



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

LA ATENCIÓN COMO FACTOR ESENCIAL DE LA ESCRITURA EN ALUMNOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA)

Celestino Rodríguez, Paloma González-Castro, Luis Álvarez, José Carlos Núñez, Julio A. González-Pienda, David Álvarez, Ana Bernardo y Rebeca Cerezo

Universidad de Oviedo

RESUMEN

Este estudio comparativo, considera como factor intersujetos la tipología de alumnos, con DA en escritura, sin DA, con TDAH y DA, y con TDAH sin DA; y como variables dependientes las medidas de escritura (proceso y producto). Del mismo modo, se introdujeron como covariables, medidas totales de atención (sostenida, selectiva, factor de atención), para analizar su papel mediador en diferentes medidas del proceso y producto de escritura. Los participantes fueron un total de 339 alumnos entre los 8 y los 16 años que cursaban estudios desde 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria. Los resultados indican que la atención juega un papel mediador en los resultados en el producto y procesos de escritura; eliminando, reduciendo o matizando las diferencias entre las tipologías. Asimismo, esta hipótesis se cumple más ampliamente en la medida de atención sostenida. Las conclusiones apoyan las razones de comorbilidad entre ambos problemas, TDAH y DA en escritura. Y sustentan razones en las que creer que existen unas dificultades únicas del niño que presenta ambos problemas. Podría ser de gran interés el desarrollo de un modelo teórico, con operativización directa, que agrupara ambos problemas y conjugara la atención, dando las claves sobre posibles programas instructionales.

Palabras clave: Atención, TDAH, escritura, dificultades de aprendizaje

Attention, key factor in writing of children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) and Learning Disabilities (DA). This comparative study considers intersubject factor the type of students with LD in writing, ADHD not LD, and LD with ADHD and control group and dependent variables as measures of writing (process and product). Similarly, were introduced as covariates, measures total attention (sustained, selective, attention factor) to analyze its role in mediating different steps of the process and product of writing. Participants were a total of 339 students between 8 and 16 years studying from the 3rd Primary Education to 4th Secondary Education. The results suggest that attention plays a mediating role in the results on the product and processes of writing, removing, reducing or qualifying the differences between the types. Furthermore, this hypothesis is true more widely in the extent of sustained attention. The findings support the reasons for comorbidity between these two problems, ADHD



LA ATENCIÓN COMO FACTOR ESENCIAL DE LA ESCRITURA EN ALUMNOS...

and LD in writing. And based on the reasons to believe that there are some unique difficulties of the child who presents both problems. Could be great interest to develop a theoretical model, with direct operationalization, combining both problems, and giving clues about potential instructional programs.

Key-words: Attention, ADHD, writing, learning disabilities

INTRODUCCIÓN

Tal y como nos indica la revisión bibliográfica, acerca del TDAH y su solapamiento con las dificultades de aprendizaje (DA), existen diversos estudios sobre el tema, que estudian y certifican la relación profunda entre ambos problemas (Gregg, Coleman, Stennett, y Davis, 2002). Continuando con esa revisión bibliográfica, intentamos acercarnos al solapamiento entre TDAH y las dificultades en la composición escrita. Observando que los estudios al respecto son escasísimos (Mayes, Calhoun, y Crowell, 2000) y en español prácticamente inexistentes, lo que nos dio pie a continuar por esta línea de investigación un tanto olvidada pero tan importante y con tanta presencia en nuestras aulas.

Entre estos estudios, nos encontramos aquellos que hablan del solapamiento entre el TDAH, y las DA, indicando por ejemplo, que 1/3 de los niños que tienen DA presentan a su vez algún subtipo del TDAH (Tabassam y Grainger, 2002). Asimismo, 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 (Shalev y Tsal, 2003). Además, considerando que afecta en mayor medida a la función ejecutiva que al factor de inteligencia, aspecto este que no se ve influenciado por el TDAH (García et al., 2008). Por último, otros estudios consideran que la profunda influencia de los problemas de atención en las aulas han hecho que el TDAH sea considerado la mayor causa de las *dificultades de aprendizaje*, diferenciando entre los síntomas de atención que afectan al trabajo en las clases y a la actuación académica, y los síntomas de impulsividad que afectan directamente a la conducta de los sujetos con este trastorno.

