



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

**ANÁLISIS DE INDICADORES MORFOSINTÁCTICOS
EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES CON TDAH****Miranda, A*. , Soriano, M.* , Baixauli, I.** , Ygual, A.****

*Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

**Universidad Católica San Vicente Mártir. Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte.

RESUMEN

En los estudios psicolingüísticos se han empleado diferentes tipos de medidas morfosintácticas, aplicables a la evaluación de los textos escritos. Dichas medidas difieren en los aspectos analíticos en los que se basan a la hora de ofrecer una valoración de las redacciones de los niños. Por ello, el presente trabajo analiza la sensibilidad de diferentes indicadores de la ejecución morfosintáctica de los estudiantes con TDAH en una tarea de expresión escrita. Participaron 50 niños con TDAH y 50 niños sin TDAH, equilibrados en edad e inteligencia. Diferentes indicadores morfosintácticos fueron analizados en las redacciones de los niños: número de oraciones, longitud media de las oraciones, número de oraciones coordinadas, subordinadas y pasivas, índice de complejidad sintáctica y la frecuencia de errores sintácticos. Los resultados muestran una deficiente ejecución, estadísticamente significativa, en la mayor parte de las variables analizadas en el grupo de niños con TDAH.

ABSTRACT

Psycholinguistic research has employed different kind of morphosyntactic measures to assess written texts. These measures differ on the information they provide when assessing children' written compositions. This paper analyzes the sensitivity of different indexes for describing ADHD students' grammatical performance when making a written composition. 50 children with ADHD and 50 without ADHD participated in the study, balanced in age and intelligence. Different morphosyntactic indexes were analyzed: number of sentences, mean length of sentences, number of coordinate, subordinate and passive sentences, Index of Complex Syntax and frequency of morphosyntactic errors. Results show deficient performance, statistically significant, on the major part of the variables considered in ADHD group.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) está asociado al bajo rendimiento académico y a dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas. En comparación con la investigación que ha analizado sus dificultades en la lectura y las matemáticas, son



ANÁLISIS DE INDICADORES MORFOSINTÁCTICOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES CON TDAH

escasos los estudios acerca de las habilidades de escritura de estos chicos. Algunos de ellos se han centrado en aspectos particulares como la velocidad de escritura (Ross, Poidevant y Miner, 1995), mientras que en otros se han abordado cuestiones generales de diversa índole (Re, Pedron y Cornoldi, 2007, Soriano, García y Baixauli, 2008, Rodríguez y García-Sánchez, 2008). En el presente trabajo nos proponemos valorar la competencia morfosintáctica en la composición escrita de los estudiantes con TDAH.

La escritura es una tarea de alta exigencia cognitiva, que requiere la participación de distintos tipos de habilidades y sistemas cognitivos básicos (atención y memoria operativa) que dependen del funcionamiento ejecutivo (McCutchen, 2000, Martínez-Cocó, De Caso y García-Sánchez, 2008). Diversos modelos de corte cognitivo han tratado de explicar los procesos que se ponen en marcha durante la escritura. Destacan, sin duda, por su aplicabilidad, los modelos de Hayes y Flower (1980) o el formulado por Kellogg (1999), articulado en torno al papel que juega la memoria operativa en el proceso de escritura. Precisamente por este motivo puede ser considerado un marco de referencia idóneo para el análisis y la explicación de las dificultades en la escritura que presentan los niños con TDAH, teniendo en cuenta sus déficits fundamentales en el funcionamiento ejecutivo (Barkley, 1997, 1998, Willcutt et al, 2005). De acuerdo con el modelo de Kellogg (1999), el proceso de escritura consta de tres componentes básicos, relacionados de forma recursiva: formulación, ejecución y monitorización. Este último componente se encarga de su control y regulación, y por tanto, de activar los procedimientos necesarios para la modificación del discurso que está siendo escrito.

