



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

### DIFERENCIAS ENTRE SUJETOS CON TDAH CON Y SIN DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN LECTORA: LOS PROCESOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Fernández Andrés, M<sup>a</sup> Inmaculada\*, Miranda Casas, Ana\*, García Castellar, Rosa\*\*  
y Colomer Diago, Carla\*

\*Universitat de Valencia, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.

\*\*Universitat Jaume I de Castellón, Dpto. de psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología - Psicología Evolutiva y de la Educación

*Fecha de recepción: 7 de febrero de 2011*

*Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011*

#### RESUMEN

Introducción. La comprensión lectora es una actividad difícil debido a la multitud de procesos implicados. En la última década se ha analizado en la literatura especialmente el papel de los procesos de orden superior entre los que se encuentran las funciones ejecutivas, afectadas en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Objetivo. Distinguir qué aspectos de los procesos lectores, - macroideas, inferencias, conocimientos previos e ideas literales- distinguen entre estudiantes con, TDAH, dificultades de comprensión lectora (DCL), TDAH+DCL y comparación. Muestra. Participaron en la investigación 84 sujetos de 12 a 16 años de edad, divididos en cuatro grupos equilibrados TDAH, TDAH+DCL, DCL y grupo comparación. Se evaluaron la realización de inferencias anafóricas, inferencias del conocimiento previo, ideas literales y macroideas. Análisis. Se realizaron MANCOVAS, tomando como covariable el CI debido a las diferencias estadísticamente significativas que existían entre los grupos y, posteriormente, se llevaron a cabo los ANCOVAS pertinentes y la comparación entre pares. Resultados. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en todas las variables analizadas menos en las inferencias basadas en el conocimiento previo.

**Palabras Clave:** Dificultades en comprensión lectora, ideas explícitas, Inferencias, procesamiento lingüístico, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

#### ABSTRACT

Introduction. Reading comprehension is a very complex activity due to the large amount of processes involved in it. In the last decade has been analyzed the role of higher level processes, among which are executive functions, associated with students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Aims. Identify which aspects of reading processes – macroideas, inferences, previous knowledge, literal ideas- distinguishes between students with ADHD, reading comprehension diffi-



## DIFERENCIAS ENTRE SUJETOS CON TDAH CON Y SIN DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN LECTORA: LOS PROCESOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

culties (RCD), ADHD+RCD, and comparison. Participants. Eighty-four subjects, ages 12 to 16 year old, were divided in four similar groups, ADHD, ADHD+RCD, RCD and comparison. Anaphoric inferences, knowledge-based inferences, literal ideas and macroideas were assessed through the comprehension strategies test. Analysis. MANCOVAs were conducted with IQ as a covariate due to statistically significant differences between groups, after that, ANCOVAs were conducted. Results. There were significant differences between groups in all variables analyzed, except in knowledge-based inferences.

**Key words.** Attention Deficit Hyperactivity Disorder, knowledge-based inferences, linguistic processing, reading comprehension difficulties.

### INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una actividad compleja pero constituye una herramienta imprescindible para desenvolverse con éxito en la escuela y en las actividades de la vida diaria. Sin embargo la lectura en general es una actividad difícil que requiere diferentes habilidades de naturaleza lingüística, cognitiva y metacognitiva. Una de las teorías más aceptadas referentes a la comprensión lectora es la de Construcción e Integración desarrollada por Kintsch (1988), que hace referencia a los procesos implicados entre los que destacan la captación de ideas explícitas, la realización de inferencias anafóricas e inferencias basadas en el conocimiento, y la elaboración de macroideas.

El resultado final de la comprensión de un texto va a depender de las múltiples habilidades que intervienen su construcción. De un 5 a un 8% de estudiantes cumplen los criterios de 'lectores con dificultades en la comprensión', un porcentaje que se incrementa notablemente en la población de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que se encuentran los estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH). Aproximadamente un 70% de los niños con TDAH presenta dificultades específicas de aprendizaje (Mayes, Calhoun y Crowell, 2000) que afectan a su funcionamiento académico.