Centrándonos exclusivamente en las dificultades de aprendizaje en la composición escrita, sabemos que en una investigación sobre 119 niños entre 8 y 16 años, el 70 % de niños con TDAH presentan una dificultad de aprendizaje. De éstas, la dificultad en la expresión escrita era dos veces más común (65%), que las dificultades de aprendizaje en lectura, matemáticas o deletreo, (Mayes, Calhoun, y Crowell, 2000). En otro estudio realizado sobre 1004 sujetos, se concluye que el subtipo inatento dentro del TDAH, es el que presenta peores resultados en escritura comparado con los alumnos sin este trastorno (García y Rodríguez, 2007).

Con todas las premisas comentadas hasta ahora, parece de sobra justificado el estudio que mostramos a continuación. En si mismo, la realidad escolar de los alumnos con TDAH y las bases del problema no han seguido la misma evolución que desde el plano médico, e incluso los recursos para abordarlo no están siendo del todo completos. No obstante, se hacía necesario conocer a estos alumnos, por ejemplo desde el plano de la ejecución en tareas similares a las escolares, y como influyen otros constructos esenciales del TDAH como la medida de la atención. Constructo que está sufriendo una reconceptualización en cuanto a su influencia en el trastorno (Barkley, 2007).

Por lo tanto y atendiendo a todos los factores descritos, parece necesaria una evaluación de la atención. Siempre desde el plano de la ejecución, observando su comportamiento dentro del TDAH, y las DA, afinando su comportamiento dentro de las diferentes condiciones de los alumnos. Y relacionarlo de alguna manera con tareas y medidas de escritura, como el producto y el proceso textual.

En definitiva, el objetivo lo concretamos en *conocer la influencia y el efecto del factor esencial del TDAH, atención y sus diferentes presentaciones (atención sostenida y selectiva, factor de atención); tanto en producto como en el proceso de la composición escrita*. La hipótesis parte de que la atención es un proceso afectado en niños con TDAH y se relaciona y mediata los resultados de composición escrita. Asimismo, se sabe que estos constructos de atención tienen un perfil similar y afectan más gra-



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

vemente a niños con TDAH y DA en escritura. Solo queda entonces determinar hasta qué punto y cuáles son aquellos que tienen mayor incidencia. Se supone que, por las evidencias empíricas disponibles, así como por los avances teóricos actuales, que estos factores se relacionan y mediatizan la composición escrita, afectando en mayor medida a los alumnos con TDAHDA y con DA en escritura que al resto.

MÉTODO

Participantes

En el presente estudio empírico participaron 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. Estos alumnos pertenecían a cuatro colegios representativos de la provincia de León (España), asimismo gran parte del grupo con TDAH pertenecían a la Asociación Leonesa de afectados por el Déficit de Atención e Hiperactividad (ALENHI).

En base a su diagnóstico y sus características los alumnos fueron distribuidos en 4 grupos atendiendo a su tipología (TDAH con DA en la Escritura TDAHDA; TDAH sin DA en la Escritura TDAHsDA; DA en la Escritura, DA; y el grupo control sin DA SDA)

*Instrumentos**Instrumentos para evaluar la atención*

En cuanto a la evaluación de la atención y teniendo en cuenta la limitación de la aplicación colectiva, se intentó usar una amplia batería de pruebas que se adaptaran al objetivo del estudio.

En primer lugar, uno de los test de lápiz y papel sobre evaluación de la atención más usados en nuestro país actualmente y que destaca por la cantidad de información que aporta, es el test d-2 (Brickenkamp, 2002) de evaluación de la concentración y la atención selectiva.

Por otra parte, hemos considerado interesantes, debido a su solera histórica la utilización del Test de las Caras o Test de Percepción de Diferencias sobre atención selectiva (Thurstone y Yela, 1979). Asimismo otro test de gran tradición y de una misma naturaleza en la evaluación de la atención, el Test de Formas Idénticas (Thurstone, 1986), pero con una variación considerable. Hemos seguido la misma idea que se tuvo en la Universidad de Navarra con el test de las caras (Crespo-Eguilaz, Narbona, Peralta, y Reparaz, 2006), aumentando el tiempo de una prueba de atención selectiva como Formas Idénticas de 4 a 6 minutos de aplicación para tener una medida aproximada de atención sostenida.

