

**RELACIÓN EXISTENTE ENTRE ESTILOS COGNITIVOS Y HABILIDADES
NARRATIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO POR DEFICIT
ATENCIONAL/HIPERACTIVIDAD QUE CURSAN TERCERO, CUARTO Y
QUINTO GRADO**

**ANGELA MARÍA VALENCIA ESTRADA
PSICÓLOGA**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE PSICOLOGIA
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL
MANIZALES
2011**

**RELACIÓN EXISTENTE ENTRE ESTILOS COGNITIVOS Y HABILIDADES
NARRATIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO POR DEFICIT
ATENCIONAL/HIPERACTIVIDAD QUE CURSAN TERCERO, CUARTO Y
QUINTO GRADO**

**ANGELA MARÍA VALENCIA ESTRADA
PSICÓLOGA**

Trabajo de grado presentado como opción para optar al título de
Magister en Desarrollo Infantil

Asesores

**VILMA VARELA CIFUENTES
MAGISTER EN NEUROPSICOLOGÍA
JUAN BERNARDO ZULUAGA VALENCIA
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE PSICOLOGIA
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL
MANIZALES**

2011

Nota de Aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Manizales, Octubre de 2011

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo investigativo pudo realizarse gracias al acompañamiento de mis asesores Magister Vilma Varela y Doctor Juan Bernardo Zuluaga, quienes estuvieron presentes orientándome a lo largo de todo el proceso investigativo.

Un agradecimiento especial al Doctor José Marino Gallego Ramírez, Rector de la institución en la cual laboro, quien con su apoyo incondicional me facilitó el tiempo para realizar el proceso de maestría, gracias a su comprensión logré culminar todas las etapas.

A mi esposo, quien me apoyó y me motivó constantemente a iniciar, a mantenerme y a culminar esta etapa de mi vida profesional.

A Dios y a la vida por la oportunidad que me brindó de construir sobre lo existente.

CONTENIDO

INTRODUCCION	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
Estilos Cognitivos.....	13
Habilidades Narrativas	17
OBJETIVOS	28
Objetivo General	28
Objetivos Específicos.....	28
JUSTIFICACION	29
MARCO TEÓRICO.....	31
Trastorno por Déficit Atencional/ Hiperactividad.....	31
Estilos cognitivos	36
Habilidades narrativas	41
PROPOSITO	49
Pregunta De Investigación	49
Modelo Hipotético	49
METODOLOGIA	50
Tipo	51
Nivel de Investigación.....	51
Diseño	51
Población.....	51
Muestra.....	52
Criterios de selección-inclusión	52

Tabla 1.....	53
<i>Descripción de variables.....</i>	53
Instrumentos.....	54
Tabla 2.....	55
<i>Lineamientos a considerar para la calificación de coherencia narrativa. Procedimientos de administración y calificación de la ENI, 2007. p. 40.....</i>	55
<i>Figura 1. Muestra de recuperación escrita. Cuento Bolita de Nieve.</i>	56
Procedimiento	59
Preselección de participantes: Se ubicaron los participantes con edades entre 8 y 11 años de edad de ambos sexos e incluidos en la base de datos de 120 sujetos que previamente habían cumplido los criterios generales de inclusión del macroproyecto, según el algoritmo de investigación de dicho macroproyecto.....	59
Análisis Estadístico	60
Tabla 3.....	62
<i>Características demográficas y clínicas de la muestra (n=36) de los grupos de casos con TDAH y el grupo control de acuerdo con la edad, el estrato socioeconómico, el grado escolar, la capacidad intelectual, el sexo y el tipo de institución.....</i>	62
Frecuencia	63
Prueba de normalidad para las variables bajo estudio.....	65
Tabla 4.....	66
<i>Prueba de normalidad de las variables neuropsicológicas en los tres grupos (prueba de Kolmogorov-Smirnov).....</i>	66
Tabla 5.....	67
Descripción y comparación de las variables neuropsicológicas de los tres grupos.....	67
Tabla 6.....	69
<i>Relación Grupos y Estilos Cognitivos.....</i>	69
Tabla 7.....	69

<i>Descripción y comparación de los Estilos Cognitivos en los tres grupos.</i>	69
Tabla 8.....	71
<i>Correlación Estilo Cognitivo y Habilidades Narrativas</i>	71
DISCUSIÓN	72
CONCLUSIONES	78
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DERIVADAS DEL PROYECTO.....	81
REFERENCIAS.....	81
Anexo 1. Hoja de perfil de habilidades académicas ENI, 2007	87
Anexo 2. Algoritmo de investigación.....	86

RESUMEN

Este proyecto se derivó del macroproyecto denominado *Caracterización Neuropsicopedagógica de niños y niñas con TDAH que asisten a programas de atención a la población infantil en la ciudad de Manizales*, adscrito al **Grupo de Investigación en Desarrollo Infantil** de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

El objetivo del presente trabajo fue conocer la relación existente entre los estilos cognitivos y las habilidades narrativas. La muestra pareada estuvo conformada por 36 niños y niñas que cursaban tercero, cuarto y quinto grado de básica primaria, oscilando entre los 8 y 11 años de edad. Fueron divididos en tres grupos: TDAH combinado, TDAH inatento y control. Para la evaluación de las variables se utilizó la subprueba de recuperación escrita de la ENI y el CEFT (Witkin). En el análisis estadístico, se trabajó con un nivel de significancia del 5%. Para el análisis de las variables de longitud de producción narrativa, coherencia narrativa, composición y estilo cognitivo se utilizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov. Para la variable de velocidad en recuperación escrita se utilizaron pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney, para determinar qué grupos eran diferentes en promedio se realizó un ANOVA y para identificar el comportamiento de las variables en los diferentes grupos se utilizó la prueba post hoc de Bonferroni. Se encontraron diferencias significativas en las tareas de longitud y composición escrita en los grupos inatento y control, con respecto a la tareas de velocidad en la recuperación escrita los resultados de los tres grupos estuvieron por debajo de la media comparándolo con el grupo normativo de estandarización de la batería ENI. Con respecto a los Estilos Cognitivos no se encontraron diferencias significativas entre estilo y grupo. Logró encontrarse un coeficiente de correlación significativo entre el estilo cognitivo dependiente y la composición escrita.

Palabras Clave: TDAH, Estilo Cognitivo, Habilidades Narrativas, ENI, CEFT.

ABSTRACT

This project stemmed from the enormous project called Neuropsicopedagógica Characterization of children with ADHD attending care programs to children in the city of Manizales, assigned to the Group for Research in Child Development, Faculty of Social Sciences and Humanities of the University Manizales.

The aim of this study was to determine the relationship between cognitive styles and narrative skills. The matched sample consisted of 36 children who were in third, fourth and fifth grade of primary age, ranging between 8 and 11 years of age. They were divided into three groups: ADHD combined inattentive ADHD and control. For the evaluation of the variables used in writing subtest recovery of ENI and CEFTA (Witkin). In statistical analysis, we used a significance level of 5%. For the analysis of production variables length narrative, narrative coherence, and cognitive style composition test was used Kolmogorov-Smirnov normality. For the variable speed written recovery were used nonparametric tests (Kruskal-Wallis and Mann-Whitney, to determine which groups differed on average and ANOVA was performed to identify the behavior of the variables in the different groups was used the Bonferroni post hoc test. Significant differences in the length and composition tasks written in inattentive and control groups with respect to the tasks of recovery speed in writing the results of the three groups were below average compared with the normative group for standardization of the battery ENI. With respect to cognitive styles were not found significant differences between style and group. managed to find a significant correlation coefficient between the dependent cognitive style and written composition.

Keywords: ADHD, Cognitive Style, Narrative Skills, ENI, CEFT.

PRESENTACION

Este proyecto se deriva del macroproyecto denominado “*Caracterización neuropsicopedagógica de niños y niñas con Trastorno por Déficit Atencional/Hiperactividad –TDAH- que asisten a programas de atención a la población infantil en la ciudad de Manizales*” adscrito al **Grupo de Investigación en Desarrollo Infantil** de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

El macroproyecto como tal, hace parte de un esfuerzo colaborativo con el grupo de investigación en **Neuroaprendizaje** de la Universidad Autónoma de Manizales -UAM- (en el estudio sobre “*Caracterización de los potenciales relacionados a eventos cognitivos en la diferenciación de los subtipos clínicos del trastorno por déficit de atención*”) y el grupo de investigación **Control y Procesamiento Digital de Señales**, de la Universidad Nacional –Sede Manizales- (para el proyecto apoyado por Colciencias “*Identificación automática del Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad sobre registros potenciales evocados cognitivos*”).

INTRODUCCION

A los profesionales estudiosos del Desarrollo Infantil, les corresponde enfrentarse a retos producto de las necesidades y condiciones que presentan los niños durante su desarrollo; para ello, es necesario tener presente la complejidad de los procesos individuales, a fin de lograr el diseño de estrategias metodológicas que permitan acciones favorecedoras en el proceso de aprendizaje, en el contexto de la atención a la diversidad.

Este estudio, que tiene en cuenta a los niños con Trastorno por Déficit Atencional/Hiperactividad (TDAH), su estilo cognitivo y la relación con las habilidades narrativas escritas, pretende proporcionar elementos que permitan a los profesionales de la educación, conocer la interrelación entre dichos aspectos, con el fin de ampliar planes de acción que favorezcan el desarrollo de estas habilidades según las características individuales de aprendizaje.

En el proceso de aprendizaje de los niños, identificar aspectos como el estilo cognitivo (entendido como conjuntos de rasgos estables intelectuales, afectivos y emocionales mediante los que una persona interactúa en un ambiente de aprendizaje) y su relación con ciertas habilidades académicas, da cuenta de la complejidad de las bases necesarias para tener un desempeño escolar adecuado que cumpla con las expectativas académicas. Los aspectos mencionados, pueden alcanzar diferentes niveles de desarrollo tanto en los niños que presentan TDAH como en los niños que no presentan patología alguna, caracterizando un estilo de aprendizaje propio.

En cuanto a características propias de los niños con TDAH que afectan su desempeño escolar, algunas investigaciones han encontrado algunas de ellas ligadas a la dependencia de campo perceptual, evidenciadas en una tendencia a percibir la información de manera más global, mayor lentitud en el aprendizaje de conceptos, utilización de estrategias de ensayo y error, además de dificultad en la resolución de problemas, más impulsividad y menos control,

así como mayor dificultad para autoevaluarse correctamente y menor autonomía en la relación interpersonal (Orjales-Villar & Polaino-Lorente, 1992).

Identificar el estilo cognitivo de los niños permite conocer la forma como apprehenden el conocimiento y por ende cómo lo transforman; es decir, la apropiación de habilidades se ve influida por las características del estilo cognitivo predominante. En algunos estudios se ha encontrado una fuerte relación entre el estilo cognitivo y el logro educativo (Tinajero & Paramo, 1997), logrando identificar que los estudiantes con un estilo cognitivo independiente de campo perceptual obtienen mayores logros académicos.

Otra de las características que pueden afectar el desempeño escolar se refiere a habilidades narrativas deficitarias. Al comparar estas entre niños con TDAH y controles se han hallado diferencias en la producción de narraciones, encontrando que los primeros narran historias con menor organización y coherencia, cometen más errores y estas resultan confusas y difíciles de seguir (Miranda-Casas, García-Castellar & Soriano-Ferrer, 2005).

Con esta investigación se espera brindar aportes para comprender la relación entre estilos cognitivos y las habilidades narrativas escritas, buscando determinar aquellos elementos comunes entre ambas condiciones, que pudieran ser potencialmente útiles en la implementación de estrategias psicoeducativas. Esto implica que a medida que se conozca el estilo perceptual del niño, podrán sentarse las bases necesarias y suficientes para el aprendizaje lecto-escrito, permitiendo brindar un apoyo individualizado que responda a la demanda específica, lo cual puede garantizar un mejor desempeño escolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo infantil conlleva una serie de etapas que van despertando comportamientos y actitudes en el niño; la puesta en escena de dichos comportamientos en un contexto familiar, social y educativo, permiten evidenciar la integridad cerebral en términos madurativos así como la estimulación propiciada por los adultos que han acompañado ese proceso de desarrollo. Dentro de este proceso, se esperan unos resultados que deben ser acordes a una etapa de desarrollo, reconociendo la individualidad y el “estilo” particular del niño, planteamiento que sirve de punto de partida para el presente estudio.

Un proceso de aprendizaje significativo cobra importancia en la medida en que se responda a las particularidades de cada niño; si se continúa practicando un sistema educativo lineal y estático, pretendiendo que todos ellos aprenden de igual forma, el adulto estará cometiendo un error y posiblemente obstaculizará dicho proceso de aprendizaje. El escenario educativo muestra que los niños tienen diversas formas de comprender el entorno y por lo tanto, de adquirir conocimiento. Esa diversidad de percepciones caracteriza estilos propios y heterogéneos, los cuales están ligados a la estructura de personalidad y a los aspectos propiamente intelectuales. Estas condiciones hacen referencia al “Estilo Cognitivo” (EC) de cada niño.

En este estudio, se tendrá en cuenta a un grupo poblacional específico constituido por niños y niñas con Trastorno por Déficit Atencional/ Hiperactividad (TDAH), en quienes se pretende identificar el EC y su relación con una de las habilidades académicas que con frecuencia se encuentran deficitarias en las aulas escolares, la “habilidad narrativa” (HN), específicamente en el proceso escritor.

El concepto de EC que se aborda, hace referencia a una singularidad del ser humano que permite establecer la diversidad para percibir e interpretar la realidad, adquirir y procesar la información, pensar, hablar o actuar; lo que en el campo educativo se concreta en los

diferentes estilos de aprendizaje (Mineduc, 2001). En particular, el interés investigativo se centra en los denominados estilos dependiente e independiente de campo perceptual (Witkin, 1981), entendiendo estos en función de la forma de percibir generalidades o detalles en el procesamiento de la información. Por su parte, el concepto de HN (competencia narrativa en términos de Hymes, 1972), alude al componente construccional u organizacional de la competencia textual, es decir, al conocimiento y manejo de la estructura y significado de los textos, e implica la capacidad de construir textos formados como secuencia de acciones.

Dado que en el proceso de composición escrita se pone en juego, entre otros, el EC, se espera un despliegue de la habilidad para transmitir lo percibido, que implica a su vez una comprensión adecuada, global y particular, ya sea en relación a un texto, a una escena concreta, a una idea, etc. En este proceso influirá el EC, pues de acuerdo a la dependencia o independencia de campo perceptual, la producción escrita podrá dar cuenta de ello. Lo anterior permite hipotetizar para este estudio, que un niño con estilo cognitivo independiente de campo perceptual, contaría con la ventaja de construir discursos más elaborados y completos, deteniéndose en detalles propios de una historia y de sus personajes, logrando generar una completud y cohesión en su texto. Situación contraria sucedería con un niño con estilo cognitivo dependiente de campo perceptual, que si bien logra construir y recuperar un texto, existe el riesgo de que obvие detalles, parta de generalidades, confunda personajes y situaciones propias de la historia, pierda la cohesión y la completud narrativa, entre otros.

Encontrar la relación entre el EC y la HN, permitirá construir acciones coherentes en el campo psicoeducativo debido a que las manifestaciones deficientes de la expresión escrita en niños y niñas con TDAH, conducen con frecuencia a desmotivación y frustración en el proceso de aprendizaje, bajo rendimiento y fracaso escolar, máxime cuando sobre el proceso escritor se apoyan las demás áreas académicas. Por lo tanto, si existen falencias en el proceso escritor, estas afectarán otras áreas del conocimiento.

La composición escrita es una habilidad que puede verse afectada en niños con TDAH con EC dependientes de campo perceptual, dado que aquella requiere un proceso complejo de

planificación, textualización y revisión. Como tales, las dificultades no son evidentes antes de finalizar el segundo grado de primaria. Como requisito previo, la escritura narrativa requiere del dominio de la precisión escrita (manejo de las correspondencias fonografemáticas) y de la velocidad entendida como dominio del trazo gráfico en relación con tiempo, ritmo y fluidez.

La práctica de estilos educativos tradicionales que no logran responder a la diversidad, y que por tanto desconocen EC particulares, conduce a que las diferencias sean vistas como dificultades y no como oportunidades o retos para el diseño o planteamiento de otros estilos de enseñanza que favorezcan el proceso de aprendizaje. Este proceso requiere de modelos dinámicos liderados por maestros de mente flexible, capaces de conocer de manera íntegra a los niños para que favorezcan su desarrollo cognitivo de acuerdo a sus capacidades.

En la siguiente revisión, se referenciarán por una parte, investigaciones sobre los estilos cognitivos en TDAH y por otra, estudios sobre las habilidades narrativas en la producción escrita en población infantil que permitan posteriormente contrastar los resultados que arroje este trabajo investigativo.