En particular una línea de investigación pujante en la última década ha demostrado la relación entre comprensión lectora y el funcionamiento ejecutivo. Cutting, Materek, Cole, Levin, y Mahone (2009) investigaron la fluidez en la lectura de palabras en contexto y aisladas, el lenguaje oral y el funcionamiento ejecutivo en el rendimiento en comprensión lectora en tres grupos de niños: uno con un desarrollo típico (grupo de comparación), otro con problemas generales en lectura y otro con dificultades específicas de comprensión. Con respecto al funcionamiento ejecutivo, encontraron que fue el grupo de estudiantes con dificultades específicas de comprensión el que experimentó más problemas en las funciones ejecutivas. Locascio, Mahone, Eason y Cutting (2010), por su parte, propusieron identificar los déficits específicos de funcionamiento ejecutivo de los niños con dificultades en el reconocimiento de palabras y niños con dificultades de comprensión lectora. Concretamente, los niños con dificultades de comprensión lectora mostraron déficits en el factor de planificación y una tendencia negativa en el factor de inhibición, que se mantuvieron tras controlar por el procesamiento fonológico.

Aunque resultados como los anteriores señalan la existencia de una relación entre la comprensión lectora y el funcionamiento ejecutivo han sido escasos los trabajos sobre la comprensión lectora en de niños con TDAH, un trastorno ligado a la disfunción ejecutiva.

Miranda, Soriano y García (2006) investigaron la comprensión de textos en niños con TDAH y sin TDAH usando tareas con diferentes demandas. La muestra estaba equilibrada en edad, inteligencia y reconocimiento de palabras y realizaron 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. Sin embargo, los chicos con TDAH



## DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

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 el esfuerzo.

Brock y Knapp (1996) compararon las habilidades de comprensión lectora de 21 estudiantes, con y sin TDAH, de cuarto, quinto y sexto cursos de educación primaria. Todos ellos tenían una inteligencia media y un nivel aceptable en acceso al léxico. La lectura se evaluó mediante dos fragmentos de un texto de ciencias de quinto curso de 440 palabras, en la que los alumnos con TDAH mostraron una menor competencia que los del grupo control para identificar los diferentes tópicos y las ideas principales de los textos.

En la misma línea, 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.

En consecuencia, los escasos trabajos que se han centrado en el análisis de la comprensión de la lectura señalan consistentemente que los niños y adolescentes con TDAH muestran un desempeño inferior a sus iguales en la comprensión, tanto de textos narrativos como de textos expositivos.

El presente trabajo se propone avanzar en el conocimiento sobre factores comprometidos en la comprensión de textos de estudiantes con TDAH. Específicamente, se dirige a dar respuesta a qué procesos lectores- macroideas, inferencias, conocimientos previos e ideas literales- distinguen entre estudiantes con TDAH+DCL, TDAH, DCL y comparación. Debido a la ampliamente estudiada relación entre TDAH y funcionamiento ejecutivo, nuestra hipótesis es que los estudiantes con TDAH presentarán un perfil parecido al grupo comparación en las pruebas que requieran menos competencias ejecutivas, como por ejemplo la captación de ideas explícitas. Por el contrario, experimentarán fallos específicos ligados a los procesos que exigen más competencias ejecutivas, como elaboración de macroideas o inferencias.

## MÉTODO

### Participantes

Participaron en este estudio 84 sujetos distribuidos en cuatro grupos, un grupo TDAH, un segundo grupo con TDAH y dificultades en comprensión lectora, otro grupo con dificultades de comprensión lectora y un último grupo de niños sin TDAH y sin dificultades de comprensión lectora. Los grupos estaban equiparados en edad y en sexo, pero había diferencias estadísticamente significativas en el CI que en los sujetos con dificultades en la comprensión lectora era significativamente más bajo. Cada grupo lo componían 20 chicos y una chica de entre 12 y 16 años (ver tabla 1).

