



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

**ESTUDIANTES CON TDAH Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE,
¿TIENEN MAYOR RIESGO DE EXPERIMENTAR PROBLEMAS MOTIVACIONALES?****Miranda, A. *, Meliá, A. *, Presentación, M. J. **, y Fernández, M. I. ***

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

** Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología.

RESUMEN

Los niños con un trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) suelen presentar problemas asociados, entre los que destacan los problemas de aprendizaje (PA), por su alta prevalencia y por sus repercusiones en la evolución del trastorno. Mientras que el perfil neuropsicológico y de rendimiento que caracteriza al grupo de niños con TDAH+PA en comparación al grupo con sólo TDAH ha sido analizado en numerosas investigaciones, ningún trabajo hasta ahora ha comparado el estilo motivacional de estos dos grupos. Precisamente el objetivo de este estudio ha sido examinar si estudiantes con TDAH+PA ($n = 27$) diferían de estudiantes sólo con TDAH ($n = 21$) en su orientación motivacional y contrastar la percepción de los niños con la de sus padres y profesores. Se midió el establecimiento de metas, la perseverancia, la autoconciencia para el aprendizaje, el estilo atribucional y el autoconcepto. Los resultados señalan que no existían diferencias significativas entre el grupo de niños con TDAH+PA y el de niños TDAH sin PA en ninguna variable evaluada. Sin embargo, tanto los padres como los profesores percibieron características motivacionales más negativas en los niños con TDAH+PA. Se comentan las implicaciones de estos resultados y se sugieren estrategias educativas para potenciar la motivación intrínseca.

Palabras Clave: TDAH, problemas de aprendizaje, motivación, auto-percepciones; percepciones de otras personas.

ABSTRACT

Children with the attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) usually present associated problems, among which learning problems (LP) stand out, due to their high prevalence and their repercussions in the evolution of the disorder. The neuropsychological and performance profile that characterizes the group of children with ADHD+LP, compared to that of the group with ADHD alone, has been analyzed in numerous studies. However, until now no study has compared the motivational style of these two groups. Thus, the purpose of this study was to examine whether students with ADHD+LP ($N = 27$) differ from students who only have ADHD ($N = 21$) in their motivational orientation, and contrast the children's perceptions with those of their parents and teachers. Establishing goals, perseverance, self-awareness for learning, attributional style and self-concept were measured. The results showed that



ESTUDIANTES CON TDAH Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE,...

there were no significant differences between the group of children with ADHD+LP and the ADHD group without LP on any of the variables evaluated. However, both the parents and the teachers perceived more negative motivational characteristics in the children with ADHD+LP. The implications of these results are discussed, and educational strategies to foment intrinsic motivation are suggested.

Key words: ADHD, learning problems, motivation, self-perception, perceptions of others

INTRODUCCIÓN

Recientes teorías explicativas del TDAH han incluido, además de los procesos ejecutivos, el estilo motivacional vinculado a vías meso-límbicas de los circuitos de recompensa como posibles vías del trastorno (Sonuga-Baker, 2003). La motivación es uno de los procesos que puede explicar la disparidad entre conocimiento y comportamiento que muestran los niños con TDAH. En este sentido los estudios que se focalizan sobre el sistema de creencias cognitivo-motivacional (Carlson, Mann y Alexander, 2000; Olivier y Steenkamp, 2004) sugieren que los niños con TDAH muestran un estilo motivacional extrínseco. Dependen mucho más de los profesores para realizar sus actividades académicas; tienden a emprender tareas más cortas y más fáciles y sienten poca satisfacción en aprender cosas nuevas y dominarlas; no se alegran cuando hacen algo por el simple placer de hacerlo, sino que les gusta el trabajo sólo cuando lo han terminado y les reporta alguna recompensa (por ejemplo, aprobación social, notas o premios), o cuando han evitado con ello castigos.

