

DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA EN TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

Esther Moraleda Sepúlveda

Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad de Castilla-La Mancha
Esther.moraleda@uclm.es

Noelia Pulido García

Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad de Castilla-La Mancha
noeliapulidogarcia@hotmail.com

Patricia López Resa

Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad de Castilla-La Mancha
plapaty@gmail.com

Recepción Artículo: 5 julio 2020

Admisión Evaluación: 21 octubre 2020

Informe Evaluador 1: 25 noviembre 2020

Informe Evaluador 2: 23 noviembre 2020

Aprobación Publicación: 27 noviembre 2020

RESUMEN

Las habilidades de lectoescritura aparecen como una de las dificultades más persistentes que presentan las personas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad a lo largo de toda su escolarización. El objetivo de este estudio fue conocer la percepción de los padres sobre estos déficits. Participaron 46 familias de niños y adolescentes con TDAH. Los resultados indican que la mayoría de padres manifiestan problemas en las subáreas de lectura (especialmente en comprensión lectora) y escritura (formato y contenido) que influyen en su rendimiento académico. Estos datos avalan la importancia de trabajar la lectoescritura en todas las etapas educativas.

Palabras clave: dificultades; lectura; escritura; Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; percepción; padres

ABSTRACT

Literacy difficulties in attention deficit and hyperactivity disorder. Literacy skills appear as one of the most persistent difficulties that people with Attention Deficit Hyperactivity Disorder present throughout their schooling. The objective of this study was to know the parents' perception of these deficits. 46 families of children and adolescents with ADHD participated. The results indicate that the majority of parents show problems in the

DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA EN TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

subareas of reading (especially reading comprehension) and writing (format and content) that influence their academic performance. These data support the importance of working on literacy in all educational stages.

Keywords: difficulties; reading; writing; Attention deficit disorder and hyperactivity; perception; parents

INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH en adelante) es un trastorno neurobiológico y genético (Biederman, 2004) caracterizado por la triada sintomática de inatención, hiperactividad e impulsividad que altera la vida de las personas y que no encuentra sustento en factores sociales (Barkley y Murphy, 2005). En gran parte de los casos los síntomas están presentes antes de los 12 años y, además, estos van variando durante el desarrollo sufriendo modificaciones en cuanto a la frecuencia y la intensidad en función a la edad y al sexo (Amador et al., 2006). Los datos de prevalencia varían según los estudios realizados, pero se sitúan entre un 4% y 10% de casos en niños y adolescentes (Pascual- Castroviejo, 2008; Rodillo, 2015).

En cuanto a un perfil de lenguaje específico, los niños con TDAH, demuestran, en general, peores habilidades lingüísticas a todos los niveles en comparación con niños con Desarrollo Típico (Geurts, y Embrechts, 2008; Ygual, 2011). Las personas con TDAH tienen problemas en contenido, forma y uso del lenguaje (Rapin, y Dunn, 2003). Muestran grandes dificultades en áreas como la conciencia fonológica, articulación de palabras, fluidez de habla, morfología y sintaxis (Geurts, y Embrechts, 2008, Kim y Kaiser, 2000; Vaquerizo, Estévez y Pozo, 2005). También presentan una producción fonológica más pobre (Cohen et al, 2000). En relación a la morfosintaxis, el rendimiento es menor en tareas de expresión morfológica donde se desarrollan habilidades relacionadas con la utilización de morfemas de número, utilización del tiempo pasado tanto en verbos regulares como irregulares y utilización del comparativo y superlativo en comparación con niños con Desarrollo Típico, así como en sintaxis (Brook, y Boaz, 2005; Mahone et al., 1999; Mathers, 2006; Purvis, y Tannock, 1997). Además, las personas con TDAH presentan una menor capacidad de procesamiento semántico (Tannock, Martinussen, y Frijters, 2000). Pero, especialmente, se han mostrado dificultades en habilidades narrativas, ya que producen narraciones más cortas, no son capaces de organizar bien la información y les cuesta dar cohesión a sus enunciados (Camarta y Gibson, 1999; Etchepareborda, 2003; Geurts et al., 2004; Rumpf et al., 2012). Una de las causas parece radicar entre otras cuestiones, en las grandes dificultades a la hora de memorizar estímulos auditivamente (Crespo y Narbona, 2003).

Asimismo, parece que los problemas en memoria de trabajo dan lugar a que no sólo esté afectado el componente productivo del lenguaje, sino que la comprensión también se encuentra alterada (Bignell y Cain, 2007; Carrow- Woolfolk, 2014; Jonsdottir et al., 2005; McInnes et al., 2003).

Las dificultades específicas en comprensión oral dan paso después a dificultades de comprensión escrita (Cutting y Scarborough, 2006; Miller, Keenan et al., 2013; Sesma et al., 2009).