Los sujetos con TDAH fueron diagnosticados en el Servicio de Neuropediatría del hospital La Fe de Valencia, de acuerdo con los siguientes criterios: a) diagnóstico clínico de TDAH subtipo combinado según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, cuarta edición, texto revisado, DSM-IV-TR. (APA, 2002), con acuerdo entre padres y profesores sobre la presencia de al menos seis síntomas de inatención y al menos seis síntomas de hiperactividad/impulsividad; b) la duración de los síntomas superaba el año; c) el problema había aparecido antes de los 7 años; d) no sufrían psicosis, daño neurológico, epilepsia ni déficit sensoriomotor. Para el diagnóstico de dificultades de comprensión lectora se administró el subtest de comprensión de la batería PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 2000), el rendimiento bajo en lectura fue determinado utilizando una puntuación correspondiente a un percentil inferior a 25 en la tarea aplicada. La subprueba de comprensión lectora incluye textos expositivos: uno sobre "Los esquimales", de 341 palabras; y otro sobre "Los papúes australianos", de 377 palabras. Tras la lectura en silencio, se pide a los sujetos que respon-



## DIFERENCIAS ENTRE SUJETOS CON TDAH CON Y SIN DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN LECTORA: LOS PROCESOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

dan a 10 preguntas, cinco inferenciales y cinco textuales. Cada pregunta acertada se contabiliza con un punto.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas de la muestra

Variables	TDAH (n = 21)		TDAH+DCL (n = 21)		DCL (n = 21)		COMPARACIÓN (n = 21)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Edad	13.90	1.48	14.10	1.48	14.00	1.55	13.90	1.48
CI	108.13	12.79	99.81	12.47	94.90	10.66	105.81	11.88
Género								
% varones	95.23	--	95.23	--	95.23	--	95.23	--

### Instrumentos de evaluación

Test de procesos de comprensión (Vidal-Abarca et al., 2008). Presenta dos textos expositivos: uno de ciencias naturales, 'El pingüino' (550 palabras); y otro de ciencias sociales, "Los sioux" (471 palabras). Después de la lectura, se plantean 10 preguntas con cuatro alternativas de respuestas. A cada respuesta correcta se otorga un punto. La prueba analiza los siguientes procesos:

Ideas explícitas en el texto: el lector debía captar ideas que estaban explícitas en el texto. Con estas preguntas pretendíamos evaluar el proceso de formación de ideas.

Inferencias anafóricas: el lector debería conectar ideas textuales haciendo inferencias marcadas en el texto. Es esencial que el lector haga esas inferencias para conectar ideas.

Inferencias basadas en el conocimiento: implican activar ideas de conocimiento previo a fin de establecer conexiones causales o de otro tipo entre ideas textuales. Es igualmente importante realizar estas inferencias para conectar ideas. La diferencia crucial con las anteriores es que estas inferencias no están marcadas en el texto (p. ej., inferir que la idea X es la causa de la idea Y). En estas inferencias están especialmente implicados dos de los procesos: conectar ideas y activar conocimientos previos.

Macroideas. Evalúan la capacidad del lector para hacer síntesis de ideas. Esta síntesis puede referirse a varias ideas, a un párrafo, o incluso sintetizar información de todo el texto.

### Procedimiento

La investigación fue realizada por el Grupo de Investigación de Dificultades de Aprendizaje y Déficit de Atención de la Universidad de Valencia, con el consentimiento informado de las familias. La aplicación de los test se llevó a cabo individualmente en un espacio habilitado en la universidad libre de distracciones en dos sesiones, con una duración aproximada de una hora. Dado que un 69% de los participantes estaba recibiendo medicación (metilfenidato y atomoxetina), para evitar que los resultados fuesen enmascarados por el tratamiento farmacológico, se retiró la medicación 48 horas antes de la sesión en la que se aplicaron las pruebas de lectura.

## RESULTADOS

Para realizar los análisis estadísticos necesarios en este estudio se utilizó como covariable el CI puesto que había diferencias estadísticamente significativas en esta variable con respecto a los grupos.

