

EL PROCESO DE REVISIÓN ESCRITA EN ALUMNOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Writing Revision Process in Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities Children

Celestino Rodríguez, Jesús N. García*, Paloma González, David Álvarez, Luis Álvarez, José C. Núñez, Julio A. González-Pienda, Jesús Gázquez y Ana Bernardo**
*Universidad de Oviedo *Universidad de León **Universidad de Almería*

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar las limitaciones de los alumnos con TDAH y DA en escritura ante diversas tareas de reescritura. Se estudiaron un total de 339 alumnos y alumnas entre los 8 y 16 años de edad, que cursaban estudios desde 3º EP a 4º ESO, divididos en 4 grupos, el grupo TDAH con DA en escritura (TDAHDA) formado por 59 alumnos; el grupo TDAH sin DA en escritura (TDAHsDA) con 40; DA en Escritura (DA) con 115, y un grupo control sin DA ni TDAH (SDA) con 124. La evaluación de revisión de la composición escrita se realizó mediante la tarea ejecución de estrategias (IRCE-EE1 y IRCE-EE2) perteneciente al Instrumento de Revisión de la Composición Escrita IRCE. Los resultados indican que los alumnos con TDAH y DA en escritura, prácticamente no reescriben los textos ni utilizan la revisión sustantiva ni mecánica, se dedican a copiar parcialmente el texto.

Palabras clave: *trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH, revisión, escritura, dificultades de aprendizaje DA.*

Abstract

This study aims to analyze the limitations of students with ADHD and DA in writing to various tasks of rewriting. Our sample comprised 339 students from 3rd year of Primary school to 4th year of Secondary School and consisted of four groups: 59 students diagnosed with ADHD and LD, 40 with ADHD without LD, 115 with LD and/or low achievement (LA), and 124 normally achieving students formed the control group. All of the students ranged between eight and sixteen years old. In total, we had four different, independent groups, matched in age and educational level. The writing review assessment was made by mean of implementing strategies task (IRCE-EE1 y IRCE-EE2) under the Facility Review of Written Composition (IRCE). Results indicate that students with ADHD and DA in writing almost did not rewrite the text using either mechanical or substantive review, dedicated to partially copy the text.

Key words: *Attention Deficit Hyperactivity Disorder ADHD, revision, writing, Learning Disabilities LD.*

Correspondencia: Celestino Rodríguez Pérez, Departamento de Psicología. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Plaza Feijoo s/n, 33003. Oviedo (rodriguezcelestino@uniovi.es).

INTRODUCCIÓN

La investigación en composición escrita ha hecho un esfuerzo y un progreso considerable en los últimos años, en una tentativa por entender los procesos implicados en la misma. En particular, los modelos teóricos de escritura han tratado de dar cuenta de la escritura desde perspectivas cognitivas, comunicativas o sociales (Alamargot y Chanquoy, 2001; MacArthur, Graham, y Fitzgerald, 2006; Rijlaarsdam, 2008). Todos estos modelos, a pesar de su diversidad, tratan de explicar la arquitectura de los procesos de escritura, sus componentes y su organización como un proceso recurrente. Así como los componentes modificables en relación con la motivación del escritor, actitudes, procesos cognitivos (la memoria de trabajo, el conocimiento en la memoria a largo plazo) o procesos de metacognición (la autorregulación y el conocimiento metacognitivo).

En general, los diversos modelos convienen que la escritura es una tarea cognitiva que requiere el despliegue coordinado de un conjunto relevante de procesos mentales, de manera simultánea y recurrente. Esta complejidad exige múltiples recursos cognitivos, como el control de la atención, la autorregulación, la capacidad de la memoria de trabajo, etc. (Olive, Favart, Beauvais y Beauvais, 2009). A su vez, requiere el empleo de habilidades de escritura específicas, y estrategias que faciliten y organicen el número de procesos cognitivos implicados en la producción de un texto escrito, y las demandas y requerimientos cognitivos respectivos. Un ejemplo concreto lo tenemos en los procesos de revisión, con una implicación muy importante de los sistemas de autorregulación (Reid y Lienemann, 2007).

Estas características e implicaciones cognitivas de la escritura hace que sea una habilidad especialmente compleja para los alumnos ciertos problemas escolares, por ejemplo las Dificultades de Aprendizaje DA en escritura, así como también para los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH, con una prevalencia alta de estos problemas en los contextos escolares (APA, 2002).

Por otra parte, conocemos, el alto grado de solapamientos de ambos problemas, TDAH y las DA en escritura, aunque desconocemos muchos elementos de esta relación (Barkley, 2007; Decker, McIntosh, Kelly, Nicholls y Dean, 2001; Kaplan, Dewey, Crawford, y Wilson, 2001; Tabassam y Grainger 2002). Además, hemos encontrado pocos estudios que aborden el tema del TDAH y las DA en escritura (Mayes, Calhoun y Crowell, 2000).

Sabemos, por ejemplo, que un tercio de los niños con DA presentan a su vez algún subtipo del TDAH (Tabassam y Grainger, 2002). Además, se estima que entre el 19% y el 26% de personas con TDAH tienen algún tipo de DA, lo que evidencia el papel de los problemas atencionales en el ámbito escolar (Miranda, Meliá de Alba, y Marco-Taverner, 2009; Shalev y Tsal, 2003). En general, se considera que afecta a la función ejecutiva más que al factor de inteligencia, aspecto éste que no se ve influenciado por el TDAH (Schuck y Crinella, 2005). Por último, otros estudios consideran que la profunda influencia de los problemas de atención en las aulas, han hecho que el TDAH sea considerado un factor fundamental en las dificultades escolares (Decker, McIntosh, Kelly, Nicholls y Dean, 2001). Diferenciando entre, los síntomas de atención que afectan al trabajo en las clases y a la actuación académica (Chu, 2003), y los síntomas de impulsividad que afectan directamente a la conducta

de las personas con este trastorno (Álvarez et al., 2008; Tirado, Fernández y Hinojo, 2004).

En lo que se refiere a las DA en escritura, en una investigación con 119 niños entre 8 y 16 años, el 70 % de los niños con TDAH presentaban una DA. De éstas, las DA escritura era dos veces más frecuentes (65%), que las DA en lectura, matemáticas u ortografía –deletreo- (Mayes, Calhoun y Crowell, 2000). En otro estudio realizado con 1004 alumnos, se concluye que el subtipo inatento dentro del TDAH, es el que presenta peores resultados en escritura comparado con los alumnos sin este trastorno del desarrollo (García et al., 2007; Presentación y Siegenthaler, 2005).

En general, la realidad escolar de los alumnos con TDAH y el estudio de las bases del problema, así como el desarrollo de sus habilidades escolares, no han seguido la misma evolución que, su estudio desde el plano médico por ejemplo. Incluso los recursos para abordarlo no están siendo del todo completos (Gregg, Coleman, Stennett y Davis, 2002). No obstante, se hace necesario conocer la ejecución de estos alumnos en tareas concretas escolares, y sobre todo en aquellas que tienen un sustento teórico de base amplio y justificado (Miranda, Meliá de Alba y Marco-Taverner, 2009).