Diversos estudios relacionan la presencia de síntomas asociados al TDAH con un riesgo académico manifestado en el rendimiento de lectura, escritura y matemáticas (Sexton, et al., 2012). Este rendimiento se ve comprometido a medida que la educación se vuelve más exigente (Dale y Birchwood, 2010; Lora y Díaz, 2013; Nigg, 2013; Spira y Fitchel, 2005; Verdu, 2014). Se estima que la prevalencia de las dificultades lectoras en sujetos con TDAH se da en torno al 40% (August y Garfinkel, 1990). Y, si además aparecen dificultades de lectoescritura, los niños con TDAH tienen peores resultados académicos (Miranda, Meliá, Presentación y Fernández, 2009) y de conducta (Ghelani, Sidhu y Tannock, 2004; Miranda et al., 2011). A nivel escolar, los niños y adolescentes con TDAH tienen más posibilidades de repetir curso dadas las dificultades de aprendizaje y el déficit en el funcionamiento ejecutivo (Biederman et al., 2004; Miranda, Meliá y Marco, 2009). Estos problemas que surgen en el ámbito escolar, influyen de manera directa y negativa en la evolución del trastorno a largo plazo (Faraone et al., 2001).

Según el DSM 5 (2014), los trastornos específicos que influyen en el rendimiento escolar de las personas con TDAH son principalmente dos en relación a la lectoescritura. En primer lugar, la dificultad en la lectura que afecta a la corrección de la lectura, su fluidez, velocidad y comprensión. En segundo lugar, a la dificultad en la

expresión escrita que pone de manifiesto los problemas en corrección ortográfica, gramatical y de puntuación, así como a la claridad y organización de la expresión escrita.

No obstante, parece que existen algunas diferencias en función del subtipo de TDAH. Por ejemplo, un 70% de los que son del subtipo "inatento" manifiesta problemas de tipo académico que afectan al aprendizaje de las diferentes materias, mientras que el 30% de ellos tiene problemas de conducta mientras que en aquellos que presentan el subtipo hiperactivo-impulsivo los porcentajes se invierten, con un 75% de problemas conductuales y un 25% con dificultades académicas (Hannah, 2002).

En cuanto a otros factores que pueden influir en el desarrollo educativo, parece que algunas variables neuropsicológicas como el ajuste en las funciones ejecutivas y la atención afectan a sus posibilidades de funcionamiento escolar y en su nivel de apropiación y desempeño académico en habilidades académicas como la lectura y la escritura (Amador y Krieger, 2013; Matute et al., 2004; Montoya, Cifuentes y Dussan, 2012; Rebollo y Montiel, 2006).

Alteraciones de la lectura

En cuanto a la lectura, Barkley y Murphy (2006) apuntan tres déficits ejecutivos característicos del TDAH que interfieren en la comprensión de textos. En primer lugar, los problemas en la memoria de trabajo dificultarán la elaboración de una representación textual eficaz y con coherencia. Seguidamente, las dificultades dadas en la atención sostenida propiciarán la pérdida de información, así como la discriminación entre la información relevante y la no relevante (Purvis y Tannock, 2000). Por último, serán los problemas inhibitorios los responsables de la incapacidad para la supresión de la información no relevante (Vaquerizo-Madrid, Estévez-Díaz y Pozo-García, 2005). Estas dificultades se traducen en la evitación a la hora de leer textos complejos (Perellada, 2009). No obstante, mientras que las dificultades en la comprensión de la lectura siguen presentes en la adolescencia y adultez, los problemas de procesamiento fonológico se van atenuando con el paso del tiempo (Miranda y Soriano, 2011; Rucklidge y Tannock, 2002).

Mejía y Cifuentes (2015) establecen un patrón a tener en cuenta cuando se realizan tareas de lectura. Esto se traduce en que cuanto más aumenta la longitud del texto de la tarea, más se acentúan las diferencias entre las personas con TDAH y las personas sin TDAH. Parece que la mayor dificultad reside en la tarea de lectura en voz alta de un texto, y es allí mismo donde la puntuación de los sujetos con TDAH es más baja. Estos autores establecen que la diferencia de los promedios en lectura de oraciones es mucho más pequeña entre los dos grupos. En lectura de palabras y no palabras, aun cuando los promedios del grupo de casos son levemente inferiores a la media, la diferencia con el grupo control es mínima. Sin embargo, es sorprendente observar cómo en lectura de sílabas el desempeño de los niños con TDAH está un poco por encima de la media. Así pues, los resultados de esta investigación coinciden con los de Bolaños y Gómez (2009), en cuanto que no se encuentran déficits en la lectura de palabras y no palabras.

Otros autores apuntan a un déficit específico en cuanto a memoria de trabajo que influye directamente en la fluencia y velocidad de lectura (Jacobson et al., 2011). También parece existir una relación la atención y la lectura, de modo que es posible predecir parcialmente los resultados en lectura de los alumnos conociendo su nivel de inatención (Ripoll, 2015). De hecho, los resultados de atención sostenida podrían predecir un 17% de la varianza en velocidad lectora y un 18% del rendimiento en comprensión lectora en adolescentes con TDAH (Stern y Shalev, 2013).

Alteraciones de la escritura

De acuerdo con la revisión realizada, los niños con diagnóstico de TDAH pueden presentar dificultades en la escritura en los aspectos de composición escrita, recuperación escrita, ortografía y escritura a mano (Berninger et al., 2017; Borella et al., 2017; Marín-Méndez et al., 2017). Estas características se pueden ver afectadas a causa del funcionamiento inadecuado de la memoria de trabajo, la atención y atención sostenida no permiten un buen manejo de la información durante el proceso de escritura (Montoya, 2012; Rodríguez et al., 2009; Schreiber, 2014).

DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA EN TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

En la misma línea, en relación a la escritura Bonet, Soriano y Solano (2006) y Salvador y Gutiérrez (2005) muestran en sus correspondientes investigaciones que, los problemas de atención característicos de este trastorno se manifiestan mediante la unión de palabras, la omisión, la adición, la repetición y/o la sustitución de letras, sílabas y palabras, la fragmentación de palabras y una caligrafía desorganizada con multitud de faltas ortográficas. Estas características son descritas también por Re, Perdon y Cornoldi (2007) que consideran que las personas con TDAH tienen peor rendimiento en cuatro parámetros cualitativos de la escritura (adecuación, estructura, gramática y léxico) junto con ortografía y más dificultades de narración escrita. Además, Mayes y Calhoun (2007) apuntan a que coexisten debilidades en cuanto a atención, grafomotricidad y velocidad de escritura que están directamente relacionadas con la predicción en el rendimiento académico.

Todas estas dificultades descritas anteriormente dan lugar a que las familias de alumnos con necesidades educativas sean más colaborativas con el fin de atender de manera adecuada a las dificultades que tenga el niño (Alomar, 2006; Saucedo y Pérez, 2009). Pero no siempre es así porque parece que el apoyo educativo por parte de los padres es menor en base al crecimiento de los alumnos y el incremento de sus dificultades pudiendo perjudicar su rendimiento (Gershwin, Singer y Draper, 2008; Seitsinger et al., 2008). Asimismo, parece que hay una menor expresión de sentimientos y afectos y los adultos ofrecen información negativa a sus hijos de su comportamiento y capacidad; mostrando así expectativas pesimistas respecto al futuro académico (Dyson, 2010; Abersson, Shure y Goldstein, 2007).

Objetivos

El objetivo principal del presente estudio fue conocer la percepción de los padres acerca de las dificultades de lectura y escritura que presentan sus hijos (niños y adolescentes) con TDAH.

METODOLOGÍA

Participantes

En el presente estudio participaron 46 familias de niños y adolescentes, con edades comprendidas entre los 6 y los 17 años (31 varones y 14 mujeres), todos con diagnóstico de TDAH confirmado por un especialista médico. De las 46 familias, 40 cuestionarios fueron contestados por madres, mientras que sólo 6 cuestionarios fueron contestados por padres.

Instrumentos

Para determinar que percepción tenían las familias sobre las dificultades lectoescritoras que tenían sus hijos se empleó la Escala de Valoración del Lenguaje de la prueba estandarizada CELF-4, Spanish Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (Wiig, Secord y Semel, 2006). Se trata de una prueba orientada a la población con edades comprendidas entre los 5 y los 22 años y evalúa, entre otras destrezas, la lectura y la escritura mediante una escala tipo Likert. La escala está compuesta de 40 ítems que evalúan la percepción de los padres en áreas tales como: dificultad de escucha, de habla, de lectura y de escritura.

En este estudio se tuvo únicamente en cuenta los 12 ítems dirigidos a la lectura y escritura, 6 para cada una de las áreas. Los ítems de lectura recogidos son sobre: pronunciar las palabras cuando lee, entender lo que lee, explicar lo que ha leído, identificar la idea principal, recordar detalles y seguir indicaciones escritas. En relación a los ítems de escritura éstos son: problemas para escribir sus pensamientos, muestra pobreza gramatical cuando escribe, escritura de frases completas, escritura de frases cortas (sin utilizar nexos gramaticales), ampliar una respuesta o dar detalles cuando escribe y ordenar correctamente las palabras cuando escribe frases.

Procedimiento

Para comenzar, se contactó con múltiples asociaciones de TDAH y clínicas privadas con la finalidad de determinar si estarían interesados en la participación en el presente estudio. Dos clínicas privadas y dos asociaciones

de personas con TDAH de las comunidades autónomas de Madrid y Castilla-La Mancha (España) mostraron su predisposición a participar en el estudio. Tras confirmar los sujetos de la muestra, se procedió al envío del documento de consentimiento informado por parte de los participantes. Una vez firmado el documento se solicitó a las familias que cumplimentaran la Escala de Valoración del Lenguaje del test CELF de manera individual empleando para ello una única sesión. Posteriormente se analizaron descriptivamente los resultados que se detallan a continuación.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran que, de acuerdo con el punto de vista de los padres, todos los participantes muestran dificultades en la lectoescritura.

En relación a la lectura, 16,2% dice apreciar bastantes o muchas dificultades para dar el sonido de la palabra y el 32,6% dice percibir las a veces, por lo que nos encontramos ante un 48,8% que muestra dificultad en este ítem. El 30,5% manifiesta observar en sus hijos bastantes o muchas dificultades para entender lo que lee. Por su parte, el 34,7% expresa notar bastantes o muchas dificultades en la comprensión lectora, frente al 30,4% que manifiesta percibir las en ocasiones. Así mismo, el 36,9% dice observar bastantes o muchas dificultades para identificar la idea principal en lo que sus hijos leen, mientras que el 23,9% dice notarlas a veces. En relación a las dificultades para recordar detalles y seguir instrucciones escritas el 76,1% manifiesta apreciar bastantes o muchas dificultades.