El estilo motivacional de los estudiantes con TDAH se ha definido también como aversivo porque ante todo se preocupan por evitar el fracaso, más que por lograr el éxito. Temen cometer errores por falta de seguridad en sí mismos y, en consecuencia, suelen evitar tareas que supongan retos; tienden a frustrarse excesivamente cuando cometen fallos y abandonan rápidamente ante el fracaso. En definitiva, adoptan un estilo de respuesta típico de la indefensión tratando a toda costa de terminar tan pronto como sea posible su exposición a experiencias estresantes o negativas (Hoza, Pelham, Waschbusch, Kipp y Owens, 2001). Por tanto, una persona que es incapaz de enfrentarse a la frustración, no estará preparada para manejar la tensión que comporta situaciones relacionadas con el rendimiento y por ello intentará evitar el problema.

Otro aspecto de la motivación que está afectado negativamente en los estudiantes con TDAH es el estilo atribucional, esto es, la manera en la que interpretan los resultados de sus actuaciones, ya sean estos resultados positivos o negativos. Los hallazgos al respecto señalan que los niños y adolescentes con TDAH suelen despersonalizar los éxitos, atribuyéndolos a causas externas e incontrolables, como la suerte (Niederhofer, 2008). Es obvio que esta clase de interpretaciones no ayudan precisamente a potenciar el autoconcepto. Por el contrario, justifican los fracasos con explicaciones basadas en factores internos e incontrolables, como la inteligencia (Hoza, Pelham, Millich, Pillow, y McBride, 1993), que pueden incluso provocar indefensión.

En los últimos años el estudio de las implicaciones de los problemas asociados al TDAH ha suscitado el interés de los investigadores, destacando especialmente los problemas académicos por su alta tasa de prevalencia. Varias investigaciones han constatado que los niños y adolescentes con TDAH que tienen más riesgo de repetir curso y presentan bajo rendimiento académico y dificultades en el aprendizaje experimentan un déficit más severo en el funcionamiento ejecutivo (Biederman y cols., 2004; Miranda, Meliá y Marco, 2009). Además, los problemas académicos tienen una influencia negativa en la evolución del trastorno a largo plazo (Faraone, Biederman, Monuteaux, Doyle y Seidman, 2001).

Pero, a pesar de la importancia de la motivación como elemento energético del comportamiento sólo dos trabajos han analizado las posibles implicaciones de la asociación del TDAH y los problemas de aprendizaje en el sistema cognitivo-motivacional. En el primero de ellos Tabassam y Grainger (2002) encontraron que los niños con TDAH y con TDAH+DA tenían estilos explicativos significativamente más



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

pesimistas que los estudiantes con un desarrollo típico. En el segundo trabajo Smulsky y Gobbo (2007) analizaron las respuestas de niños con DA, niños con TDAH y niños con TDAH+DA a un cuestionario que medía atribuciones no encontrando tampoco diferencias entre los tres grupos estudiados. Aunque ambas investigaciones son valiosas, sólo han estudiado un componente de la motivación, el estilo atribucional, obviando que la motivación es un constructo complejo.

El primer objetivo de la presente investigación fue comparar a estudiantes con TDAH y problemas de aprendizaje con estudiantes con TDAH sin PA en diferentes constructos relacionados con la motivación: establecimiento de metas, perseverancia, autoconciencia, autoconcepto y estilo atribucional. Además, los niños con TDAH que presentan bajo rendimiento tienden a sobreestimar su competencia en el dominio en el que sufren más deficiencias, esto es, en el académico (Hoza et al., 2004). Por consiguiente, otro objetivo fue contrastar las percepciones de los niños con TDAH (con y sin PA) con las de los padres y con las de los profesores, en un intento por obtener un conocimiento más realista de la situación.

MÉTODO

Participantes

Participaron en este estudio 48 niños, sus padres y sus profesores. Los niños tenían un diagnóstico clínico de TDAH subtipo combinado, realizado conjuntamente por un neuropediatría y un psicólogo de acuerdo con los siguientes criterios (DSM-IV-TR; APA, 2000): presencia de seis o más síntomas de inatención /desorganización y seis o más síntomas de hiperactividad/impulsividad, de acuerdo con la información aportada por los padres y profesores; persistencia de los síntomas durante más de seis meses; inicio de los síntomas antes de los 7 años; ausencia de psicosis, trastorno motor sensorial o neurológico.