Además, hay tareas escolares más directamente relacionadas con esa ejecución concreta de la escritura, como la de reescritura que presentamos en este trabajo. Esta revisión de la composición escrita, es una tarea escolar que también merece la pena conocer, para contribuir en la mejor comprensión de los datos y del solapamiento entre el TDAH y las DA en escritura, sobre todo en lo que a ejecución se refiere. Asimismo, desde el punto de vista de la intervención, y según diferentes estudios actuales, una de las actividades que pueden mejorar las habilidades en la composición escrita en alumnos con TDAH es el empleo de la reescritura (Zimmerman y Kitsantas, 2002). La tarea puede ser que los profesores pidan a los estudiantes que reescriban un texto que acaban de leer o que han escuchado. Esta estrategia promueve la participación activa en la reconstrucción del texto, la interacción social y la integración con experiencias previas del alumno. Otras estrategias pueden ser el andamiaje, la tormenta de ideas, el uso de preguntas clave (qué, cómo, cuándo, dónde y porqué), los organizadores gráficos con diferentes estructuras textuales y el hipertexto (Álvarez et al., 2007). Puede resultar efectivo en alumnos con TDAH el uso de tarjetas o fichas para pensar y para guiar en la planificación y producción textual.

Objetivo e hipótesis

Por lo tanto, objetivo que nos planteamos con este estudio es analizar y conocer las limitaciones de los alumnos con los problemas de TDAH y DA en escritura de forma solapada y por separado, en diversas tareas de ejecución específica ante diversas tareas de reescritura, o de revisión de la composición escrita y compararlos con aquellos que no presentan ninguna dificultad. Sabemos que, según estudios precedentes, los alumnos con DA en escritura no revisan sus escritos, no añaden, ni cambian información, lo que perjudica notoriamente sus productos finales de escritura. Suponemos que esto mismo puede ocurrir con los alumnos con TDAH, puesto que la base teórica, y los problemas nucleares del funcionamiento del ejecutivo en ambos trastornos así lo indican. Además podemos pensar que los mayores problemas estarán en los niños con los dos problemas al mismo tiempo. Todo ello apoyado por

las conclusiones de algunos estudios de solapamiento o comorbilidad de forma general ante tareas de escritura. Además, se piensa que los mayores problemas de estos alumnos con TDAH y DA estarán en la revisión sustantiva más que en la mecánica, puesto que aquella tiene más requerimientos cognitivos. Igualmente, suponemos que sus dificultades serán mayores ante tareas de reescritura menos estructuradas que aquellas más concretas, y con menos margen para la acción de suprimir, cambiar o añadir palabras y contenido, puesto que estos niños con TDAH y DA son favorecidos por ambientes y tareas estructuradas en las que la tarea está claramente definida.

MÉTODO

Participantes

Se estudiaron un total de 339 alumnos y alumnas entre los 8 y los 16 años de edad y que cursaban estudios desde 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria Obligatoria ESO, procedentes de cuatro centros educativos de la provincia de León. Igualmente, la mayoría del grupo con TDAH procedían de la Asociación Leonesa de afectados por el Déficit de Atención e Hiperactividad (ALENHI) escolarizados en diversos centros educativos de toda la provincia.

Los participantes fueron distribuidos en 4 grupos atendiendo a su tipología. El grupo TDAH con DA en escritura (TDAHDA) formado por 59 alumnos (50 varones y 9 mujeres) con una edad en años ($M=11.12$; $DT=1.98$) y un cociente intelectual ($M=100.17$; $DT=13.11$); el grupo TDAH sin DA en escritura (TDAHsDA) formado por 40 alumnos (30 varones y 10 mujeres) con una edad ($M=11.37$; $DT=2.03$) y un cociente intelectual ($M=100.41$; $DT=17.16$); DA en Escritura (DA) formado por 115 alumnos (63 varones y 52 mujeres) con una edad ($M=11.36$; $DT=2.07$) y un cociente intelectual ($M=97.16$; $DT=16.19$), y un grupo control sin DA ni TDAH (SDA) formado por 124 alumnos (73 varones y 51 mujeres) con una edad en años ($M=10.89$; $DT=1.76$) y un cociente intelectual ($M=109.59$; $DT=13.37$).

Todos los alumnos del grupo con TDAH fueron seleccionados atendiendo a su diagnóstico clínico profesional, ya fuera psiquiátrico o neuropsiquiátrico, en la mayoría de los casos, o psicológico. Formando un grupo inicial de 111 alumnos, descartando 12 por diversos motivos y consiguiendo finalmente un grupo final de 99 alumnos con TDAH. Asimismo, el 91,9% de los participantes de este grupo seguían un tratamiento de medicación que no fue interrumpida para realizar la evaluación, correspondiendo con las circunstancias habituales con las que trabajan en el aula.

Finalmente, para corroborar el diagnóstico previo de este grupo, además de describir y definir de forma precisa la muestra, y para descartar casos de TDAH en los otros grupos de la muestra, como es el grupo control SDA y el grupo DA, se pasó una adaptación del cuestionario DSM-IV sobre TDAH a todos los participantes, tanto en el formato para padres como para profesores. Y por último, se aplicó el cuestionario Five to Fifteen FTF (Kadesjö et al., 2004) para padres a los alumnos del grupo TDAH, para conocer las peculiaridades de cada caso.

Con el fin de comprobar la homogeneidad de las muestras se realizó un análisis univariado de la varianza de los grupos en función de la edad, no apareciendo

diferencias estadísticamente significativas, [$F = 1.277$; $p \leq .279$; $\eta^2 = .015$]. En cambio, al comparar los resultados del cuestionario DSM-IV para padres entre los cuatro grupos, resultó que existen diferencias estadísticamente significativas atendiendo a la *tipología* [$\eta^2 = .634$; $F(3, 16) = 6.113$; $p \leq .000$; $\mu^2 = .108$]; y las medias de cada uno de los grupos confirman los diagnósticos clínicos previos, puesto que los grupos con TDAH presentan medias superiores al resto de los grupos.

En un paso posterior, se diferenció dentro del grupo con diagnóstico de TDAH con 99 sujetos, a aquellos con DA en escritura. En primer lugar, de forma previa con una entrevista con los profesores y psicopedagogos del centro, y en un segundo momento, confirmar que presentaban al menos dos años de retraso en escritura, basándose en un baremo de productividad y coherencia de las redacciones de los alumnos (García et al, 2007). Además de comprobar la presencia de un CI dentro de la normalidad (mayor de 85), que no tenían problemas de escolarización y que no presentaran otras necesidades educativas especiales. Con ello se identificaron dos subgrupos, uno de TDAH con DA (TDAHDA), que cumplía los criterios de inclusión en los dos grupos (59 alumnos) y un grupo sin DA en la escritura (TDAHsDA) con 40 alumnos.

Finalmente, tenemos otros dos grupos, uno con DA en la escritura exclusivamente y otro de alumnos de rendimiento normal y sin TDAH siguiendo el procedimiento anterior. Primero se obtuvo la opinión de profesores y psicopedagogos como un “screening” inicial en el que se preguntaba acerca de todos los alumnos del centro de los cursos seleccionados, del que surgieron según la opinión de los profesores 121 alumnos, de los cuales 6 fueron descartados posteriormente. Después, se aplicó el baremo sobre las redacciones realizadas, para confirmar un retraso de al menos dos años en composición escrita para la inclusión en el grupo con DA en escritura compuesto por 115. El nivel socioeconómico de las familias de ambos grupos TDAH y DA era media y media-baja. El nivel educativo de las familias fue principalmente bajo (estudios primarios). Las escuelas a las que asistían los participantes fueron en zonas urbanas y zonas semi-urbanas, algunas de ellas de carácter concertado. Todos los alumnos de estos grupo estudiaban el mismo currículo académico que sus pares sin DA ni TDAH.