En el presente trabajo nos centraremos en el proceso de formulación del texto, en concreto, en la fase de traducción o textualización. Durante esta fase, se aplican conocimientos lingüísticos (procedimientos gramaticales, léxicos y de cohesión), así como aspectos relativos a la forma ortográfica de las palabras, los signos de puntuación y el grafismo. Nuestro estudio se ha centrado, en particular, en el análisis de distintas medidas de orden gramatical, comparando la ejecución de los sujetos con TDAH con un grupo control. Estas medidas han sido tradicionalmente utilizadas en la evaluación de la competencia lingüística infantil, tanto en muestras de lenguaje oral (Rondal, 2000) como en el lenguaje escrito (Kuiken & Vedder, 2002).

MÉTODO

Sujetos

Participaron 100 niños con una edad que oscilaba entre los 9 y los 15 años, escolarizados en diferentes centros públicos y concertados de Valencia. De la muestra total, 50 niños presentaban un TDAH, mientras que los 50 restantes constituyeron el grupo control-normal. Los 50 niños con TDAH habían sido diagnosticados en el Servicio de Neuropediatría del Hospital Infantil "La Fe" de Valencia, con el acuerdo de un neuropsiquiatra y una psicóloga, en función de los siguientes criterios: a) una puntuación total de 12 ó más en el Cuestionario para padres y profesores del DSM-IV-TR (APA, 2002), en el apartado de Inatención y en el de Hiperactividad-Impulsividad, b) la duración de las manifestaciones era superior a un año, c) el problema había aparecido antes de los 7 años, d) una puntuación de CI igual o superior a 80 medido con el WISC-R (Wechsler, 1994), e) ausencia de psicosis, daño neurológico o de déficit sensoriales o motores.

Para la obtención de la muestra del grupo control-normal (50 sujetos), se solicitó la colaboración de los Servicios Psicopedagógicos Escolares. Los criterios que se adoptaron para seleccionar a los niños fueron: a) rendimiento académico normal; b) una puntuación de CI superior a 80 en el WISC-R; y c) ausencia de problemas del lenguaje o del aprendizaje, psicosis o daño neurológico, déficits sensoriales o motores.

Por otra parte, tal y como demuestran los resultados de la Tabla 1, los niños de ambos grupos (TDAH y normal) estaban equilibrados en edad y en CI Total (WISC-R; Wechsler, 1994).



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Tabla 1.- Media y desviación Típica de la Edad e Inteligencia en niños con y sin TDAH.

	CON TDAH (N=50)	SIN TDAH (N=50)	F	p	--
	Media (D.T.)	Media (D.T.)			
Edad	11.9 (1.89)	12.10 (1.92)	F= .125	.724	.001
CI Total	108.2 (15.8)	109.22 (9.17)	F= .138	.711	.001

Instrumentos de evaluación y procedimiento.

Con el fin de lograr nuestro objetivo, se empleó una tarea de escritura de una redacción. En concreto, esta tarea consistió en pedir a los niños que escribiesen una redacción sobre una excursión, dándose las siguientes instrucciones: “Ahora vamos a hacer una redacción. Tienes que escribir aquí todo lo que se te ocurra sobre una excursión que hayas hecho”. Las redacciones de los niños fueron analizadas empleando diferentes medidas tradicionales en la evaluación de la morfosintaxis en el discurso escrito (Mata, 1984; Calsamiglia & Tusón, 1999):

- a) Número de oraciones, caracterizada por las relaciones gramaticales entre sujeto, verbo y predicado, aunque no se diferenció entre oraciones simples y compuestas (Alarcos Lorach, 1994);
- b) Longitud media de oraciones (Clemente, 1989), siguiendo la modalidad de contabilización de palabras (LMEp). Esta medida se obtuvo al dividir el número total de palabras entre el número de oraciones;
- c) Número de cláusulas coordinadas;
- d) Número de cláusulas subordinadas;
- e) Número de oraciones pasivas;
- f) Índice de Complejidad sintáctica (Scarborough, 1990, Siguán et al, 1990), obtenido dividiendo la suma de oraciones subordinadas y de verbos compuestos (incluyendo perífrasis verbales) por el número de oraciones;
- h) Frecuencia de errores sintácticos de diversa clase: presencia o ausencia de morfemas, concordancia entre distintos elementos oracionales, uso adecuado de tiempos verbales, orden de las palabras en las oraciones, omisiones, sustituciones o adiciones de palabras función (p.e. artículos, preposiciones, pronombres, etc.).