Por otra parte, hemos seguido la línea de investigación centrada en el factor de atención WISC-R (Wechsler, 1994), utilizando adaptaciones colectivas de diferentes sub-pruebas del, con el fin de evaluar el factor de atención-concentración del mismo. Este factor, está compuesto por los subtest de Aritmética, Dígitos y Claves, aunque los resultados del primer estudio nos indicaban que la adaptación de la prueba de Aritmética no presentaba resultados positivos por lo que fue eliminada. Además hemos utilizado una adaptación colectiva la sub-prueba de integración visual del ITPA (Kirk, McCarthy, y Kirk, 1986).

Con todos estos instrumentos, evaluamos un amplio campo de la atención evaluando atención sostenida, con las limitaciones implícitas en el sistema de evaluación, y selectiva principalmente, así como un factor de atención respectivamente.

Evaluación de la escritura

El paradigma que se utilizó fue una variante de la doble y triple tarea modificada para aplicarse en el aula, además de otra tarea de redacción y otro texto de comparación-contraste. Es decir, el *writing log* o registro de escritura online, consiste en que el alumno ha de marcar en un registro, el proceso que en el momento en que suene un beep esté utilizando mientras escribe (Olive, Kellogg, y Piolat, 2002). A través de ella, y con la tarea de composición escrita, se consigue medir los procesos implica-



LA ATENCIÓN COMO FACTOR ESENCIAL DE LA ESCRITURA EN ALUMNOS...

dos a través de un sistema de 7 categorías que va identificando el alumno. Además, conseguimos medir el producto textual en términos de productividad, coherencia, estructura y calidad.

El producto escrito es analizado desde la perspectiva del texto, con indicadores objetivos, y por tanto una evaluación basada en el texto. Y desde la perspectiva del lector, o valoración global subjetiva, y por tanto una evaluación basada en el lector.

La evaluación basada en el texto, incluye los aspectos de *productividad*, o cantidad de texto elaborado por el alumno, entendida como generación de información, y que se comprueba a través de los siguientes parámetros: oraciones, verbos en formas personales, palabras de contenido, palabras funcionales y determinantes. Por otro lado, la *calidad* del texto, entendiéndose ésta como la presentación organizada de la información elaborada o la organización de las ideas, y explicada como un fenómeno inherente a la representación mental del texto y que a nivel del texto se apoya en unas marcas o indicadores que actúan como guías a la hora de construir el texto, dando lugar a dos principios constitutivos de un texto coherente: coherencia referencial, basándose en los indicadores referenciales y coherencia relacional, teniendo en cuenta indicadores oracionales o frases marcadoras de contenidos anteriores o posteriores del texto (Sanders, Spooren, y Norman, 2001). A su vez, también se han tenido en cuenta, el empleo de ideas pertinentes, la utilización correcta de los enlaces, la delimitación adecuada de los párrafos coherentemente estructurados y el desarrollo del hilo argumental de todo el texto.

Y finalmente, la evaluación basada en el lector, en la que se evalúan tres aspectos: estructura, coherencia y calidad textual, basándose en el juicio y punto de vista del lector para determinar si el constructo bajo evaluación (estructura, coherencia y calidad) está presente o no en el texto (Bosque y Demonte, 1999).

RESULTADOS

El primer paso fue verificar la distribución normal de las variables, lo que se constata con los datos de asimetría y curtosis, tanto para las medidas de producto de las tres tareas como para las medidas de procesos y para las de actitudes y autoeficacia, por lo que se realizaron con ellas análisis paramétricos. En segundo lugar se fueron introduciendo la atención sostenida, selectiva, y factor de atención como covariables, para ver el efecto que producían sobre el resto de variables de escritura. Presentaremos sucesivamente lo que se obtuvo en estos aspectos. Todo ello realizado con el paquete estadístico SPSS 15.0.