La muestra general se dividió en dos grupos en función de la puntuación obtenida por los niños en la subescala de problemas cognitivos e inatención de la escala Conners para padres (Conners, 1997a) y profesores (Conners, 1997b). En el subgrupo de TDAH+PA se incluyó a los sujetos con una $T \geq 63$ (con la concordancia entre ambos evaluadores). La edad media del grupo TDAH sin PA ($n = 21$) era de 9 años y el CI 107.38, mientras que la media de edad del grupo TDAH+PA ($n = 27$) era 9.2 años y la del CI 100.7.

Tabla 1. Comparaciones entre los grupos TDAH y TDAH+PA en las variables edad, CI y género.

	TDAH ($n = 21$)		TDAH+PA ($n = 27$)					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	η^2
Edad	9	2.00	9.22	1.5	0,19	1, 46	.669	0.004
CI	107.38	15.68	100.67	15.1	2,26	1, 46	.139	0.047
Género % varones	95	--	100	--	1.31 ^a	1	.438	0.165

^a El valor es el resultado del estadístico χ^2 sobre el porcentaje de varones para cada condición del factor TDAH

Los resultados de los análisis diferenciales informaron que no existían diferencias significativas entre los dos grupos en ninguna de las dos variables (Ver Tabla 1).

Instrumentos

Todos los niños realizaron una entrevista estructurada con carácter individual en la que respondieron a cuestiones del entrevistador sobre diferentes medidas de motivación. En primer lugar se plantearon 30 cuestiones que se adaptaron del instrumento sobre atributos operativos de éxito (Raskind,



ESTUDIANTES CON TDAH Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE,...

Goldberg, Higgins y Herman, 1999). Las cuestiones estaban relacionadas con tres constructos, establecimiento de metas, perseverancia y autoconciencia, valorándose las respuestas de acuerdo con una escala Likert de cinco puntos.

Establecimiento de Metas. Consta de 10 cuestiones sobre la habilidad para determinar metas concretas y realistas, el desarrollo de estrategias y la comprensión del proceso necesario para alcanzar las metas ("Sé cómo hacer planes para conseguir mis objetivos académicos").

Perseverancia. Incluye 10 cuestiones que valoran la persistencia a pesar de la adversidad, la habilidad para reajustar las metas y el reconocimiento del valor del esfuerzo ("Cuando las cosas se me ponen difíciles, pero vale la pena esforzarse, no tiro la toalla").

Autoconciencia. Se recogen 10 sentencias relativas al reconocimiento de las propias capacidades, debilidades e intereses y a la habilidad para identificar aprendizajes con más dificultad ("Sé cuales son las asignaturas y tareas escolares que se me dan bien").

Autoconcepto (Adaptación de Self-description Questionnaire, SDQ-I, elaborado por Marsh, 1988), es un instrumento multidimensional que valora cada una de las ocho dimensiones del autoconcepto (general, académicas (general, matemática, verbal), sociales (relación con los padres, relación con los iguales) y físicas (aspecto físico, capacidad física), a los que se debe responder según una escala de cinco puntos. Se aplicaron únicamente los ítems de la escala de autoconcepto general ("Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de mis compañeros").

Escala de Atribuciones Internas (IAR, adaptado de Crandall, Karkovzky y Crandall, 1965). Consta de 32 ítems dirigidos a evaluar a qué factores atribuyen los niños sus éxitos y sus fracasos. Los ítems se agrupan en dos escalas: AIE: atribuciones internas al esfuerzo para resultados positivos y negativos, y AI: atribuciones internas indiferenciadas para resultados para resultados positivos y negativos

La información sobre las percepciones de los padres se recogió a través de entrevistas estructuradas que se mantuvieron individualmente con cada familia. Por otra parte para recoger la percepción de los profesores, después de contactar telefónicamente con ellos, se les envió una entrevista en sobre cerrado. Tanto la entrevista de los padres como la de los profesores tenían un contenido semejante al contenido de la entrevista que se realizó a los niños: planteamiento de metas ("Desarrolla planes paso a paso para lograr sus metas académicas"), perseverancia ("Continúa trabajando en sus tareas escolares a pesar de las dificultades") y autoconciencia ("Es consciente de sus capacidades académicas"). Ambas entrevistas constaban de un total de 24 elementos valorándose las respuestas de acuerdo con una escala Likert de cinco puntos.