El grupo control se seleccionó teniendo en cuenta que no presentaban retraso en escritura, ni bajo rendimiento en escritura, ni DA en escritura, y que no presentaran otras necesidades educativas especiales, además de exigirse un cociente intelectual dentro de la normalidad (SDA). La selección de los estudiantes de este grupo control se llevó a cabo de la siguiente manera. Una vez que los estudiantes con TDAH y con DA en escritura eran identificados en un aula específica, un número similar de estudiantes emparejados en edad fueron seleccionados aleatoriamente de los mismos colegios. Este procedimiento nos permitió controlar, en cierta medida, el efecto de variables contextuales.

Diseño

En este estudio se utilizó un diseño de cuatro grupos, un grupo de niños con TDAH y DA en escritura, el grupo con TDAH, un grupo con DA en escritura y finalmente un grupo control con desarrollo educativo y rendimiento normal. Todos los participantes fueron evaluados por medio de las dos tareas de re-escritura planteadas

y descritas a continuación, de las que surgieron las diferentes variables dependientes. Se pretende, por tanto, ver las diferencias en esas distintas variables dependientes (medidas de revisión en escritura sustantiva y mecánica) entre los grupos formados, atendiendo a que en uno de ellos los participantes están afectados simultáneamente por los problemas presentes en los otros dos grupos de forma aislada, TDAH y DA en escritura.

Instrumentos y variables

Instrumento de Revisión de la Composición Escrita IRCE (IRCE-EE¹ y IRCE-EE²)

La evaluación de la revisión de la composición escrita se realizó mediante la tarea de *ejecución de estrategias* perteneciente al *Instrumento de Revisión de la Composición Escrita IRCE* (Arias-Gundín y García, 2004). En ella, al alumno se le presentan una serie de textos para que los revise y los reescriba. De esta forma, se pretende evaluar la ejecución de las estrategias de revisión, es decir, el tipo de operación ejecutada y el nivel de profundidad textual donde se realizan. La tarea se presenta al alumno de dos formas diferentes, el IRCE-EE¹ y el IRCE-EE². Distinción que considera el formato en que se presentan los textos, con espacio reducido para su reescritura y no favorecedora de que los alumnos aumenten la información o facilitadora de la misma. De este modo, en el IRCE-EE¹ (Estrategia 1) el texto que se presenta para la reescritura está acompañado de una ilustración que se describe en el texto, por lo que en esta tarea se favorece que el alumno aumente el contenido de la composición escrita que realice. Por el contrario, en el IRCE-EE² (estrategia 2) únicamente aparecen dos textos y el espacio correspondiente para su revisión y posterior reescritura. De todas formas, a continuación explicamos detalladamente cada una de las tareas utilizadas en la evaluación de la revisión en la escritura. Sin embargo, las categorizaciones de las revisiones realizadas en las dos tareas son las mismas. En estas tareas se contarán el número de cambios que el estudiante realiza en la reescritura del texto presentado en cada tarea. Dichas categorías, o variables dependientes de nuestro estudio, se agrupan en revisión mecánica y sustantiva. Para esta categorización, nos guiaremos del cuadro de categorías de revisión (ver tabla 1).

Categoría	Definición	Texto Original	Texto Revisado
REVISIÓN MECÁNICA			
Apariencia externa (MA)	Aspectos de forma del texto, su presentación, limpieza, nitidez en la escritura, buena letra.	El de port e es muy malo -sano para para la salud	El <i>deporte</i> es muy sano para la salud.
Ortografía (MO)	Corrección en el empleo de las reglas ortográficas	Las vici no llevan cambio, pero el camion sí.	Las <i>bicis</i> no llevan <i>cambio</i> , pero el <i>camión</i> sí.
Puntuación (MP)	Corrección en el empleo de las reglas de puntuación.	En la habitación hay una muñeca un balón y un coche Encima de la cama hay un cojín.	En la habitación hay una <i>muñeca</i> , un balón y un <i>coche</i> . Encima de la cama hay un cojín.
Gramática (MG)	Corrección en el empleo de las reglas gramaticales, uso de las palabras funcionales y concordancias	El coche es verde y grandes. Las muñecas y el muñecos están en el baúl.	El coche es verde y <i>grande</i> . Las muñecas y el <i>muñeco</i> están en el baúl.

REVISIÓN SUSTANTIVA			
Cambio (SC)	Empleo de sinónimos para sustituir palabras y/o expresiones repetidas.	Los alumnos tienen muchos deberes, los deberes los pueden hacer en casa, los deberes no son muy difíciles.	Los alumnos tienen muchos deberes, los <i>ejercicios</i> los pueden hacer en casa, los <i>cuales</i> no son muy difíciles.
Añadir Palabras (SAP)	Incremento del texto con palabras funcionales y determinantes.	La casa está en colina alta es fácil llegar.	La casa está en la colina alta <i>pero</i> es fácil llegar.
Añadir Contenido (SAC)	Incremento del texto con palabras de contenido.	El coche está en buen estado, es de color rojo, es muy grande.	El coche está en buen estado, es de color rojo, es muy grande y (SAP) <i>está limpio</i> .
Suprimir Palabras (SSP)	Eliminación del texto de palabras funcionales y determinantes	Eran tres ratones amigos. Tres amigos que vivían juntos. Los tres ratones se llamaban Gus, Bel y Leo.	Eran tres ratones amigos que vivían juntos, se llamaban Gus, Bel y Leo. (los SSP; tres (2), amigos, ratones SSC)
Suprimir Contenido (SSC)	Eliminación del texto de palabras de contenido	La casa es soleada, grande y espaciosa. La casa está en las afueras.	La casa es soleada, grande y espaciosa. (la, en, las SSP; casa, está, afueras, SSC)
Reordenar (SR)	Reorganización y estructuración del contenido del texto.	María es una chica alta y delgada. Pedro y Manuel juegan al fútbol y al tenis. María es rubia y muy guapa. A Pedro y a Roberto y a Manuel les gusta jugar al baloncesto y al tenis y al balonmano.	María es una chica alta, delgada y rubia, es una chica muy guapa. A Pedro y a Manuel les gusta jugar al fútbol y al tenis como a Roberto que también les gusta jugar al baloncesto y al balonmano.
Otras (pertinencia) (SO)	Existencia de relación entre el tema del texto y lo que en él se expresa.	El programa de la tele es grande, rojo y barato.	El programa de la tele es <i>muy largo y ha sido muy barato hacerlo</i> .

Tabla 1. Categorías o variables del proceso de revisión de la escritura utilizadas en las estrategias IRCE-EE1 y IRCE-EE2

Texto IRCE-EE¹

Este texto contiene 26 palabras de contenido, que se deben tener en cuenta en las categorías añadir/suprimir contenido; 16 palabras funcionales y determinantes, de se deben tener en cuenta en las categorías añadir/suprimir palabras; 7 errores ortográficos, 3 errores de puntuación, 2 errores de gramática y una oración con escasa relación con el texto, lo que posibilita una revisión sustantiva dentro de la categoría de otras. Hay que tener en cuenta que además de estos errores propuestos, el estudiante puede realizar modificaciones sobre los aspectos que no presentan errores, por lo que también deben considerarse como revisiones, porque el alumno lo ha revisado y modificado; ejemplo, *dibujo (divujo), en la foto hay un perro (en la foto hay uno perro)*.