Para realizar las comparaciones entre grupos en variables cuantitativas, se han realizado análisis de varianza multivariantes (MANCOVAS), seguidos por análisis de varianza univariante, realizando comparaciones post-hoc utilizando el método de comparaciones múltiples de Bonferroni y se calcularon los tamaños del efecto mediante  $\eta^2$ -cuadrado.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

El software utilizado para la realización de los estadísticos pertinentes que se presentan a continuación, fue el paquete estadístico SPSS 17.0.

Los MANCOVAS se realizaron en las variables que medían inferencias anafóricas, macroideas, inferencias con el conocimiento previo, ideas explícitas y total de la prueba. Los resultados indicaron efectos para el Grupo, Wilks' Lambda ( $\bullet$ ) = .613;  $F_{15, 207} = 2.69$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .15$ .

A continuación se realizaron análisis univariados (ANCOVAS) de las variables anteriormente comentadas para los grupos TDAH, TDAH+DCL, DCL y grupo Comparación. En la Tabla 2 se presentan las medias, desviaciones típicas y resultados de los ANCOVAS relativos al rendimiento de los sujetos en la tarea de procesos de comprensión de textos. Los resultados muestran que los efectos resultantes del ANCOVA son estadísticamente significativos en las variables inferencias anafóricas, elaboración de macroideas, captación de ideas explícitas y total del TEC pero no para la variable inferencias basadas en el conocimiento previo. Para la variable inferencias anafóricas los resultados fueron  $F_{3,79} = 7.26$  ( $p < .001$ ,  $h^2 = .22$ ), para la variable elaboración de macroideas  $F_{3,79} = 3.12$  ( $p = .030$ ,  $h^2 = .11$ ), para la variable inferencias basadas en el conocimiento previo los resultados fueron  $F_{3,79} = 1.34$  ( $p = .264$ ,  $h^2 = .05$ ), para la variable captación de ideas explícitas  $F_{3,79} = 4.61$  ( $p < .001$ ,  $h^2 = .20$ ) y para la puntuación total de la prueba  $F_{3,79} = 8.29$  ( $p < .001$ ,  $h^2 = .24$ ).

Tabla 2. Comparación de las variables que miden procesos lectores en los grupos.

Variable	TDAH		TDAH+DCL		DCL		COMPARACIÓN		$F_{3,79}$	$p$	$\eta^2$	DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT				
Inferencias Anafóricas	3.62	1.32	2.24	.99	2.48	1.36	4.05	1.32	7.257	.000	.216	C>DCL, TDAH+DCL, TDAH>DCL
Elaboración Macroideas	2.62	1.32	2.24	1.41	2.29	1.23	3.57	1.72	3.128	.030	.106	C> TDAH+DCL
Inferencias basadas Conocimiento Previo	1.86	.91	1.33	1.11	1.71	1.00	2.00	1.00	1.349	.264	.049	
Captación Ideas Explícitas	2.29	.90	1.62	.80	1.71	.71	2.86	1.06	6.619	.000	.201	C>DCL, TDAH+DCL
Puntuación total TEC	10.38	3.18	7.43	2.82	8.19	2.69	12.48	3.90	8.289	.000	.239	C>DCL, TDAH+DCL

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Se realizaron comparaciones post-hoc utilizando el método de comparaciones múltiples de Bonferroni. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables menos en inferencias basadas en el conocimiento. En la variable inferencias anafóricas el grupo Comparación muestra diferencias estadísticamente significativas con el grupo de DCL y TDAH+DCL, siendo el grupo que peor puntúa el de TDAH+DCL. En elaboración de macroideas se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo Comparación y el grupo de TDAH+DCL, siendo el que peor puntuación tiene éste último grupo. En captación de ideas explícitas y puntuación total del TEC se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos Comparación y DCL, TDAH+DCL, siendo este último grupo el que peor puntuación obtuvo (Figura 1 y 2).