Procedimiento

Esta investigación se llevó a cabo por el Grupo de Investigación de Dificultades de Aprendizaje y Déficit de Atención de la Universidad de Valencia. Se seleccionó a familias cuyos hijos anteriormente habían sido diagnosticados de TDAH subtipo combinado en una investigación realizada por la Universidad de Valencia y el Hospital La Fe de Valencia. La mayoría de los niños estaban recibiendo tratamiento, farmacológico o psicopedagógico (73 %). Después de un primer contacto telefónico con cada familia y tras explicarles en que consistía el nuevo estudio, se procedió a planificar las sesiones con los niños y con los padres que habían dado su consentimiento. Las entrevistas con los niños y con los padres fueron realizados por dos expertos diferentes, ciegos respecto al estatus de problemas de aprendizaje de los niños, en un espacio habilitado por la Universidad libre de distracciones.

RESULTADOS

De acuerdo con el primer objetivo, se comparó la percepción de los estudiantes con TDAH con y sin PA en los siguientes constructos: establecimiento de metas, perseverancia, autoconciencia, autoconcepto y estilo atribucional (ver tabla 2). Los resultados no mostraron diferencias entre los grupos en ninguno de los constructos, siendo el resultado para la habilidad para establecer metas, $F_{1,37} = 2.14$



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

($p = .15$, $h^2 = 0.055$); en relación a la perseverancia, $F_{1,37} = 2.20$ ($p = .15$, $h^2 = 0.056$); relativos a la autoconciencia, $F_{1,37} = 0.00$ ($p = .99$, $h^2 = 0.000$); relativos al autoconcepto $F_{1,37} = 1.02$ ($p = .32$, $h^2 = 0.027$); y relativos al perfil atribucional mediante la escala IAR, $F_{1,37} = 0.06$ ($p = .82$, $h^2 = 0.001$).

Tabla 2. Comparaciones entre los grupos TDAH y TDAH+PA en las escalas cumplimentadas por los niños

	TDAH ($n = 21$)		TDAH+PA ($n = 27$)		F	$g.l.$	p	η^2
	M	SD	M	SD				
Metas	37.36	7.04	33.08	9.56	2.14	1, 37	.15	0.055
Perseverancia	40.64	6.88	36.60	8.79	2.20	1, 37	.15	0.056
Autoconciencia	38.86	8.57	38.84	8.70	0.00	1, 37	.99	0.000
Autoconcepto	41.79	5.73	39.72	6.32	1.02	1, 37	.32	0.027
IAR	21.64	4.85	21.28	4.49	0.06	1, 37	.82	0.001

De acuerdo con el segundo objetivo, se compararon las percepciones de padres y maestros de tres constructos (metas, perseverancia y autoconciencia) de ambos grupos de niños, TDAH y TDAH+PA.

En primer lugar, se analizaron las percepciones de los padres (tabla 3). Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos en relación al establecimiento de metas, $F_{1,45} = 16.27$ ($p = .000$, $h^2 = 0.27$); en relación a la perseverancia percibida en los niños, $F_{1,45} = 8.36$ ($p = .006$, $h^2 = 0.16$); y en relación a autoconciencia, $F_{1,45} = 4.53$ ($p = .039$, $h^2 = 0.09$). En todos los casos, los padres percibieron al grupo TDAH más motivado que el grupo TDAH+PA, esto es, definía mejor sus metas, y mostraba más perseverancia y autoconciencia de sus habilidades.