Todos los niños fueron evaluados individualmente por uno de los autores de este trabajo, en una habitación sin ruidos. La evaluación de las composiciones fue realizada por jueces expertos, obteniéndose una concordancia que oscilaba entre el 85% y el 100% en las diferentes variables empleadas en el análisis.

RESULTADOS

Antes de realizar los análisis estadísticos dirigidos a comparar las posibles diferencias entre el grupo control y el grupo TDAH, se comprobó que los datos cumplían el criterio de normalidad estadística ($p>.05$), aplicando la prueba de Shapiro-Wilks. Posteriormente, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de comparación entre grupos.



ANÁLISIS DE INDICADORES MORFOSINTÁCTICOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES CON TDAH

Los ANOVAs entre grupos que se llevaron a cabo para los diferentes indicadores morfosintácticos se recogen en la tabla 2. Los resultados mostraron una competencia morfosintáctica inferior en el grupo de niños con TDAH, con un efecto estadísticamente significativo entre los grupos en todas las variables analizadas, excepto en índices como la longitud media del enunciado y el número de oraciones coordinadas.

En consecuencia, se observan diferencias significativas en el número de oraciones, $F(1, 98) = 23.63$; $p < .000$; $\eta^2 = .194$, con un tamaño del efecto moderado en los dos grupos, siendo los alumnos con TDAH los que emplean un menor número de ellas. De igual modo, en relación con el número de cláusulas, tanto subordinadas, $F(1, 98) = 14.77$; $p < .000$; $\eta^2 = .132$, como pasivas, $F(1, 98) = 5.46$; $p < .021$; $\eta^2 = .053$, los hallazgos son significativos, siendo los alumnos con TDAH los que emplean en menor medida estos dos tipos de oraciones. Estos resultados siguen la misma tendencia en lo que respecta al índice de complejidad sintáctica, $F(1, 98) = 7.90$; $p < .006$; $\eta^2 = .075$, y a la frecuencia de errores morfosintácticos., $F(1, 98) = 6.85$; $p < .010$; $\eta^2 = .065$, en ambos casos en perjuicio del grupo de niños con TDAH.

Únicamente en dos variables no se advirtieron diferencias relevantes. Los alumnos con y sin TDAH no difieren en cuanto a la longitud media de las oraciones que emplean, $F(1, 98) = 2.70$; $p < .103$; $\eta^2 = .027$. Igualmente, los ANOVAs señalan que no aparecen diferencias significativas entre grupos, $F(1, 98) = 2.60$; $p < .110$; $\eta^2 = .026$, en relación al número de oraciones coordinadas que emplean en sus redacciones.

Tabla 2.- Comparación de niños con TDAH y niños sin TDAH en diferentes medidas morfosintácticas.

	CON TDAH (N=50)	SIN TDAH (N=50)	F	p	--
	Media (DT)	Media (DT)			
Número de Oraciones	11.30 (5.36)	16.14 (4.55)	$F = 23.63$	.000	.194
Longitud Media de Oraciones (palabras)	6.79 (1.96)	7.38 (1.65)	$F = 2.70$	.103	.027
Or. Coordinadas	1.22 (2.22)	1.94 (2.17)	$F = 2.60$	.110	.026
Or. Subordinadas	2.67 (2.46)	4.44 (2.09)	$F = 14.77$	.000	.132
Or. Pasivas	.08 (.57)	.78 (2.01)	$F = 5.46$	.021	.053
Índice de Complejidad Sintáctica	.35 (.23)	.46 (.15)	$F = 7.90$	.006	.075
Frecuencia de errores sintácticos	2.12 (2.16)	1.17 (1.4)	$F = 6.85$	.010	.065