### DIFERENCIAS ENTRE SUJETOS CON TDAH CON Y SIN DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN LECTORA: LOS PROCESOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

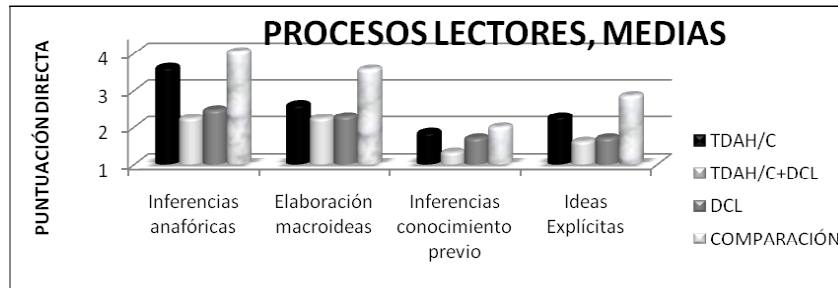


Figura 1. Medias de los Procesos Lectores en los grupos

En general, los análisis realizados entre grupos sobre los procesos de comprensión (i.e., inferencias anafóricas, inferencias basadas en el conocimiento, macroideas, captación de ideas explícitas y medida global de comprensión) indican diferencias estadísticamente significativas en inferencias anafóricas, elaboración de macroideas, captación de ideas explícitas y en la puntuación total de la prueba de procesos lectores. El análisis de los tamaños del efecto presenta robustez en los resultados, oscilando de medio a grandes según la clasificación de Cohen (1988), siendo  $h^2 = .22$  para inferencias anafóricas,  $h^2 = .11$  para la elaboración de macroideas,  $h^2 = .20$  para la captación de ideas explícitas y  $h^2 = .24$  para la puntuación total de la prueba. La tendencia de las medias en estos cuatro procesos indica que es el grupo comórbido TDAH+DCL el que presenta un peor rendimiento, seguido del grupo DCL.

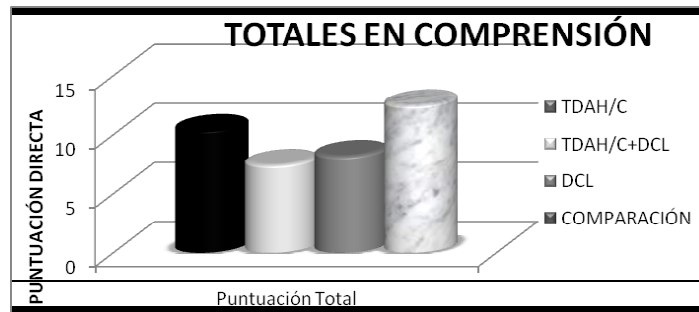


Figura 2. Medias de los Totales en comprensión

### DISCUSIÓN

En primer lugar, atendiendo a la puntuación total de la prueba en procesos mentales de comprensión, el grupo TDAH presenta un rendimiento similar al del grupo de comparación. Aunque sus puntuaciones medias son más bajas, la comparación entre estos dos grupos no alcanza un nivel de significación estadística. El grupo de comparación difiere sin embargo de forma significativa del grupo TDAH+DCL y del grupo DCL. Estos resultados sólo coinciden parcialmente con los de Miranda, García y Soriano (2005) que tampoco encontraron dificultades en comprensión literal ni inferencial en los estudiantes con TDAH. Pero sin embargo, a diferencia de los resultados del pre-



#### DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

sente trabajo, en el estudio de Miranda, García y Soriano (2005) la ejecución del grupo con TDAH fue significativamente inferior a la del grupo de comparación en una tarea de ordenación de fragmentos, que depende en gran medida de habilidades de autorregulación para la organización de la información y mantenimiento del esfuerzo. La diferente metodología de evaluación utilizada en ambas investigaciones podría explicar la divergencia resultante ya que en el estudio anterior se aplicó una tarea de reconocimiento y no de elaboración-producción, que requiere mayor nivel de exigencia. En resumen, la integración de los datos con otros hallazgos previos sugiere que los estudiantes con TDAH pueden captar el tema y responder a cuestiones literales acerca del texto (García, 2001; Tannock, Purvis y Schachar, 1993), pero la panorámica es distinta ante tareas de evaluación con altas demandas de autorregulación, o que tratan de analizar la representación de un texto, como tareas de ordenamiento y de resumen (Miranda, Soriano y García, 2005).

