

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL



**NARRATIVA ESCRITA EN NIÑOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE
ATENCIÓN/HIPERACTIVIDAD DE LA CIUDAD DE MANIZALES**

Preparada por:
AMPARO LÓPEZ HIGUERA

MANIZALES, COLOMBIA

AGOSTO, 2013

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL



**NARRATIVA ESCRITA EN NIÑOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE
ATENCIÓN/HIPERACTIVIDAD DE LA CIUDAD DE MANIZALES**

Preparada por:

AMPARO LÓPEZ HIGUERA

Asesores:

VILMA VARELA CIFUENTES

JUAN BERNARDO ZULUAGA VALENCIA

MANIZALES, COLOMBIA

AGOSTO, 2013

“La narración es un género literario universal, por cuanto representa un modo primario de pensamiento, cuya función es preservar la cultura de una civilización” (Bruner, 1988)

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	2
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
4. ANTECEDENTES	8
5. OBJETO DE ESTUDIO	21
6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	22
7. OBJETIVOS	23
7.1 Objetivo general	23
7.2 Objetivos específicos	23
8. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	24
8. 1. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	24
8.1.1. Definición	24
8.1.2. Comorbilidad del TDAH	27
8.1.3. Bases neuroanatómicas de la escritura y TDAH	29
8.1.4. Modelo explicativo de Barkley	32
8.1.5. TDAH y lenguaje.....	34
8.2. Narrativa	39
8.2.1. Análisis del discurso narrativo.....	48
8.2.2. Relaciones de los elementos de análisis del discurso y el árbol de decisión para la calificación de la sub-prueba de recuperación escrita de la ENI	55
9. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	58
9.1. Tipo de estudio	58
9.2. Población universo	58
9.3. Población a estudio	58
9.4. Criterios de inclusión	59
9.5. Instrumentos de recolección de la información	59
9.6. Técnicas de recolección de la información	60
9.7. Instrumento del análisis	60
9.8. Plan de análisis	63
11.PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	66
11.1. Descripción de la muestra	66
11.2. Resultados en el nivel intratextual: Nivel A: Categoría Coherencia y Cohesión local – Microestructuras	67

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Rejilla para el análisis de producción textual	17
Tabla 2	Criterios para el diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad	26
Tabla 3	Niveles de análisis y producción de textos	50
Tabla 4	Categorías de Análisis	52
Tabla 5	Rejilla para el análisis de las muestras de recuperación escrita	64
Tabla 6	Operacionalización de variables	66
Tabla 7	Subtipo TDAH	67
Tabla 8	Grado escolar	69
Tabla 9	Concordancia de Género	70
Tabla 10	Concordancia de Número	70
Tabla 11	Concordancia del tiempo verbal	75
Tabla 12	Identificación del sujeto	73
Tabla 13	Estructura proposiciones	79
Tabla 14	Conserva el eje temático	82
Tabla 15	Progresión temática	85
Tabla 16	Coherencia de las características y acciones de los personajes	91
Tabla 17	Articula proposiciones mediante conectores y frases conectivas	93
Tabla 18	Usa signos de puntuación	95
Tabla 19	Enuncia y desarrolla el inicio	99
Tabla 20	Enuncia y desarrolla el conflicto	82
Tabla 21	Enuncia y desarrolla el final	101
Tabla 22	Subtipo TDAH-Conserva el eje temático	110
Tabla 23	Subtipo TDAH-Progresión temática	111
Tabla 24	Subtipo TDAH-Características y acciones de los personajes	111
Tabla 25	Subtipo TDAH-Enuncia y desarrolla el inicio	112
Tabla 26	Subtipo TDAH-Enuncia y desarrolla el conflicto	112
Tabla 27	Subtipo TDAH-Enuncia y desarrolla el final	113
Tabla 28	Conservación del eje temático-coherencia tarea recuperación escrita ENI	117
Tabla 30	Estructura proposiciones-Longitud tarea recuperación escrita ENI	118

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Árbol de coherencia narrativa para determinar el grado de coherencia	59
Ilustración 2 Diseño investigativo	67

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento corresponde a la presentación escrita de los resultados del proyecto de investigación titulado *Características de la narrativa escrita en una muestra de niños con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) de la ciudad de Manizales*, formulado en el marco de la Maestría en Desarrollo Infantil y que corresponde al interés de analizar aquellos aspectos que caracterizan la escritura de niños con TDAH en una tarea de recuento de un texto de tipo narrativo, en la subprueba de recuperación escrita de la Bateria de Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI- (2007).