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo ha sido la valoración de la competencia morfosintáctica en la composición escrita de los niños con TDAH. Los resultados muestran una deficiente ejecución en la mayor parte de las variables analizadas. Así, al igual que en otros estudios, (Resta y Elliot, 1994, Re, Pedron y Cornoldi, 2007, Soriano, García y Baixauli, 2008) nuestra investigación coincide en señalar que los estudiantes con TDAH escriben textos más cortos, con un menor número de oraciones. Estos hallazgos contrastan con los obtenidos en el lenguaje oral por Miranda, Ygual y Rosel (2004), ya que en esta modalidad los niños producían un mayor número de unidades comunicativas. Las discrepancias entre estos resultados pueden estar motivadas por las diferentes exigencias que plantean la comunicación oral y la escrita. Mientras que en el habla se manifiestan las dificultades en el control inhibitorio de estos chicos, en la escritura se requiere un nivel atencional, motivacional y de esfuerzo mental sostenido que ocasiona una menor persistencia en la ejecución de la tarea. De ahí la producción de textos más cortos e incluso, en ocasiones, inacabados.

Por lo que respecta a medidas relacionadas con la complejidad sintáctica, se advierte que los estudiantes con TDAH muestran una competencia inferior reflejada, en particular, en el uso de un número menor de oraciones subordinadas y pasivas, y en puntuaciones significativamente más bajas en el Índice de Complejidad Sintáctica (ICS). De ello se deduce que estos chicos disponen de un repertorio más reducido de estructuras oracionales de adquisición tardía, ya que con la edad, tanto el ICS como el total de oraciones subordinadas aumenta su frecuencia de uso (Fernández y Aguado, 2007). Ello sería indicativo de cierta inmadurez sintáctica. Por otro lado, el hecho de que estos estudiantes incluyan una menor cantidad de cláusulas subordinadas en sus escritos puede indicarnos también que evitan realizar el esfuerzo que demanda este tipo de estructuras lingüísticas. Pensemos, por ejemplo, en las exigencias en cuanto a cambios de tiempos verbales o pronombres que deben ser realizados de forma fluida y automática cuando se elabora una construcción subordinada. En contrapartida, estos estudiantes eligen otros medios de estructuración sintáctica como la yuxtaposición o la concatenación de oraciones simples. De este modo, siguen una estrategia metadiscursiva de encadenamiento oracional (Geva y Olson, 1983), que confirman también los resultados obtenidos previamente en otros estudios (Re, Pedron y Cornoldi, 2007).

Otra medida utilizada en nuestro trabajo ha sido el empleo de oraciones pasivas, una estructura poco frecuente en español coloquial frente a otras lenguas (Briz, 2001), pero más habitual en el registro formal y, por tanto, en la lengua escrita (Cassany, 1989). El uso de estructuras pasivas supone una mayor complejidad lingüística y cognitiva porque el orden actancial no es el esperado (agente-acción-objeto) y el verbo debe combinar, en ocasiones, hasta dos auxiliares en su flexión. Esto implica una mayor sobrecarga en el procesamiento lingüístico; de ahí su ausencia en las muestras de los niños con TDAH.

Finalmente, y de acuerdo con nuestros datos, los estudiantes con TDAH cometen en sus redacciones un mayor número de errores morfosintácticos de distinto tipo. La falta de dominio en el lenguaje oral, los déficits en la velocidad de procesamiento, la memoria operativa y la autorregulación podrían aclarar las razones de algunos de los fallos detectados. Así, las dificultades en memoria operativa pueden explicar algunos errores de concordancia entre elementos distantes en el texto. De igual modo, las omisiones de palabras funcionales o morfemas también pueden justificarse por déficits de atención y de revisión del texto escrito. No obstante, son necesarias más investigaciones que corroboren estas hipótesis.

Únicamente en dos medidas no se han hallado resultados significativos, si bien se podrían aducir para ello varios argumentos. Una de las variables consideradas es la Longitud Media del Enunciado (LME), que también en un estudio anterior no fue discriminante (Soriano, García y Baixauli, 2008). Pese a ser una de las medidas más conocidas y empleadas en el análisis de la complejidad lingüística



