, se justifica adecuadamente la selección de los test marcadores y sus propiedades psicométricas son satisfactorias. En su conjunto, el promedio de las correlaciones del ATENTO con otros test que midan los mismos constructos ha sido de ,71, mientras que el promedio de las correlaciones con constructos altamente relacionados, pero diferentes, fue de ,56. Ambos valores son considerados como excelentes de acuerdo con los estándares habituales en el área (Hernández *et al.*, 2016).

Evidencias relacionadas con un criterio. En cuanto a las evidencias relacionadas con un criterio —el rendimiento escolar—, también se llevaron a cabo diferentes estudios, varios con muestras grandes (cuestionarios para la escuela: $n = 704 - 2474$) y varios con muestras pequeñas (cuestionario de autoinforme: $n = 66$). El promedio de las correlaciones del ATENTO con el rendimiento escolar fue de -,45, valor que es considerado como bueno de acuerdo con los estándares habituales en el área (Hernández *et al.*, 2016).

Diferencias entre grupos. Merecen una mención especial por su relevancia de cara a la finalidad de la prueba los estudios realizados de diferencias entre grupos (llevados a cabo con muestras clínicas grandes: $n = 209 - 557$). Se han establecido hipótesis de validación claras y adecuadas, se han observado diferencias significativas en el sentido esperado y se ha prestado atención al tamaño del efecto. Estos estudios han permitido obtener evidencias importantes sobre la validez de las puntuaciones del ATENTO en diferentes poblaciones. En cuanto a los estudios sobre las diferencias en las puntuaciones respecto a los grupos de comparación de población general (sin problemas clínicos), las diferencias obtenidas han sido significativas, relevantes y en el sentido esperado. Respecto a los índices de riesgo de TDAH, los hallazgos de los estudios avalan la buena capacidad predictiva de estas puntuaciones para la detección de casos con un posible diagnóstico de TDAH, mediante indicadores de rendimiento que pueden considerarse buenos (p. ej., valores de AUC de ,89 en los cuestionarios para la familia y de ,92 y ,87 en los cuestionarios para la escuela, o indicadores de sensibilidad, especificidad y precisión superiores a ,70). En este sentido, puede considerarse particularmente buena la capacidad discriminativa de los índices multi-informante, que aportan validez incremental respecto a los índices de los cuestionarios individuales. En definitiva, los resultados obtenidos han puesto de manifiesto la capacidad de las puntuaciones de las escalas e índices para discriminar entre los diferentes niveles de afectación ejecutiva que muestran distintos grupos clínicos (TDAH, TEA, dislexia...) y su utilidad en la identificación de casos con TDAH.

Acomodaciones para la evaluación de personas con limitaciones o diversidad funcional. En el manual de aplicación, corrección e interpretación se describen algunas de las acomodaciones propuestas para contribuir a la validez y equidad de las evaluaciones de estos grupos.

En conjunto, todas las evidencias presentadas en este manual suponen un apoyo suficiente a la validez del uso del ATENTO en diferentes contextos y con distintas poblaciones. Este manual técnico del ATENTO proporciona una descripción muy clara y completa de las características técnicas del test, fundamentada en abundantes datos y referencias (con más de 400 referencias bibliográficas). No obstante, se anima a los profesionales a que compartan con los autores aquellos estudios y resultados que contribuyan a seguir acumulando evidencias sobre la validez de la prueba y que puedan ser puestas a disposición de otros profesionales en futuras ediciones de este manual.

La visualización de estas páginas no está disponible.

Si desea obtener más información
sobre esta obra o cómo adquirirla
consulte:

www.hogrefe-tea.com

ATENTO es un sistema de evaluación de las funciones ejecutivas en niños, niñas y adolescentes desde los 3 hasta los 18 años mediante cuestionarios conductuales que pueden utilizarse aislada o conjuntamente, según estime más conveniente el profesional. Tiene tres versiones (Familia, Escuela y Autoinforme) adaptadas a diferentes edades (3 - 6 años y 6 - 18 años), lo que lo hace útil para identificar dificultades y dar seguimiento de los casos. Además de los diferentes componentes de las funciones ejecutivas, los cuestionarios también recogen información específica sobre la presencia de sintomatología relacionada con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), así como acerca del impacto de las dificultades observadas en el ámbito familiar, académico y social.

El sistema proporciona un perfil de resultados que incluye un completo perfil de *procesos ejecutivos afectados*, un análisis detallado de los *puntos fuertes y áreas de mejora* personales y un *perfil de ayuda al diagnóstico*, que evalúa los criterios del TDAH y otros problemas relacionados.

ATENTO permite una evaluación ágil, comprehensiva, ecológica y rápida (entre 15 y 25 minutos por cuestionario) del funcionamiento ejecutivo en niños, niñas y adolescentes. La información que proporciona ayuda a comprender los comportamientos y déficits relacionados con el TDAH y otros trastornos del neurodesarrollo y facilita el diagnóstico diferencial con otros trastornos (trastorno negativista-desafiante, trastorno de conducta...).

Este manual técnico contiene toda la información referida al desarrollo y la construcción del ATENTO, así como su fundamentación teórica y psicométrica. Incluye la descripción de las muestras de tipificación o baremación empleadas (que incluyen más de 3500 personas evaluadas y más de 8200 cuestionarios respondidos por diferentes informantes), los estudios de fiabilidad realizados y las evidencias de validez disponibles a partir de distintas fuentes (contenido, estructura interna, relaciones con otras pruebas, perfiles en grupos clínicos, estudios de sensibilidad y especificidad...). En el manual de aplicación, corrección e interpretación se puede encontrar toda la información necesaria para realizar evaluaciones con el ATENTO.

Grupo Editorial Hogrefe

Göttingen · Berna · Viena · Oxford · París
Boston · Ámsterdam · Praga · Florencia
Copenhague · Estocolmo · Helsinki · Oslo
Madrid · Barcelona · Sevilla · Bilbao
Zaragoza · São Paulo · Lisboa

www.hogrefe-tea.com

ISBN 978-84-18745-50-8