Diferencias por tipología de alumnos con producto y proceso de escritura, en actitudes y autoeficacia hacia la escritura, introduciendo como covariante el total de atención sostenida

Los contrastes multivariados indican diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto grande, en el factor intersujetos tipología [$\eta^2 = .124$; $F(3, 171) = 3.972$; $p \leq .000$; $\eta^2 = .501$], y en la covariante *atención sostenida* [$\eta^2 = .493$; $F(3, 57) = 4.060$; $p \leq .000$; $\eta^2 = .507$]. Las pruebas de los efectos intersujetos se ven afectadas, lógicamente, haciendo que varias variables dependientes dejen de presentar diferencias estadísticamente significativas y otras que antes no lo eran, aparezcan ahora (ver tabla 1). En concreto, dejan de ser estadísticamente significativas, las diferencias en función del grupo en la tarea de redacción, dentro de la organización de ideas; coherencia relacional y densidad coherencia; lo mismo sucede en actitudes y autoeficacia hacia la escritura; en autoeficacia (caras) antes de escribir el texto, después de escribir el texto y total antes-después y autoeficacia hacia la escritura. Igualmente, dejan de ser estadísticamente significativas las diferencias en el texto de comparación contraste, dentro de organización de ideas, densidad de coherencia y estructura textual (total). Y por último, en los totales de frecuencia de los procesos, pensar en la redacción, leer la redacción y corregir la redacción.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

Tabla 1. Resultados del análisis multivariado de la varianza (MANOVAS) en medidas de escritura en los tres textos dependiendo de la tipología, incluyendo como covariable la atención sostenida