La descripción de los antecedentes de investigación permite la creación de una primera base que hace viable a la construcción del problema y da paso a la formulación de los objetivos para dar respuesta al interrogante investigativo que se consolida con la exploración del referente conceptual.

La metodología investigativa, por su parte, aportará el orden en los pasos que al seguirse permitieron dar cumplimiento con los objetivos, lo que incluye el plan de análisis de los datos a partir de la operacionalización de las variables en consideración y del uso de una rejilla que sirvió para consolidar los datos.

2. JUSTIFICACIÓN

Uno de los aspectos que caracteriza el bajo rendimiento escolar es la insuficiente habilidad lecto-escritural, que se hace evidente en la presencia de diversos tipos de dificultades, entre las que se cuentan los errores específicos que afectan la estructura de la palabra y su sentido, errores de tipo ortográfico y fallas de producción por desconocimiento de los componentes que acompañan a la estructura de los textos. Esta condición común en niños en edad escolar, afecta su rendimiento académico, no solo en las áreas que corresponden al aprendizaje del idioma escrito, sino que afecta de igual manera los aprendizajes de las demás áreas curriculares, dado que gran parte de la información que se recibe en la escuela implica a la lectura y la escritura.

Se ha documentado la presencia de fallas en la escritura en diversos trastornos del neurodesarrollo, entre ellos el TDAH. Algunas investigaciones han puesto de relieve, fallas en la narrativa oral en niños que lo padecen (Vaquerizo-Madrid, Estévez-Díaz, & Pozo-García, 2008). Considerando la estrecha relación entre el lenguaje y la escritura, resulta de interés examinar el comportamiento de estos individuos, cuando se enfrentan a una tarea de producción escrita. El porqué de la narrativa, se explica en el hecho de que este es uno de los tipos de texto que más se produce en la etapa escolar, por cuanto desde la misma adquisición del lenguaje oral, esta forma de estructuración de las ideas es la más común.

Este estudio además se justifica en la pertinencia de ampliar los análisis cuantitativos que se han realizado sobre el desempeño escritural en una muestra de niños evaluados en el marco del Macroproyecto *Procesos de Evaluación e Intervención del Desarrollo en la Infancia y sus Contextos desde la Perspectiva Clínica* y más

específicamente con el proyecto denominado *Caracterización Neuropsicopedagógica de niños y niñas con TDAH que asisten a programas de atención a la población infantil en la ciudad de Manizales*. Dicho acercamiento es posible gracias a los aportes de la gramática del texto y de los lineamientos curriculares para la Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) Colombiano.

Se espera que la utilidad de este estudio, además de permitir avanzar en el conocimiento acerca de las características narrativas escritas, esté en la posibilidad de abordar de forma adecuada a la población creciente de TDAH en el aula de clase, por cuanto permitirá una mejor apropiación de los elementos teóricos que soportan las herramientas aportadas por el MEN.

Finalmente, la investigación en sí misma se constituye en un elemento de importancia para aquellos cuyos intereses giran en torno al desarrollo infantil, pues permite como proceso, acercarse al ejercicio académico de lo que implica investigar y como recurso, profundizar en diferentes problemáticas que afectan el éxito escolar de los niños, en este caso de aquellos con TDAH.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Mata indica que el discurso narrativo “permite detectar diferencias entre la tradición oral y escrita, como fenómeno básico de la cultura de los pueblos. Por tanto, el déficit en el esquema narrativo dificulta la participación en la cultura” (1999), dado que las narraciones son fundamentales en la vida gracias a que cumplen diversas funciones, entre las que se encuentran entretener, enseñar, reflexionar y reorganizar la experiencia personal, por lo que puede decirse que las dificultades en el discurso narrativo interfieren significativamente en el desempeño de diversas tareas orales u escritas que lo contienen.