Texto IRCE-EE² (Estrategia compuesta por dos textos)

El *Texto 1* contiene 23 palabras de contenido, que se deben tener en cuenta en las categorías añadir/suprimir contenido; 23 palabras funcionales y determinantes, de

se deben tener en cuenta en las categorías añadir/suprimir palabras; 2 errores ortográficos, 1 errores de puntuación y 2 errores de gramática. Hay que tener en cuenta como en la tarea anterior, que además de estos errores propuestos, el estudiante puede realizar modificaciones sobre los aspectos que no presentan errores, por lo que también deben considerarse como revisiones, porque el estudiante lo ha revisado y modificado; ejemplo,... y *al balonmano* (... y *al balonmano*),...*juegan al fútbol*... (...*juegan al futbol*...). Los contenidos del texto están claramente desordenados, lo que posibilita una revisión sustantiva dentro de la categoría reordenar.

El *texto 2* contiene 18 palabras de contenido, que se deben tener en cuenta en las categorías añadir/suprimir contenido; 20 palabras funcionales y determinantes, de se deben tener en cuenta en las categorías añadir/suprimir palabras; 2 errores ortográficos, 2 errores de puntuación, 3 errores de gramática, 2 errores de apariencia externa y una oración con escasa relación con el texto, lo que posibilita una revisión sustantiva dentro de la categoría de otras. Hay que tener en cuenta que además de estos errores propuestos, el estudiante puede realizar modificaciones sobre los aspectos que no presentan errores, por lo que también deben considerarse como revisiones, porque el estudiante lo ha revisado y modificado; ejemplo, ...y *la del payaso son grandes*... (...y *la del payaso es grande*...), ...*del payaso*... (...*del pallaso*...). Los contenidos del texto están claramente desordenados, lo que posibilita una revisión sustantiva dentro de la categoría reordenar.

RESULTADOS

En la realización de los análisis, se utilizó el paquete estadístico SPSS 14.0 y 15.0, que se presentan seguidamente. En primer lugar, para asegurarse de que las variables son normales y poder realizar los análisis paramétricos se comprobó la asimetría y la curtosis, indicando distribuciones normales de las variables. Con ello se procedió a la realización de los análisis multivariados de la varianza. Para ello, se consideraron como factores inter-sujetos las cuatro tipologías (TDAHDA, TDAHsDA, DA y SDA), y como variables dependientes las medidas relativas a las tareas de revisión en escritura antes comentadas.

Resultados sobre la revisión textual en el proceso de escritura por tipologías

Los contrastes multivariados indican diferencias estadísticamente significativas por tipología [$\eta^2 = .341$; $F(3, 108) = 3.298$; $p \leq .000$; $\eta^2 = .301$]. Por otra parte, las pruebas de los efectos intersujetos indican diferencias estadísticamente significativas en un gran número de variables dependientes relativas a las dos estrategias analizadas (IRCE-EE1 IRCE-EE2), sobre todo cuando nos fijamos en las referidas a la revisión sustantiva, tal y como se puede apreciar en la tabla 2. En ella, se pueden observar por separado las variables referidas a cada una de las estrategias, aunque de todos modos las mayores diferencias estadísticamente significativas las tenemos en aquellas medidas que se refieren a los totales de la estrategia 2.

El proceso de revisión escrita en alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y dificultades de aprendizaje

Variables	DA		SDA		TDAHDA		TDAHsDA		Diferencias entre grupos			
	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.	F(3, 108)	p ^o	η ²	
<i>Ejecución de Estrategia 1. Irce-ee' Texto descriptivo:</i>												
Revisión Sustantiva	Revisión Mecánica. Total	5.99	2.09	1.61	2.55	5.68	2.16	6.10	2.32	13.351	.000	.114
	Añadir Palabras	4.30	4.17	7.59	7.37	3.85	4.12	5.38	6.05	8.033	.000	.072
	Añadir Contenido	4.25	4.56	7.50	7.93	3.32	5.58	6.05	7.77	6.992	.000	.063
	Añadir Total	8.56	8.38	15.09	14.94	7.17	9.27	11.43	13.67	7.833	.000	.070
	Suprimir Total	6.68	7.00	6.72	5.10	9.68	8.91	6.65	6.32	3.153	.025	.030
	Reordenar	.17	.37	.42	.49	.10	.30	.18	.38	10.762	.000	.094
	Otros	.26	.44	.39	.48	.08	.28	.03	.15	11.569	.000	.101
	Total	16.54	13.29	25.12	20.08	16.78	14.46	19.60	18.50	5.610	.001	.051
	Revisión Total	22.53	12.68	32.73	19.31	22.46	13.32	25.70	17.81	8.957	.000	.080
	Longitud Real del Texto	43.08	9.24	48.03	13.50	39.90	8.92	45.48	12.76	7.511	.000	.068
<i>Ejecución de Estrategia 2. Texto expositivo (Texto 1)</i>												
Revisión Sustantiva	Revisión Mecánica. Total	5.75	2.16	6.97	1.96	5.00	2.10	5.80	1.88	13.782	.000	.118
	Añadir Palabras	.95	1.97	1.47	2.72	.49	1.47	.78	2.09	2.858	.037	.027
	Añadir Total	2.77	3.93	3.98	5.97	2.03	3.12	2.43	4.03	2.808	.040	.026
	Suprimir Contenido	2.35	2.97	2.59	2.35	3.92	4.21	2.55	2.86	3.630	.013	.034
	Reordenar	.20	.40	.39	.48	.15	.36	.28	.45	5.045	.002	.047
	Total	41.62	5.53	42.36	7.22	37.85	8.82	41.03	7.02	5.191	.002	.048
	Longitud Real del Texto	41.62	5.53	42.36	7.22	37.85	8.82	41.03	7.02	5.191	.002	.048
<i>Ejecución de Estrategia 2. Texto expositivo (Texto 2):</i>												
Revisión mecánica	Total	5.81	2.22	8.04	2.07	5.14	2.46	5.95	2.03	30.824	.000	.230
	Apariencia Externa	.89	.31	.93	.25	.71	.45	.63	.49	10.717	.000	.094
	Ortografía	1.70	.81	2.03	.73	1.47	1.05	2.05	.90	7.394	.000	.067
	Puntuación	1.15	.99	1.99	1.06	1.10	1.02	1.20	.85	17.071	.000	.142
	Gramática	2.07	1.46	3.09	1.51	1.85	1.49	2.08	1.14	13.838	.000	.118
Revisión Sustantiva	Añadir Palabras	2.87	2.54	3.84	2.94	2.25	1.83	3.05	3.35	5.030	.002	.046
	Añadir Total	5.07	4.68	6.71	5.69	4.07	3.51	5.68	6.52	3.858	.010	.036
	Sustituir Palabras	5.65	4.17	6.70	3.18	5.69	4.33	4.55	3.28	3.673	.013	.034
	Reordenar	.26	.44	.38	.48	.07	.25	.20	.40	7.256	.000	.066
	Otros	.35	.48	.45	.49	.08	.28	.05	.22	14.425	.000	.122
	Total	15.12	10.17	18.59	9.34	14.44	9.54	14.10	10.49	3.935	.009	.037
Revisión Total	20.93	10.60	26.63	9.72	19.58	9.82	20.05	10.37	9.649	.000	.085	
Longitud Real del Texto	33.67	7.73	33.84	6.70	31.19	7.80	35.50	7.08	3.075	.028	.029	
<i>Ejecución de Estrategia 2. Texto expositivo (Total):</i>												
Revisión mecánica	Apariencia Externa	.89	.31	.93	.25	.71	.45	.63	.49	10.717	.000	.094
	Ortografía	4.07	1.44	4.63	1.08	3.56	1.63	4.73	1.43	10.256	.000	.090
	Puntuación	2.89	1.78	4.57	2.13	2.15	1.77	2.48	1.60	28.502	.000	.216
	Gramática	3.40	1.81	4.70	1.75	3.03	1.85	3.33	1.40	16.600	.000	.138
	Total	11.56	3.69	15.01	3.40	10.14	3.93	11.75	3.21	30.391	.000	.227
Revisión Sustantiva	Añadir Palabras	3.8	3.89	5.30	4.77	2.75	2.53	3.83	5.30	5.286	.001	.049
	Añadir Contenido	4.02	4.11	5.39	5.73	3.36	3.76	4.28	5.24	2.707	.045	.026
	Añadir Total	7.84	7.49	10.69	10.22	6.10	5.46	8.10	10.16	4.180	.006	.039
	Reordenar	.46	.76	.77	.88	.22	.52	.48	.81	6.943	.000	.063
	Otros	.35	.48	.49	.53	.08	.28	.08	.26	15.071	.000	.127
	Total	36.38	18.02	44.76	16.98	36.47	15.83	35.35	16.74	6.155	.000	.056
Longitud Real del Texto	75.28	1.98	76.20	11.65	69.03	14.93	76.53	12.45	4.923	.002	.045	