En cuanto a la escritura, el 47,9% comenta apreciar cómo en este proceso, sus hijos presentan bastantes o muchas dificultades para escribir lo que está pasando. Por su parte, el 34,7% manifiesta que, además, su gramática escrita es bastante pobre o muy deficitaria mientras que el 17,4% respondió notar esas dificultades en ocasiones. En relación a la dificultad para escribir oraciones completas y el predominio de oraciones cortas e incompletas el 36,9% manifestó apreciarlas bastante o muchas veces. De igual forma, el 50% de los participantes dijo percibir bastantes o muchas dificultades para explicar una respuesta o agregar detalles. Por último, el 26,1% manifestó percibir dificultades para poner las palabras en el orden correcto cuando escribe mientras que el 21,7% las consideró en ocasiones.

Por último, cabe destacar que no hay diferencias en las diferentes subáreas de la lectura y escritura si se analizan los resultados por grupos de edad de las personas con TDAH. Es decir, no había diferencias significativas en las respuestas entre los padres de los niños con TDAH y los padres de adolescentes con TDAH.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con este estudio se ha pretendido poner en evidencia las dificultades que los padres de niños y adolescentes con TDAH manifiestan, teniendo en cuenta que aproximadamente un 50% de niños con TDAH tiene problemas en el aprendizaje de la lectura y/o de la escritura o de las matemáticas, lo que incide negativamente en el rendimiento académico y en el nivel de educación que alcanzan (López, Serrano y Delgado, 2004; Matute et al., 2004). Estas dificultades, además, son muy superiores a las mostradas por los niños que no padecen este trastorno (Holborow y Berry, 1986; Rodríguez et al., 2009; Vaquerizo, Estévez y Pozo, 2005).

Lectura

En cuanto a lectura específicamente, nuestros resultados sobre la percepción de los padres son consistentes con los de otros estudios realizados con niños y adolescentes. En el caso del TDAH, dicho trastorno afecta el desarrollo de las competencias narrativas del individuo, en cuanto las investigaciones indican que al menos un 7,5% de los escolares entre 8 y 9 años que padecen TDAH presentan dificultades en el desarrollo de sus funciones ejecutivas que se hacen manifiestas en las dificultades asociadas a la capacidad de análisis y síntesis de la información (Miranda, Fernández, Robledo & García, 2010). Estas dificultades además afectan a áreas como lectura en voz alta, comprensión de lectura inferencial y velocidad lectora (Cutting y Scarborough, 2006; Braze et al.,

DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA EN TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

2007). Igualmente se ha considerado que un elemento crítico en la comprensión es la fluidez de la lectura, que suele operacionalizarse como velocidad en lectura de palabras (Perfetti, 1985; Canet, 2008; Miranda, et al., 2010).

Lo que sí parece claro es que tal y como manifiestan los padres en nuestro estudio, la comprensión lectora es uno de los puntos débiles de los niños y adolescentes con TDAH (Miller et al., 2013; Stern y Shalev, 2013). Nuestros datos acerca de la percepción de los padres coinciden con otros realizados con las personas con TDAH. Por ejemplo, Miranda, Soriano y García (2006) investigaron la comprensión de textos en niños con TDAH y sin TDAH equiparados en edad y en nivel de inteligencia. Para ello, propusieron distintas tareas con diferentes demandas como son tareas de comprensión literal, de comprensión inferencial y de ordenación de fragmentos. Los resultados evidenciaron que ambos grupos no diferían ni en comprensión literal ni en comprensión inferencial. No obstante, los datos también mostraron que las personas con TDAH mostraban un rendimiento significativamente inferior a los normales en la tarea de ordenación de fragmentos, que depende en gran medida de la aplicación de habilidades de autorregulación para la organización de la información y mantenimiento del esfuerzo. En la misma línea, Brock y Knapp (1996) sugieren que en cuanto a comprensión lectora, los niños con TDAH muestran una menor competencia que las personas sin TDAH a la hora de identificar los diferentes tópicos y las ideas principales de los textos. También, Ghelani et al., (2004) hallaron que el rendimiento de los adolescentes con TDAH en tareas de comprensión de breves pasajes narrativos era inferior al de los estudiantes del grupo control, aunque los estudiantes con TDAH obtuvieron puntuaciones de su rendimiento en lectura dentro del promedio.

Cabe destacar de igual modo que no siempre hay consenso entre las distintas investigaciones anteriores. Por ejemplo, algunos estudios señalan que los sujetos con TDAH no tienen problemas para comprender y extraer el tema principal de las historias (Andrés et al., 2011; O'Neill y Douglas, 1991; Tannock, Purvis y Schachar, 1993), aunque presentan una ejecución peor que los niños sin TDAH en la evocación de la consecución de la meta en la historia, un número inferior de conexiones causales entre ideas/unidad y una menor sensibilidad temática (Lorch et al., 1999; Lorch et al., 2004; Renz et al., 2003; Purvis y Tannock, 1997).

Escritura

En relación a la escritura, los datos obtenidos por los padres están en consonancia con otras investigaciones que apuntan a problemas específicos en la escritura tales como escritura de sílabas, velocidad en la copia de un texto y en la recuperación escrita, estimación del número de palabras con error en la copia y en la recuperación escrita, nivel de coherencia narrativa y longitud en la producción escrita (Londoño, Cifuentes y Lubert, 2012). En resumen, las tareas que requieren de la escritura representan un mayor nivel de dificultad para las personas con TDAH, teniendo en cuenta que la lectoescritura puede verse más afectada por la impulsividad característica de este trastorno (Gallardo y Moreno, 2014).