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 en Mata (1999), proceso en el que se pueden identificar tres aspectos fundamentales: primero las operaciones cognitivas que dirigen la utilización del contenido, la forma estructural del contenido y los mecanismos lingüísticos para construirlo, por lo tanto al analizar habilidades narrativas, orales u escritas, estos elementos han de tenerse presentes, especialmente cuando se entiende que las narraciones son una herramienta valiosa en la investigación, particularmente en el TDAH como lo afirma Ygual (2003), quien agrega que este tipo de textos aporta información sobre el procesamiento cognitivo que en ellos se encuentra implícito.

La construcción de un texto narrativo, se constituye en una prueba cognitivamente compleja que requiere atención en la entrada de la información, procesamiento del significado, extracción de la información más relevante y codificación en la memoria de toda la información. En la fase de output se requiere la reconstrucción de la información desde la memoria, organizándola de forma coherente y siendo sensible a las características del interlocutor. La habilidad para satisfacer y

coordinar los continuos requerimientos de esta tarea supone, además de habilidades lingüísticas, sobreesfuerzo organizativo, planificación y autocontrol, habilidades que implican tareas cognitivas de primer orden relacionadas con las funciones ejecutivas (Ygual, 2003).

Las Funciones Ejecutivas (FE) describen “un amplio rango de procesos cognitivos posiblemente implicados en la realización de nuevos planes de acción que exigen una secuencia de respuestas, seleccionadas y ordenadas de acuerdo a determinados criterios” (Robbins, 1998 en García & Muñoz (2000). Este constructo constituye un importante referente de análisis para explicar lo que sucede cuando se pretende realizar una tarea escrita, partiendo del hecho de que las funciones ejecutivas implican la participación de capacidades cognitivas entre las que se cuenta “mantener información, manipularla y actuar en función de ésta” (García V. D., 2000).

Por tanto, se espera que los trastornos que tienen en su base déficit de la función ejecutiva, pueden traer consigo dificultades en tareas que como narrar, implican una serie de operaciones cognitivas en las que aspectos como la memoria operativa y los recursos lingüísticos se interrelacionan. El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, explicado por el modelo del déficit único como un trastorno originado por la carencia de autorregulación (Barkley, 1994 en Ygual(2003), incluye en sus comorbilidades las dificultades del lenguaje; lo que incluye la narración como una forma de organización del mismo.

La relación entre el lenguaje y las funciones ejecutivas sucede según Vaquerizo, Estévez & Pozo (2008) en que, el córtex prefrontal, [...], ha tenido un desarrollo simultáneo con el lenguaje, por la necesidad inherente del ser humano para comunicarse. -Por lo que- resulta apropiado que la disfunción del desarrollo propia del

TDAH, afecte no solo el aprendizaje sino también, la comunicación. Con respecto a esta última, se ha indicado por varios autores su afectación en los niños con TDAH, quienes tienen alteraciones en uno o varios del elemento principal de la comunicación, el lenguaje. Por ejemplo, se afirma 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 severos 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” (Etchepareborda, 2003 y Crespo-Eguílaz & Narbona, 2003 en Vaquerizo et al. (2008).

Estas conclusiones son derivadas en su mayoría por investigaciones sobre el funcionamiento del lenguaje oral en el niño con TDAH; sin embargo es importante anotar que el lenguaje como área de desarrollo, también tiene un componente lecto-escrito; por lo que si se encuentran fallas en la narrativa oral, podrían encontrarse en la escrita, lo que podría ofrecer información valiosa sobre como asume las tareas de organización lingüística en el discurso escrito quien padece el trastorno.

A lo anterior se suma que las habilidades de comprensión y producción de textos narrativos son esenciales para el éxito académico, por varias razones: en primer término, la narración es un medio de instrucción sociocultural; el formato narrativo es útil para explicar los fenómenos naturales y para codificar las normas sociales; se añade que 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; y finalmente, un criterio

para evaluar el éxito en las tareas escolares, es la habilidad para manejar un repertorio de tareas o géneros del discurso narrativo (Mata, 1999).

De manera que son muchas las razones para indagar sobre las características de la narrativa escrita en sujetos con TDAH, entendiendo que la narración contempla la presencia de funciones cognitivas y procedimentales con influencia en la vida escolar y social.