Estilos Cognitivos

Se entiende por EC, ciertos patrones diferenciales e individuales, de reacción ante la estimulación recibida, de procesamiento cognitivo de la información y en definitiva de aprendizaje y de afrontamiento cognitivo de la realidad (Alfredo Fierro citado por Miguel Fernández Pérez, 2004). Los estilos se relacionan con la estructura del pensamiento antes que con su contenido o con su eficiencia y refieren a cualidades o modos del conocimiento (Palacios & Marchesi, 1992). Reflejan por tanto, regularidades de procesamiento de información y se desarrollan en sintonía con tendencias significativas de la personalidad, ya que se infiere que a partir de las diferencias individuales existe la manera de organizar y procesar los datos informativos, ejerciendo un control sobre el funcionamiento mental.

En un estudio realizado por Orjales-Villar y Polaino-Lorente (1992), los autores trataron de comprobar la existencia de un EC impulsivo y dependiente de campo perceptivo, así como su grado de modificabilidad, a través de dos programas de tratamiento (cognitivo conductual y refuerzo en aprendizajes básicos). De un total de 74 niños evaluados fueron seleccionados para el grupo experimental un grupo de 30 niños hiperactivos (25 niños y 5 niñas) que cursaban de 2º a 5º en dos centros privados de Madrid. El grupo control estuvo compuesto por 17 niños (9 niños y 8 niñas) de la misma edad que cursaban estudios en los mismos centros.

El diagnóstico de hiperactividad se realizó en función del cumplimiento de criterios establecidos por el Manual de Diagnóstico Estadístico DSM III, una puntuación típica mayor de 70 en el cuestionario de Connors para profesores y un C.I mayor de 85 en la escala de Weschler para niños. La clasificación de los EC se realizó a partir de la aplicación del CEFT (Test de Figuras Enmascaradas para Niños), consistente en solicitar a cada participante localizar una figura sencilla dentro de otra compleja, en la que se encontraba oculta (Cada niño debía localizar una figura que se situara en la misma posición que el modelo ofrecido y que tuviera la misma forma y tamaño; ignorando la presencia de formas semejantes que no cumplieran estas condiciones). En lo que respecta a la comparación en las puntuaciones de impulsividad entre el grupo hiperactivo y el control, los análisis realizados no muestran diferencias significativas en el MFF20 (evalúa el constructo reflexividad-impulsividad), a pesar de obtener latencias ligeramente inferiores en el grupo hiperactivo ($x=11.9$). De otra parte los errores resultaron mayores en este grupo ($x=1.25$).

Respecto a la dependencia-independencia de campo los análisis realizados a través del CEFT, confirmaron la prevalencia de una mayor dependencia de campo perceptivo en el grupo TDAH, respecto del grupo control.

Se confirma la presencia de un estilo dependiente de campo en los niños hiperactivos que obtienen menor número de aciertos en el CEFT ($p>.05$). Aunque si se observa cierta

tendencia en este sentido, no se confirma la existencia de un EC impulsivo en este grupo de niños.

Encontraron algunas características ligadas a la dependencia de campo, evidenciadas en una tendencia a percibir la información de manera más global, mayor lentitud en el aprendizaje de conceptos, utilización de estrategias de ensayo y error, además de dificultad en la resolución de problemas, más impulsividad y menos control, mayor dificultad para autoevaluarse correctamente y menor autonomía en la relación interpersonal.

La utilidad de los resultados en cuanto a las características observadas, pueden servir para contrastar observaciones cualitativas en el desempeño en el CEFT.

En la investigación de Zuluaga (2007), cuyo objetivo fue poner a prueba una propuesta de intervención sobre la atención (auditiva y visual), el EC y el control de la hiperactividad, a través del método *Progresint* de Yuste y Quirós, se trabajó con una muestra conformada por 34 niños y niñas entre los 7 y 11 años diagnosticados con TDAH Combinado, pertenecientes al programa de Clínica Atencional del Hospital Infantil de la ciudad de Manizales-Colombia. Los sujetos fueron divididos en dos grupos, un Grupo Experimental de 17 niños que recibió tratamiento sin ritalina y un Grupo Control que no recibió tratamiento. Para la evaluación de las variables relevantes en pretest y postest se administraron las Pruebas de Ejecución Continua-cancelación de la A (modalidad visual y auditiva) para medir la atención, la Escala de Actividad del niño de Werry (para medir conducta hiperactiva) y el CEFT, una adaptación para niños del Test de Figuras Enmascaradas EFT de Witkin, para medir el EC de dependencia e independencia de campo perceptual.

Los resultados mostraron claramente los efectos diferenciales al interior del Grupo Experimental, lo que indicó que muy probablemente pueda atribuirse al tratamiento de la atención por el método *Progresint* un efecto más potente que lo esperado, especialmente notable por la ausencia de ritalina. En el análisis mediante correlaciones únicamente se encontró correlación significativa entre las variables Atención Auditiva y EC, resultado que

se confirmó con ANOVA y MANOVA con un alto nivel de confianza. Estos resultados pueden considerarse como un primer aporte informativo para diseñar nuevas investigaciones e interpretar resultados de otras, con el fin de potenciar futuros intentos de modelación neuropsicológica entre las variables involucradas en el síndrome del TDAH.

Por su parte, Tinajero y Páramo (1997), en un estudio realizado con 408 estudiantes españoles de secundaria, de ambos sexos entre los 13 y 16 años, con el objetivo de relacionar los logros académicos con los EC, aplicaron diferentes medidas para la determinación del EC (EFT, GEFT y RFT)¹ y la escala Catell de inteligencia.

Para la determinación del logro educativo, se tomaron las notas del año inmediatamente anterior. De acuerdo al rastreo realizado no logró encontrarse el tipo de análisis que utilizaron para llegar a los resultados, los cuales apuntan a una fuerte relación entre el EC y el logro educativo. Los estudiantes con EC independiente de campo mostraron mayores logros académicos. Lo anterior permitió interpretar que el EC es mucho mejor predictor del logro académico que el puntaje en la prueba de inteligencia.

En un estudio realizado por Hederich y Camargo (1993), pretendieron hallar los estilos predominantes en las diversas regiones colombianas, teniendo en cuenta variables específicas que influyen en la formación de los EC. Para ello tomaron como base el modelo de Witkin sobre Independencia-Dependencia de campo. Aplicaron la prueba EFT a estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional que cursaban 9°. La población total constaba de 175 estudiantes, de los cuales 77 eran mujeres y 98 hombres.

Hederich y Camargo encontraron que los hombres presentan una cierta tendencia hacia la independencia de campo, mientras que las mujeres eran más sensibles al medio. Los autores

¹ EFT: Test de Figuras enmascaradas. Forma individual adultos. GEFT: Test de figuras enmascaradas. Forma colectiva adultos. RFT: Road and frame test. (Witkin, 1948).

determinaron que el contexto en el que se desarrolla un individuo puede llegar incluso a resultar incluso más determinante en la constitución del estilo que los propios factores biológicos. Por lo anterior, los autores establecen las siguientes variables como asociadas al EC: presencia del padre y de la madre durante la crianza, composición del grupo familiar, niveles educativos del padre y de la madre, tipo de control familiar del comportamiento, frecuencia y/o tipo de castigos y diferencia entre los roles masculinos y femeninos (Hederich, Camargo, Guzmán y Pacheco, 1995).

Los autores concluyen que el EC puede ser un factor parcial de predicción del logro escolar.

Habilidades Narrativas

De acuerdo con Matute (2005), las habilidades de escritura implican la capacidad del individuo para realizar correspondencias fonema a grafema con base en los principios alfabéticos de su lengua (representar o transcribir la forma hablada de la lengua), así como el dominio de los aspectos morfológico, morféxico y léxico de la palabra escrita. De manera paralela, el individuo debe adquirir diferentes elementos propios de la composición textual o narrativa que exige el dominio de una estructura tal que permita expresar un pensamiento de manera coherente. Este nivel corresponde al translexical o textual que permite el procesamiento de unidades mayores a una palabra (frases, oraciones y texto). El dominio coordinado y simultáneo de cada una de estas habilidades aumenta progresivamente a lo largo de los años escolares. Este dominio supone el aprendizaje de la escritura como sistema de representación gráfica y el manejo de los procesos cognoscitivos implicados en el dominio de este sistema.

Liles (1987), Lañe & Lewandoski (1994), Portilla- Revoilar (1995), en las investigaciones que han realizado han detectado que los niños y niñas con dificultades en el aprendizaje tienen un esquema narrativo rudimentario, producen textos narrativos incompletos

y desorganizados, con menos episodios y menos elementos narrativos, de igual manera, la etapa evolutiva, determina en gran medida la evolución de la capacidad narrativa.

La escritura narrativa es un proceso complejo que se sustenta en diferentes capacidades, pero poco se ha estudiado acerca de la relación entre los EC y la expresión escrita, habilidad en la cual se han observado dificultades en niños con TDAH, por lo tanto, la siguiente revisión aborda investigaciones que permiten determinar hasta qué punto las dificultades en la expresión escrita están relacionadas con un problema de tipo cognoscitivo y hasta que otro se trata de un problema ejecutivo, que afecta entre otras, habilidades de la inteligencia fluida, la internalización del lenguaje y a la capacidad de análisis y síntesis de la información verbal.

Los estudios acerca de los mecanismos explicativos de las dificultades que presentan los niños con TDAH para relatar historias, se han centrado en el recuento oral de historias previamente escuchadas o leídas por ellos mismos. Las dificultades se han atribuido al déficit ejecutivo para aplicar habilidades de autorregulación en la organización de la información. Por el contrario, la organización discursiva a nivel escrito ha sido poco estudiada.

Entre las investigaciones sobre las habilidades del procesamiento cognitivo implicadas en la narración oral de historias se destaca la realizada por Miranda-Casas, García-Castellar & Soriano-Ferrer (2005), en la cual examinaron dichas habilidades en 30 niños con TDAH (según criterios del DSM-IV) y 30 niños normales, entre los 7 y 12 años, pareados en edad, inteligencia, reconocimiento de palabras y comprensión lectora. Para garantizar que ambos grupos no presentasen un perfil lingüístico diferente, se los comparó en CI verbal y vocabulario según la escala WISC-R, acceso léxico, comprensión literal e inferencial. La capacidad narrativa fue evaluada con una tarea de recuerdo de dos cuentos. El primero de estos, “María y su pato”, compuesto por 20 proposiciones y de estructura simple (sintaxis sencilla, un episodio, un único personaje y una acción que transcurre en un único y limitado marco espacio-temporal), se utilizó con los niños entre 7 y 9 años de edad. El segundo, “El

chico y el genio”, compuesto por 28 proposiciones y por dos episodios, presenta una red causal mucho más compleja (embellecimientos literarios, más de un personaje), se utilizó con los niños entre 10 y 12 años de edad. Estos cuentos fueron leídos en voz alta por parte de los niños, quienes fueron advertidos para volver a contarlos con sus propias palabras, lo cual fue grabado y transcrito posteriormente para su valoración. En dicha valoración se utilizaron las siguientes medidas: medidas globales de la narración, análisis de las conexiones causales y errores de producción. Para comparar ambos grupos se utilizó un ANOVA, previa comprobación del cumplimiento de los criterios de normalidad estadística (Shapiro-Wilks). La U de Mann-Whitney se empleó en el caso contrario. Se definió como significativo el valor p bilateral inferior a 0.05. Los resultados indicaron que ambos grupos difieren en la producción de narraciones, ya que los niños con TDAH no sólo narraron historias de menor organización y coherencia, sino que además cometieron más errores y, por consiguiente, sus historias resultaron confusas y difíciles de seguir.

Lo anterior permitió inferir que el déficit observado en la producción de narraciones en los niños con TDAH refleja deficiencias en los procesos ejecutivos, que afectan a la organización de la información. Con respecto a los tipos de error, estos se relacionaron con la mayor dificultad de los sujetos con TDAH para inhibir respuestas irrelevantes y para recuperar información de la memoria a largo plazo. Sin embargo, no observaron en los niños con TDAH más errores de secuenciación ni de sustituciones de palabras que en los niños controles, contrario a lo informado en otros estudios. Esta discrepancia fue explicada por diferencias metodológicas, por el sistema de puntuación de los errores y por la longitud de las historias empleadas. Finalmente, los autores recomiendan que para determinar con mayor exactitud los procesos implicados en las dificultades observadas, se deben incluir medidas directas de control inhibitorio, memoria de trabajo y funcionamiento ejecutivo para analizar su papel explicativo en los déficits narrativos de los niños con TDAH.

Conocer el procesamiento que tiene la información captada por los niños puede permitir evaluar la calidad de ésta y su repercusión en la elaboración de los discursos narrativos. Si llegase a ser validada una de las hipótesis planteadas en las cuales el sujeto con TDAH se

inclina por un EC dependiente de campo perceptual, se explicaría el fenómeno de omisiones, sustituciones y demás fallas escriturales que afectan el desarrollo adecuado de esta habilidad académica, sin embargo, no puede desconocerse el contenido y la longitud de la historia presentada al niño para su recobro.

Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez (2003), presentaron una investigación sobre la metacognición en actividades de lectura y escritura en 36 niños (18 niños y 18 niñas) de transición a quinto de primaria, en edades entre los 5 y los 10 años. El objetivo del trabajo fue evidenciar operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación utilizadas en procesos de lectura y escritura. Emplearon dos tareas estructuradas para generar en los niños y en las niñas operaciones metacognitivas, a través de la estrategia de pensamiento en voz alta y posteriormente se realizaba una entrevista.

En la primera tarea, presentaron un texto con algunas palabras desconocidas que buscaban generar la utilización de estrategias metacognitivas. En la segunda tarea, buscaban operaciones metacognitivas en escritura, a través de un dictado realizado por el niño al experimentador, sobre un cuento conocido o inventado.

Los resultados obtenidos confirmaron la presencia y relevancia de procesos metacognitivos para la ejecución óptima de tareas de lectura y escritura. Las autoras determinaron el aumento del nivel metacognitivo empleado por los niños en tareas de lectura y escritura de acuerdo al grado escolar, específicamente en los niños de transición a cuarto grado, sin embargo, los niños de quinto grado mostraron una disminución en el desempeño, con relación a los niños de tercero y cuarto. Las autoras explicaron el bajo rendimiento de los niños de quinto grado como una posible etapa crítica de reorganización cognitiva que podría estar interfiriendo en el desempeño de los niños; de igual forma consideran que un factor motivacional también pudo afectar los resultados.

En otra investigación realizada por Flórez Romero, Torrado Pacheco, Arévalo Rodríguez, Mesa Guechá, Mondragón Bohórquez y Pérez Vanegas (2005), desarrollaron un

estudio cuyo propósito fue explorar las habilidades metalingüísticas, las operaciones metacognitivas y su relación con las competencias en lectura y escritura. Para evaluar las habilidades metalingüísticas construyeron un instrumento basado en la propuesta de Van Kleeck (1995), relacionada con la arbitrariedad del lenguaje y el lenguaje como sistema. Para evaluar las operaciones metacognitivas diseñaron dos pruebas, una para metacognición en lectura y otras para escritura. Para evaluar las competencias en lectura y escritura aplicaron los instrumentos del proyecto de Evaluación Censal de Competencias Básicas en Lenguaje diseñados por la Secretaría de Educación del Distrito y por la Universidad Nacional.

En este estudio participaron 180 escolares –100 niñas y 80 niños–seleccionados de manera aleatoria, con edades comprendidas entre cinco y diez años. Se seleccionaron tres colegios, estrato uno y dos, estrato tres y cuatro y estrato cinco y seis. De cada colegio se seleccionaron 60 alumnos, 12 por cada grado escolar, de primero a quinto de educación básica primaria.

Dentro de los instrumentos utilizados para evaluar las habilidades metalingüísticas, las operaciones metacognitivas y las competencias en lectura y escritura utilizaron pruebas de lápiz y papel en las cuales se presentaron preguntas o tareas que debían responderse de manera escrita o en las que se debía elegir entre cierto número de opciones una respuesta correcta a un enunciado. En algunos momentos de la evaluación se llenaban listas de chequeo diligenciadas por observadores y que apoyaban el material escrito.

En la primera sesión de una hora, aplicaron los instrumentos de metalenguaje y competencias, los cuales compartían un mismo formato y cuadernillo. Los niños debían leer de manera individual y contestar la prueba. En la segunda sesión de cuarenta minutos, aplicaron los dos instrumentos de metacognición. Para la recolección de los datos, se presentó a los niños la prueba de forma escrita y el evaluador se acompañaba de una lista de chequeo para ubicar los comportamientos que no se observaban en la tarea de forma directa. La tarea de lectura –Yuche– tuvo una duración de 20 minutos, 10 para la realización de la tarea y 10 para las preguntas. Al iniciar, se le daba al niño la siguiente instrucción: “Imagina que tengo

un problema. Resulta que escribí este cuento para niños, pero al parecer ellos no lo entienden, y necesito que me ayudes. Léelo en voz alta y luego hablamos sobre él. Si necesitas ayuda o alguna explicación, me lo puedes decir; además, puedes utilizar todos los elementos que hay sobre la mesa: colores, marcadores, diccionario, borrador”.