Además, es necesario comparar nuestros resultados sobre la percepción de los padres sobre las dificultades de lectoescritura con el trabajo de Robledo y García (2014) que sostienen que las familias de alumnos con Dificultades de Aprendizaje (DEA) perciben menor eficacia para cooperar en la escritura que las familias de niños con RN. Esto posiblemente se explique por el hecho de que los alumnos con DEA estudiados presentan dificultades precisamente en la escritura por lo que, probablemente, la ayuda que demanden de sus padres sea mayor y más específica que la simple colaboración ordinaria natural requerida por los alumnos con rendimiento académico normalizado. Esto provoca que los sentimientos de eficacia parental para ayudar a las personas con Dificultades de Aprendizaje en temas de escritura sean menores (Bloomfield, Kendall, y Fortuna, 2010). En consecuencia, esto nos lleva a pensar en la necesidad de desarrollar programas formativos para padres que les capaciten y les hagan sentirse eficaces para contribuir con su ayuda en el tratamiento educativo (George, Kidd y Brack, 2011; Karende et al., 2007; Todd et al., 2010) y específicamente en el caso del TDAH. No obstante, parece que las familias de los hijos con TDAH, estimulan menos la escritura de manera cotidiana, que las familias que tienen hijos con rendimiento académico normal. Una posible explicación reside en que los niños con TDAH suelen presentar un conjunto amplio de necesidades que posiblemente haga que no se valore excepcionalmente la escritura

y, por lo tanto, aunque se aborde su enseñanza, se haga de manera menos profunda o en combinación con las ayudas en otros muchos elementos (Robledo y García, 2014).

No obstante, parece claro que hay una necesidad evidente de intervenciones para mejorar la reflexividad en la composición escrita (García y de Caso, 2002, 2007), en alumnos con el TDAH (Decker et al., 2001; García et al., 2007).

En conclusión, los déficits que supone el TDAH en cuanto a funciones ejecutivas se refiere, influyen en el desarrollo de la lectoescritura (Londoño, Cifuentes y Lubert, 2011). También es necesario tener en cuenta aspectos tan esenciales en el TDAH como la atención (Pennington, Groisser y Welsh, 1993; Willcut et al., 2001) o la memoria de trabajo (Jacobson et al., 2011; Katz et al., 2011; Kibby y Cohen, 2008; Roodenrys, Koloski y Grainger, 2001; Van De Voorde et al., 2010) que también inciden directamente en este proceso. Por tanto, esta percepción de los padres nos indica que las habilidades de lectura y escritura son unas áreas primordiales a la hora de planear y plantear la intervención educativa en este colectivo. Además, debemos tener en cuenta que la mejora y el trabajo específico en el área de lectoescritura debe ser clave para ofrecer una respuesta educativa adecuada por parte de los centros escolares, y con el apoyo de las familias. Padres y profesores deben trabajar de manera conjunta para intentar minimizar las dificultades existentes y conseguir un mayor desempeño educativo a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo escolar, ya que los resultados muestran que los déficits que observan los padres no varían conforme aumenta la edad de los niños y el grado académico.

Por todo ello, consideramos prioritario poner en marcha programas específicos de intervención en lectura y en escritura en lengua castellana, que puedan complementar a los que ya se van desarrollando en otros países (Clarfield y Stoner, 2005; DuPaul et al., 2006; Jacobson y Reid, 2010; Zentall y Lee, 2012). Dado que el TDAH predispone a un gran impacto en el ámbito familiar (Elizalde, 2014), trabajar directamente con una clara indicación psicoeducativa con los niños y adolescentes con TDAH, no sólo mejorará su rendimiento académico, sino como último objetivo, su calidad de vida en general y la de sus familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abersson, B., Shure, M. B., & Goldstein, S. (2007). Social problem-solving intervention can help children with ADHD.
- Alomar, B. O. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(8), 907-922.
- Amador, J. A., & Krieger, V. E. (2013). TDAH, funciones ejecutivas y atención.
- Amador, J. A., Forns, M., Guàrdia Olmos, J., & Peró, M. (2006). Estructura factorial y datos normativos del Perfil de atención y del Cuestionario TDAH para niños en edad escolar. *Psicothema*, 2006, vol. 18, num. 4, p. 696-703.
- American Psychiatric Association. DSM-5. 2014. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. México: Editorial Médica Panamericana.*
- Andrés, M. I. F., Casas, A. M., Castellar, R. G., & Diago, C. C. (2011). Diferencias entre sujetos con tdah con y sindificultades en comprensión lectora: los procesos de la comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 277-285.
- August, G. J., & Garfinkel, B. D. (1990). Comorbidity of ADHD and reading disability among clinic-referred children. *Journal of abnormal child psychology*, 18(1), 29-45.
- Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A clinical workbook*. Guilford Press.
- Biederman, J. (2004). Impact of comorbidity in adults with attention deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of clinical psychiatry*.
- Bignell, S., & Cain, K. (2007). Pragmatic aspects of communication and language comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention and hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 499-512.

DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA EN TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

- Bloomfield, L., Kendall, S., & Fortuna, S. (2010). Supporting parents: Development of a tool to measure self efficacy of parents with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 303-309.
- Bolaños García, R., & Gómez Betancurt, L. Á. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 12, no. 2 (jul.-dic. 2009); p. 37-45.
- Camañes, T. B., García, Y. S., & Méndez, C. S. (2007). *Aprendiendo con los niños hiperactivos: un reto educativo*. Editorial Paraninfo.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P., & Mencl, W. E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of learning disabilities*, 40(3), 226-243.
- Brock, S. E., & Knapp, P. K. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 1(3), 173-185.
- Brook, U., & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and learning disabilities (LD): adolescents perspective. *Patient Education and Counseling*, 58(2), 187-191.
- Camarata, S. M., & Gibson, T. (1999). Pragmatic language deficits in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(3), 207-214.
- Clarfield, J., & Stoner, G. (2005). The effects of computerized reading instruction on the academic performance of students identified with ADHD. *School Psychology Review*, 34(2), 246-254.
- Crespo-Eguilaz, N., & Narbona, J. (2003). Perfiles clínicos evolutivos y transiciones en el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje. *Revista de neurología*, 36(1), 29.
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific studies of reading*, 10(3), 277-299.
- Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom?. *Child: care, health and development*, 36(4), 455-464.
- Decker, S. L., McIntosh, D. E., Kelly, A. M., Nicholls, S. K., & Dean, R. S. (2001). Comorbidity among individuals classified with attention disorders. *International Journal of Neuroscience*, 110(1-2), 43-54.
- DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., Tresco, K. E., Lutz, J. G., Junod, R. E. V., ... & Mannella, M. C. (2006). Consultation-based academic interventions for children with ADHD: Effects on reading and mathematics achievement. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 633-646.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55.
- Etchepareborda, M. C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Rev Neurol*, 36(1), 13-9.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Monuteaux, M., Doyle, A. E., & 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(4), 220-230.
- Gallardo-Paúls, B., & Moreno-Campos, V. (2014). Oralidad y escritura: argumentación en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 58, S107-S110.
- García, J. N., & de Caso-Fuertes, A. M. (2007). Effectiveness of an improvement writing program according to students' reflexivity levels. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 303-313.
- García, J. N., & de Caso Fuertes, A. M. (2002). ¿ Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura?. *Psicothema*, 14(2), 456-462.
- George, C., Kidd, G., & Brack, M. (2011). Effectiveness of a parent training programme adapted for children with a learning disability. *Learning Disability Practice*, 14(8).

- Mueller, T. G., Singer, G. H., & Draper, L. M. (2008). Reducing parental dissatisfaction with special education in two school districts: Implementing conflict prevention and alternative dispute resolution. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 18*(3), 191-233.
- Geurts, H. M., & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of autism and developmental disorders, 38*(10), 1931.
- Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., & Sergeant, J. A. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism?. *Journal of child psychology and psychiatry, 45*(4), 836-854.
- Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U., & Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia, 10*(4), 364-384.
- Hannah, J. N. (2002). The role of schools in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatric annals, 31*(8), 507-513.
- Holborow, P. L., & Berry, P. S. (1986). Hyperactivity and learning difficulties. *Journal of learning disabilities, 19*(7), 426-431.
- Jacobson, L. T., & Reid, R. (2010). Improving the persuasive essay writing of high school students with ADHD. *Exceptional Children, 76*(2), 157-174.
- Jacobson, L. A., Ryan, M., Martin, R. B., Ewen, J., Mostofsky, S. H., Denckla, M. B., & Mahone, E. M. (2011). Working memory influences processing speed and reading fluency in ADHD. *Child Neuropsychology, 17*(3), 209-224.
- Jonsdottir, S., Bouma, A., Sergeant, J. A., & Scherder, E. J. (2005). The impact of specific language impairment on working memory in children with ADHD combined subtype. *Archives of Clinical Neuropsychology, 20*(4), 443-456.
- Karande, S., Satam, N., Kulkarni, M., Sholapurwala, R., Chitre, A., & Shah, N. (2007). Clinical and psychoeducational profile of children with specific learning disability and co-occurring attention-deficit hyperactivity disorder. *Indian journal of medical sciences, 61*(12), 639-647.
- Katz, L. J., Brown, F. C., Roth, R. M., & Beers, S. R. (2011). Processing speed and working memory performance in those with both ADHD and a reading disorder compared with those with ADHD alone. *Archives of Clinical Neuropsychology, 26*(5), 425-433.
- Kibby, M. Y., & Cohen, M. J. (2008). Memory functioning in children with reading disabilities and/or attention deficit/hyperactivity disorder: a clinical investigation of their working memory and long-term memory functioning. *Child Neuropsychology, 14*(6), 525-546.
- Kim, O. H., & Kaiser, A. P. (2000). Language characteristics of children with ADHD. *Communication disorders quarterly, 21*(3), 154-165.
- Londoño, D. M. M., Cifuentes, V. V., & Lubert, C. D. (2011). Caracterización Neuropsicológica de una Muestra de Niños y Niñas con TDAH de la Ciudad de Manizales. *Biosalud, 10*(1), 30-51.
- Londoño, D. M. M., Cifuentes, V. V., & Lubert, C. D. (2012). Correlación entre las habilidades académicas de lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en una muestra de niños y niñas con TDAH de la ciudad de Manizales. *Psicología desde el Caribe, 29*(2), 305-329.
- López Villalobos, J. A., Serrano Pintado, I., Delgado Sánchez Mateos, J., Cañas Cañas, M. T., Gil-Díez Usandizaga, C., & Sánchez Azón, M. I. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Evolución en dimensiones clínicas, cognitivas, académicas y relacionales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 91*, 63-80.
- Lora, Alfonso y Díaz, María Jesús. (2013). "Trastornos de aprendizaje en el niño con TDAH", *Curso de Actualización Pediatría 2013*
- Lorch, E. P., Diener, M. B., Sanchez, R. P., Milich, R., Welsh, R., & van den Broek, P. (1999). The effects of story structure on the recall of stories in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 273.

DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA EN TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

- Lorch, E. P., O'Neil, K., Berthiaume, K. S., Milich, R., Eastham, D., & Brooks, T. (2004). Story comprehension and the impact of studying on recall in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(3), 506-515.
- Mathone, E. M., Koth, C., Schuerholz, L., Singer, H. S., & Denckla, M. B. (1999). Clustering and disinhibition on fluency and recall measures in Tourette syndrome and/or ADHD. *Journal of the International Neuropsychological Society, 5*, 98.
- Mathers, M. E. (2006). Aspects of language in children with ADHD: Applying functional analyses to explore language use. *Journal of Attention Disorders, 9*(3), 523-533.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Morales, G. (2004). Verbal and nonverbal fluency in Spanish-speaking children. *Developmental neuropsychology, 26*(2), 647-660.
- Mayes, Sussn. D., y Calhoun, Susan. L. (2007). "Learning, Attention, Writing, and Processing Speed in Typical Children and Children with ADHD, Autism, Anxiety, Depression, and Oppositional-Defiant Disorder" *Child Neuropsychology*, vol. XIII, núm. 6, pp. 469-493.
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of abnormal child psychology, 31*(4), 427-443.
- Mejía, C., & Cifuentes, V. V. (2015). Comorbilidad de los trastornos de lectura y escritura en niños diagnosticados con TDAH. *Psicología desde el Caribe, 32*(1), 121-143.
- Miller, A. C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of abnormal child psychology, 41*(3), 473-483.
- Miller, A. C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of abnormal child psychology, 41*(3), 473-483.
- Miranda, A., Meliá, A., Presentación, M. J., & Fernández, M. I. (2009). Estudiantes con TDAH y dificultades de aprendizaje, ¿tienen mayor riesgo de experimentar problemas motivacionales?. *International Journal of developmental and educational psychology, 1*(1), 577-584.
- Miranda, A., Soriano, M., & García, R. (2006). Reading comprehension and written composition problems of children with ADHD: Discussion of research and methodological considerations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 19*(19), 237-256.
- Miranda, Ana M. y Soriano, Manuel. (2011). "Investigación sobre Dificultades en el Aprendizaje en los Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad en España". *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje*, vol. I, núm. 1, en: <http://www.idworldwide.org/pdf/spanish/spain/ssl/spain-ssl-n1v1-miranda-soriano.pdf>
- Miranda, Ana; Fernández, María Inmaculada; García, Rosa; Roselló, Belén y Colomer, Carla. (2011). "Language and executive functioning skills os students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), and in Reading comprehension difficulties (RCD)", *Psicothema*, vol. XXIII, núm. 4, pp. 688-694.
- Miranda-Casas, A., Fernández, M. I., Robledo, P., & García-Castellar, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas. *revista de neurología, 50*(3), 135-142.
- Montoya Londoño, D. M., Varela Cifuentes, V., & Dussan Lubert, C. (2012). Correlation between the reading and writing academic skills and the neuropsychological performance in a sample of children with adhd from the city of manizales. *Psicología desde el Caribe, 29*(2), 305-329.
- Nigg, J. T. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder and adverse health outcomes. *Clinical psychology review, 33*(2), 215-228.
- O'Neill, M. E., & Douglas, V. I. (1991). Study strategies and story recall in attention deficit disorder and reading disability. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*(6), 671-692.