4. ANTECEDENTES

La investigación *Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*, realizada por Casas, García y Soriano (2005) examinó las diferencias en las habilidades de narración en el lenguaje oral de los niños con TDAH y un grupo control, usuarios del español. Este objetivo a su vez se dividió en dos: en el primero se propuso analizar si los niños con TDAH muestran una sensibilidad a las características estructurales de la historia diferente a la de los niños sin TDAH; y en el segundo, analizar si los errores en el recuerdo de las narraciones de los niños con TDAH difieren de los errores que cometen los niños sin TDAH.

La población a estudio estuvo conformada por un total de 60 niños de clase social media baja, entre los 7 y los 12 años (media de 9,1 años y una desviación típica de 1,9), escolarizados en colegios públicos y privados de la provincia de Valencia (España); de estos, 30 niños presentaban TDAH (90% niños y 10% niñas), mientras que los 30 restantes constituyeron el grupo control-normal (66,7% niños y 33,3% niñas), para un total de 47 niños y 13 niñas, entre los dos grupos.

Para evaluar la capacidad narrativa de los niños se empleó una tarea de recuerdo de dos cuentos, previamente narrados por el evaluador y contruidos siguiendo las categorías de la gramática de la historia de Stein y Glenn (1979). Se usó un cuento diferente para cada grupo de edad; el primero, empleado para los niños entre 7 y 9 años de edad cronológica, estuvo compuesto por 20 proposiciones, de estructura simple (sintaxis sencilla, un episodio, un único personaje y donde la acción transcurre en un único y limitado marco espacio-temporal); el segundo, compuesto por 28 proposiciones y por dos episodios, que presentaba una red causal mucho más compleja

(embellecimientos literarios, más de un personaje) y fue empleado con los niños entre 10 y 12 años de edad cronológica. Para el análisis se conjugaron diferentes formas de aproximación a las narraciones: categorías de la gramática de la historia, análisis de redes y análisis de los errores en el recuerdo de la historia.

Antes de comparar los resultados en los dos grupos, se comprobó que los datos cumplían el criterio de normalidad estadística, aplicando la prueba de Shapiro-Wilks. En aquellos casos en que la distribución era normal ($p > .05$) se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de comparación entre grupos, mientras que el test U de Mann-Whitney fue empleado en caso contrario. Se definió como significativo el valor p bilateral inferior a 0.05.

Según Casas en las medidas globales de producción y de la red causal de la narración, los niños con TDAH y los normales no difieren en el número de proposiciones recordadas, pero al revisar la calidad de estas proposiciones “aparecen diferencias significativas entre ambos grupos, siendo el grupo control el que se destaca por la calidad de sus proposiciones” (Casas, García, & Soriano, 2005).

Al analizar la capacidad de recordar las diferentes categorías contempladas según la gramática de la historia, los investigadores describieron que en el caso de los niños con TDAH, estos recuerdan un menor número de proposiciones en las diferentes categorías, aunque las diferencias significativas se encontraron en el número de proposiciones recordadas de los cuentos, con un mejor comportamiento del grupo control.

En la proporción de proposiciones recordadas pertenecientes a la *red causal* aparecen diferencias significativas entre ambos grupos, diferencias que demuestran mejor comportamiento en el grupo control, igual que en la proporción de proposiciones recordadas pertenecientes a la *red sin salida*.

Aunque se encontraron errores de secuencia entre y dentro de las categorías, confusiones, embellecimientos o adiciones y sustituciones de palabras clave, las diferencias importantes se encontraron en aspectos como: la confusión de personajes-acciones del cuento y en el embellecimiento o adición de información no relevante no perteneciente al texto del cuento, por lo que los niños con TDAH cometieron un número mayor de confusiones y de adiciones de información.

Finalmente, en la discusión de los resultados, los investigadores destacan, que los niños con TDAH presentan un rendimiento en general más bajo que los niños normales en la tarea de recuerdo de un cuento que previamente han leído, aunque no aparecieron diferencias significativas entre los dos grupos en el cómputo total de las proposiciones recordadas, los niños con TDAH producían historias cuyas proposiciones tenían menor calidad (Casas, García, & Soriano, 2005).