*Sólo se presentan datos estadísticamente significativos (p<.05) o próximos a la significatividad estadística

**η² (estadístico eta-cuadrado)=estima el tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) asigna= .01

-.06 (efecto pequeño); >.06-0.14 (efecto medio); >.14 (gran efecto)

Tabla 2. Resultados del análisis multivariado de la varianza (MANOVAS) en medidas de revisión en las dos tareas IRCE-EE1 e IRCE-EE2, dependiendo de la tipología

Posteriormente, con el objetivo de conocer, concretamente, entre cuales de los 4 grupos o tipologías existen diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes, se aplicó la prueba de Scheffe para analizar los contrastes post hoc. Fueron realizados en función de las diferentes estrategias, para comprobar las peculiaridades y diferencias de la revisión realizada en cada una de ellas, por lo que las comentaremos brevemente en los siguientes apartados.

Resultados revisión texto IRCE-EE'

En primer lugar, en las variables referidas a la *ejecución de estrategia 1* no presentan diferencias estadísticamente significativas ninguna de las variables específicas de revisión mecánica (Apariencia Externa, Ortografía, Puntuación, Gramática), y sin embargo sí que lo hacen un gran número de variables específicas que se refieren a la revisión sustantiva, como por ejemplo cambiar palabras; añadir palabras; añadir total; reordenar; y otros. Todo ello indica, que la revisión sustantiva es la medida de la que se pueden extraer interesantes conclusiones puesto que tenemos en detalle las diferencias de las medidas parciales del conjunto, y los problemas en concreto destacados.

Por ejemplo, podemos apreciar en la figura 1 que en la tarea de reescritura, el grupo con TDAHDA tiende a suprimir palabras y contenido de forma significativa. Por otro lado, ese mismo grupo apenas añade nada nuevo al texto y se limita a copiar, al igual que ocurre con el grupo DA en escritura. Finalmente, este grupo junto con TDAHsDA, no presentan diferencias con el grupo control en suprimir información.

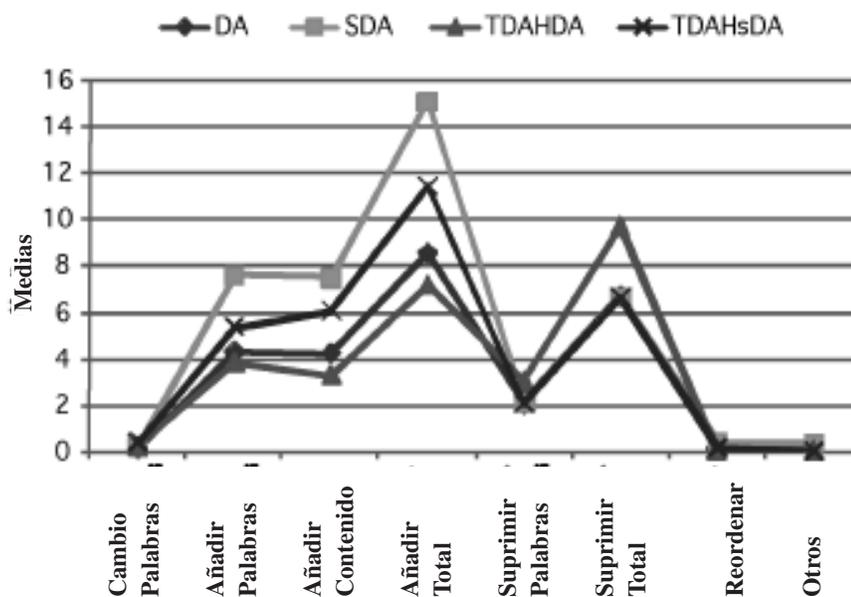


Figura 1. Medidas de Revisión Sustantiva en la Estrategia 1 alcanzadas por las diferentes tipologías

En segundo lugar, lo que se refiere a las medidas globales de esta tarea, se dan diferencias estadísticamente significativas en la prueba de Scheffe y los contrastes *post hoc*, en total de revisión mecánica; total de revisión sustantiva; revisión total y longitud real del texto.

Resultados texto IRCE-EE²

En la segunda estrategia tenemos que tener en cuenta que existen dos textos. Se presentan los resultados de la prueba de Scheffe en los dos textos de revisión en escritura por separado y conjuntamente en la tabla 3, pudiendo observar las diferencias por tipología, y las relaciones entre los grupos. No obstante, comentamos brevemente y de manera individual cada uno de los textos.

En relación a la *ejecución de estrategia 2 (texto 1)*; se observa la misma tendencia que en la anterior estrategia en el *post hoc*, aunque menores diferencias entre el grupo DA y SDA. Además, con respecto ella, los resultados se mantienen en revisión sustantiva, como puede apreciarse en la tabla 3.