ANÁLISIS DE INDICADORES MORFOSINTÁCTICOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES CON TDAH

(Aguado, 1995, Serra et al, 2000, Fernández y Aguado, 2007) no está exenta de controversias y limitaciones. De hecho, la investigación indica que con el tiempo su valor predictivo disminuye. Existen estudios (Bloom, Miller y Hood, 1975, Scarborough et al, 1991) que muestran que la LME correlaciona más débilmente con el desarrollo lingüístico cuando excede las 3 ó 4 palabras, que durante los estadios más tempranos de la adquisición del lenguaje. Parece pues, que a partir de un índice igual a 4 la medida sufre un efecto techo, es decir, el aumento de palabras no implica necesariamente un aumento en la complejidad gramatical (Fernández y Aguado, 2007). Otro punto de controversia hace referencia a la unidad de cómputo (el morfema o la palabra) y a la validez de la medida en función de las lenguas. La LME constituye un indicador adecuado para lenguas analíticas, como el inglés, pero es difícil de aplicar a lenguas sintéticas como el español, que tienen una gran cantidad de morfemas por palabra (Rosenthal, Snow y Willett, 1996, Serra et al, 2000). En este sentido, cuando se ha obtenido esta medida utilizando la contabilización en morfemas, sí que se han detectado diferencias entre grupos control y niños con TDAH en el discurso narrativo oral (Miranda, Ygual y Rosel, 2004). En cualquier caso, debido a la dificultad que conlleva la aplicación de la medida en morfemas, la tendencia actual es el uso del cómputo en palabras en idiomas morfológicamente muy ricos, con rasgos aglutinantes y flexivos (Pizutto y Caselli, 1992, Lieven, Pine y Baldwin, 1997).

Otra medida que no ha resultado sensible a la hora de diferenciar la ejecución de ambos grupos, con y sin TDAH, es el número de oraciones coordinadas empleadas. Este dato podría ser explicado desde el punto de vista evolutivo también. Las primeras formas de oraciones compuestas que aparecen en el lenguaje infantil son las oraciones coordinadas, según coinciden distintos estudios en diferentes lenguas (Bloom et al, 1980, Eisenberg, 1980). Es de especial relevancia el uso de la conjunción copulativa *y*, en combinación con adverbios temporales (*y luego, y después*) en el marco del discurso narrativo (Díez-Itza, Snow y Solé, 2001). Su papel fundamental es el de marcar la continuidad del discurso, enfatizando la linealidad temporal. Los niños con TDAH utilizan predominantemente la coordinación como estrategia metadiscursiva para la planificación y formulación de sus composiciones.

En conclusión, los estudiantes con TDAH manifiestan importantes dificultades morfosintácticas, valoradas en función de diferentes indicadores. De ello se infiere que ya en los procesos mecánicos de la escritura, relacionados con aspectos más modulares del lenguaje, presentan deficiencias que pudieran interferir en el funcionamiento adecuado de procesos sustantivos o de alto nivel en la escritura (Salvador, 1997).

Finalmente, se han de señalar las limitaciones de nuestro estudio. Los índices morfosintácticos considerados ofrecen solamente una medida cuantitativa de la competencia gramatical. Sería pues conveniente complementar este análisis con valoraciones cualitativas e incluso en otras tipologías textuales (textos argumentativos, por ejemplo), ya que la estructura oracional depende también de la clase de discurso que se elabore (Véliz, 1988).

En última instancia, de los resultados de este trabajo se deduce la necesidad de diseñar e implementar procedimientos de instrucción que mejoren las destrezas gramaticales, en particular, y de composición escrita, en general, de estos estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid, Cepe.
- Alarcos Llorach, E. (1994) *Gramática de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Barkley, R. A. (1998). Definition of ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(4).