Con respecto a las otras categorías de análisis (categorías de la gramática de la historia y de la red causal), encontraron que los niños “con TDAH se diferenciaron de los niños del grupo de comparación en aspectos importantes relacionados con la manera en la que estructuraron sus narraciones” (Casas, García, & Soriano, 2005). Las conclusiones más importantes a las que llegaron al respecto, fueron:

Los niños con TDAH recordaron significativamente menos información del cuento de las categorías de introducción, suceso y ejecución, omitieron más información sobre la presentación y los acontecimientos de la historia, así como de las acciones llevadas a cabo por los protagonistas para alcanzar la meta.

Los sujetos con TDAH no recordaron en la misma medida que los sujetos normales la estructura de la meta del protagonista, que es el elemento esencial de una historia y en el recuerdo de la misma, introducen menos proposiciones que están dentro

o fuera de la cadena causal; lo que sugiere que esta población, tiene menos sensibilidad para discriminar la información relevante de la que no lo es.

Todas estas dificultades en el establecimiento de las redes causales de las proposiciones de las historias, podrían ser consecuencia del fracaso para mantener activa en la memoria a corto plazo la meta del protagonista y así poder dar coherencia y cohesión a las narraciones, o bien, del fallo para prestar atención simultáneamente a la meta como marco organizativo de la historia y a las relaciones causales entre las diferentes proposiciones.

Finalmente tras el análisis de los errores de producción, se concluyó que, el discurso de los niños con TDAH tenía más errores de confusión de personajes/acciones, y añadieron más material que no pertenecía al texto original. Lo anterior, lo atribuyen a la dificultad que representa el TDAH “para inhibir respuestas que no son relevantes para la tarea, y por los problemas que experimentan para recuperar información de la memoria a largo plazo” (Barkley, 1997 en Casas et al., (2005).

Sin embargo, los investigadores no encontraron diferencias significativas entre los dos grupos con la tarea de recuerdo de la narración, como tampoco en la presencia en ella, de errores de secuenciación y sustituciones de palabras.

Esta investigación resulta adecuada para el presente estudio en tanto es el discurso narrativo la fuente primaria de análisis; los autores buscaron la sensibilidad a la estructura de este tipo de discurso, lo que en términos del estudio que se pretende, se relaciona con los requerimientos de la superestructura y la macroestructura textual. La población objeto de estudio también se constituye en un elemento de interés, por cuanto se compararon las producciones de un grupo con TDAH y uno control; tal y como se

pretende distribuir la población en este caso. Sin embargo se constituye en una limitación, el hecho de que se haya realizado con el discurso narrativo oral y no escrito.

La investigación titulada *Problemas del lenguaje con estudiantes con déficit atencional* de Amparo Ygual Fernández, representa un importante antecedente para el caso de la presente investigación. El interés de la investigadora se centró en los trastornos y las dificultades de comunicación que experimentan los niños con TDAH, para lo que se propuso tres objetivos, siendo uno de ellos, analizar el discurso narrativo oral de los niños con TDAH, concretamente el análisis de la coherencia del discurso, con la pretensión de comparar el nivel de desarrollo de la coherencia del discurso narrativo de los niños con TDAH respecto al de los niños con un desarrollo normal y comparar las habilidades narrativas de los niños con TDAH subtipo con predominio de inatención (TDAH/I) con las del subtipo combinado (TDAH/C) (Ygual, 2003). La muestra del estudio estuvo conformada por 37 niños con TDAH, 31 de los sujetos equivalente al 83.7% de la muestra, fueron niños; mientras que sólo 6, correspondientes al 16.2%, eran niñas. En el grupo predominó el TDAH de tipo combinado N=25 (67.5%) frente al tipo de predominio inatento N=12 (32.4%), en el subtipo combinado predominaron los varones. En cuanto a la edad, esta oscilaba entre los 5 y 12 años, pero se concentró en los siete y ocho años.

La investigación contó con un grupo control equiparado en número, edad y estatus socioeconómico con el grupo experimental, que se seleccionó en distintas escuelas públicas de Valencia (España). La investigadora no logró evaluar la habilidad de discurso narrativo en todos los sujetos, por cuestiones relacionadas con la equiparación de la muestra, por lo que en este aspecto sólo se evaluaron las producciones de 28 sujetos. Para el análisis de la narrativa, la investigadora usó la

narración a partir de la escucha de una historia (retelling)¹, usando sólo el estímulo auditivo con el fin de eliminar posibles organizadores externos; después de escuchar la historia, el niño debíarecontarla. Para el análisis, se aplicó el método de análisis de Gramática de la Historia (Stein y Glenn, 1979 en Ygual, (2003), derivado de la psicología cognitiva y de las teorías lingüísticas de Van Dijk.