Después se le decía a los niños: “Como ya leíste, me puedes ayudar. Ahora te voy a hacer algunas preguntas y necesito las respuestas pensando muy bien para que yo pueda arreglar este texto, y logre publicarlo en el periódico”. Seguido a esta instrucción, se les formulaban a los niños seis preguntas orientadas a indagar sobre las operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación.

La tarea de escritura –Cox– tuvo una duración de 20 minutos; en los primeros 10 se esperaba que el niño escribiera un cuento a partir de las láminas. Luego de haberlo escrito, el niño debía responder seis preguntas orientadas a indagar sobre las operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación. En esta tarea se brindaban elementos tales como hojas blancas, esferos, borrador, corrector y colores.

Los resultados con respecto al área de metalenguaje evidenciaron cinco aspectos relevantes: (a) En general los individuos presentaron un buen desempeño metalingüístico ante la prueba descrita en el diseño, se observó que las puntuaciones de los niños de 1° a 3° aumentan con el grado escolar; (b) Se observó un desempeño creciente en las habilidades metalingüísticas de los niños de 1° a 3° de primaria, los niños de 4° presentaron un desempeño en las capacidades metalingüísticas más bajo que el de sus pares de 1° a 3°. Este último hallazgo llama la atención, pues se esperaba que este grado tuviera una puntuación mayor en sus habilidades metalingüísticas que los de grado 3° e inferiores (Van Kleck, 1995; Levy, 1999); (c) Se encontraron diferencias significativas en el desempeño de los niños con respecto al colegio; el mejor desempeño en las habilidades metalingüísticas, en sus dos categorías, se presentó en los niños que pertenecían a estrato seis y el más bajo desempeño correspondió al estrato uno; (d) Los niños de 1° de primaria de los tres colegios tuvieron un desempeño

similar y (e) En general, no se mostró una relación significativa entre las dos categorías del metalenguaje –sistema y arbitrariedad–.

Con respecto al área de metacognición, los resultados evidenciaron cuatro aspectos relevantes: (a) En general, los niños se ubicaron en el nivel intermedio (II) de las operaciones metacognitivas –lectura y escritura– y de la comprensión en lectura y de la producción escrita; (b) Se observó una relación importante entre la metacognición en lectura y comprensión lectora, así como entre metacognición en escritura y producción escrita; (c) Se presentó una relación entre la metacognición y grado escolar y entre metacognición en escritura y comprensión lectora con el colegio y (e) se relacionaron la metacognición en escritura y competencia escrita.

El estudio que se menciona a continuación fue realizado en la Universidad del Valle y se inscribe en la línea de investigaciones sobre Narrativa y Escritura; dicha investigación tomó como objeto de análisis la escritura de un cuento hecho por niños de 8-10 años y su reescritura después de realizada una intervención.

Para el análisis de los resultados - los textos escritos por los niños - se utilizaron dos tipos de procedimientos complementarios: un análisis cualitativo y un análisis cuantitativo.

El manejo de las cuatro operaciones lógico - semióticas, la performatividad y la presuposición fueron las categorías utilizadas para realizar el análisis cualitativo, mientras que el análisis de varianza (ANOVA), sirvió para comparar el efecto de la edad y el momento de intervención en las transformaciones sufridas por los textos y permitió confirmar los resultados del análisis cualitativo.

El estudio se hizo en tres etapas. Un estudio piloto en el cual se diseñó la situación de escritura y se realizaron los ajustes de la matriz generativa, en la segunda se recogieron las primeras escrituras de los niños, lo cual operó como pretest. En la tercera etapa se efectuó la

intervención (en tres sesiones) después de la cual los niños hicieron una reescritura de su texto, que se constituyó en el post-test de la investigación.

Uno de los principales aportes de este estudio fue haber identificado la gradualidad en la organización de la intención y del conflicto de los personajes, que permitió hipotetizar una gradación en la actividad representacional de los niños, desde niveles menos complejos a niveles más complejos o de alto nivel, en los que estarían involucradas operaciones metacognitivas y metalingüísticas que actúa sobre el texto como totalidad, en la representación de alto nivel y sobre los aspectos locales si se trata de los niveles representacionales más bajos.

El otro aporte de este estudio lo constituyó la sistematización de la intervención que da cuenta de los aspectos nodales del texto, que deben ser trabajados si se quiere lograr aprendizajes significativos. De los efectos de la intervención se desprenden orientaciones para el trabajo de los psicólogos y de los maestros con los niños en el contexto escolar: Identificación de los funcionamientos del texto y la clase a la que pertenece, los procedimientos involucrados en la composición del texto, el tipo de funcionamientos metacognitivos y metalingüísticos responsables de los procesos de autorregulación ligados con la producción escrita.

En otro estudio realizado por Van der Biest (2006), acerca de la narración escrita infantil en niños de educación básica, en el cual se pretendió comparar las variaciones en la estructura narrativa y el uso del lenguaje evaluativo en el discurso narrativo escrito de un mismo grupo de sujetos en dos momentos de su escolaridad. Participaron 23 sujetos de ambos sexos, entre los 7 y 11 años, de Educación Básica, los cuales produjeron cuentos de ficción a partir de una imagen, en cada nivel de escolaridad.

La estructura narrativa y la forma en que los niños usan la evaluación fue analizada dividiendo cada narrativa en cláusulas evaluadas siguiendo los criterios de Labov y Waletzky (1967/1997) y la adaptación realizada por Shiro (1998).

Las narraciones escritas fueron recogidas de forma colectiva, se le suministró a cada alumno una hoja con líneas y se le pidió que escribiera una historia o cuento a partir de una lámina en colores, que representaba un señor saliendo de su casa con un maletín, un niño y una niña montando un triciclo y un cartero entregándoles una carta. Se dieron las instrucciones de forma oral con la siguiente consigna: “Van a escribir un cuento o una historia a partir de este dibujo”. La lámina permaneció durante la actividad a la vista de los estudiantes.

Se utilizó un diseño transversal y longitudinal, un estudio descriptivo que buscó describir las regularidades y los cambios observados en los textos narrativos producidos por los niños a lo largo de su escolaridad.

Para el análisis, los textos se dividieron en cláusulas y cada una fue codificada en tres dimensiones: estructura narrativa, evaluación y desplazamiento. Se asignó un código a cada una de las categorías. Dentro de los resultados obtenidos se encontró que los niños de 5° tienen mayor número de cláusulas a comparación de las producidas en 2°, mayor variedad a medida que avanza la escolaridad, es decir, incluyen narraciones diversas y creadas, los temas también variaron enormemente, dan más orientación a sus relatos, es decir, mas información sobre los participantes, tiempo, lugar. En 5° todas las narraciones tuvieron una fase de resolución. En este estudio resalta el aumento de la referencia a estados emocionales en todos los grupos.

En conclusión, los resultados indicaron que existen diferencias en cuanto a la estructura narrativa y la evaluación, y ambos se incrementan con la escolaridad.

Luego de dar una mirada por los diversos antecedentes relacionados con el tema de EC y HN, cuyos aportes son relevantes para este proceso investigativo y a su vez permiten orientarlo de manera integrada EC - HN, dan pie para reconocer las implicaciones que los EC tienen en el proceso de aprendizaje, pues a partir de las diferencias individuales y de la manera de organizar y procesar los datos informativos, van cobrando sentido su influencia en

el proceso escritor, específicamente en tareas de recuperación escrita, que requieren una velocidad en la escritura, una longitud y una coherencia en la producción de textos.

En este orden de ideas según se perciba, se interpreta la realidad, se adquieren unos aprendizajes y se procesa la información, lo que apunta a descubrir que las producciones escritas serán disímiles en todos los individuos.

Hasta ahora según las revisiones investigativas realizadas, los aportes han ido orientados a procesos individuales sin correlación de variables que permitan hacer un análisis entre las mismas, pues poco se ha estudiado acerca de la relación entre los EC y la expresión escrita. De igual manera, este estudio permitirá identificar estado o condiciones en grupo control y grupo TDAH, aporte que hasta ahora no se ha realizado y sería de gran utilidad para el diseño de planes curriculares en lo referente a la lecto-escritura que respondan a las necesidades de los estudiantes según su diagnóstico, siendo en este caso el TDAH.

En la investigación realizada por Van der Biest (2006) sobre HN, se presentaron previamente los cuentos a los niños en la modalidad escrita, influencia que no puede desconocerse para el resultado de la tarea en los niños TDAH. De acuerdo con los antecedentes investigativos revisados anteriormente, al presentar los cuentos en lectura en voz alta por parte del evaluador, aumenta el nivel de comprensión, mientras que la lectura silenciosa disminuye la comprensión en los niños con TDAH. Teniendo en cuenta estas condiciones, en este estudio se tuvo en cuenta para la tarea de recuperación escrita, que el cuento fuera previamente leído por el examinador; por lo tanto, fue a través del canal auditivo por el cual el niño recibió la información, utilizando sus recursos atencionales, de memoria y de comprensión para recobrar con coherencia y completud lo escuchado.

De acuerdo con los antecedentes revisados, se concluye que los niños con TDAH, presentan un EC dependiente de campo perceptual, lo que indica que sus producciones escritas son globales, con pocos detalles, con omisión de personajes y de escenas significativas. Este aspecto será uno de los confrontados con los resultados obtenidos.

De igual manera se identifica como aspecto común en los estudios mencionados, la necesidad de aportar a la comunidad médica, científica y educativa, para tener claridad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las estrategias para llegar con éxito a los resultados esperados.

OBJETIVOS

Objetivo General

Identificar la relación existente entre el estilo cognitivo independiente de campo perceptual (IC) y dependiente de campo perceptual (DC) y las habilidades narrativas en una muestra de niños y niñas que cursan 3° a 5° de básica primaria con diagnóstico de TDAH de la ciudad de Manizales.

Objetivos Específicos

- Describir y comparar las habilidades narrativas de los niños y niñas con TDAH y sus controles
- Describir y comparar el Estilo Cognitivo de los niños y niñas con TDAH y sus controles.
- Establecer las relaciones entre el estilo cognitivo y las habilidades narrativas de niños y niñas con TDAH y sus controles.

JUSTIFICACION

La pretensión de la investigación “Relación existente entre Estilos Cognitivos y Habilidades Narrativas en niños y niñas que cursan Tercero, Cuarto y Quinto grado básica primaria con diagnóstico de TDAH.”, además de identificar el EC y la HN, es acercarse a las diferencias y similitudes significativas encontradas en el grupo TDAH y el grupo control. De esta manera, se contará con elementos que posibiliten determinar la influencia del EC perceptual en el proceso de escritura, en cuanto a la composición y la velocidad en la recuperación escrita.

Las dificultades en la composición de textos no son evidentes antes de finalizar el segundo grado de primaria, por tal razón para este estudio se toman grados escolares superiores a éste, (Tercero, Cuarto y Quinto Grado de Básica Primaria), esta identificación oportuna de falencias en el proceso escritor, busca prever alteraciones mayores que obstaculicen un desarrollo lecto-escrito y un proceso de enseñanza aprendizaje, además invita a cuestionar el modo en el cual se están sentando las bases pre-escriturales desde el preescolar.

De acuerdo a lo anterior, el maestro necesita conocer las condiciones de sus estudiantes, su historia de vida, su estilo de aprendizaje, a partir de esto se logra establecer una relación empática de enseñanza, en la cual se sientan sintonizados para obtener resultados adecuados.

Sin duda, los beneficiarios de este estudio son la población infantil, el personal docente, los profesionales que intervienen estos grupos poblacionales y la comunidad investigadora y se favorecerán de ella, porque a medida de que se cuente con una caracterización del niño en cuanto a su estilo cognitivo, su forma de aprender y de estar en el mundo, el adulto y formador contará con los elementos que le faciliten la transmisión de un conocimiento, por lo tanto, a partir de este estudio, pueden surgir otras estrategias de enseñanza que fortalezcan la habilidad narrativa y el proceso escritor de los niños.

Las investigaciones hasta ahora realizadas en cuanto a EC con niños que presentan TDAH han sido desarrolladas años atrás y en otras poblaciones (Orjales y Polaino-Lorente, 1992), por lo tanto la población colombiana, y en este caso la población de Manizales-Caldas, aún no cuenta con estudios que permitan conocer los EC y su relación con las HN de estos grupos poblacionales, además, permitirá una aproximación al conocimiento de los procesos implicados en el proceso de la escritura.

Para la comunidad investigadora y educativa, este trabajo pretende ser de gran impacto, pues a partir de la identificación del EC de los niños TDAH y controles, se conocerá la manera como procesan y reciben la información y a su vez cómo desarrollan la HN, además, es necesario tener en cuenta que los modelos educativos implantados en latinoamérica, por tradición han sido transferidos desde la cultura anglosajona sin mayores adaptaciones al contexto particular nuestro, desde esta perspectiva se podrá contribuir a la implementación de adecuadas acciones en los procesos escritores de los niños y niñas en edad escolar que respondan a un contexto socio-cultural propio.

En síntesis, los EC y las HN son dos constructos imprescindibles que necesitan identificarse en la educación actual porque permiten conocer y orientar sobre los recursos que se deben poner en marcha para aprender, garantizándose la eficacia y la eficiencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje, dando así respuesta a cuestiones demandadas al sistema educativo actual como la atención a la diversidad.

MARCO TEÓRICO

Trastorno por Déficit Atencional/ Hiperactividad

El TDAH se considera uno de los trastornos neurocomportamentales más prevalentes en la edad infantil y es definido según el Manual Estadístico DSM IV como un trastorno que se inicia en la infancia y se caracteriza por dificultades para mantener la atención, hiperactividad o exceso de movimiento e impulsividad o dificultades en el control de los impulsos.

El TDAH se ubica en la clasificación de los trastornos mentales del APA (Asociación Americana de Psiquiatría), en el apartado de trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (DSM IV, cuarta edición del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 1994).

De acuerdo con esta clasificación, se establecen cinco criterios para establecer el diagnóstico y 3 subtipos del TDAH, según el número y combinación de los síntomas predominantes (Criterio A), los cuales deben persistir por lo menos seis meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo. Los subtipos resultantes serán: De predominio inatento, predominio hiperactivo/impulsivo o combinado.

Según el DSM-IV, los otros cuatro criterios para establecer el diagnóstico clínico hacen referencia a que los síntomas deben estar presentes antes de los 7 años de edad (Criterio B), presentación de dichos síntomas en dos o más ambientes, por ejemplo en la casa y en la escuela (Criterio C), existir pruebas claras de deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral (Criterio D) y que los síntomas no aparezcan exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u

otro trastorno psicótico, ni se expliquen mejor por la presencia de otro trastorno mental (Criterio E).

Algunos autores, destacan las dificultades de autocontrol como eje central del trastorno. En este sentido, se describe el TDAH como un "déficit para inhibir la conducta prepotente" (Barkley, 1995).

El modelo neuropsicológico de Barkley (1997), enfoca el TDAH como un trastorno en el desarrollo de la inhibición conductual. Según este modelo, el TDAH genera de forma secundaria un déficit en el funcionamiento de las funciones ejecutivas que dependen de la inhibición y que se reflejan en el sujeto en una deficiencia en la capacidad de autorregulación. Para este autor las alteraciones en las funciones ejecutivas hacen más probable que el niño con TDAH, muestre un menor control motor, dificultades en la organización de la sintaxis y la fluidez verbal.

Según el GEITDAH [Grupo de Especial Interés en el TDAH] (2010), se requiere para su diagnóstico la presencia de inatención y/o hiperactividad e impulsividad, que afecta al funcionamiento de la persona que lo sufre en varios ámbitos de su vida. Algunas personas son predominantemente hiperactivas e impulsivas, mientras que otras son predominantemente inatentas. Algunas de las manifestaciones del TDAH están presentes también en la población normal, el nivel de afectación en la vida diaria es una de las fronteras para el diagnóstico. Los síntomas del TDAH pueden solaparse con síntomas de otros trastornos psiquiátricos, es necesario un diagnóstico diferencial cuidadoso.

La inatención adquiere mayor relevancia en el subtipo con predominio del déficit de atención, y la hiperactividad e impulsividad en el subtipo con predominio hiperactivo impulsivo, mientras que el subtipo combinado presenta las tres características conductuales mencionadas. En síntesis, el diagnóstico de TDAH implica un patrón persistente de desatención o hiperactividad impulsividad que es más frecuente y grave que el observado en sujetos con un nivel de desarrollo similar. Este abanico de síntomas determina que nos encontremos ante un trastorno que puede asignarse a un grupo de niños muy heterogéneo.

Además, el TDAH por lo general está asociado a otro tipo de problemas tales como perceptivomotores, lingüísticos, del aprendizaje, comportamentales e internalizantes, los cuales condicionan en gran manera sus resultados a largo plazo, como lo muestran los trabajos de algunos autores (Blondis , Kadesjo y Gillberg & Roselló, 2004).