Variables	TDAHDA vs., TDAHsDA	SDA vs., TDAHDA	DA vs., SDA	DA vs., TDAHDA	DA vs., TDAHsDA	SDA vs., TDAHsDA
<i>Texto 1</i>						
Total de revisión mecánica	n. s.	.000	.000	n. s.	n. s.	.024
Longitud real del texto	n. s.	.002	n. s.	.022	n. s.	n. s.
Añadir palabras	n. s.	.059	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Añadir total	n. s.	.082	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Suprimir contenido	n. s.	.060	n. s.	.022	n. s.	n. s.
Suprimir total	n. s.	.060	n. s.	.022	n. s.	n. s.
Reordenar	n. s.	.011	.023	n. s.	n. s.	n. s.
<i>Texto 2</i>						
Añadir palabras	n. s.	.004	.079	n. s.	n. s.	n. s.
Añadir total	n. s.	.018	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Sustituir palabras	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	.022
Reordenar	n. s.	.000	n. s.	.000	n. s.	n. s.
Otros	n. s.	.000	n. s.	.003	.003	.000
Total de revisión sustantiva	n. s.	.000	.000	n. s.	n. s.	.000
Revisión total	n. s.	.000	.000	n. s.	n. s.	.000
Longitud real del texto	.042	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Revisión mecánica total	n. s.	.000	.000	n. s.	n. s.	.000
Ortografía	n. s.	.001	.039	n. s.	n. s.	.013
Puntuación	n. s.	.000	.000	n. s.	n. s.	.001
Gramática	n. s.	.000	.000	n. s.	n. s.	.003
<i>Total de los 2 textos</i>						
Apariencia externa	n. s.	.002	n. s.	.027	.001	.000
Ortografía	.001	.000	.031	n. s.	.089	n. s.
Puntuación	n. s.	.000	.000	n. s.	n. s.	.001
Gramática	n. s.	.000	.000	n. s.	n. s.	.003
Total de revisión mecánica	n. s.	.000	.000	n. s.	n. s.	.003
Añadir Total	n. s.	.013	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Reordenar	n. s.	.000	.048	n. s.	n. s.	n. s.
Otros	n. s.	.000	n. s.	.005	.013	.000
Revisión total	n. s.	.028	.006	n. s.	n. s.	.031
Longitud real del texto	.038	.006	n. s.	.028	n. s.	n. s.

n. s.=variables no significativas estadísticamente

Tabla 3. Prueba de Scheffe para analizar los contrastes *post hoc* significativos, en los dos textos de revisión en escritura (por tipología) en la estrategia IRCE-EE²

Por otro lado, en la tarea *ejecución de estrategia 2 (texto 2)*, se observa la misma tendencia en revisión sustantiva, que en los dos anteriores textos según los contrastes *post hoc*, y lo mismo sucede con los totales. Pero la mayor novedad, reside en la observación de las diferencias estadísticamente significativas de las medidas parciales dentro de la categoría de revisión mecánica, en concreto total ortografía, puntuación y gramática. La apariencia externa presenta un problema para los dos grupos con TDAH. Asimismo, los tres grupos experimentales tienen medias sensiblemente inferiores al grupo control en la revisión de la puntuación y la gramática.

Por otro lado, en el *total de los 2 textos* dentro de la *ejecución de estrategia 2*, en los contrastes *post hoc* se dan diferencias estadísticamente significativas también, como era esperable, en revisión mecánica, y con mayor nitidez que considerando los textos de forma individual. En lo que se refiere a revisión sustantiva, la tendencia observada en los textos de forma independiente también se hace más evidente, con el total de los dos textos del mismo modo que sucede en la revisión mecánica.

Total revisión del texto en estrategia 1 y 2

En el total de los tres textos, las pruebas de los efectos intersujetos expresan diferencias estadísticamente significativas en las medidas de revisión sustantiva, cambio de palabras, añadir palabras; añadir contenido; reordenar y otros, como era esperable. Incluso, sí que son significativas estadísticamente las diferencias en reordenar y cambiar palabras considerando los tres textos (tabla 4), lo que no ocurría en cada texto por separado.

Variables	DA		SDA		TDAHDA		TDAHsDA		Diferencias entre grupos			
	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.	F(3, 108)	p*	η ²	
Revisión mecánica	Apariencia Externa	1.13	.54	1.09	.43	1.37	.58	1.33	.61	4.928	.002	.046
	Ortografía	6.81	2.46	8.22	2.17	5.83	2.30	7.38	1.99	15.862	.000	.133
	Puntuación	4.37	2.45	6.76	2.82	3.49	2.20	3.90	2.43	29.687	.000	.223
	Gramática	4.93	2.15	6.37	1.85	4.44	2.12	4.65	1.81	17.151	.000	.142
	Total	17.24	5.22	22.44	4.69	15.14	5.12	17.25	4.50	36.622	.000	.262
Revisión Sustantiva	Cambio Palabras	.24	.53	.39	.68	.42	.77	.68	.91	3.793	.011	.035
	Añadir Palabras	8.12	6.76	12.89	10.60	6.59	5.67	9.20	10.49	8.785	.000	.078
	Añadir Contenido	8.27	7.30	12.89	11.74	6.68	7.87	10.33	12.24	6.482	.000	.059
	Añadir Total	16.39	13.50	25.78	21.88	13.27	12.70	19.53	22.40	7.915	.000	.071
	Reordenar	.64	.96	1.19	1.22	.32	.60	.65	1.09	10.797	.000	.095
	Otros	.62	.80	.84	.78	.17	.49	.08	.26	18.892	.000	.155
	Total	41.36	27.55	54.87	32.10	43.12	25.23	43.20	32.20	4.509	.004	.042
Revisión Total	58.91	27.02	77.49	32.20	58.93	23.79	61.05	31.83	9.508	.000	.084	
Longitud Real del Texto	118.36	17.75	124.23	20.61	108.93	20.36	122.00	21.81	8.057	.000	.072	

*Sólo se presentan datos estadísticamente significativos ($p < .05$) o próximos a la significatividad estadística

**η² (estadístico eta-cuadrado)=estima el tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) asigna= .01

-.06 (efecto pequeño); >.06-0.14 (efecto medio); >.14 (gran efecto)

Tabla 4. Resultados del análisis multivariado de la varianza (MANOVAS) en medidas de revisión totales en las dos estrategias conjuntamente dependiendo de la tipología

Finalmente y de forma general, considerando los totales de los tres textos en los contrastes *post hoc*, aparecen diferencias estadísticamente significativas en total de revisión mecánica; total de revisión sustantiva; total de revisión; y longitud real del texto. Observándose claramente en el mapa de significatividad, las diferencias entre el grupo control y los otros tres grupos con TDAH y/o DA en escritura

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Centrándonos en los hilos conductores de este estudio, como son la escritura y el TDAH, hemos conocido el proceso de la revisión textual bajo las condiciones de TDAH y DA en escritura. Observando la influencia de estos dos problemas de forma conjunta y separada, y planteándonos el objetivo de analizar las limitaciones de alumnos con TDAH y DA en escritura ante diversas tareas de reescritura. En lo que se refiere al mismo, podemos indicar que se ha conseguido razonablemente, analizando la forma de reescribir de los diferentes grupos y las diferentes tipologías de alumnos, influenciadas por el TDAH y las DA.

Los resultados obtenidos confirman que el proceso de revisión escrita está afectada en el TDAH y las DA, y esta influencia se hace más nítida cuando se consideran las medidas globales, no las parciales. En cambio, las hipótesis hacían pensar que los mayores problemas serían en revisión sustantiva, y esta hipótesis se cumple para las DA en escritura y para el solapamiento de TDAH y DA en escritura, pero no para el grupo con TDAH exclusivamente, puesto que los mayores problemas para este último grupo se encuentran en la revisión mecánica. Los resultados de estos alumnos están marcados, principalmente, por la desestructuración y apariencia externa de sus textos, e influenciadas por la característica propia de hiperactividad-impulsividad. Afectando, por otro lado, más negativamente a la revisión sustantiva el problema de las DA, observándose que estos alumnos tienen una peor revisión sustantiva que mecánica. Y los alumnos con TDAH. Sin embargo, y quizás esta sea la conclusión más importante cuando se tienen los dos problemas de forma solapada, el niño prácticamente no reescribe ni utiliza la revisión, bien sea la sustantiva ni tampoco mecánica (Barry, Lyman y Klinger, 2002).