- Parellada, Mara. (2009). *TDAH Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. De la infancia a la edad adulta*, Madrid, Alianza.
- Pascual-Castroviejo, Ignacio. (2008). "Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)", *Neuropediatría*, 140-150. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. XXXI, núm. 4, pp. 427-443.
- Pennington, B. F., Groisser, D., & Welsh, M. C. (1993). Contrasting cognitive deficits in attention deficit hyperactivity disorder versus reading disability. *Developmental Psychology*, 29(3), 511.
- Pérez, C. R., García, D. Á., Castro, P. G., Sánchez, J. N. G., Pérez, L. Á., Pérez, J. C. N., ... & Gutiérrez, A. B. B. (2009). TDAH y Dificultades de Aprendizaje en escritura: comorbilidad en base a la Atención y Memoria Operativa. *European journal of education and psychology*, 2(3), 180-198.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. oxford university Press.
- Purvis, K. L., & Tannock, R. (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of abnormal child psychology*, 25(2), 133-144.
- Purvis, K. L., & Tannock, R. (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of abnormal child psychology*, 25(2), 133-144.
- Purvis, Karen y Tannock, Rosemary. (2000). "Phonological Processing, Not Inhibitory Control, Differentiates ADHD and Reading Disability", *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. XXXIX, núm. 4, pp. 485-494.
- Rapin, I., & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and development*, 25(3), 166-172.
- Re, Anna María, Pedron, Martina y Cornoldi, Cesare. (2007). "Expressive writing difficulties in children described as exhibiting ADHD symptoms", *Journal of Learning Disabilities*, vol. XL, núm. 3, pp. 244-255.
- Rebollo, M. A., & Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de neurología*, 42(2), 53-57.
- Renz, K., Lorch, E. P., Milich, R., Lemberger, C., Bodner, A., & Welsh, R. (2003). On-line story representation in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 31(1), 93-104.
- Ripoll, J. C. (2015). Legibilidad de distintos tipos de letra en alumnos de primero de primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 38(3), 600-616.
- Robledo-Ramon, P., & García-Sánchez, J. N. (2014). Contexto familiar del alumnado con dificultades de aprendizaje o TDAH, percepciones de padres e hijos.
- Rodillo, Eliana. (2015). "Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes", *Revista Médico Clínica las Condes*, vol. XXVI, núm. 1, pp. 52-59.
- Rodríguez Molinero, L., López Villalobos, J. A., Garrido Redondo, M., Sacristán Martín, A. M., Martínez Rivera, M. T., & Ruiz Sanz, F. (2009). Estudio psicométrico-clínico de prevalencia y comorbilidad del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en Castilla y León (España). *Pediatría Atención Primaria*, 11(42), 251-270.
- Roodenrys, S., Koloski, N., & Grainger, J. (2001). Working memory function in attention deficit hyperactivity disordered and reading disabled children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 325-337.
- Rucklidge, Julia J. y Tannock, Rosemary. (2002). "Neuropsychological profiles of adolescents with ADHD: effects of Reading difficulties and gender", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. XLIII, núm. 8, pp. 988-1003.
- Rumpf, A. L., Kamp-Becker, I., Becker, K., & Kauschke, C. (2012). Narrative competence and internal state language of children with Asperger Syndrome and ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1395-1407.
- Salvador, Francisco y Gutiérrez, Rafaela. (2005). *Atención Educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*, Málaga, Aljibe.

DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA EN TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

- Saucedo, Claudia. y Pérez, Gilberto (2009), "Las madres de familia como agentes de presión en la escuela secundaria", 20 de agosto de 2009, en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178647928.pdf>
- Seitsinger, Anne M., Felner, Robert D., Brand, Stephen y Burns, Amy. (2008). "A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact", *Journal of School Psychology*, vol. XLVI, núm. 4, pp. 477-505.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15(3), 232-246.
- Sexton, Chris C.; Heather, Gelhorn; Bell, Jill A. y Classi, Peter M. (2011). "The Co-occurrence of Reading Disorder and ADHD: Epidemiology Treatment, Psychosocial Impact, and Economic Burden", *Journal of Learning Disabilities*, vol. XLV, núm. 6, pp. 538-564.
- Spira, Elana Greenfield y Fischel, Janet. (2005). "The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: a review", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. XLVI, núm. 7, pp. 755-773.
- Stern, P., & Shalev, L. (2013). The role of sustained attention and display medium in reading comprehension among adolescents with ADHD and without it. *Research in developmental disabilities*, 34(1), 431-439.
- Stern, P., & Shalev, L. (2013). The role of sustained attention and display medium in reading comprehension among adolescents with ADHD and without it. *Research in developmental disabilities*, 34(1), 431-439.
- Tannock, R., Martinussen, R., & Frijters, J. (2000). Naming speed performance and stimulant effects indicate effortful, semantic processing deficits in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 28(3), 237-252.
- Tannock, R., Purvis, K. L., & Schachar, R. J. (1993). Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normal peers. *Journal of abnormal child psychology*, 21(1), 103-117.
- Todd, R. D., Huang, H., Smalley, S. L., Nelson, S. F., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., ... & Neuman, R. J. (2005). Collaborative analysis of DRD4 and DAT genotypes in population defined ADHD subtypes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(10), 1067-1073.
- Van De Voorde, S., Roeyers, H., Verté, S., & Wiersema, J. R. (2010). Working memory, response inhibition, and within-subject variability in children with attention-deficit/hyperactivity disorder or reading disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32(4), 366-379.
- Vaquerizo-Madrid, J., Estévez-Díaz, F., & Pozo-García, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de neurología*, 41(1), 83-89.
- Vaquerizo-Madrid, Julián; El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas
- Verdu Pérez, A. (2014). *Manual de Neurología Infantil* (2da ed.). Alicante: Panamericana
- Wiig, Elizabeth; Secord, Wayne y Semel, Eleanor. (2006), *Clinical evaluation of language fundamentals preschool*, London, UK, Harcourt Assessment.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Boada, R., Ogline, J. S., Tunick, R. A., Chhabildas, N. A., & Olson, R. K. (2001). A comparison of the cognitive deficits in reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of abnormal psychology*, 110(1), 157.
- Ygual, A. (2011). Los trastornos del lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (4), 181-182
- Zentall, S. S., & Lee, J. (2012). A Reading Motivation Intervention With Differential Outcomes for Students At Risk for Reading Disabilities, ADHD, and Typical Comparisons: "Clever Is and Clever Does". *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 248-259.