Los resultados obtenidos en la realización de inferencias anafóricas señalan que el grupo comparación y el grupo TDAH presentan una ejecución similar, mientras que los grupos que presentan el factor DCL difieren de forma significativa del grupo de comparación. Además, el grupo TDAH también es significativamente distinto al grupo DCL. Nuestros resultados coinciden con los estudios realizados por Ehrlich (1996) y Long, Oppy y Seely (1997) que señalan que los pobres lectores se diferencian claramente de los buenos lectores en términos de los procesos inferenciales que realizan tales como la solución de referencias anafóricas, la selección del significado de homógrafos, el procesamiento de oraciones ambiguas, la realización de inferencias en línea congruentes o la integración de estructuras textuales. Pero además, aunque resulta aún aventurado pronunciarse sobre el origen de estos fallos en los grupos con DCL, recordemos que el conocimiento de las anáforas se basa en los procesos básicos del lenguaje. Hallazgos de Cain, Oakhill, Barnes y Bryant (2001) sugieren que los lectores menos hábiles experimentan una dificultad para seleccionar la información relevante en la que debe fundamentarse la inferencia, con lo que se diría que sus problemas surgen ya en el estadio inicial del proceso inferencial.

En la elaboración de macroideas sólo se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de Comparación y el grupo TDAH+DCL. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el grupo Comparación, el grupo DCL y el grupo TDAH. No es frecuente encontrar en las investigaciones estos resultados sobre todo en el grupo TDAH y en el grupo DCL. La mayoría de los hallazgos señalan que los niños con TDAH presentan una peor ejecución en comparación con sujetos con un desarrollo típico en tareas que requieren juzgar el contenido, sintetizar, resumir, esquematizar las ideas o inferir su significado en textos expositivos (Brock y Knapp, 1996), extensos (Cherkes-Julkouski, Stolzenberg, Hatzes y Madaus, 1995), y sobre todo cuando la lectura se hace en silencio (Gelani et al., 2004). Por otro lado, el grupo DCL muestra unos resultados no coincidentes con los trabajos de Oakhill y Yuill (1996) que indican la baja capacidad de los niños con dificultades en comprensión lectora para elaborar el núcleo esencial de la historia. Una de las posibles razones que pueden explicar nuestros resultados es el tipo de tarea que exigía identificar la alternativa correcta entre varias opciones, en lugar de construirla, que encierra mayor dificultad.

En último lugar los resultados sobre captación de ideas explícitas indican que el grupo comparación y el grupo con TDAH presentan un rendimiento semejante en estas tareas. Es el grupo de comparación el que difiere de forma significativa de los grupos DCL y TDAH+DCL. Atendiendo al grupo con TDAH, nuestros resultados siguen la línea de los obtenidos en investigaciones que han analizado la habilidad narrativa de historias evocadas en niños con TDAH. Se concluye que los sujetos con TDAH no tienen problemas para comprender y extraer el tema principal de las historias (Tannock, Purvis y Schachar, 1993; O'Neill y Douglas, 1991), 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;



## DIFERENCIAS ENTRE SUJETOS CON TDAH CON Y SIN DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN LECTORA: LOS PROCESOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Lorch et al., 2004; Renz et al., 2003; Purvis y Tannock, 1997). En contraposición, en los grupos con dificultades en comprensión lectora se aprecia un deterioro importante en la captación de ideas explícitas, una tarea que no entraña aparentemente gran dificultad y que incide en otros procesos más complejos como hacer inferencias para conectar frases (Vidal-Abarca, Miranda, Cuenca y Jarque, 1999). Los problemas en la captación de ideas de los sujetos con DCL pueden ser debidos a su lentitud en la velocidad de procesamiento de la información, pero es probable que estén también implicadas las dificultades de acceso al léxico así como la memoria y los procesos de comprensión en general (comprensión oral).