Tabla 3. Comparación de los grupos TDAH y TDAH+PA en escalas cumplimentadas por los padres

	TDAH ($n = 21$)		TDAH+PA ($n = 27$)		F	$g.l.$	p	η^2
	M	SD	M	SD				
Metas	21.19	5.58	15.65	3.81	16.27	1, 45	.000	0.27
Perseverancia	15.00	3.24	12.11	3.52	8.36	1, 45	.006	0.16
Autoconciencia	35.52	7.44	30.85	7.53	4.53	1, 45	.039	0.09

En segundo lugar, se analizaron las percepciones de los maestros sobre las metas, perseverancia y autoconciencia de los dos grupos (ver tabla 4). Los resultados mostraron diferencias significativas entre ambos grupos en la percepción sobre el establecimiento de metas, $F_{1,38} = 7.72$ ($p = .008$, $h^2 = 0.169$); en la percepción sobre la perseverancia, $F_{1,38} = 11.70$ ($p = .002$, $h^2 = 0.235$); y sobre la percepción de autoconciencia $F_{1,38} = 6.41$ ($p = .016$, $h^2 = 0.144$). En todos los casos, al igual que ocurría en el caso de la percepción de los padres, los maestros percibieron al grupo TDAH más motivado que el grupo TDAH+PA. En otras palabras, los maestros percibieron que los niños del grupo TDAH establecían metas con mayor claridad, mostraban mayor perseverancia ante la adversidad, y mayor autoconciencia.

**ESTUDIANTES CON TDAH Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE,...****Tabla 4. Comparación de los grupos TDAH y TDAH+PA en escalas cumplimentadas por maestros.**

	TDAH (n = 21)		TDAH+PA (n = 27)		F	g.l.	p	η^2
	M	SD	M	SD				
Metas	19.00	5.98	13.88	5.54	7.72	1, 38	.008	0.169
Perseverancia	15.19	3.02	11.71	3.24	11.70	1, 38	.002	0.235
Autoconciencia	35.75	5.53	30.38	7.18	6.41	1, 38	.016	0.144

DISCUSIÓN

El primer objetivo que se planteó en la presente investigación fue si, comparados con los niños con sólo TDAH, los niños con TDAH+PA tienen menos atributos motivacionales para lograr el éxito, esto es, si se encuentran en una situación de mayor riesgo por fallos en el sistema cognitivo-motivacional. Los resultados de los análisis comparando los dos grupos indicaron que, si bien el grupo con TDAH +PA tendía a puntuar más bajo en autoconcepto, perseverancia, conciencia de las metas y autoconciencia que el grupo de TDAH sin PA, las diferencias entre ambos grupos no alcanzaron el nivel de significación estadística. Por consiguiente nuestros hallazgos son similares a los que se obtuvieron en las otras dos investigaciones previas que se han llevado a cabo sobre el tema por Tabassam y Grainger (2002), y Smulsky y Gobbo (2007).

Por el contrario, las percepciones de los padres y de los profesores coinciden en presentar una panorámica del dominio motivacional más negativa del grupo de niños con TDAH+PA. Ambos informantes consideran que son menos capaces de plantearse metas realistas y flexibles, muestran una menor capacidad de perseverar ante las dificultades que surgen en sus actividades, y son menos conscientes de sus fortalezas y debilidades para afrontar las tareas. Las discrepancias existentes entre las percepciones de autocompetencia de los niños y las percepciones de padres y de profesores podrían deberse a que los sesgos ilusorios positivos típicos de los niños con TDAH en general, sean más fuertes cuando el trastorno se asocia con los problemas del aprendizaje y con más fallos en el funcionamiento ejecutivo. Obviamente se trata de una hipótesis que habría que comprobar empíricamente dando pie a otro trabajo.

Concluyendo, el grupo con DA se encuentra en una situación de mayor riesgo, que puede obedecer a que experimentan niveles de frustración más elevados por las situaciones estresantes que viven cada día en la escuela. Pero sin duda hallazgos como los de la presente investigación inducen a cuestionar, especialmente con el grupo de TDAH+DA, la validez de las intervenciones que se centran sólo en la recuperación de los déficits académicos.

Los profesores y padres de niños con TDAH deben de plantearse objetivos realistas para contrarrestar el estilo motivacional aversivo que les caracteriza. Las metas deben de ir dirigidas a lograr el éxito, en lugar de a evitar el fracaso y debe explicarse al niño la diferencia entre las dos perspectivas y las ventajas de centrarse en los logros. También las personas significativas de la vida de los niños tienen un papel esencial en modelar el afrontamiento positivo del fracaso y deben ser conscientes de la ansiedad que provoca el fallo y de que los chicos con TDAH+PA en particular necesitan después de las experiencias del fracaso recibir mensajes que les aporten seguridad de que podrán conseguir el éxito. Una estrategia que ayuda en este sentido consiste en plantear tareas con menos exigencias para asegurar el éxito o reduciendo la cantidad de trabajo que se les asigna para que no se desanimen y lo vuelvan a intentar.