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. & Fiess, K. (1980). Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, 235-261.
- Bloom, L., Miller, P., y Hood, L. (1975). Variation and reduction as aspects of competence in language development. In L. Bloom (1991). *Language development. From two to three*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona, Ariel.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Cassany, D. (1989). *Descriure escriure*. Barcelona, Empuréis.
- Clemente, R. (1989). Medida del desarrollo morfosintáctico. Los problemas de la medición y utilidad de la MLE. *Anuario de Psicología*, 42, 103-115.
- Díez-Itza, E., Snow, C. & Solé, R. (2001). Scripts for Tom and Jerry: Spanish Preschoolers relate cartoons. In Almgren, M., Barreña, A., Eizeabarrena, M.J., Idiazábal, I. & MacWhinney, B. (eds.). *Research on Child Language acquisition: Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the study of child language*. Somerville, Cascadilla Press.
- Eisenberg, A.R. (1980). A syntactic, semantic and pragmatic analysis of conjunction. *Papers and Reports on Child Language Development*, 19, 70-78.
- Fernández, M. & Aguado, G. (2007). Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispanohablantes. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 27 (3), 140-152.
- Geva, E. & Olson, D. (1983). Children's story retelling. *First Language*, 4, 85-110.
- Hayes , J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J., Lawrence Earlbaum Associates.
- Kellogg, R. (1999). Components of working memory in text production. In M. Torrance, & G. C. Jeffrey (Eds.), *The cognitive demands of Writing: Processing capacity and working memory in text production* (pp. 42-61). Ámsterdam, Ámsterdam University Press.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2002). Collaborative writing in L2: the effect of group interaction on text quality. In Ransdell, S. & Barbier, M.L. *New directions for research in L2 writing*. London, Kluwer Academic Publishers.
- Lieven, E., Pine, J. & Baldwin, G. (1997). Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*, 24, 197-219.
- Martínez-Cocó, B., De Caso, A., & García-Sánchez, J.N. (2008). Perspectiva evolutiva en la composición escrita de la memoria operativa y de la atención. In González-Pienda, J.A. & Núñez, J.C. *Actas del V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (1254-1261). Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, 13-23.
- Miranda, A., Ygual, A. y Rosel, J. (2004). Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con TDAH. *Revista de Neurología*, 38, 111-116.
- Pizzutto, E. & Caselli, M. (1992). The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development. *Journal of Child Language*, 19, 491-557.
- Re, A. M., Pedron, M., & Cornoldi, C. (2007). Expressive Writing. Difficulties in Children Described as Exhibiting ADHD Symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 244-255.
- Resta, P. S., & Elliot, J. (1994). Written expression in boys with attention deficit disorder. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 1131-1138.
- Rodríguez, C. & García, J.N. (2008). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y las dificultades de aprendizaje en la composición escrita: un estudio comparativo. In González-Pienda, J.A. & Núñez, J.C. *Actas del V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Oviedo (p.p. 1657-1664), Ediciones de la Universidad de Oviedo.



ANÁLISIS DE INDICADORES MORFOSINTÁCTICOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES CON TDAH

- Rondal, J.A. (2000). Análisis del lenguaje espontáneo. In Puyuelo, M., Rondal, J.A. & Wiig, E. *Evaluación del lenguaje*. Barcelona, Masson.
- Rosenthal, P., Snow, C. & Willett, J. (1996). Predictors of MLU: semantic and morphological developments. *First Language*, 16, 243-259.
- Ross, P. A., Poidevant, J. M., & Miner, C. U. (1995). Curriculum-based assessment of writing fluency in children with ADHD and normal children. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11, 201-208.
- Salvador Mata, F. (1985). Los índices de complejidad sintáctica, instrumentos de evaluación de la expresión escrita: estudio experimental en el Ciclo Medio de E.G.B. *Enseñanza*, 3, 59-81.
- Salvador, F. (1997). Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: una perspectiva didáctica. Málaga, Aljibe.
- Scarborough, H. (1990). Index of Productive Syntax. *Applied Psycholinguistics*, 11, 1, 1-22.
- Scarborough, H.S., Rescorla, L., Tager-Flusberg, H., Fowler, A.E. y Sudhalter, V. (1991). The relation of utterance length to grammatical complexity in normal and language-disordered groups. *Applied Psycholinguistics*, 12, 23-45.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- Siguán, M., Vila, I. & Colomina, R. (1986). *Metodología per a l'estudi del llenguatge infantil*. Barcelona, Eumo.ç
- Soriano, M., García, R. & Baixaulli, I. (2008). Dificultades en la expresión escrita de los niños con TDAH. In González-Pienda, J.A. & Núñez, J.C. *Actas del V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Oviedo (p.p. 1905-1910), Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Véliz, M. 1988. Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 26, 105-141.
- Wechsler, D. (1994). *Manual for the WISC-R*. Nueva Cork, Psychological Corporation.
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B.F. (2005). Validity of the executive function theory of attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57, 1336-1346.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009