El déficit atencional es una de las problemáticas más prevalentes hoy en día en la población infantil a nivel mundial. La Asociación Americana de Psiquiatría considera que entre el 3% y el 7% de los niños en edad escolar presentan el trastorno Barkley (1997). Sin embargo, algunos estudios (Pineda, Henao *et al.*, 1999, Pineda, Kamphaus *et al.* 1999) han informado que esta prevalencia podría ser más alta cuando se aplican los criterios del *DSM-IV*, alcanzándose valores superiores al 15%. Las estadísticas existentes en Colombia señalan resultados más preocupantes; los dos estudios realizados sobre el tema se han llevado a cabo en Manizales, en donde se halló una prevalencia de 16,1% (Pineda, Ardila *et al.*, 1999. Pineda, Henao *et al.*, 1999), confirmada en otro estudio realizado por un equipo interdisciplinario (Pineda, Lopera, Henao, Palacio y Castellanos, 2001), donde la prevalencia ascendió a un 17,1%, y en Medellín, donde se encontró una prevalencia estimada del 18% (Pineda, Kamphaus *et al.*, 1999).

La investigación desarrollada en la actualidad sobre las causas del TDAH es básicamente correlacional; por lo tanto, los factores causales de este trastorno aún no están completamente establecidos. Sin embargo, existen diferentes modelos explicativos para el TDAH; entre los más importantes encontramos los modelos biológicos (genéticos, perinatales, neurológicos), psicosociales y conductuales (Modelo Atencional de Virginia Douglas y Modelo Motivacional de Russell Barkley, 1984).

Estudios genéticos han demostrado que la heredabilidad del TDAH es del 80 %, estipulando que este es probablemente un trastorno con una fuerte raíz genética (Barkley, 2000, Rothenberger & Banaschewski, 2004).

Existen algunos factores ambientales que pueden influir en el desarrollo de esta patología, como el hábito de fumar de la madre durante el embarazo, el alcoholismo materno, las complicaciones del parto y otros trastornos neurológicos tempranos (Pineda, Puerta, et al., 2003).

A causa de los principales síntomas del TDAH, los sujetos que lo padecen suelen presentar dificultades en todas aquellas tareas que requieren una atención mantenida, así como en las actividades que sea preciso memorizar material para su posterior recuperación. Al niño hiperactivo le cuesta dificultad seleccionar, entre toda la estimulación que le llega, cual es la más importante en cada momento, a cual debe atender y cual debe obviar (J. Vaquerizo, 2005).

La pediatra y miembro de la Asociación de Andalucía de atención primaria Alfonso Lora Espinosa (2003), refiere con respecto a la etiología, que en la actualidad el TDAH se considera una alteración neuroquímica de las vías de la dopamina y serotonina en los lóbulos prefrontales y ganglios basales del cerebro, produciendo alteraciones en el sistema de procesamiento de la información, ausencia de filtro a los estímulos con incapacidad para distinguir entre las cuestiones importantes y las irrelevantes.

Según Barkley (1990, 2006), la neurobiología del TDAH afecta las funciones ejecutivas de la siguiente manera:

Atención sostenida: Disminución del rendimiento, impersistencia.

Inhibición de interferencias: Distracción, fragmentación, desorganización de la conducta.

Planificación: Impulsividad, comportamiento errático.

Supervisión y control de la conducta: Desinhibición, escasa corrección de errores.

Flexibilidad cognitiva: Perseveración, rigidez, fracaso ante tareas novedosas.

Memoria de trabajo cognición ejecutiva (Inteligencia fluida y ejecutiva): Razonamiento, comprensión del lenguaje, resolución de problemas.

Según estudios realizados por Miranda-Casas, Soriano y García (2005), los niños con TDAH tienen dificultades en la organización fonológica (relación sonido-grafema) y en la sintaxis (lugar que ocupa cada palabra en la oración). Manifiestan problemas graves en aquellas tareas que requieren organización semántica, tienen una pobre memoria auditiva y de manera especial, dificultades narrativas. La información que manejan es escasa y más desorganizada, las historias que desarrollan están menos cohesionadas y tienen muchos más errores al recordar que los niños sanos. Es decir, los niños con TDAH tienen dificultades narrativas, pues es una tarea compleja que requiere planificación, organización y regulación de la conducta, siendo esta una de las razones por las cuales los niños con TDAH tienen un perfil educacional de los ‘alumnos de aprendizaje lento’.

Las tareas lingüísticas están sensiblemente afectadas en niños con TDAH debido a que éstas requieren de un adecuado nivel de atención y control inhibitorio. Estos niños pierden mucha información verbal a causa de su disfunción ejecutiva. Es más probable además que desarrollen problemas de aprendizaje, especialmente en lectoescritura. Todo ello distingue el TDAH de la población general y de los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL). Estos últimos pueden manifestar signos de déficit de atención derivados de las dificultades para comprender el lenguaje, pero no tienen afectación de la Función Ejecutiva (J. Vaquerizo Madrid, 2005)

Salazar (2009), afirmó que los niños que padecen este trastorno tienen un rendimiento escolar inferior al que les correspondería para su capacidad intelectual; 30% de estos niños repiten por lo menos un grado escolar y suelen tener dificultades para cumplir con las pautas, manejarse de forma independiente y responder a los límites que se les pone en el hogar y en la escuela.

En una revisión de literatura realizada por Vargas Mendoza (2007), encontró que los niños con TDAH manifiestan problemas de memoria, menor capacidad de expresión y de comprensión para estímulos verbales, así como conflictos para evocar y recuperar la

información aprendida. En el aula tienen dificultad para finalizar sus tareas, escasa atención, bajo nivel de perseverancia y una falta muy característica de asertividad en relación con la autoridad. Otras características de su desarrollo psicoeducativo son la lentitud para procesar la información, una clara inadecuación entre el nivel de desarrollo de sus estructuras cognitivas y el grado de complejidad de los contenidos escolares, baja motivación para aprender, baja autoestima y una inadecuación entre sus habilidades psicolingüísticas y el lenguaje utilizado por el profesor.

Estilos cognitivos

El término EC es usado para describir las formas de pensamiento individual para percibir, recordar y usar la información para resolver un problema. Es frecuente que el concepto "estilo cognitivo" se use equivocadamente como sinónimo de habilidades cognitivas o con estilos de aprendizaje. También de manera equivocada se le ha estudiado como una característica de la personalidad en lugar de ser abordado como procesamiento humano de la información.

Aramburo (Sin fecha) refiere que los EC son una especie de filtros de control que tratan de modular los deseos del sujeto de forma que se adecuen a las exigencias de la realidad. En la satisfacción de sus necesidades los rasgos cognitivos del sujeto cumplen una función reguladora importante. La percepción de las personas no dependerá pues únicamente de sus necesidades, sino que estará también regulada por su estructura cognitiva. La función de los controles cognitivos reside en tratar de evitar que las necesidades desorganicen demasiado la percepción del sujeto.

Hederich (1993), define los EC como la tendencia de una persona a asignarle una organización y estructura propias a la información disponible, para realizar una tarea o resolver un problema con independencia de la forma como ha sido presentada, es decir, es la tendencia a resolver la tarea manejando la información disponible sin desprenderse del contexto en que ha sido presentada y sin cambiarle su estructura y organización iniciales.

Los EC hacen referencia a ciertos modos de caracterización de percibir, recordar y pensar, o a maneras distintas de descubrir, almacenar, transformar y utilizar la información; en realidad, reflejan regularidades de procesamiento de información y se desarrollan en sintonía con tendencias significativas de la personalidad, ya que se infieren a partir de las diferencias individuales en la manera de organizar y procesar los datos informativos y la propia experiencia.

Los EC se distinguen claramente de las aptitudes cognitivas. Las aptitudes cognitivas son rasgos unipolares y los estilos son bipolares. Las aptitudes son mucho más restringidas respecto a sus objetivos y se miden en términos de nivel de ejecución. Los estilos ejercen un control sobre el funcionamiento mental, las aptitudes no; las aptitudes hacen referencia a *qué*; los estilos cognitivos al *cómo*. Las aptitudes implican direcciones de valor, ya que cada polo tiene valor adaptativo en circunstancias diferentes.

El ser humano es único e irreplicable. Esta singularidad establece una gran diversidad para percibir e interpretar la realidad, adquirir y procesar la información, pensar, hablar, actuar, etc. En el ámbito educativo se concreta en los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Se ha sugerido que algunos de los problemas escolares de los niños con TDAH pueden ser explicados porque disponen de EC ineficaces (Campbell, Douglas & Morgenstern, 1971). En este sentido son muchas las investigaciones que recogen resultados que apuntan a una mayor impulsividad y dependencia de campo en los niños con TDAH con respecto de los niños control.

Herman Witkin (1969), encontró que los individuos difieren, unos de otros en la manera de percibir el mundo y de percibirse ellos mismos. Su investigación básicamente se enfocó en el grado en que diferentes personas eran influidas por el contexto que ellos veían o en el que encontraban problemas, señalando estas diferencias como diferencias en el EC. Su

trabajo fue desarrollado durante los años 50 dentro de la teoría de la diferenciación psicológica, en la cual además de abarcar el funcionamiento perceptual – cognitivo, abordó factores sociales y afectivos del ser humano, fundamentándose en una fuerte base neurofisiológica.

Los enfoques en la teoría y medición de los EC pueden agruparse en dos modelos: modelos bipolares y modelos multidimensionales. Para efectos de este estudio, es pertinente hacer referencia a los modelos bipolares, que fueron los primeros en tomar cierto énfasis en la investigación sobre EC. En este grupo está el modelo dependencia - independencia de campo desarrollado por Witkin.

Este modelo considera la posibilidad de conocer el EC de los participantes a partir de la percepción de una figura enmarcada en un campo (por ejemplo un marco). La percepción de la figura puede ser en función del campo o no en función del campo. Probablemente los instrumentos de medición más conocidos sobre este modelo son el EFT (Test de Figuras Enmascaradas) y el GEFT (Estudio Diferencial con el Test de Figuras Enmascaradas). Las conclusiones generales es que personas independientes de campo tienden a ser más autónomas. Lo que plantea algunos problemas sobre la relación cognición - personalidad e incluso EC y habilidad. Los problemas son importantes pues plantean una relación de variables que puede restar validez a las conclusiones.

Existen diferentes EC; para este estudio se consideraron el EC independiente de campo perceptual y el EC dependiente de campo perceptual, como resultado de una serie de experimentos realizados por Witkin y Asch (1948) sobre las diferencias individuales encontradas entre distintos sujetos en la percepción de la verticalidad. Los autores crearon un aparato de estudio (Road and Frame Test. RFT) que constaba de un marco y una varilla, móviles e iluminados, que se situaban en el interior de una sala oscura para evitar todo tipo de referencias exteriores. En el diseño original el experimentador pedía a los probandos que informaran de la verticalidad de la varilla a medida que él iba girando el bastón, manteniendo el marco inclinado. Los experimentos concluyeron con el hallazgo e identificación de un

grupo de sujetos, a los que se llamó dependientes de campo perceptivo, que se veían influidos por la inclinación del marco y de otro grupo, los llamados independientes de campo que tomaban más en cuenta sus propias sensaciones posturales (Witkin y col, 1954, p. 422).

Las características asociadas al EC independiente de campo hacen referencia al individuo que es relativamente libre del contexto. Estos individuos rinden más que quienes cuentan con un EC dependiente de campo. Al ser enfrentados a la resolución de problemas en los cuales los elementos esenciales pueden ser aislados de un contexto particular y redesarrollados en una nueva situación. Logran establecer una clara separación entre ellos y su entorno, incluidas las personas que los rodean y no se basan en la adscripción al grupo o en la empatía personal cuando están desarrollando algún tipo de trabajo en equipo (Witkin, 1969).

Los sujetos con un EC independiente de campo perceptual, poseen mayor especificación hemisférica (Fernández Ballesteros & Manning, 1981), mayor capacidad para desenmascarar información encubierta o de estructurar un campo de estímulos independientemente de que se presente desorganizado, mayor discontinuidad en el aprendizaje de conceptos, hay periodos en los que se detienen a pensar (Nebelkopf & Dreyer, 1973).

Las características asociadas al EC dependiente de campo perceptual, dejan ver un sujeto que es influido por el contexto. Estos individuos perciben la organización total del campo dominante, mientras que las partes del campo se perciben como fundidas con el fondo. Esta percepción muestra una cualidad analítica. Se perciben y definen a sí mismos como parte de un todo que los abarca. Son sociales y se basan más en la empatía que en los objetivos de la tarea dentro de un grupo luciendo poco centrados, sin embargo, logran dar cohesión al grupo (Witkin, 1969).

Los sujetos con un EC dependiente de campo perceptual, poseen mayor especialización hemisférica (Fernández Ballestros & Manning, 1981), menor capacidad para desenmascarar y estructurar la información, lo que implica una mayor dificultad en estructurar un campo estimular no claramente organizado (Witkin & col., 1962; Goodenough, 1976), en

el aprendizaje de conceptos utilización de una estrategia continuada (Nebelkopt & Dreyer, 1973), mayor dificultad en el aprendizaje de conceptos, cuando la información se haya desestructurada o estructurada en función de datos que resultan irrelevantes.

La dificultad de los individuos dependientes de campo no radica en su incapacidad para utilizar el esquema de control de variables, sino en la incapacidad para realizar la necesaria estructuración perceptiva de la información, que es previa y determina el uso de dicho esquema (Carretero, 1980).

En el EC dependiente de campo perceptual se tiende a percibir el todo, sin separar un elemento del campo visual total. Estas personas tienen dificultades para enfocarse en un aspecto de la situación, seleccionar detalles o analizar un patrón en diferentes partes. Tienden a trabajar bien en grupos, buena memoria para la información social y prefieren materias como literatura o historia. En el EC independiente de campo perceptual, se tiende a percibir partes separadas de un patrón total. No son tan aptos para las relaciones sociales, pero son buenos para las ciencias y las matemáticas (Witkin, Moore & Goodenough, 1977).

Witkin encontró una relación extremadamente alta entre la habilidad para resolver cierto tipo de problemas y el grado de dependencia de campo del individuo. Una alta independencia de campo es deseable cuando el individuo se enfrenta al proceso de resolución de una situación en particular, mientras que quienes manifiestan dificultades en estos procesos resultan ser a la vez altamente dependientes de campo.

También afirma este autor, que entre más habilidad tenga un individuo para identificar diferencias perceptuales y patrones cognoscitivos en los individuos, así también es mayor la habilidad para decidir el método apropiado de enseñanza. Sugiere que mapas cognoscitivos que reflejen los patrones en los cuales estén las características cognoscitivas de un individuo ayudan a identificar las debilidades y las fortalezas del estilo de aprendizaje y esto puede determinar por lo tanto la manera en que se le debe enseñar a alguien.

Identificar el EC del niño favorece el camino del auto y del heteroconocimiento, genera que el papel del docente en este sentido cobre mayor importancia, ya que como mediador puede mostrar al estudiante los diferentes procedimientos para afrontar los problemas, lo que le permitirá al estudiante adaptarse correcta y eficazmente a cada situación de aprendizaje.

Habilidades narrativas

La narración es considerada como un texto que expresa una serie de eventos que ocurren en el tiempo. Partiendo de la premisa del análisis del discurso Bamberg (1997), asume que la narración es un conjunto de discursos que tienen un orden interno, que no solo unifica sus partes, sino que lo convierte en un todo discernible del discurso que lo rodea. Para Sánchez (1992), cada configuración de discurso tiene su propio ordenamiento, tiene su propia coherencia, es una manera de concebir el mundo y de captar relaciones entre los elementos del mismo.

Las habilidades de comprensión y producción de textos narrativos son esenciales para el éxito académico, debido a que la narración es un medio de instrucción sociocultural. Entre las habilidades de la escritura se encuentra el conocimiento de la estructura textual, que guía al sujeto en la obtención y organización de la información. Un criterio para evaluar el éxito en las tareas escolares es la habilidad para manejar un repertorio de tareas o géneros del discurso narrativo.

La escritura es una habilidad compleja con múltiples exigencias simultáneas (coordinación de contenidos, generación de ideas, audiencia, recursos estilísticos, sintaxis) en una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición, que no siguen un orden fijo, sino que van y vuelven entre ellos, antes de lograr versiones finales (Cuervo y Flórez, 1995).

La escritura es una actividad de comunicación humana a través de la puesta en funcionamiento de procesos cognitivos, lingüísticos y prácticos; permite la exteriorización de hechos, sentimientos y pensamientos por medio de signos gráficos. Los tipos de escritura son:

Reproductiva: Obedece a estimulación externa auditiva- dictado- o visual –copia-, o a estimulación interna de recuperación de patrones automáticos –datos personales, firma.

Productiva o creativa: Implica la transformación de una idea, que el escritor tiene en su mente, en un soporte gramatical que la represente gráficamente.

Algunos autores conciben la adquisición narrativa como consecuencia del desarrollo cognitivo general Mandler y Johnson (1977); Rumelhart (1977); Thorndyke (1977); Stein y Glenn (1979); Vion y Colas (1999), citados por Salvador-Mata (2000). En este sentido, la HN sería, por tanto, una proyección del desarrollo cognitivo, en el que se distinguen tres componentes: Operaciones cognitivas, Forma estructural del contenido y forma lingüística, y mecanismos lingüísticos para construir la forma.