Cabría destacar, por ejemplo, que en esa revisión mecánica, no existen diferencias significativas a excepción del total, lo que puede indicar que en procesos sencillos, revisión de puntuación por ejemplo, no existe gran diferencia entre alumnos del grupo control y con TDAH o DA (McNamara, Willoughby y Chalmers, 2005). En resumen, las diferencias entre grupos principalmente se encuentran en la revisión sustantiva por un lado, y por otro en la longitud del texto, con la tendencia de los grupos con TDAH y DA a suprimir palabras y escribir textos nuevos con pocas palabras y contenido. Los procesos sencillos como la revisión mecánica no discriminan diferencias entre grupos, y son procesos automatizados en los que las deficiencias se hacen menos visibles (Aro, Ahonen, Tolvanen y Lyytinen, 2000). Esto es de gran interés, puesto que de nuevo se confirma la necesidad de tomar medidas diversas procedentes de baterías comprensivas e indagar de forma profunda en los problemas de los alumnos con TDAH y DA. Confirmando, asimismo, que la importancia de la composición escrita radica principalmente en los procesos cognitivos superiores, referidos a la revisión sustantiva, y que en los niños con problemas, véase TDAH y

DA, es indispensable conocerlos para profundizar en sus necesidades instruccionales (Fidalgo, García, Torrance y Robledo, 2009; García, Rodríguez, Pacheco y Diez, 2009).

Por otro lado, cuando se trata de una tarea de re-escritura más abierta y con más posibilidades de cambiar y revisar –caso de la estrategia 1- los problemas son mayores en los niños con algún tipo de dificultad (TDAH o DA escritura), que cuando la tarea es más concreta; no añaden ni cambian información, lo que perjudica claramente su producto final escrito. Por lo tanto, cuanto más pautemos y más centre-mos el proceso de revisión, más se beneficiarán los alumnos con TDAH, y con DA en escritura (García et al., 2007). Además, la relación entre TDAH y revisión en escritura, se ha propuesto, como medida para trabajar la intervención en escritura en este tipo de alumnos, aspecto que podemos contrastar con este estudio, puesto que si existen diferencias entre grupos, tenemos margen de mejora en este sentido (Zimmerman y Kitsantas, 2002).

Sin embargo, la clave está en la información que suprimen, siendo los resultados del grupo TDAHDA muy pobres, eliminando mucha información, cosa que no hacen los otros tres grupos, que se diferencian entre sí. Así pues, si añaden poco y suprimen mucho, podemos llegar a la conclusión de que su revisión se limita a una copia parcial del escrito propuesto, y por lo tanto, la tarea abierta no les favorece prácticamente. En cambio, cuando se trata de una tarea más estructurada -estrategia 2- los alumnos con TDAH aparecen menos perjudicados en referencia al grupo control, lo que encaja con la hipótesis planteada (Fischer, Barkley, Smallish y Fletcher, 2005). Todas estas ideas indican que si queremos conseguir el éxito en el rendimiento escolar de estos alumnos, deberemos proponerle tareas concretas y estructuradas que le beneficien. Asimismo, se anticipa la idea de enseñarles estrategias de organización y estructuración que reduzcan el efecto distorsionador de las tareas abiertas y reduzcan el esfuerzo cognitivo de las mismas (Álvarez et al., 2007; García y Rodríguez, 2007).

Por otra parte, el perfil de los resultados en revisión del grupo con TDAH y DA, concuerda con otros perfil obtenidos por los alumnos con TDAH y DA en la ejecución de otras tareas (Rodríguez et al., 2009). Esta idea, apoya la posibilidad que las dificultades de ambas condiciones interaccionen y se añadan unas a otras, y el grupo con TDAH y DA presente un perfil de comorbilidad de ambos problemas, también en reescritura.

Asimismo corroboramos con este trabajo, ante la composición escrita y su relación con el TDAH, la necesidad de no quedarse en aspectos superficiales, centrándose en las deficiencias profundas de este tipo de alumnos ante los diferentes aspectos de la composición escrita. Y esto hacerlo tanto en producto como en proceso, atendiendo también de manera reflexiva a la calidad y coherencia de sus escritos (Lienemann, Graham, Leader-Jansen y Reid, 2006; Linan-Thompson, Vaughn, Prater y Cirino, 2006). Los alumnos con TDAH revisan y se enfrentan a las tareas de revisión de la composición escrita de forma diferente a los alumnos con DA en escritura. Además cuando sumamos los problemas de ambos grupos en el grupo con TDAH y DA, de esta interacción surge un perfil de revisión de la composición escrita diferente que si sumáramos las peculiaridades ante esta tarea de ambos grupos, es decir estos problemas interaccionan.

En definitiva conocemos que la escritura exige recursividad y una dosis importante de coste cognitivo, sobre todo las referidas a la atención y memoria operativa (Rodríguez et al., 2009). Asimismo los problemas de TDAH y DA en escritura, dificultan considerablemente el proceso de revisión. Si bien, las explicaciones de ambas limitaciones puede que procedan de campos diferentes; para el caso de las DA en escritura, el uso ineficiente de la recursividad de los procesos puede ser la clave como en el caso que hemos visto en este trabajo. En cambio, en el caso del TDAH, parece que el funcionamiento de ejecutivo es la clave aunque queda bastante camino por recorrer (Soroa, Iraola, Balluerka y Soroa, 2009).

En relación a la reescritura, estas conclusiones, necesitan algunas reservas, ya que partimos de una muestra muy heterogénea en edad, y a nivel de reescritura el enfoque evolutivo es importantísimo. El factor edad influye en las medias de reescritura, por lo tanto, una perspectiva futura interesante sería conocer de manera evolutiva las diferencias en función de las tipologías y si siguen el patrón de los alumnos de rendimiento y de desarrollo normales, aunque las diferencias intergrupales en este aspecto se minimizan debido a la homogeneidad de los grupos. Además el desarrollo evolutivo en cuanto a las medidas de revisión no está claro en los estudios precedentes y necesitaría de una mayor atención empírica (Arias-Gundín y García, 2006).

Por último, se ha de indicar que el presente estudio presenta las limitaciones propias de un estudio descriptivo. Por el contrario, tiene la ventaja de la relevancia educativa y de su aplicabilidad en el contexto natural del aula, siempre deseable, aunque no suficiente. Asimismo, se sugiere la necesidad de estudios adicionales considerando grupos de edad en específico, o el género, controlando los subtipos del TDAH, o controlando los niveles de atención o de memoria operativa. Además de estudios de intervención que permitan comprobar en qué medida al mejorar una variable podemos incidir en aspectos esenciales deficitarios del TDAH o de las DA escritura.

Las futuras investigaciones tienen aquí una primera piedra sobre la que relacionar el proceso de revisión con el TDAH y las DA, de todas formas la aplicabilidad y las conclusiones pueden aportar algunas ideas clave de cara a ello. Algunas de estas ideas están siendo contrastadas actualmente, si bien es ingente el programa de investigación que se abre y queda por cubrir.