Otra estrategia para que las experiencias escolares sean satisfactorias consiste en rebajar la presión, con lo cual se reduce el riesgo a fracasar, mientras se proporciona oportunidades para experimentar el éxito. Puede conseguirse a través del trabajo en grupo estructurado cooperativo que influye beneficiosamente en los estudiantes con TDAH, reduciendo su inquietud, y aumentando la concentración y la buena disposición a participar en el logro de metas de grupo.



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Además un procedimiento que ha aportado resultados positivos en estudiantes con dificultades en el aprendizaje es el re-entrenamiento atribucional. Se trata de crear oportunidades para que los niños consigan tener éxitos y ayudarles a entender que los resultados dependen de factores internos y controlables como el esfuerzo, y que los fracasos se deben a factores externos y manejables, como la falta de esfuerzo o de análisis estratégico de las tareas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition (Text Revision)*. Washington, D. C.: American Psychiatric Association. (Edición española, DSM-IV-R Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson, 2002)
- Biederman, J., Moniteaux, M., Doyle, A., Seidman, L. J., Wilens, T., Ferrero, F., Morgan, C. L., y Faraone, S. V. (2004). Impact of executive functions deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 757-766.
- Carlson, C. L., Mann, M., y Alexander D. (2000). Effects of reward and response cost on the performance and motivation of children with ADHD. *Cognitive Therapy and Research, 24*, 87-98.
- Conners, C. K. (1997a). *Conners Parent Rating Scale-Revised Manual: long version (CPRS-R:L)*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Conners, C. K. (1997b). *Conners Teachers Rating Scale-Revised Manual: long version (CTRS-R:L)*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., y Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievements situations. *Child Development, 36*, 91-109.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Moniteaux, M. C., Doyle, A. E. y Seidman, L. J. (2001). A psychometric measure of learning disability predicts educational failure four years later in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders, 4*, 220-230.
- Hoza, B., Gerdes A. C., Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., Pelham, W. E., Molina, B. S., Abikoff, H. B., Epstein, J. N., Greenhill, L. L., Hechtman, L., Odbert, C., Swanson, J. M., y Wigal, T. (2004). Self-perceptions of competence in children with ADHD and comparison children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 382-391.
- Hoza, B., Pelham, W. E., Milich, R., Pillow, D., y McBridge, K. (1993). The self-perceptions and attributions of attention deficit hyperactivity disorder and nonreferred boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*, 271-286.
- Hoza, B., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Kipp, H., y Owens, J. S. (2001). Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: Performance, self-evaluation, and attributions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*, 271-183.
- Marsh, H. W. (1988). *Self-Description Questionnaire, I*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Miranda, A., Meliá, A., y Marco, R. (2009). Habilidades matemáticas y funcionamiento ejecutivo de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y dificultades del aprendizaje de las matemáticas. *Psicothema, 21*, 63-69.
- Niederhofer, H. (2008). Attributions for school success and failure by adolescents students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Psychological Reports, 102*, 616-620.
- Olivier, M. A. J., y Steenkamp, D. S. (2004). Attention deficit/Hyperactivity disorder. Underlying deficits in achievement motivation. *International Journal for the Advancement of Counseling, 26*, 47-64.
- Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., y Herman, K. L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-years longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice, 14*, 35-49.



ESTUDIANTES CON TDAH Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE,...

- Shmulsky, S., y Gobbo, K. (2007). Explanatory style and college students with ADHD and LD. *Journal of Attention Disorders*, 10, 299-305.
- Sonuga-Barke, E.J.S. (2003) The dual pathway model of AD/HD: An elaboration of neurodevelopmental characteristics. *Neuroscience Biobehavioral Review*, 27, 593–604.
- 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.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009