El manejo adecuado de los recursos atencionales es una competencia que facilita al aprendizaje de la lectoescritura. Por una parte se ha señalado la coexistencia de Trastorno por Déficit de Atención y los Trastornos del Aprendizaje American Psychiatric Association (1995) y por la otra, dificultades en la atención pueden subyacer a los errores en la lectoescritura.

Los niños con TDAH muestran una mayor afectación pragmática en las categorías textuales (especialmente en las superestructuras de coherencia y en la cohesión sintáctica), mientras que los aspectos enunciativos (actos de habla, máximas conversacionales e inferencias) e interactivos (gestión de turno, predictibilidad) se mantienen mejor preservados (Gallardo, 2006, 2007).

Entre las comorbilidades más frecuentes asociadas al TDAH se encuentran los trastornos del aprendizaje, entre los que se destaca el Trastorno de la Expresión Escrita (TEE). Según Paterno (2001), se estima que uno de cada cuatro niños que presenta un TDAH padece de forma concomitante un problema en el aprendizaje; y a la inversa, uno de cada tres niños que presenta un problema en el aprendizaje sufre, además, un TDAH. Es decir que, entre un 20% y un 25% de los niños evaluados y diagnosticados de TDAH presentan una dificultad general o específica en el aprendizaje escolar.

En el trastorno de la expresión escrita, de acuerdo con el DSM IV (1994), el diagnóstico implica “que las habilidades de escritura se ubiquen claramente por debajo de lo esperado para la edad cronológica, el nivel intelectual y la relación edad-grado escolar del evaluado; estos problemas deben interferir con el desempeño académico y en las actividades de la vida diaria que requieren la escritura”. Debido a que la escritura involucra varios niveles de procesamiento para lograr una representación simultánea de los aspectos del lenguaje oral al lenguaje escrito, la denominación actual (TEE) permite incluir aquellas dificultades que se derivan de fallas para producir (codificar) palabras aisladas (procesos léxicos) ya sea de manera espontánea, por copia o al dictado y para comunicar un mensaje escrito con significado (escritura narrativa o composición).

Al considerar el TEE en el DSM IV, se insiste en la existencia de “una combinación de deficiencias en la capacidad del individuo para componer textos escritos, lo que se manifiesta por errores gramaticales o de puntuación en la elaboración de frases, una organización pobre de los párrafos, errores múltiples de ortografía y una grafía excesivamente deficitaria”.

Según Vaquerizo Madrid, Estévez Díaz y Pozo García (2005), la HN necesita de tres elementos: la representación mental, la administración lingüística y el autocontrol. La representación mental permite estructurar los acontecimientos según los esquemas narrativos. Los niños cuentan las historias de la vida cotidiana y los relatos que ven en la televisión como escenas de un cuento que tiene un héroe y un oponente.

Renz (2003), profundizó en los fundamentos del procesamiento cognitivo para la narración en niños con TDAH. Estudió la codificación de la información y la habilidad para construir y modificar el argumento de una historia tras exponer a los niños a un libro de viñetas. Las diferencias en la narrativa fueron evidentes cuando se compararon con los niños sanos. Los niños con TDAH no emplean adecuadamente las herramientas que tiene el idioma, su disfunción ejecutiva da lugar a un pobre manejo de la información, tanto en la recepción como en la internalización del propio lenguaje.

Al escribir un texto, el sujeto debe controlar la velocidad de ejecución, planear y organizar el texto y superar las dificultades que encuentre. Estas dificultades pueden ser de tipo cognoscitivo relacionadas con el manejo de los diferentes niveles lingüísticos requeridos en el momento de la composición del texto. También pueden estar en relación con el dominio del contenido del texto. Finalmente, debe tener la flexibilidad cognoscitiva necesaria para ir adecuando su desempeño al momento de escribir. Son precisamente estas funciones ejecutivas las que permiten al sujeto mantener el comportamiento hasta terminar el texto. Dado lo anterior, las funciones ejecutivas son críticas durante el proceso de escritura (Hooper, 2002).

Berninger (1996), reporta que las diferencias individuales en la memoria de trabajo predicen diferencias individuales en la composición en escritores de grados de secundaria más que en escritores de primaria. Al parecer la memoria de trabajo juega un papel importante en el aumento del dominio de la escritura. Diferencias individuales en la memoria de trabajo están más relacionadas con la generación de textos que con la transcripción, mientras que diferencias individuales en la memoria a corto plazo están más relacionadas con la transcripción que con la generación de textos.

Se ha demostrado que los niveles de desarrollo de cada una de las funciones cognoscitivas se correlacionan con el nivel de desempeño de la escritura, a la vez que el nivel de desarrollo de los procesos cognoscitivos de alto nivel en general, ejerce limitantes a la adquisición de la escritura en los primeros grados escolares. En grados intermedios, las limitantes lingüísticas tienen un mayor peso en la adquisición de la escritura. Más tarde, en los

grados de secundaria, las limitantes cognitivas vuelven a tener un mayor peso sobre el aprendizaje de la escritura (Berninger, 1996).

Para evaluar la HN, según Matute (1993), el dominio de la coherencia textual se puede medir de acuerdo a la fluidez en la composición (número de palabras producidas dentro de un intervalo de tiempo constante) o a la calidad de la composición medida de manera global a través de la calificación de dos o más jueces dada por el contenido y la organización del texto. En la propuesta de evaluación de la ENI (2007), Matute amplía el rango de evaluación del nivel coherencia textual en una escala de 0 a 7 (la cual se describe más adelante), que fue el rango considerado en la presente investigación.

En estudios anteriores Leal y Matute (1995) y Matute et al. (2000), han considerado que para producir un texto coherente que permita transmitir un mensaje, el niño debe manejar diferentes aspectos lingüísticos que se sitúan tanto en el plano de la expresión como del contenido. Con relación a la producción de una narrativa, debe construir una historia completa -con principio, mitad y final- en la que los diferentes personajes no se confundan y sus acciones sean inteligibles y para ello debe emplear determinados recursos y técnicas gramaticales. El dominio creciente de estos recursos y técnicas al servicio de la construcción de una “historia” es lo que permite la escritura de textos a la vez más complejos y más claros.

Estos investigadores, retomando los aportes de expertos en esta temática, consideran la conexidad sintáctica, (Halliday y Hasanm, 1975), la complejidad pragmática (Givón, 1983) y el criterio de “completud” como criterios para evaluar los niveles o grados de coherencia narrativa.

La presencia o ausencia de cada uno de estos criterios permite considerar 7 niveles o grados de coherencia (Matute et al., 2007). En el grado 0, la producción es nula o sin relación con la temática. En el grado 1 de coherencia se ubican los textos compuestos por palabras aisladas. Los textos del grado 2 son aquellos en los que se logra articular al menos una oración. El grado 3 comprende todos aquellos textos que recuperan una parte del cuento pero

sin que este pueda ser considerado como tal. En el grado 4 se hace un resumen muy esquemático. En el grado 5 se incluyen los textos que tratan de dominar la complejidad pragmática aunque no exhiben una cohesión sintáctica completa, por lo cual son defectuosos. El grado 6 está conformado por aquellos textos que aun cuando logran alcanzar una cohesión sintáctica adecuada pero simple, pierden complejidad pragmática, o sea simplifican la “historia” dentro de límites aceptables. Finalmente el grado 7, corresponde al subgrupo de textos que logran armonizar el dominio de la cohesión sintáctica con el de la complejidad pragmática y de esa manera logran la máxima coherencia y sofisticación narrativa. Como puede verse, el puntaje va descendiendo de acuerdo a la completud y cohesión que se vaya perdiendo. El constructo de composición escrita además del nivel de coherencia narrativa, comprende la longitud entendida como el número de palabras empleadas en la narración.

En tareas de recuperación escrita, los niños sin dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura utilizan un mayor número de palabras al escribir cuentos (estos son más largos), recuperan un mayor número de proposiciones y sus textos alcanzan un nivel más alto de coherencia al ser comparados con los textos producidos por niños con este tipo de problemas. La edad y el grado escolar tienen un efecto menor en el grado de coherencia en el grupo de niños con problemas del aprendizaje que en el grupo de niños sin este tipo de problemas Matute (2000).

La composición de un texto demanda un nivel lingüístico mínimo que permita construir proposiciones y lograr entrelazarlas, un nivel atencional que permita centrar la atención en los elementos importantes y sostenerla hasta lograr terminar el texto, memoria de trabajo para mantener el tópico del texto y las estrategias de monitoreo (fase de composición) y funciones ejecutivas que permitan la organización y planeación del texto, la flexibilidad cognoscitiva necesaria para poder escoger la estrategia adecuada de acuerdo con las características textuales a considerar y el manejo simultáneo y paralelo de los diferentes subsistemas de escritura (ortografía, vocabulario, sintaxis, puntuación, separación entre palabras, cualidades gráficas); para la coherencia textual, además del control y manejo de los elementos necesarios para integrar el texto, se requiere de la conciencia de la existencia de un

lector y de la sensibilidad de los requerimientos del lector y por último, habilidades visoespaciales para una organización espacial adecuada que facilite la posterior lectura del texto.

Las dificultades en la composición de textos se hacen evidentes al finalizar el segundo grado de primaria puesto que la enseñanza formal de la escritura no suele llevarse a cabo antes de este grado escolar, este elemento representa importancia para este estudio.

Los niños con TDAH tienen un lenguaje aparentemente normal. Sin embargo, cuando se analizan correctamente sus aspectos evolutivos, de forma y contenido, pueden constatar las diferencias psicolingüísticas con los niños controles.

A propósito de la narrativa, se ha destacado la dificultad que tienen los niños TDAH en producir una historia cuando la información no está visualmente presente y la secuencia no es previsible debido a la escasa capacidad de planificación de que disponen. Los problemas en la narrativa se ponen de manifiesto no sólo en la expresión verbal (conversacional), sino también en la función escrita y en otras habilidades gráficas como el dibujo.

Los niños con TDAH manifiestan una producción verbal excesiva, son ambiguos cuando transmiten alguna información y poco eficaces en un contexto comunicativo determinado. Les cuesta comprender la intención comunicativa de su interlocutor, no respetan los turnos de palabra y miden mal su comportamiento emocional durante la conversación.

La escuela ocupa un lugar importante en el proceso de asimilación del lenguaje escrito, pues es allí donde el niño adquiere este nuevo conocimiento de manera formal. El trabajo que allí se desarrolla, ha implicado considerar cuestiones como el momento indicado para iniciar el aprendizaje o el método más indicado para hacerlo.

El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método, donde el dominio

cognoscitivo de este aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (Reyes, 2004).

Los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lecto-escritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños; es decir, primero debe conocerse "cómo aprenden los sujetos", para que a partir de ese conocimiento, se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar (Pierre, 2003), planteamiento que favorece la relación entre EC y HN.

Van Dijk y Kinstch (1983), consideran que durante la comprensión se ubica en la memoria operativa, la representación superficial de las frases (o sentencias simples) más recientes y la representación de las proposiciones simples derivadas de ellas; estos dos tipos de representaciones se unen en una estructura proposicional. La memoria operativa también funciona como un retén que guarda información residual de la proposición previamente procesada. Este modelo propone que la macro-proposición más reciente influye en el siguiente procesamiento, pues está activa y disponible. De esta forma, la memoria operativa, es esencial en la coordinación de los diferentes procesos, pues en ella se agrupan los resultados parciales de los diferentes procesos, y así contribuyen en la búsqueda del significado.

Aunque se ha señalado en el dominio de la actividad de lecto-escritura una compleja serie de subprocesos, es importante tener en cuenta que su ocurrencia se da en forma simultánea e interactiva. Respecto al dominio del lenguaje escrito, está determinado por un alto nivel de comprensión lectora y por la capacidad de transmitir de forma clara las propias ideas en un escrito.

PROPOSITO

Pregunta De Investigación

¿Cuál es la relación existente entre los EC y las HN en niños y niñas que cursan Tercero, Cuarto y Quinto grado de básica primaria con diagnóstico de TDAH?

Modelo Hipotético

Ho

No Existe una relación significativa entre el EC independiente y dependiente y las HN en niños y niñas de 3° a 5° con diagnóstico de TDAH y sus controles.

H1

Existe una relación significativa entre el EC independiente y dependiente y las HN en niños y niñas de 3° a 5° con diagnóstico de TDAH y sus controles.

Ho

No existe una relación significativa entre el TDAH y las HN.

H1

Existe una relación significativa entre el TDAH y las HN.

Ho

El EC independiente de campo perceptual no tiene una relación significativa en las HN.

H1

El EC independiente de campo perceptual tiene una relación significativa en las HN.

METODOLOGIA

Este estudio se realizó desde una perspectiva empírico-analítica, modelo de investigación científica que se vale de instrumentos y pruebas para obtener resultados, logrando a su vez, que a partir de una experiencia, se logren observar e identificar relaciones entre las variables, objeto de estudio.

De acuerdo a lo anterior, se establecieron relaciones entre el EC y las HN, a través de un diseño cuasi- experimental, transversal, de tipo descriptivo y correlacional, entendiendo el estudio correlacional como la medida del grado en que dos variables se encuentran relacionadas.

Este estudio correlacional determinó si niños con una puntuación alta en la variable A (EC), también tiene puntuación alta en la variable B (HN) y si los niños con una baja puntuación en la variable A también tienen baja puntuación en la variable B.

La relación esperada entre las variables puede ser inversa: Los niños con puntuaciones altas en una variable pueden tener puntuaciones bajas en la segunda variable y viceversa, lo que indicaría una relación negativa.

Las hipótesis fueron sometidas a prueba, a través de un grupo de niños con TDAH y un grupo control.

Se contó con 18 niños y niñas con diagnóstico de TDAH y 18 niños y niñas escolarizados sin TDAH (Grupo Control). Ambos grupos cursaban tercero, cuarto o quinto grado de básica primaria con entre los 8 y 11 años de edad.

Tipo

La investigación es empírica, con un diseño cuasi-experimental y correlacional con un grupo control.

Nivel de Investigación**Diseño²**

X1 O1V1 O1V2

X2 O2V1 O2V2

Este diseño de investigación surge producto de la observación que se hace sobre dos grupos objeto de estudio (Grupo Control y Grupo Experimental), quienes cuentan con características que los hacen homogéneos en cuanto a edad, género y escolaridad. Ambos grupos son sometidos a las mismas condiciones investigativas, es decir, en ambos, se aplican unos instrumentos (Batería de la Evaluación Neuropsicológica Infantil-ENI- y Test de Figuras Enmascaradas). Los resultados obtenidos a partir de esta evaluación, sirven como referente para el análisis de las relaciones entre variables y diferencias encontradas.

Población

120 niños, niñas y jóvenes escolarizados en los ciclos de primaria y secundaria de la ciudad de Manizales, participantes en el macroproyecto “Caracterización neuropsicopedagógica de niños y niñas con TDAH que asisten a programas de atención en la ciudad de Manizales”.

² X1= Grupo Control; X2= Grupo Casos; O1V1= Observación variable E.C en Controles, O1V2= Observación variable H.N en Controles; O2V1: Observación variable EC en Casos; O2V2= Observación variable H.N en Controles.

Muestra

Se tomó una muestra intencional de la base de datos de 120 sujetos del macroproyecto. De estos, se seleccionó un total de 36 participantes (18 casos y 18 controles), que cumplieron con los criterios de inclusión específicos definidos para este estudio.

Criterios de selección-inclusión

Previamente los 120 participantes en el macroproyecto fueron seleccionados a partir de un algoritmo de investigación que permitió inicialmente una preselección con unos criterios generales de búsqueda y con un tamizaje inicial de la capacidad cognitiva general (obtener un coeficiente intelectual igual o superior a 85). Posteriormente se verificaron en los candidatos preseleccionados, los criterios de inclusión, consistentes en tener estatus de caso (sujeto con TDAH) y de control (sujeto sin TDAH) según criterios clínicos del DSM IV, referidos a presencia o ausencia del trastorno respectivamente a partir de una entrevista psiquiátrica semiestructurada MINIKID (Colón-Soto, Díaz, Soto, & Santana, 2005) y de ausencia de trastornos médicos de tipo sistémico, neurológico o sensorial a partir de un protocolo médico, con el respectivo consentimiento informado firmado por padres o acudiente legal.

Para este estudio se tuvieron en cuenta específicamente los siguientes criterios de inclusión:

- Edad: Tener entre 8 a 11 años de edad cronológica
- Sexo: Masculino ó femenino
- Estrato Socio-Económico: Pertenecer a los estratos socioeconómicos Bajo, Medio o Alto.
- Escolaridad: Estar matriculado en los grados 3°, 4° o 5° de básica primaria y no presentar discrepancia significativa entre la edad cronológica y el grado de escolaridad

- Estatus: Estar clasificado como caso o como control en la base de datos
- Dominio en codificación escrita: Obtener un percentil igual o superior a 26 en el dominio de precisión escrita en las tareas de dictado de sílabas, palabras, no palabras y oraciones para la evaluación de las habilidades académicas incluidas en la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil -ENI- (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky, 2007). Con lo anterior, se garantizó dominio en procesos básicos de codificación en la escritura.