FATIGUENCIAS	MÉTRICA	TÍP.	MÉTRICA	TÍP.	MÉTRICA	TÍP.	MÉTRICA	TÍP.	F _{EFECTO}	P >	-	
<i>Redacción:</i>												
Número de párrafos	1.56	1.06	2.67	1.82	1.22	.69	2.41	1.76	5.985	.015	.021	
Número unidades textuales	3.03	1.97	5.10	2.62	2.33	1.41	4.88	2.60	22.799	.000	.075	
Número de verbos en forma personal	8.61	4.20	15.30	5.72	7.52	3.30	15.03	4.54	20.281	.000	.067	
Total productividad	45.37	20.55	84.80	27.46	41.35	15.27	87.50	28.13	48.435	.000	.147	
Coherencia Referencial	2.79	2.27	7.08	3.99	3.44	2.87	8.76	5.25	24.018	.000	.079	
Coherencia Total	5.38	3.31	12.13	5.32	5.85	3.40	13.59	6.26	18.629	.000	.062	
Coherencia Total	1.76	.89	2.82	.935	1.56	1.14	2.12	1.06	32.981	.000	.105	
Estructura Textual	1.11	.40	1.66	.772	1.13	.55	1.26	.51	12.417	.000	.042	
Expositivos Total	1.43	.82	2.39	.75	1.01	.79	1.78	.75	31.278	.000	.100	
Suma Estructura	1.46	.80	2.58	.69	1.37	.85	2.02	.75	19.838	.000	.066	
Suma Coherencia	1.72	.87	2.97	.82	1.80	1.03	2.47	.82	38.136	.000	.119	
Orden. Estructura	1.83	.59	2.61	.67	1.61	.65	2.06	.64	27.804	.000	.090	
Orden. Coherencia	1.93	.61	2.77	.57	1.85	.62	2.26	.61	23.900	.000	.078	
Orden. Calidad	2.06	.68	3.06	.74	1.98	.65	2.47	.74	22.958	.000	.076	
<i>Comparación Contraste:</i>												
Número de párrafos	1.73	.92	2.39	1.11	1.59	1.05	2.79	1.57	17.901	.000	.060	
Número unidades textuales	2.46	1.80	3.33	1.62	2.02	1.15	3.59	1.87	20.963	.000	.069	
Número de verbos en forma personal	6.80	4.40	11.11	4.78	6.31	3.45	11.26	6.64	44.631	.000	.137	
Total productividad	35.98	19.32	58.03	23.177	35.80	17.76	62.15	30.01	58.571	.000	.172	
Coherencia Referencial	3.28	3.20	5.45	3.26	3.15	2.58	6.41	5.89	34.465	.000	.109	
Coherencia Relacional	2.19	1.72	3.32	1.73	2.80	2.39	4.06	2.30	26.908	.000	.087	
Coherencia Total	5.47	4.36	8.77	4.28	5.94	3.94	10.47	7.29	44.827	.000	.138	
Densidad Coherencia Total	14.06	8.06	15.25	5.16	15.97	7.10	16.80	6.04	9.302	.003	.032	
Otros Aspectos	1.50	1.02	2.56	.97	1.07	.88	1.24	1.01	29.920	.000	.096	
Coherencia Total Estructura Textual	1.04	.19	1.28	.54	1.02	.41	1.18	.57	9.635	.002	.033	
Expositivos Total	1.28	.82	2.17	.76	.74	.75	1.34	.80	27.949	.000	.090	
Suma Estructura	1.28	.82	2.25	.85	.90	.69	1.45	.82	38.934	.000	.122	
Suma Coherencia	1.50	.91	2.50	.87	1.22	.86	1.91	.90	44.103	.000	.136	
Orden. Estructura	1.72	.67	2.44	.67	1.41	.59	1.88	.68	28.381	.000	.092	
Orden. Coherencia	1.79	.66	2.49	.64	1.48	.54	1.82	.62	32.825	.000	.105	
Orden. Calidad	1.85	.69	2.63	.66	1.61	.56	2.06	.60	31.976	.000	.102	
Actitudes hacia la escritura	20.37	3.77	22.53	3.36	18.81	4.30	20.32	4.71	6.774	.010	.024	
<i>Texto comparación contraste con procesos:</i>												
Número de párrafos	1.63	1.11	2.23	1.32	1.41	.71	2.50	1.46	28.964	.000	.093	
Número unidades textuales	2.50	1.79	3.51	2.11	2.54	2.21	3.88	1.66	52.137	.000	.157	
Número de verbos en forma personal	6.93	4.30	10.22	5.25	6.28	3.70	9.62	5.19	62.169	.000	.181	
Total productividad	45.82	24.60	64.28	28.22	41.31	19.82	62.47	26.70	103.116	.000	.268	
Coherencia Referencial	5.04	4.32	8.43	4.97	4.59	3.96	7.35	4.31	53.181	.000	.159	
Coherencia Relacional	3.07	2.10	3.58	2.02	2.28	1.58	4.00	2.48	29.513	.000	.095	
Coherencia Total	8.11	5.86	12.01	6.30	6.87	4.86	11.35	6.24	58.100	.000	.171	
Otros Aspectos	1.54	.99	2.49	.81	.56	.63	.82	.83	27.583	.000	.089	
Coherencia Total	1.43	.85	2.16	.64	.75	.60	1.26	.97	26.581	.000	.086	
Suma Estructura	1.33	.79	2.27	.64	.82	.59	1.24	.75	22.049	.000	.073	
Suma Coherencia	1.62	.85	2.50	.77	1.09	.80	1.62	.92	30.221	.000	.097	
Orden. Estructura	1.84	.63	2.43	.62	1.44	.50	1.94	.81	18.110	.000	.061	
Orden. Coherencia	1.82	.63	2.55	.55	1.54	.50	1.88	.591	34.086	.000	.108	
Orden. Calidad	1.89	.62	2.64	.63	1.65	.48	2.03	.67	31.412	.000	.101	
<i>Total de beeps en los que el alumno señaló el proceso:</i>												
Lectura información 1	.25	.56	.10	.35	.15	.45	.18	.57	6.578	.011	.023	
Hacer un esquema o plan= 3	.26	.56	.09	.34	.15	.45	.18	.57	12.576	.000	.043	
Escribir 1a	3.78	2.79	5.06	2.43	3.69	2.12	5.35	3.14	25.749	.000	.084	
Redacción 4	.46	.81	.39	.85	.39	.73	.47	.78	5.503	.020	.019	
Sin relación con la Redacción 2												

*Sólo se presentan datos estadísticamente significativos ($p < .05$) o próximos a la significatividad estadística.** (estadístico eta cuadrado)=estima el tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) asigna:
-.01 -.06 (efecto pequeño); > .06-.14 (efecto medio); > .14 (gran efecto)



LA ATENCIÓN COMO FACTOR ESENCIAL DE LA ESCRITURA EN ALUMNOS...