Referencias bibliográficas

- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of Writing*. Holland: Kluwer Academic Publishers Dordrecht.
- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez-Pérez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36(1-2), 89-96.
- Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Álvarez, D. y Bernardo, A. (2007). Programa de Intervención Multimodal para la Mejora de los Déficit de Atención. *Psicothema*, 19(4), 591-595.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2004). Instrumento de revisión de la composición escrita. En F. Vicente Castro, M. I. Fajardo Caldera, M. I. Ruiz Fernández y A. V. Díaz Díaz (Coors.), *Contextos Psicológicos de Aprendizaje* (pp. 77-86). Badajoz: Psicoex.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta*, 88, 37-52.
- Aro, T., Ahonen, T., Tolvanen, A. y Lyytinen, H. (2000). Contribution of ADHD Characteristics to the Academic Treatment Outcome of Children with Learning Difficulties. *Developmental Neuropsychology*, 15(2), 291-305.
- Barkley, R. A. (2007). School Intervention for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Where to From Here?. *School Psychology Review*, 36(2), 279-286.
- Barry, T. D., Lyman, R. D. y Klinger, L. G. (2002). Academic underachievement and attention-deficit/ hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of School Psychology*, 40, 259-283.
- Chu, S. (2003). ADHD part two: evaluation and intervention. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 10(6), 254-263.
- Decker S. L., Mcintosh D. E., Kelly A. M., Nicholls S. K. y Dean R. S. (2001). Comorbidity among individuals classified with attention disorders. *International Journal of Neuroscience*, 110, 43-54.
- Fidalgo, R., García, J., Torrance, M. y Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y auto-regulado. *Aula Abierta*, 37(1), 105-116.
- Fischer, M., Barkley, R. A., Smallish, L. y Fletcher, K. (2005). Executive functioning in Hiperactive Children as Young Adults Attention, Inhibition, Response Perseveration, and the Impact of Comorbidity. *Developmental Neuropsychology*, 27(1), 107-133.
- García, J. N., Marbán, J. M., Rodríguez, C., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., González, L., Martínez-Cocó, B., Pacheco, D. I., Robledo, P., Díez, C. y Álvarez, M. L. (2007). Datos descriptivos sobre solapamiento de problemas atencionales y de hiperactividad e impulsividad en base a la escritura en alumnos con dificultades de aprendizaje. *Boletín de Psicología*, 91, 7-26.

- García, J. N., Rodríguez, C., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., González, L. y Martínez-Cocó, B. (2007). El trastorno por déficit de atención en hiperactividad (TDAH), diferencias entre los diversos subtipos en la composición escrita. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(149), 369-390.
- García, J. N., Rodríguez, C., Pacheco, D. y Diez, C. (2009). Influencia del esfuerzo cognitivo y variables relacionadas con el TDAH en el proceso y producto de la composición escrita. Un estudio experimental. *Estudios de Psicología*, 30(1), 31-50.
- Gregg, N., Coleman, C., Stennett, R. B. y Davis, M. (2002). Discourse Complexity of College Writers with and Without Disabilities: A Multidimensional Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 23-38.
- Kadesjö, B., Janols, L. O., Korkman, M., Mickelsson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A. y Gillbert, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen): the development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(3), 3-13.
- Kaplan, B. J., Dewey, D. M., Crawford, S. G. y Wilson, B. N. (2001). The Term Comorbidity Is Of Questionable Value in Reference to Developmental Disorders: Data and Theory. *Journal of Learning Disabilities*, 34(6), 555-565.
- Lienemann, T. O., Graham, S., Leader-Jansen, B. y Reid, R. (2006). Improving the Writing Performance of Struggling Writers in Second Grade. *The Journal of Special Education*, 40(2), 66-78.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K. y Cirino, P. T. (2006). The Response to Intervention of English Language Learners at Risk for Reading Problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 390-398.
- MacArthur, C. A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: The Guildford.
- McNamara, J. K., Willoughby, T. y Chalmers, H. (2005). Psychosocial Status of Adolescents with Learning Disabilities With and Without Comorbid Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(4), 234-244.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L. y Crowell, E. W. (2000). Learning Disabilities and ADHD: Overlapping Spectrum Disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 417-424.
- Miranda, A., Meliá de Alba, A. y Marco-Taverner, R. (2009). Habilidades matemáticas y funcionamiento ejecutivo de niños con trastorno por déficit. *Psicothema*, 21(1), 63-69.
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. y Beauvaia, L. (2009). Children`s cognitive effort and fluency in writing: effects and genre and of handwriting automatisation. *Learning and Instruction*, 19(4), 299-308.
- Presentación, M., J. y Siegenthaler, R. (2005). Problemática asociada al TDAH subtipo combinado en una muestra escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 261-275.

- Reid, R. y Lienemann, T. O. (2007). Self-Regulated Strategy Development for Written Expression With Students With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children*, 73(1), 53-68.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M. Van Steendam, E., Toorenaar, A. y Van den Bergh. H. (2008). *Journal of Writing Research* 1(1), 53-83.
- Rodríguez, C., Álvarez, D., González-Castro, P., González-Pianda, J. A., Núñez-Pérez, J. C., Bernardo, A. y Álvarez, L. (2009). El género y el Cociente Intelectual como factores mediadores en el TDAH y las Dificultades de Aprendizaje. *Aula Abierta*, 37(1), 19-30.
- Schuck, E. B. y Crinella, F. M. (2005). Why children with ADHD Do Not Have Low IQs. *Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 262-280.
- Shalev, L. y Tsal, Y., (2003). The Wide Attentional Window:A Major Deficit of Children with Attention Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 517-527.
- Soroa, M., Iraola, J. A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2009). Evaluación de la atención sostenida en niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 13-27.
- Tabassam W. y Grainger J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Tirado, J. L., Fernández F. D. y Hinojo, F. J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*. 16(3), 408-414.
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing Revision and Self-Regulatory Skill Through Observation and Emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668.

Celestino Rodríguez Pérez, Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación. Profesor Titular en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH y las Dificultades de Aprendizaje.

Jesús Nicasio García Sánchez, Doctor en Psicología. Catedrático habilitado en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de León. Sus líneas de investigación se centran en las dificultades de aprendizaje en general y particularmente en la composición escrita, así como los trastornos del desarrollo.

Paloma González Castro, Doctora en Psicología. Profesora Titular en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en el Déficit de Atención, las dificultades y estrategias de aprendizaje.

David Álvarez García, Doctor en Psicología. Profesor Titular en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en convivencia escolar, y aspectos relacionados.

Luis Álvarez Pérez, Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación. Catedrático en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en el Déficit de Atención, las dificultades y estrategias de aprendizaje.

José Carlos Núñez Pérez, Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación. Catedrático en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en las Dificultades de Aprendizaje y la autorregulación.

Julio Antonio González-Pienda, Doctor en Psicología y Ciencias de la Educación. Catedrático en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en los Estilos de Pensamiento y las Dificultades de Aprendizaje.

Jesús Gázquez Linares, Doctor en Psicología. Profesor Titular en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Armería. Sus líneas de investigación se centran en convivencia escolar, y aspectos relacionados.

Ana Belén Bernardo, Doctora en Psicología. Profesor Titular en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en los Estilos de Pensamiento.

Fecha de recepción: 14/06/09

Fecha de admisión: 23/10/09