Variables

Tabla 1.

Descripción de variables

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	NATURALEZA	VALORES	MEDICIÓN
VARIABLES SOCIODEMOGRAFICAS				
Edad	Edad en años cumplidos	Cuantitativa	Razón	8 a 11
Sexo	Femenino y masculino	Cualitativa	Nominal	1 y 2
Estrato	Estrato socioeconómico	Cualitativa	Ordinal	1: 1 y 2
Socioeconómico	Estipulado por factura de agua			2: 3 y 4 3: 5 y 6
Escolaridad	No existencia de discrepancia significativa con respecto a la edad	Cualitativa	Ordinal	3°,4° y 5° Básica Primaria
VARIABLES CRITERIO				
Criterios para TDAH según DSM IV	Reunir los 5 criterios del diagnóstico (A, B, C, D y E)	Cualitativa	Nominal	Subtipos: Inatento, Combinado e Hiperactivo/Impulsivo.
Capacidad intelectual	Coficiente intelectual estimado, derivado de la escala total (WISC III)	Cuantitativa	Razón	Coficiente igual o mayor a 85
Dominio Precisión Escrita	Dictado de sílabas Dictado de palabras Dictado de no palabras	Cuantitativa	Razón	Percentil igual o mayor a 26

(Adecuada codificación)	Dictado de oraciones Palabras con error en recuperación escrita.			
VARIABLES DE ANALISIS				
COMPOSICION EN UNA TAREA DE RECUPERACION ESCRITA				
Longitud escrita	Número de palabras producidas	Cuantitativa	Escala	Puntuaciones directas a partir de 0
Coherencia narrativa	Nivel de organización discursiva	Cuantitativa	Escala	Puntuaciones directas entre 0 y 7
VELOCIDAD EN LA RECUPERACIÓN ESCRITA				
Velocidad en la recuperación escrita	Número de palabras escritas por minuto	Cuantitativa	Escala	Puntuación directa producto de la fórmula: $\frac{\text{Nro palabras escritas} \times 60}{\text{Tiempo}}$
ESTILOS COGNITIVOS				
Dependiente de Campo	Percepción global, omisión de detalles, personajes, escenas.	Cuantitativa	Escala	a. Puntaje igual o menor a 15 b. Puntaje entre 0 y 15
Independiente de Campo	Percepción detallada, identifica personajes y escenas.	Cuantitativa	Escala	a. Puntaje igual o mayor a 16 b. Puntaje entre 0 y 16

Instrumentos

A partir del protocolo neuropsicopedagógico diseñado para el macroproyecto, el cual está conformado por subpruebas de la Batería para Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI-, desarrollada por Matute et al. (2007), la cual incluye entre otras, una evaluación de habilidades de escritura, se tomaron las puntuaciones obtenidas en:

- Subpruebas utilizadas para verificar dominio en precisión escrita (percentil igual o superior a 26) como criterio de inclusión: Dictado de sílabas, dictado de palabras, dictado de no palabras, dictado de oraciones, palabras con error en la recuperación escrita.

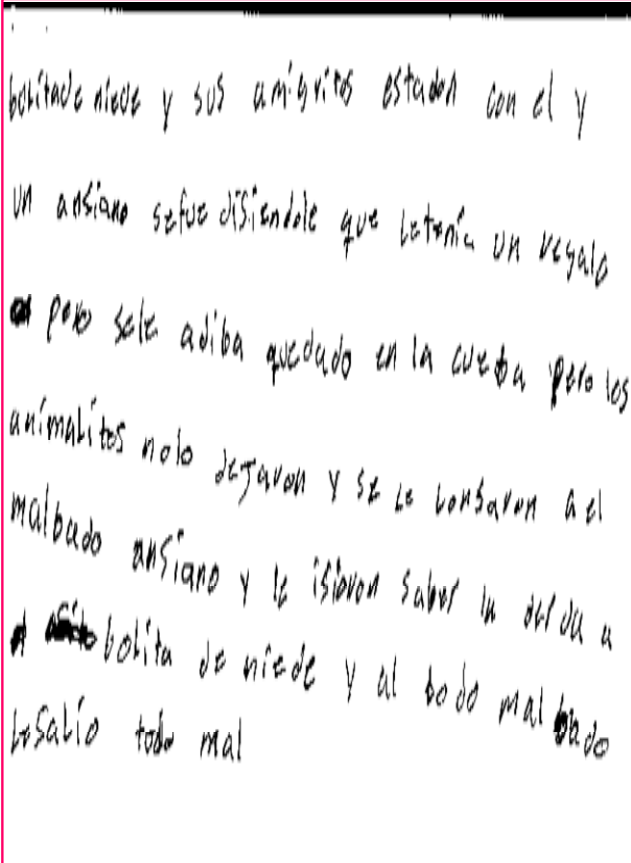
- Subpruebas para el análisis de la composición escrita (conformada por coherencia narrativa y longitud escrita): Se utilizó la tarea de recuperación escrita, consistente en leerle al niño un texto de 263 palabras (Cuento “Bolita de Nieve”), al final del cual se le solicitó escribir el cuento lo más completo posible (no un resumen). El nivel de coherencia narrativa alcanzado se calificó en una escala de 0 a 7 (según lineamientos de la batería ENI presentados en la figura 1) y la longitud contabilizando el número total de palabras convencionales escritas.

Tabla 2.

Lineamientos a considerar para la calificación de coherencia narrativa. Procedimientos de administración y calificación de la ENI, 2007. p. 40.

CALIFICACION	LINEAMIENTO
0	No escribe nada o escribe otro cuento
1	Escribe palabras aisladas recuperadas
2	Escribe oraciones o frases aisladas
3	Recupera parte (principio o final) o 2 partes sin que su expresión pueda ser considerada como cuento
4	Hace un resumen muy esquemático
5	Es el cuento completo pero defectuoso (confunde personajes, omite una parte no central, pierde la cohesión, etc.)
6	Es el cuento completo pero simple, sin errores gramaticales
7	Es el cuento completo y complejo sin errores gramaticales

A continuación se presenta una muestra de recuperación escrita del cuento “Bolita de Nieve”, el cual es leído por el examinador y posteriormente se le solicita al niño que escriba todo lo que más pueda del cuento, sin que sea un resumen. No hay un límite de tiempo, éste es contabilizado, pero este es contabilizado en segundos para establecer la velocidad de palabras escritas por minuto, acorde con la fórmula del manual de calificación.



bolita de nieve y sus amigos estaban con él y
un anciano se fue disculpando que le tenía un regalo
pero se le había quedado en la cueva pero los
animales no lo dejaron y se lo llevaron a el
malvado anciano y le hicieron saber la culpa a
la bolita de nieve y al todo malvado
lo sabía todo mal

Figura 1. Muestra de recuperación escrita. –transcripción-. Cuento Bolita de Nieve.

bolitade nieve y sus amigritos estadan con el y
un ansiano se fue disiendo que le tenía un regalo
pero se le aviva quedado en la cueva pero los
animalitos nolo dejaron y se le lonsaron a el
malbado ansiano y le isieron saber la olida a
a bolita de nieve y al bodo malvado
le salió todo mal

En la muestra escrita anterior se otorgaría una puntuación directa en longitud escrita de 61 (número de palabras escritas independientemente de los tipos de error en precisión) y un nivel de coherencia narrativa de 3 (en una escala de 0 a 7) que se interpretaría como “recupera una parte del cuento (principio, final) o dos partes sin que su expresión pueda ser considerada como cuento”. Para este estudio, se incluyeron los participantes que obtuvieron un percentil igual o superior a 26 en la precisión escrita para garantizar un dominio de procesos básicos de codificación, es decir del manejo de las correspondencias fonema a grafema que demuestran adquisición del principio alfabético. En el ejemplo anterior, no aplicaría para hacer de la muestra de este estudio.

Test de Figuras Enmascaradas para Niños CEFT, de Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1982). Mide estilo cognitivo (EC). La escala es de 0 a 25. Si puntúa entre 0 y 15 se considera un EC dependiente de campo perceptual y si puntúa de 16 a 25 se considera un EC independiente de campo perceptual.

Este test consta de 25 figuras enmascaradas y 8 figuras simples que hay que encontrar en aquéllas. El test está dividido en tres secciones de las cuales la primera es de ensayo (7 ítems) y las dos siguientes (9 ítems cada una) constituyen la prueba final.

Formas simples: Consta de modelos recortados de dos formas (TIENDA Y CASA) que están enmascaradas en las figuras complejas. Cada una de estas formas se utiliza en una de las series del test (es decir, un conjunto de figuras complejas que emplean la misma forma simple). Estas figuras han sido diseñadas para facilitar una manipulación prolongada. Hay además unas láminas para manipulación inicial de familiarización.

Series del test: Dos series de figuras complejas; 11 tienen la forma simple de la TIENDA (T1-T11) enmascarada en ella y otras 14 (H1-H14) tienen la forma simple de la CASA. (Todas las figuras deben presentarse de manera que el número de identificación aparezca en el ángulo superior derecho de la lámina).

Se interrumpirá el test si el sujeto no acierta ninguno de los elementos de la TIENDA, de T7 a T11. Si logra al menos un elemento, se puede continuar con la serie de la CASA.

Antes de presentar la serie de elementos de la CASA, el examinador debe presentar las series de discriminación D5 a D8, siguiendo las instrucciones dadas para D1 a D4. Luego el examinador dará la ficha P3 como una serie de ejercicios prácticos para los elementos de la CASA. Luego le presentará la lámina H1 y continuará el test hasta que se produzcan 5 errores consecutivos.

Al presentar los tres primeros elementos del test en cada una de las series, el examinador debe seguir las directrices dadas para la ficha P2, diciendo:

“¿A qué se parece esto?” y después de que el niño haya nombrado un objeto apropiado, el examinador debe decir: “Ahora muéstrame la TIENDA (o la CASA) y márcala tal como hiciste antes”.

El examinador debe estar seguro de que las formas recortadas TIENDA o CASA no están al alcance del niño. El examinador debe ayudar al niño cuando éste no acierte un elemento, aún cuando éste sea anotado como fracaso.

Después de los tres primeros elementos de cada serie, no se le enseñará al niño las figuras recortadas, a menos que fracase en tres elementos consecutivos o, como ya se ha comentado se le pide al sujeto que verifique su elección. Se informará al niño si acertó o se equivocó en cada uno de los elementos, solamente en la forma y condiciones anteriormente especificadas.

Se contabilizan aciertos, si puntúa entre 0 y 15 se considera un EC dependiente de campo perceptual y si puntúa de 16 a 25 se considera un EC independiente de campo perceptual.

Procedimiento

Consentimiento Informado: Se le explicó a los padres de familia o acudientes legales sobre la investigación de la cual harían parte sus hijos y se les informó sobre la inexistencia de riesgos de la evaluación, luego se procedió a firmar el consentimiento informado.

Preselección de participantes: Se ubicaron los participantes con edades entre 8 y 11 años de edad de ambos sexos e incluidos en la base de datos de 120 sujetos que previamente habían cumplido los criterios generales de inclusión del macroproyecto, según el algoritmo de investigación de dicho macroproyecto.

Verificación del criterio de inclusión dominio en precisión escrita: En los participantes preseleccionados (ya fueran casos o controles) se verificó dicho criterio referido a la obtención de un percentil igual o superior a 26 en este dominio, el cual garantiza manejo de procesos básicos escriturales relativos al dominio de las correspondencias fonema a grafema.

Proceso de emparejamiento de los participantes que cumplieron el anterior criterio de inclusión: Se procedió a emparejar los participantes seleccionados por sexo, edad, grado de escolaridad y tipo de institución educativa (pública o privada), conformando de esta manera una muestra de 36 participantes, es decir 18 parejas.

Aplicación del Test de Figuras Enmascaradas (CEFT): A todos los integrantes de la muestra se les administró el CEFT para conocer el EC predominante, por medio de una calificación logró identificarse si el EC era independiente de campo perceptual si obtenían puntuaciones superiores a 16, de lo contrario se ubicarían en un EC dependiente de campo perceptual.

Análisis de muestras escritas: Se analizó y calificó la muestra escrita producida por cada uno de los participantes en la tarea de recuperación escrita de la ENI. Este estudio se acogió al modelo que considera que el constructo de composición escrita está conformado por el nivel de coherencia narrativa y la longitud en la producción narrativa y los percentiles derivados se tomaron del estudio de estandarización de la ENI con población normal. Así mismo para el constructo de velocidad, se tomaron los resultados de la tarea de velocidad en recuperación escrita.

Análisis Estadístico

Para el cumplimiento de los objetivos se llevó a cabo el siguiente análisis estadístico:

1. Descripción de las variables sociodemográficas y clínicas.
2. Prueba de Kolmogorov Smirnov para determinar la normalidad de las variables bajo estudio.
3. En el caso de las variables que cumplieron el supuesto de normalidad, se compararon si los promedios de los grupos TDAH Combinado, TDAH Inatento y Control, eran iguales, mediante un análisis de varianza, y posteriormente a través de la prueba de Tukey.

4. En el caso de las variables que no cumplieron el supuesto de normalidad, se compararon los promedios de los grupos TDAH Combinado, TDAH Inatento y Control, mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, y posteriormente a través de la U de Mann Whitney.

5. Se realizaron comparaciones múltiples entre las diferentes variables, una vez establecida la existencia de diferencias significativas de los promedios, con la utilización de la prueba post hoc Bonferroni

6. Posteriormente se estudió la correlación entre las variables de habilidades escriturales, mediante una matriz de correlación para evaluar el valor p .

Para todos los casos se trabajó con un nivel de significancia del 5%.

Inicialmente se muestra que los grupos TDAH/C, TDAH/I y Controles eran homogéneos en cuanto a las variables socioeconómicas, edad, grado, CI, sexo y carácter de la institución. Para ello, se distinguen las variables cuantitativas (edad y CI) de las cualitativas (sexo, grado, estrato y carácter de la institución).

A las primeras se les realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, para determinar el método de comparación entre los grupos, si mediante un análisis de varianza (en caso de normalidad de las variables) o mediante la prueba no paramétrica de Kruskal - Wallis (en caso de no normalidad).

Las hipótesis analizadas en este caso son:

Ho: La media de la variable para los casos TDAH/C = la media de la variable para los casos TDAH/I = la media de la variable para los controles.

Ha: Alguna de las medias es diferente.

Tabla 3.

Características demográficas y clínicas de la muestra (n=36) de los grupos de casos con TDAH y el grupo control de acuerdo con la edad, el estrato socioeconómico, el grado escolar, la capacidad intelectual, el sexo y el tipo de institución.

Tabla 3. Características demográficas y clínicas de la muestra (n = 36) de los grupos de casos con TDAH y el grupo control de acuerdo con las variables edad, grado, CI, sexo, carácter de la institución y estrato			
	Casos	Casos	Controles
	TDAH/C	TDAH/I	
n = 36	n = 13	n = 5	n= 18
	36%	13 %	50 %

Tipo de variable	Variable	Media (DE)		Media (DE)		Media (DE)	
Cuantitativa	Edad	8.46(0.66)		8.80(1.30)		8.56(0.86)	
	Coefficiente variabilidad	7,8%		14,8%		10,0%	
	CI	99.7(15.1)		94.6(5.77)		106.3(13.7)	
	Coefficiente variabilidad	15,2%		5,9%		12,9%	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
GÉNERO							
	Masculino	11	84.6	3	60.0	14	77.8
	Femenino	2	15.4	2	40.0	4	22.2
CARÁCTER DE LA INSTITUCIÓN							
Cualitativa	Oficial	8	61.5	1	20.0	9	50.0
	Privado	5	38.5	4	80.0	9	50.0
	Grado	3.31 (0.63)	2.0	3.60 (0.89)	2.0	3.39 (0.70)	2.0
ESTRATO							
	1 ó 2	5	38.5	1	20.0	4	22.2
	3 ó 4	6	46.2	2	40.0	10	55.6
	4 ó 5	2	15.4	2	40.0	4	22.2

DE: desviación estándar

CV: coeficiente de variación

En la Tabla 3 puede apreciarse que de los 36 niños evaluados, el 36% de la muestra presenta TDAH combinado, 13% presentan TDAH inatento y 50% de los niños son controles. Vale la pena destacar que del estudio general del cual partió esta investigación seguían predominando los niños con TDAH combinado, encontrándose en menor proporción niños con TDAH Inatento.

Con respecto a la población evaluada con TDAH combinado, el 25% es de sexo femenino y el 39% de sexo masculino. Del 36% de niños con TDAH combinado, el 50% pertenecen a estrato 1 y 2, el 33% pertenece a estrato 3 y 4 y el 25% restante a estrato 5 y 6.