En síntesis, los resultados no se ajustan totalmente a la predicción sobre una ejecución peor del grupo de estudiantes con TDAH en tareas que requiriesen más competencias ejecutivas. De hecho, el grupo TDAH sin dificultades de comprensión no se encuentra afectado en ninguno de los procesos de comprensión evaluados. Esto podría ser debido, como hemos apuntado anteriormente, a que se trata de tareas de identificación, no de elaboración, por tanto quizás se necesiten instrumentos que requieran una mayor dificultad. Finalmente, el grupo comórbido (TDAH+DCL) obtuvo un perfil similar al del grupo con DCL; únicamente difirieron en el proceso de elaboración de macroideas, en el que el grupo TDAH+DCL fue el único afectado, lo que podría deberse a la mayor dificultad de la tarea.

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-IV-TR (4ª Ed.)*. Washington, DC: Mental Hospitals Service. (Trad. Cast. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-IV-TR. [4ªEd.]. Texto Revisado. Barcelona: Masson. 2002).
- Brock, S.E., y Knapp, P.K. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorder*, 3, 173-85.
- Cain, K., Oakhill, J.V., Barns, M., y Bryant, P. (2001). Comprehensioskill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Mempry and Cognition*, 29, 850-850.
- Cherkes-Julkowski, M., Stolzenberg, J., Hatzes, N., y Madaus, J. (1995). Methodological issues in assessing the relationship among ADD, medication effects, and reading performance. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 6, 21-30
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A., Levine, T. M., y Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, 59, 34-54.
- Ehrlich, M. F. (1996). Metacognitive monitoring in the processing of anaphoric devices in skilled and less-skilled comprehenders. In C. Cornoldi y J. V. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and remediation* (pp. 221-249). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- García, R. (2001). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura de estudiantes con TDAH. Implicaciones en la lectura*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Departamento de psicología evolutiva y de la educación.
- Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U., y Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10, 364-84.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. H. y Cutting, E. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (5), 441-454.





DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

- Long, D.L., Oppy, B.J., y Seely, M.R. (1997). Individual differences in readers sentence and text-level representations. *Journal of Memory and Language*, 36, 129-145.
- Lorch, E.P., Diener, M.B., Sanchez, R.P., Milich, R., Welsh, R., y 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, 273-283
- Lorch, E.P., O'Neil, K., Berthiaume, K.S., Milich, R., Eastham, D., y 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, 506-515.
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L., y Crowell, E.W. (2000). Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5) 417-24.
- Miranda, A., Soriano, M., y García, R. (2006). Reading comprehension and written composition problems of children with ADHD: Discussion of research and methodological considerations. En T Scruggs and M. Mastropieri (Eds.), *Advances in behavioral and learning disabilities* (VI, 19, p.237-256). Boston: Elsevier JAI Press.
- Miranda, A., García, R., y Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Psicothema*, 17(2) 227-232.
- O'Neill, M.E., y Douglas, V.I. (1991). Study strategies and story recall in attention deficit disorder and reading disability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 671-692.
- Oakhill, J., y Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. En C. Cornaldi y J. Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention* (pp.69-92). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Purvis, K.L., y Tannock, R.M. (1997). Language abilities in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, Reading Disabilities and Normal Controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 133-144.
- Ramos, J.L., y Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los Procesos Lectores. PROLEC-SE*. Madrid: TEA Ediciones.
- Renz, K., Lorch, E.P., Millich, R., Lemberger, C., Bodner, A., y Welsh, R. (2003). On-Line Story Representation in Boys with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 93-104.
- Tannock, R., Purvis, K.L., y Schachar, R.J. (1993). Narrative abilities in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and normal peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 103-117.
- Vidal-Abarca, E., Gilbert, R. Martínez, T., Selles, P., Abad, N. y Ferrer, C. (2008). *Test de Procesos de Comprensión (TEC)*. Madrid. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Vidal-Abarca, E., Miranda, A., Cuenca, I., y Jarque, S. (1999). Diferencias en procesos de comprensión entre lectores con buena y mala comprensión: un estudio preliminar. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela. España.



International Journal of Developmental and Educational Psychology  
*Desafíos y perspectivas actuales de la psicología en el campo de la educación*

INFAD, año XXIII  
Número 1 (2011 Volumen 3)

© INFAD y sus autores  
ISSN 0214-9877