Un grupo de expertos analizó las grabaciones siguiendo parámetros relacionados con la medida de coherencia del discurso (número total de secuencias recordadas y número total de episodios completos narrados); se calificó con 2 puntos a una secuencia bien enunciada, con marcadores de cohesión correctos, fácilmente identificable en el texto y sin ningún punto de ambigüedad; se asignó 1 punto a las secuencias incompletas y 0 puntos recibieron las secuencias que ofrecían una información errónea o ambigua. Otro parámetro de análisis, fue la medida de comprensión del discurso, en la que se valoró las respuestas que los sujetos dieron a las preguntas planteadas para evaluar la comprensión de las relaciones causales. La puntuación fue de 1, 0.5 o 0 según la corrección de la respuesta. Las pruebas estadísticas usadas, fueron la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, análisis de covarianza y prueba de contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error (contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual en todos los grupos).

Las conclusiones alrededor del discurso narrativo entre el grupo control y el grupo con TDAH, indican diferencias significativas en la mayoría de las variables

¹Las narraciones, fueron las mismas que usaron Buried Alive (Verdick, 1978) y Shipwrecked (Verdick, 1973); se tradujeron al castellano con el título de "Atrapado vivo" y "Náufragos" respectivamente. Tienen "una estructura interna que sigue las reglas de la gramática de la historia según Stein y Glenn (1979) y también un gran interés narrativo para niños de distintas edades, según pudimos comprobar en ensayos previos a la evaluación y a través de su aplicación clínica" (Ygual, 2003).

estudiadas en las que le fue mejor al grupo control, por ejemplo, hubo grandes diferencias en la longitud de las historias contadas entre el grupo de niños con TDAH y el grupo control. El grupo normal no sólo contó historias más largas sino que las contó de una forma más coherente, más organizada.

Con respecto a la información que hacía referencia al planteamiento informativo y al suceso inicial, hubo diferencias menos significativas pero que en todo caso favorecieron el grupo control. Igual sucedió en el caso de la identificación de tipos de secuencia, respuesta interna e intento-acción. No se encontraron diferencias entre ambos grupos en cuanto a la información aportada de tipo reacción; cómo el personaje siente, piensa o actúa en relación a la consecuencia directa.

En cuanto al tipo de información relatada, los niños con TDAH ofrecen menos información de todos los tipos de secuencias. Relatan menos información sobre los personajes, menos información sobre aspectos descriptivos generales como localización, tiempo, etc. Aportan, igualmente, menos información sobre los obstáculos o problemas con que se encuentran los personajes y que son causa de su actuación y menos información acerca de cómo superan esos obstáculos y los planes de acción que aplican para ello (Ygual, 2003). Otro aspecto importante es que facilitan menos datos acerca de las acciones efectuadas por los personajes principales y sobre las consecuencias de las mismas.

Los datos que aportaron las pruebas de comprensión de la historia indican que el comportamiento de los niños con TDAH, es peor que el del grupo normal, en tanto aquellos que tenían el trastorno cometieron más errores cuando se les interrogó por información general y detalles concretos presentes en las historias. Tuvieron “más problemas para establecer relaciones entre la información, relaciones de causalidad,

consecuencias etc., tal como se observa en los resultados de las preguntas inferenciales”(Ygual, 2003).

Al comparar las habilidades de coherencia del discurso narrativo entre los niños con subtipo TDAH/I y subtipo TDAH/C, no se observaron diferencias en la forma de narrar las historias entre un grupo y otro; la longitud de las narraciones es similar en ambos grupos, así como el grado de coherencia con que cuentan las historias; tampoco se encontraron diferencias en lo que se refiere al tipo de información que transmiten en la narración. Sin embargo, en la prueba de comprensión de la información sí se observan diferencias entre los dos grupos; el subtipo combinado, parece recordar y comprender más información general y detalles de la narración. La autora de la investigación revela que las habilidades narrativas de los niños con TDAH son peores que las de los niños que no tienen este problema, pues cuando se les pide que cuenten historias previamente oídas ofrecen mucha menos información acerca de ellas, cuentan historias mucho más cortas, más desorganizadas y menos coherentes (Ygual, 2003).