El 44% de los niños de subtipo combinado hacen parte de una institución educativa de carácter oficial y el 27% hacen parte de institución educativa de carácter privado. El 36% cuenta con 8 años de edad, el 40% con 9 años, el 50% con 10 años y 0% con 11 años.

La población con TDAH Inatento corresponde al 13 % de la población general de la muestra, el 25% son de sexo femenino y el 10% de sexo masculino. El 10% pertenece a estrato 1 y 2, el 11% a estrato 2 y 3 y el 25% a estrato 5 y 6.

El 5% pertenece a una institución educativa de carácter oficial y el 22% a una institución privada. Con respecto a la edad, el 13% de los niños con predominio inatento tiene 8 años, el 10% tiene 9 años, 0% tiene 10 años y el 50% tiene 11 años.

El 50% de los niños de este estudio son controles, 50% de ellos son de sexo femenino y 50% son de sexo masculino, con relación al estrato socioeconómico, el 40% pertenece a estrato 1 y 2, el 55% pertenecen a estrato 3 y 4 y el 50% pertenecen a estrato 5 y 6. En cuanto a la institución educativa el 50% corresponde al sector oficial y el 50% restante al sector privado. Referente a la edad, el 50% tiene 8 años, 9 años, 10 años y en el mismo porcentaje 11 años.

En términos de características demográficas, en este estudio se encontró con respecto al subtipo de TDAH y de estrato socioeconómico una mayor representación de estrato 1 y 2 en el subtipo combinado, prevalencia de estrato 5 y 6 en el subtipo inatento y más representación de estrato 3 y 4 en población control.

Con respecto al grupo TDAH, en términos de características demográficas, con respecto al estrato socioeconómico, en este estudio se encontró una mayor proporción de estrato 1 y 2 en el subtipo combinado, mayor prevalencia de estrato 5 y 6 en el subtipo inatento y más representación de estrato 3 y 4 en población control.

En cuanto a la institución educativa a la cual pertenecen los niños, en su mayoría los que presentan subtipo combinado hacen parte del sector oficial, situación contraria a la encontrada en el subtipo inatento, mostrándose en igual proporción, oficial y privada, en población control.

Se concluye entonces que los grupos “Casos TDAH/C”, “Casos TDAH/I” y “Controles” iniciaron en condiciones homogéneas para las variables edad y CI.

Prueba de normalidad para las variables bajo estudio

Para establecer la normalidad de las variables bajo estudio, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, donde las hipótesis planteadas fueron (Díaz, 1999):

Ho: La muestra proviene de una población con distribución normal

Ha: La muestra no proviene de una población con distribución normal

Tabla 4.

Prueba de normalidad de las variables neuropsicológicas en los tres grupos (prueba de Kolmogorov-Smirnov)

	<i>Valor P</i> <i>Subtipo combinado</i>	<i>Valor P</i> <i>Subtipo inatento</i>	<i>Valor P</i> <i>Grupo control</i>	Conclusión
Longitud escrita	0.8067	0.6146	0.9876	La variable presenta distribución normal para los tres subtipos
Coherencia narrativa	0.5223	0.4778	0.1818	La variable presenta distribución normal para los tres subtipos
Composición escrita	0.6691	0.8318	0.4491	La variable presenta distribución normal para los tres subtipos
Velocidad recuperación escrita	0.0599	0.9533	0.0203	La variable presenta distribución normal para el subtipo combinado y para el inatento, no presenta distribución normal para el grupo control
Estilo cognitivo	0.7075	0.9035	0.3366	La variable presenta distribución normal para los tres grupos

Con la muestra evaluada, las observaciones realizadas presentaron un comportamiento normal, excepto en la variable de recuperación escrita en el grupo control (Tabla 5). Para todos los demás casos, se realizó Anova a una vía y la correspondiente prueba de Tukey para determinar qué grupos eran diferentes en promedio.

Tabla 5.**Descripción y comparación de las variables neuropsicológicas de los tres grupos**

Tabla 5. Descripción y comparación de las variables neuropsicológicas de los tres grupos (Prueba de Tukey)

Variable	TDAH Combinado		TDAH Inatento		Control		Valor P Anova	Valor P TDAH	Valor P TDAH	Valor P TDAH
	Media	Desv. Estándar	Media	Desv. Estándar	Media	Desv. Estándar		Combinado vs. TDAH Inatento	Combinado vs. Control	Inatento vs. Control
Longitud escrita	53.385	31.962	34.800	30.963	82.111	41.084	0.022 *_	0.608	0.097	0.041
Coherencia narrativa	2.846	1.405	2.400	2.074	3.944	1.349	0.051	0.835	0.117	0.112
Composición escrita	35.569	30.481	14.620	20.714	56.667	30.617	0.017	0.380	0.138	0.022*_
Velocidad recuperación escrita*	16.077	20.839	7.800	5.404	14.222	12.591	0.215	0.246	0.540	0.094

* Variables a las que se les realizó prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis y posteriormente prueba U de Mann-Whitney.

* Significancia al nivel $p < 0.05$

La tarea de longitud escrita no mostró diferencias significativas entre el grupo inatento, ni el grupo combinado: $p = 0.6$ ($p > 0.05$), ni entre el grupo combinado y el grupo control: $p = 0.09$ ($p > 0.05$), mientras que entre en el grupo inatento y el grupo control si se muestran diferencias significativas: $p = 0.041$, por lo tanto se rechaza hipótesis nula, pues $p < 0.05$, es decir se rechaza la hipótesis de que no existe una relación significativa entre TDAH y las HN, en este caso la tarea de longitud escrita.

La tarea de coherencia narrativa no mostró diferencias significativas entre los grupos, es decir, ni entre el grupo combinado y el grupo inatento: $p = 0.83$ ($p > 0.05$), ni entre el grupo

combinado y control: $p= 0.11$ ($p> 0.05$) ni entre el grupo inatento y control: $p= 0.11$ ($p> 0.05$).

La tarea de composición escrita no mostró diferencias significativas entre el grupo combinado y el grupo inatento : $p= 0.38$ ($p> 0.05$) ni entre el grupo combinado, ni el control: $p= 0.13$ ($p> 0.05$) , mientras que entre el grupo inatento y el grupo control si se muestran diferencias significativas: $p= 0.022$, por lo tanto se rechaza hipótesis nula, pues $p < 0.05$, es decir se rechaza la hipótesis de que no existe una relación significativa entre TDAH y las HN, en este caso la tarea de composición escrita.

En la tarea de velocidad en la recuperación escrita no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos estudiados. Sin embargo, desde el punto de vista del análisis clínico, el grupo TDAH inatento obtuvo una media inferior (7 DE 5) con respecto al grupo TDAH combinado (16 DE 20). Las características clínicas del grupo inatento, conllevan a una alteración en sus funciones ejecutivas, por lo tanto son niños que se dispersan fácilmente, generando la omisión de detalles, olvidos y pérdida de secuencia en su narrativa, es decir, se ve afectada la velocidad en el procesamiento, la focalización selectiva de la atención y no cuentan con la misma rapidez grafomotora, necesitarán más tiempo para dar una respuesta motriz adecuada, aspectos que en esta tarea se hicieron evidentes. Por otro lado, el grupo combinado frente a esta tarea pudo resultar más favorecido, porque a pesar de contar con dificultades en el control fino de sus movimientos debido a que no ponen la suficiente atención en su regulación, la actividad motora excesiva es mayor que la inatención .

Se observa por lo tanto que existen diferencias estadísticamente significativas para las variables longitud escrita y composición escrita, entre el grupo inatento y control.

Lo anterior indica que los valores obtenidos en esas tareas en los grupos anteriormente mencionados mostraron resultados significativos que permitieron rechazar la hipótesis nula, es decir se rechaza la hipótesis de que no existe una relación significativa entre TDAH y las HN, en este caso las tareas de longitud escrita y composición.

Tabla 6.
Relación Grupos y Estilos Cognitivos

TDAH/I		TDAH/C		CONTROLES	
EC DC	EC IC	EC DC	EC IC	EC DC	EC IC
5	0	10	3	17	1

De acuerdo a la Tabla 6, del total de la muestra (36 niños), 32 de ellos obtuvieron una puntuación en EC que permite ubicarlos en un nivel de dependencia de campo perceptual, siendo solamente 4 niños ubicados en un nivel de independencia de campo perceptual.

Tabla 7.
Descripción y comparación de los Estilos Cognitivos en los tres grupos con base en el análisis de las puntuaciones directas.

Variable	TDAH Combinado		TDAH Inatento		Control		Valor P Anova
	Media	Desv. Estándar	Media	Desv. Estándar	Media	Desv. Estándar	
	Combinado		Inatento		Control		
Estilo Dependiente de Campo	10,7	2,359	11,4	4,037	10,47	2,787	0,818
Estilo Independiente de Campo	17,33	2,309			17,0		0,912

De acuerdo a la Tabla 7, puede apreciarse en el caso del estilo cognitivo dependiente de campo que no existe diferencia significativa entre los promedios del TDAH combinado, el TDAH inatento y el control (valor p 0.81). De lo anterior resulta que no hay necesidad de establecer valores p para las tres parejas de medias que es posible establecer.

En el caso del estilo independiente de campo sucede algo similar, deducido del elevado valor de p . (valor p 0.91).

Conforme a los hallazgos descritos en investigaciones sobre los estilos cognitivos en niños con TDAH, en esta muestra se encontró la misma tendencia. Sin embargo, contrario a lo esperado, en los controles se observó también tendencia hacia el estilo dependiente de campo perceptual. Lo anterior requiere analizar otros aspectos que pudieran explicar ese estilo cognitivo en los controles, lo cual puede obedecer a las estrategias pedagógicas y aspectos curriculares. El maestro en ocasiones desconoce el estilo de aprendizaje de su estudiante y brinda la enseñanza sin reparo, desconociendo las fortalezas y limitantes en ese proceso, por lo tanto, no se apunta a las necesidades particulares y se obvia la potencialización de habilidades.

Otra de las razones es el uso en curso de la tecnología, que manejada en exceso e inadecuadamente va generando un reduccionismo analítico en los niños, las habilidades escriturales pasan a un segundo plano, la capacidad de cuestionamiento se modifica debido a que muchas de las inquietudes de los niños, pasan de ser investigadas y construidas por ellos mismos, a ser arrojadas por los diversos buscadores ofrecidos por la red. En síntesis, se logran desarrollar ciertas habilidades, sacrificando otras de ellas, que ponen en juego el estilo cognitivo.

Otra de las razones por las cuales la dependencia de campo se dio en los controles, pudo deberse a limitaciones del instrumento de medida, para ello pudiera contemplarse la posibilidad de complementar dicha valoración con otras estrategias evaluativas.

Tabla 8.
Correlación Estilo Cognitivo y Habilidades Narrativas

Variables		Longitud escrita	Coherencia Narrativa	Composición escrita	Velocidad escrita
Estilo cognitivo dependiente. n = 32	Correlación	0,127	0,212	0,406	0,124
	Valor p	0,490	0,245	0,021	0,498
Estilo cognitivo independiente n = 4	Correlación	-0,197	0,457	0,265	-0,488
	Valor p	0,803	0,543	0,735	0,512

En la Tabla 8 se observan los diferentes valores del coeficiente de correlación y el valor p para los dos estilos cognitivos (dependiente e independiente) con respecto a las variables longitud escrita, coherencia narrativa, composición escrita y velocidad escrita.

Sólo el estilo cognitivo dependiente y la composición escrita presentan un coeficiente de correlación significativo, toda vez que presenta un valor de significancia de 0,021 ($p < 0.05$). En todos los demás, la hipótesis nula acerca de que no existe relación, no puede rechazarse y por tanto a pesar de que la teoría postule lo contrario, los datos recolectados aún no respaldan dicha aseveración. Este resultado pudo verse influido por el número reducido de la muestra, teniendo en cuenta además que la mayoría de sujetos obtuvieron un EC dependiente de campo, también se puede atribuir a las características presentes en niños con EC dependiente y su influencia en la forma como recuperan partes de un cuento, por su mayor condición en lo emocional.

DISCUSIÓN

A través del presente estudio se intentó establecer la relación entre el EC independiente y dependiente de campo perceptual y las HN en un grupo de 36 niños y niñas que cursaban 3° a 5° de básica primaria, 18 casos y 18 controles. Para ello se aplicaron las subpruebas de la ENI para evaluar el dominio y los subdominios de la composición escrita y el test de figuras enmascaradas.

Los resultados de este estudio permitieron confirmar que en general, las tareas escriturales demandaron mayores dificultades para el grupo de niños con TDAH inatentos y TDAH combinados, siendo estas más marcadas en el grupo inatento. Lo anterior podría atribuirse a una disfunción ejecutiva, la cual no les permite dar un uso adecuado para la organización narrativa, por pobre uso de la información, tanto en la recepción como en la internalización del propio lenguaje.

Al escribir un texto, el sujeto debe controlar la velocidad de ejecución, planear y organizar el texto y superar las dificultades que encuentre. Estas dificultades pueden ser de tipo cognoscitivo relacionadas con el manejo de los diferentes niveles lingüísticos requeridos en el momento de la composición del texto. También pueden estar en relación con el dominio del contenido del texto y/o aspectos de la memoria. Finalmente, debe tener la flexibilidad cognoscitiva necesaria para ir adecuando su desempeño al momento de escribir. Son precisamente estas funciones ejecutivas las que permiten al sujeto mantener el comportamiento hasta terminar el texto. Dado lo anterior, las funciones ejecutivas son críticas durante el proceso de escritura (Hooper, 2002). Según Barkley (1997), las alteraciones en las funciones ejecutivas hacen más probable que el niño con TDAH, muestre entre otras, dificultades en la organización de la sintaxis.

El grupo control obtuvo un mejor desempeño en las tareas escriturales al compararlo con los grupos TDAH; sin embargo, en la velocidad en la recuperación escrita (número de palabras por minuto) no se evidenciaron diferencias significativas entre los tres grupos, a pesar de que en la medida de longitud escrita, fue el grupo control el que empleó mayor número de palabras. Lo anterior podría explicarse debido a que el grupo control, se preocupa más por organizar el escrito, puede ser que sean más lentos para recuperar o evocar de su memoria las ideas del cuento, lo cual lentificaría sus procesos de escritura.

Comparativamente, el promedio más alto en la velocidad de recuperación correspondió al grupo TDAH combinado (16 ± 20) y fue el grupo inatento el que obtuvo el promedio más bajo (7 ± 5). Este resultado permite en principio, inferir que los niños TDAH combinados por su tendencia a responder rápido, pueden alcanzar a evocar un número de palabras comparable al grupo control. Otra posible explicación podría basarse en que en este subtipo de niños con TDAH, manifiesten una producción verbal excesiva, llegando así a escribir palabras, frases o párrafos, algunos de ellos ambiguos o sin coherencia. Es decir, utilizan menos tiempo pero en detrimento de la ejecución.

En el grupo TDAH inatento, se sigue confirmando que por la condición de lentificación en sus procesos cognitivos, sus desempeños se vean afectados posiblemente por dificultades de acceso rápido a la información, y por consiguiente a su capacidad de evocación.

En la tarea de coherencia narrativa, los tres grupos no mostraron diferencias significativas (aunque el grupo control mostró un promedio ligeramente más alto), ni tampoco lograron la construcción completa y compleja del cuento, es decir no alcanzaron una recuperación narrativa que pudiera ser considerada como cuento. Este indicador en los tres grupos, podría atribuirse a falta de fluidez verbal (dependiente de capacidades lingüísticas como tales), a dificultades en la comprensión inicial, o bien, en algunos de los participantes, la modalidad auditiva pudo no ser su canal principal de recepción de la información y de aprendizaje, teniendo en cuenta que el cuento fue leído por el evaluador, lo cual incrementó el

riesgo de que se omitieran detalles al recuperarlo de manera escrita. No pueden desconocerse fallas de memoria a corto plazo o bien, al estado emocional de los participantes al momento de la evaluación.

Sin embargo, no deja de llamar la atención que el desempeño alcanzado en el grupo control se contrapone a lo esperado, puesto que los niños sin dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura utilizan un mayor número de palabras al escribir cuentos (estos son más largos), recuperan un mayor número de proposiciones y sus textos alcanzan un nivel más alto de coherencia al ser comparados con los textos producidos por niños con dificultades (Matute 2000). Lo anterior era de esperarse, pues las condiciones cognoscitivas del grupo control, daban cierta garantía de que tuvieran menos problemas lectoescriturales y que por lo tanto, sus textos fueran más enriquecidos, contando con una mayor fluidez y una amplia capacidad descriptiva.

En cuanto a los resultados obtenidos en los grupos TDAH, pueden sustentarse en los estudios realizados por Miranda-Casas, Soriano y García (2005), los cuales apuntan a que los niños con TDAH tienen dificultades en la organización fonológica (relación sonido-grafema) y en la sintaxis (lugar que ocupa cada palabra en la oración). Manifiestan problemas graves en aquellas tareas que requieren organización semántica, tienen una pobre memoria auditiva y de manera especial, dificultades narrativas. La información que manejan es escasa y más desorganizada, las historias que desarrollan están menos cohesionadas y tienen muchos más errores al recordar que los niños sanos. Es decir, los niños con TDAH tienen dificultades narrativas, pues es una tarea compleja que requiere planificación, organización y regulación de la conducta. En síntesis, frente a las habilidades narrativas Miranda-Casas, García-Castellar & Soriano-Ferrer (2005) observaron el déficit en la producción de narraciones en los niños con TDAH lo cual refleja deficiencias en los procesos ejecutivos, que afectan a la organización de la información.