Diferencias por tipología de alumnos en producto y procesos de escritura, actitudes y autoeficacia hacia la escritura, introduciendo como covariable el total de atención selectiva

Los contrastes multivariados indican diferencias estadísticamente significativas en factor intersujetos tipología [$\lambda = .120$; $F_{(3, 171)} = 4.053$; $p \leq .000$; $\lambda^2 = .506$], y en la covariable *atención selectiva* [$\lambda = .547$; $F_{(3, 57)} = 3.264$; $p \leq .000$; $\lambda^2 = .453$], lo que afecta a las pruebas de los efectos intersujetos, si bien lo hace en menor medida que la atención sostenida. Ello tiene interés al resaltar la importancia de la capacidad de concentración cuando se realizan las tareas en niños con TDAH y DA. Entre las variables cuyas diferencias dejan de ser estadísticamente significativas en las pruebas de los efectos intersujetos están: en la tarea de redacción dentro de la organización de ideas, coherencia relacional y densidad coherencia y en el texto de comparación contraste, estructura textual (total). Además, en los totales de actitudes y autoeficacia, dejan de serlo la autoeficacia (caras) después de escribir el texto y total de autoeficacia hacia la escritura. Por último, en la duración de los procesos, dejan de serlo pensar en la redacción, leer la redacción y corregir la redacción.

Diferencias por tipología de alumnos en productos y procesos de escritura, actitudes y autoeficacia hacia la escritura, introduciendo como covariable el total de factor de atención

La última de las covariables introducidas en los análisis fue el *factor de atención*, indicando los contrastes multivariados diferencias estadísticamente significativas en dicha covariable [$\lambda = .651$; $F_{(3, 57)} = 2.191$; $p \leq .000$; $\lambda^2 = .349$], al igual que en el factor intersujetos tipología de alumnos [$\lambda = .120$; $F_{(3, 171)} = 4.218$; $p \leq .000$; $\lambda^2 = .507$]. La prueba de los efectos intersujetos tiene afecta a las diferencias estadísticamente significativas de las variables dependientes. Concordando el patrón que se obtiene con el resto de las covariables.

Las pruebas de los efectos intersujetos, indican que varias variables dejan de presentar diferencias estadísticamente significativas, en este caso en la redacción, organización de ideas, coherencia relacional; en las actitudes y autoeficacia de la composición escrita, autoeficacia caras antes de escribir el texto, autoeficacia caras después de escribir el texto y autoeficacia caras total. Así como en total de actitudes hacia la escritura y total de autoeficacia hacia la escritura. Además de en el texto de comparación contraste con procesos, otros aspectos (coherencia total), estructura textual (total); en organización de ideas densidad de coherencia y en evaluación basada en el lector, dentro de orden, estructura. Finalmente, dejan de ser estadísticamente significativas las diferencias en duración de los procesos de escritura pensar en la redacción, hacer un esquema o plan, leer la redacción y corregir la redacción.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Muchos estudios investigan la comorbilidad del TDAH desde amplias bases de datos, pero pocos sobre la práctica, estudiando muestras de alumnos diagnosticados, describiendo y analizando en profundidad sus problemas. Y como sabemos de la revisión de estudios empíricos al respecto, muy pocos se preocupan por la comorbilidad o solapamiento en TDAH y composición escrita. A todo estos vacíos intentamos responder parcialmente con las conclusiones obtenidas y que desarrollamos a continuación.

En primer lugar, habíamos predicho que la atención, jugaría un papel mediador en los resultados en el producto y procesos de escritura. Eliminando, reduciendo o matizando las diferencias entre las tipologías de alumnos. Pues bien, hemos encontrado que se cumple para el caso del papel de la atención, más ampliamente en la atención sostenida.