Liles (1987), Lañe & Lewandoski (1994), Portilla- Revoilar (1995), en las investigaciones que han realizado han detectado que los niños y niñas con dificultades en el aprendizaje tienen un esquema narrativo rudimentario, producen textos narrativos incompletos

y desorganizados, con menos episodios y menos elementos narrativos, de igual manera, la etapa evolutiva, determina en gran medida la evolución de la capacidad narrativa.

Para el análisis de la composición escrita como medida global, el puntaje derivado corresponde al consolidado de las medidas parciales de longitud escrita y nivel de coherencia narrativa (sumatoria de puntuaciones escalares). De acuerdo con este análisis, se encontró diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.017$) entre los tres grupos estudiados; también entre el grupo TDAH inatento y el grupo control se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.022$, siendo el que obtuvo más bajo desempeño. La HN del grupo TDAH inatento mostró ser más rudimentaria, con mayor número de errores, menor organización y por lo tanto un nivel de coherencia con pobre complejidad gramatical y completud narrativa y que escasamente se acerca al nivel 4 (media 2.4 DE 2.074) dado que el rango máximo de la escala es de 7. Al considerar los síntomas característicos en este subtipo, estas dificultades podrían estar asociadas a falencias en la atención sostenida o en su funcionamiento ejecutivo, entre ellos la memoria de trabajo.

Con respecto al grupo TDAH combinado, en la medida de composición escrita, lograron un ligero mejor desempeño sobre el grupo TDAH inatento, sin embargo no logra mostrar una diferencia significativa en el desempeño global; se hizo evidente que la discreta ventaja en la puntuación se puede atribuir al mayor número de palabras escritas por este grupo.

En cuanto al EC según Orjales y Polaino Lorente (1992), se pone de manifiesto una mayor dependencia de campo perceptivo en los niños con diagnóstico de TDAH, frente a los niños que no lo presentan; es decir, tienen la tendencia a percibir la información de manera más global y mayor lentitud en el aprendizaje de conceptos. Los niños TDAH suelen tener EC ineficaces, mayor impulsividad y dependencia, se ven influidos por el contexto, tienen mayores dificultades en el aprendizaje de conceptos y una incapacidad para realizar la necesaria estructuración perceptiva de la información. Los niños sanos, suelen tener un EC

independiente, lo que los hace ser libres de contexto, es decir, logran una separación entre ellos y su entorno y tienen mayor capacidad para desenmascarar la información encubierta.

Contrario a los hallazgos de Orjales y Polaino Lorente (1992), en este estudio se encontró que el EC no mostró diferencias significativas en los grupos estudiados, hallándose el predominio de un EC dependiente de campo en todos ellos. De lo anterior se podrían inferir dificultades en la selección de información, en la identificación de detalles en tareas cognitivas, tendencia a realizar análisis globales y/o influencia del contexto, entre otros. Es importante resaltar que los niños en su proceso de maduración y dependiendo de sus experiencias de aprendizaje, pueden ir transitando de un estilo cognitivo dependiente a un estilo cognitivo independiente de campo perceptual.

De los 36 niños evaluados, 32 mostraron una tendencia hacia el estilo cognitivo dependiente de campo perceptual. En el grupo TDAH inatento 5 de 6 mostraron estilo cognitivo dependiente de campo, en el grupo TDAH Combinado 10 de 13 y en el grupo control 17 de 18. Si bien el hecho de que los grupos con TDAH confirmaron la tendencia esperada, es decir, a predominar en ellos un estilo cognitivo dependiente de campo como lo describe Orjales en sus hallazgos investigativos, se cuestiona el resultado obtenido por el grupo control. Este resultado, debe llevar a considerar las estrategias pedagógicas sobre las cuales se están sentando las bases pre-escriturales, el maestro en ocasiones desconoce el estilo de aprendizaje de su estudiante y brinda la enseñanza sin reparo, desconociendo las fortalezas y limitantes en ese proceso, por lo tanto, no se apunta a las necesidades particulares y se obvia la potencialización de ciertas habilidades. También pueden influir los aspectos curriculares, las diferencias en los procesos de maduración de los niños, las experiencias de aprendizaje y el uso de la tecnología, que manejada en exceso e inadecuadamente va generando un reduccionismo analítico en los niños, además las habilidades escriturales pasan a un segundo plano, la capacidad de cuestionamiento se modifica debido a que muchas de las inquietudes de los niños, pasan de ser investigadas y construidas por ellos mismos, a ser arrojadas por los diversos buscadores ofrecidos por la red.

En síntesis, las nuevas formas de enseñanza a pesar de que logran desarrollar ciertas habilidades en los niños, sacrifican otras de ellas, que ponen en juego procesos lecto-escriturales y afectan el estilo cognitivo.

Otra de las razones por las cuales la dependencia de campo se dio en los controles, pudo deberse a limitaciones del instrumento de medida, para ello pudiera contemplarse la posibilidad de complementar dicha valoración con otras estrategias evaluativas.

En cuanto al análisis del EC dependiente y la correlación con la longitud escrita, coherencia narrativa y velocidad escrita, no se encontró correlación entre dichas variables. Sólo se pudo encontrar un coeficiente de correlación significativo entre el estilo cognitivo dependiente y la composición escrita 0.021 ($p < 0.05$). Este resultado se puede atribuir en principio a que tuvieron una ligera diferencia en el desempeño en cuanto a la recuperación de las partes del cuento con un poco de mayor completud y complejidad o también por otras características presentes en niños con EC dependiente como son una mayor apertura emocional en la comunicación interpersonal, visión global de un problema y de las relaciones internas y externas que se dan en él.

Sin embargo, estos resultados nos permiten cuestionar el EC dependiente de campo perceptual en el grupo control, toda vez, que esta característica y de acuerdo a hallazgos de otras investigaciones sólo se atribuía a los niños con diagnóstico de TDAH. Estos resultados inesperados podrían explicarse por el tamaño reducido de la muestra, a las transformaciones que han venido teniendo las estrategias pedagógicas, los ritmos de los niños en los procesos de aprendizaje y al instrumento con sus respectivas variantes.

CONCLUSIONES

La escritura se debe presentar al niño como un paso en su camino hacia la inserción en la cultura y se le debe también, resaltar su funcionalidad, su cotidianidad y su pertinencia para la comprensión de otros saberes. La escritura es un valioso objeto de estudio, pues precisamente la capacidad de producción escrita es la primera evidencia de la adquisición gradual de los principios del sistema alfabético, y más adelante una muestra sólida de un alto grado de apropiación de la lectoescritura. La posibilidad de transmitir conceptos e ideas a través de un texto escrito, implica la utilización de múltiples dominios con la claridad suficiente para transcribir de forma estructurada, clara y coherente las propias ideas.

El contexto influye en el procesamiento del lenguaje escrito, pues la visión del mundo, la cultura, las interacciones sociales, la situación social y escolar, determinan la estructura mental del sujeto, a la que integra la nueva información. Factores personales, sociales y ambientales son necesarios conocerlos antes de la estructuración de procedimientos metodológicos en la instrucción formal. Todos estos son elementos que consolidan un EC facilitador del aprendizaje. Conocer el procesamiento que tiene la información captada por los niños puede permitir evaluar la calidad de ésta y su repercusión en la elaboración de los discursos narrativos.

El entorno escolar debe planear la instrucción con base en el nivel conceptual desarrollado espontáneamente por el niño y debe llevar a cabo actividades de enseñanza donde se promueva el auto-descubrimiento.

Los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lecto-escritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños; es decir, primero debe conocerse "cómo aprenden los sujetos", para que a partir de ese conocimiento,

se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar (Pierre, 2003), planteamiento que favorece la relación entre EC y HN.

En la revisión de la literatura se encontró que los niños con TDAH, presentan un EC dependiente de campo perceptual, lo que indica que sus producciones escritas son globales, con pocos detalles, omisión de personajes y de escenas significativas, lo cual se constató en este estudio, pues pudo evidenciarse en los resultados un número significativo de sujetos con puntuaciones en EC por debajo de 15 ubicándolos en un EC dependiente de campo perceptual.

En términos generales, de acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio el grupo TDAH Inatento presentó mayores dificultades en la ejecución de las tareas escriturales en comparación con el grupo TDAH Combinado y Control.

Estos resultados son un aporte informativo para diseñar nuevas investigaciones y profundizar en el proceso de adquisición del proceso escritor, teniendo en cuenta la estimulación del aspecto perceptual.

Se sugiere que para futuras investigaciones la muestra cuente con un número mayor de sujetos, que sean grupos homogéneos y puedan considerarse los tres subtipos de TDAH, pues de esta manera podrá garantizarse un análisis diferencial entre los grupos. También permitiría tener un número representativo de sujetos con EC independiente y así poder encontrar resultados de coeficientes de correlación con las HN que nos permitan hacer una contrastación con los hallazgos de esta investigación en donde la mayoría de los sujetos fueron dependientes de campo, para con ello aproximarnos a posibles generalizaciones.

A pesar de realizar dos tratamientos estadísticos a la variable EC, no fue posible hallar correlación con todas las HN, no sólo por el número de la muestra, sino también por el predominio de EC dependiente de campo hallados en este estudio, por lo tanto, este estudio es un primer avance de un trabajo investigativo que puede tener continuidad con un número mayor en la muestra.

Una última conclusión, respecto a la práctica educativa de la lectoescritura, es la de considerar el papel del psicólogo en la evaluación y desarrollo de propuestas teóricas y metodológicas sobre procesos psicológicos y cognitivos que aporten a la adquisición y dominio de la lectoescritura. De igual forma, el psicólogo debe tener en cuenta los avances tecnológicos a través de los cuales se está desarrollando actualmente el aprendizaje.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DERIVADAS DEL PROYECTO

¿Por qué el EC Dependiente de campo perceptual caracteriza ya no sólo a población con TDAH, sino también a población control?

¿ Por qué las HN se están viendo afectadas en población TDAH y Control?

¿Por qué el desempeño en ciertas habilidades escriturales es más adecuada en niños TDAH Combinados que en los inatentos?

REFERENCIAS

- Aramburu O, Mikel. Estilos Cognitivos, Desarrollo Operatorio y Preconcepciones. vol. 5 no.1. Revista Internacional de Psicología. Universidad del país Vasco. p. 11.
- Asociación de pediatras de atención primaria de Andalucía. Alfonsa Lora Espinoza. Déficit de Atención e Hiperactividad en el niño y adolescente. La necesidad de un trabajo conjunto. Apartado de correos 40 - DP 14080. Córdoba <http://www.pediatrasandalucia.org>
- Brown, T. (2003). Trastorno por déficit de atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos. Barcelona-España: Ediciones Masson S.A.
- Acta Colombiana de Psicología. Print version ISSN 0123-915 Act.Colom.Psicol. vol.9 no.1 Bogotá, May 2006 www.educacioninicial.com/ei/areas/literaria/tematicas/index.asp
- Coll., C.; Palacios, J. y Marchesi. (1992). Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza. pp. 175-182.
- Daniel, W. W. (2002). Bioestadística, base para el análisis de las ciencias de la salud. 4 ed. México: Editorial Limusa Wiley.
- De Zubiría Samper, J.; Peña Cortés, J. S. y Páez Rodríguez, M. (2003). Los estilos cognitivos en el Instituto Alberto Merani.
- Díaz, A. (1999). Diseño estadístico de experimentos. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Fernández Jaén, A. y Calleja Pérez, B. Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad.

Fernández Pérez, M. (2004). Las tareas de la profesión de enseñar. 2 ed. España: Siglo veintiuno editores. p. 300.

Flórez Romero, R. El aprendizaje en la escuela: El lugar de la lectura y la escritura.

Flórez Romero, R.; Torrado Pacheco, M. C.; Arévalo Rodríguez, I.; Mesa Guechá, C.; Mondragón Bohórquez, S. y Pérez Vanegas, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: Un estudio exploratorio. Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes Universidad Nacional de Colombia. N°18 . Bogotá. www.scielo.org.co

Fresneda Mola, T. (1992). Cognitive styles and linguistic competences in secondary education. (AAT C541395). España: Universidad de Barcelona.

Gillberg, C.; Gillberg, P.; Rasmussen, I. C. y Kadesjo, B., et al. (2004). [Co-existing disorders in ADHD -- implications for diagnosis and intervention.](#) *European Child and Adolescent Psychiatry* 13(Suppl 1):I80-92. (2004). [Co-existent trastornos en el TDAH - implicaciones para el diagnóstico y la intervención.](#) *Niño y del Adolescente Europea de Psiquiatría* 13 (Suppl 1): I80-92.

Hederich Martínez, C. Estilo Cognitivo en la dimensión independencia-dependencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de http://www.tdr.cesca.es/TDX/TDX_UAB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1128105-155731//chm1de1.pdf

- Hederich y Camargo. (1993). Estilos cognitivos en el ámbito educativo colombiano. Recuperado de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/Los%20Estilos%20Cognitivos%20en%20el%20IAM.pdf>
- Mineduca (2001). Bases curriculares de la educación parvularia. Salesianos. S.A
- Miranda Casas; García Castellar y Soriano Ferrer. (2005). Estudio realizado por Tannock R. Purvis KL. La Habilidad Narrativa de los niños con TDAH. *Psicothema*, 17(2), 227-232.
- Montañés-Rada, F.; Gastaminza-Pérez, X.; Catalá, M. A., Ruiz-Sanz, F.; Ruiz-Lázaro, P. M.; Herreros-Rodríguez, O., et al. (2010). Grupo de Especial Interés en el TDAH (GEITDAH). Consenso del GEITDAH sobre el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol*; 51: 633-7.
- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio development of reading/writing skills: acquisition and dominion. *Revista de investigación*, ISSN 1010-2914, N°. 60. pp. 157-174.
- Orjales Villar, I. y Polaino Lorente, A. (1992). Estilos Cognitivos e Hiperactividad Infantil: Los constructos dependencia-independencia de campo perceptivo e impulsividad y reflexividad. *Revista de Pedagogía*, 44(4). p. 22.
- Pantoja Ospina, M. A. (2010). Estilos Cognitivos. Maestría en Administración. www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev.../EstilosCognitivos.pdf. (Extraído el 18 de febrero de 2010)

- Poveda, M.; Fernández, M; Beltrán Llera, J. A. y Sánchez Burón, A. Utilización de las estrategias de aprendizaje en función del estilo de pensamiento. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Salazar, O. F. (2009). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Carta de la Salud. N° 161. Octubre de 2009. pp. 1-2. Recuperado de http://www.valledellili.org/sitio/images/stories/pdf/CSOctubre_2009.pdf
- Theira Jiménez, V. B. (2006). La narración escrita infantil: Un estudio en niños de educación básica. *Revista de investigación*, 60, 157-174. Recuperado de dialnet.unirioja.es.
- Vaquerizo-Madrid, J.; Estévez-Díaz, F. y Pozo-García, A. El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas.
- Vaquerizo Madrid, J. Identificación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Unidad de Neuropediatría. Departamento de Pediatría. (Prof. J.J. Cardesa García). HUMI Badajoz. Salud Mental Infantil en Atención Primaria.
- Vargas-Mendoza, J. E. (2007). Déficit Atencional y desorden de Hiperactividad. Auto – Manejo: Una Revisión de la Literatura. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. En http://www.conductitlan.net/deficit_atencional_02.ppt
- Witkin, H. A. y Goodenough, D. R. (1981). Estilos Cognitivos: Naturaleza y orígenes. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

Zuluaga, J. B. y Vasco, C. E. (2007). Evolución en la Atención, los Estilos Cognitivos y el control de la Hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de Trastorno Deficitario de Atención con Hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención. (Tesis Doctoral). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE. Manizales, Colombia.

XCIII RC SPAOEX-Puerto de Santamaría.

Anexo 1. Hoja de perfil de habilidades académicas ENI, 2007

ESCRITURA	PUNTAJE BRUTO	PUNTAJE ESCALAR	SUMA PUNTAJES ESCALARES	PUNTAJE ESTÁNDAR	PERCENTIL
Precisión					
1. Escritura del nombre * (2)					
2. Dictado de sílabas (8)					
3. Dictado de palabras (8)					
4. Dictado de no palabras (8)					
5. Dictado de oraciones (20)					
6. Palabras con errores en la copia *					
7. Palabras con error en recuperación escrita					
COMPOSICIÓN NARRATIVA					
1. Coherencia narrativa (7)					
2. Longitud de la producción narrativa					
Velocidad					
1. En la copia de un texto					
2. En la recuperación escrita					

Anexo 2. Algoritmo de investigación