Por otra parte, el factor que más mediatizó los resultados, fue la atención sostenida seguido de la selectiva, apoyando la idea de que los TDAH tienen problemas atencionales, y más cuando esas tareas



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

son complejas, arduas y largas. La influencia del factor de atención fue menor, aunque significativa; igualmente los alumnos con DA en escritura que tienen problemas en composición escrita, lógicamente, ese factor general de atención afecta al producto –cantidad de escritura- pero no al proceso –recursividad, orquestación. Con lo que se apoya la especificidad de cada tipología de trastorno, y además, se apoya la idea de que está bien hecho el diagnóstico de los participantes (Vanderberg y Swanson, 2007).

Asimismo, hay que resaltar que diversas medidas empleadas para una misma medida y que hemos extraído de diferentes líneas de investigación tales como el factor de atención, la medida de atención con el D-2, siguen la misma tendencia. Conclusión positiva y que debemos dar aplicación concreta en el diagnóstico del TDAH. Es éste un trastorno complejo situado en un continuo que necesita contrastar pruebas, y que éstas abarquen un amplio espectro para conocer las dificultades del niño con TDAH, dentro de ese continuo.

En respuesta al objetivo planteado, hemos sacado conclusiones importantes. En primer lugar, todas las variables afectaban los resultados de escritura, de una u otra forma. Cabe destacar por un lado que la distinción entre atención selectiva y sostenida, nos indique mayor afectación cuando nos referimos a la segunda, por lo tanto la tarea de composición escrita, es una tarea que requiere de cierto grado de atención mantenida.

Por otro lado, y de cara a perspectivas futuras y como clara limitación de este estudio, sería necesario conocer y estaría justificada la relación entre memoria operativa y atención, bajo el constructor de ejecutivo, como nexo entre la composición escrita y TDAH, ya que las razones teóricas deberían ser apoyadas empíricamente. Por último, la significatividad del factor de atención, nos indica la importancia de contrastar pruebas durante el diagnóstico en TDAH, y que este factor de atención tiene aspectos a considerar, y no debe ser desechada cuando se realiza una evaluación en ejecución en TDAH, afectando consistentemente a las medidas de composición escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkley, R. A. (2007). School Intervention for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Where to From Here?. *School Psychology Review*, 36(2), 279-286.
- Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol 3: Entre la oración y el discurso*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Brickenkamp, R. (2002). *D-2. Test de atención*. Madrid: TEA.
- Crespo-Eguilaz, R., Narbona, J., Peralta, F., y Reparaz, R. (2006). Medida de atención sostenida y del control de la impulsividad en niños: nueva modalidad de aplicación del Test de Percepción de Diferencias "Caras". *Infancia y Aprendizaje*, 2006, 29(2), 219-232.
- 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., & Álvarez, M. L. (2008). 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. y Rodríguez, C. (2007). Influencia del intervalo de registro y del organizador gráfico en el proceso-producto de la escritura y en otras variables psicológicas. *Psicothema*. 19 (2), 198-205.
- 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, 56.
- Kirk, S., McCarthy, J. J., y Kirk, W.D. (1986). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. TEA Ediciones: Madrid.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., y Crowell, E. W. (2000). Learning Disabilities and ADHD: Overlapping Spectrum Disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5).
- Olive, T., Kellogg R. T., y Piolat A. (2002): The triple task technique for studying the process of writing.

**LA ATENCIÓN COMO FACTOR ESENCIAL DE LA ESCRITURA EN ALUMNOS...**

- En: G Rijlaarsdam (Series ed.) y T. Olive y C.M. Levy. Studies in writing: Volume 10: *Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing*, p. 31-59.
- Sanders, T., Spooren, W., & Norman (2001). Toward a Taxonomy of coherence Relations. *Discourse Proceses*, 15(1), 1-35.
- Shalev, L., y Tsai, Y., (2003). The Wide Attentional Window:A Major Deficit of Children with Attention Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 517-527.
- 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.
- Thurstone, L. L. (1986). *Formas Idénticas*. Madrid. TEA.
- Thurstone, L.L., y Yela, M. (1979). Percepción de diferencias (caras). Madrid. TEA.
- Vanderberg, R., y Swanson, H. L. (2007). Which components of working memory are important in the writing process?. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 721-752.
- Wechsler, D. (1994). Manual for the WICR-R Nueva York: Psychological Corporation.

*Fecha de recepción: 28 febrero 2009**Fecha de admisión: 19 marzo 2009*