Con respecto a la comparación de las habilidades narrativas entre el grupo de niños con TDAH subtipo combinado y TDAH subtipo inatento, se demostró que los dos grupos narraron la historia con igual dificultad, aunque, se observó una diferencia importante, en cuanto a la comprensión de la misma. Por ejemplo, en el subtipo inatento se observaron más dificultades en la comprensión y en el almacenamiento de la información, mientras que en el subtipo combinado se apreció mayor capacidad para recordar más información y para establecer mejor las relaciones inferenciales entre la misma. Ambos subtipos tienen problemas en el output de la información pero el subtipo inatento parece que tiene más dificultades en el input. En cuanto a las dificultades en la

expresión parecen similares en los dos grupos, sin embargo, parece que el subtipo inatento tiene más dificultades en la comprensión de la información.

Resultan muy interesantes los datos aportados por este estudio en términos del análisis de las producciones narrativas de los niños y niñas con TDAH, en el sentido en que medir la coherencia del discurso, permite observar el recuerdo de la historia, en tanto que la longitud y la información contenida en los episodios, se relaciona con el seguimiento de una temática global y el mantenimiento de la coherencia y cohesión entre las oraciones y párrafos al evocar adecuadamente los episodios, información que se analizará para el caso del presente estudio. La medida aportada a la comprensión del discurso, que permitió observar la comprensión de las relaciones causales, corresponde también a una medida de coherencia de los episodios y acciones de la narración.

La población una vez más aparece como un punto de encuentro con la presente investigación, en tanto se usa un grupo de casos y uno de controles, además, se añade que en el tratamiento de los datos se ha realizado un análisis comparativo entre subtipos de TDAH.

Las formas de puntuar las medidas, es un aspecto importante, en tanto que una escala similar se usó en la calificación de las producciones escritas de los niños con TDAH en el caso del presente estudio. Sin embargo aparece como una limitación el hecho de que no se haya logrado hacer análisis con la totalidad de la muestra y nuevamente el hecho de que el análisis se realice a partir de producciones orales.

Finalmente, el estudio realizado por Avendaño, Cerón, Coral y Torres (2006) cuyo objetivo fue caracterizar el desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de un grupo de escolares, resulta de interés como antecedente de investigación por el instrumento usado para valorar la producción escrita.

En primer lugar toman de los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional Colombiano, los niveles de análisis y producción de textos (1998). Estos niveles, contienen los componentes mínimos que han de tenerse en cuenta para revisar un texto a partir de cuatro categorías de análisis: Nivel A: Coherencia y Cohesión Local, Nivel B: Coherencia Global, Nivel C: Coherencia y Cohesión Lineal, y finalmente el Nivel D: Pragmática.

A partir de estos componentes, se construyó la rejilla que se presenta en la tabla 1 y que permitió analizar las muestras escritas tomadas de 15 niños del tercer grado de primaria en edades comprendidas entre los 8 y 13 años y a quienes se les pidió producir un texto de tipo narrativo. Se usó una escala de calificación en la que el cero (0) era igual a poco satisfactorio, 1 más o menos satisfactorio y 2 satisfactorio.

Tabla 1

Rejilla para el análisis de producción textual

	0 Poco satisfactorio	1 Más o menos satisfactorio	2 Satisfactorio
Superestructura			
• Enuncia y desarrolla el conflicto	No plantea ni desarrolla el conflicto	Plantea pero no desarrolla el conflicto	Plantea y desarrolla el conflicto
• Enuncia y desarrolla el final	No plantea ni desarrolla la solución	Plantea pero no desarrolla la solución	Plantea completamente la solución del conflicto
Estructura textual			
Punto de vista pragmático			
• Responde a la situación que propone la prueba (Nivel D)	No continúa el texto propuesto	Intenta continuar la historia retomando algunos elementos del texto fuente.	Escribe la continuación de la historia solicitada
• Ofrece la información necesaria para la comprensión de un lector que no conoce la historia.	La información que ofrece es insuficiente para la comprensión de un lector que no conozca la historia	La información proporcionada permite comprender algunos apartados de la historia	Su producción permite al lector entender la historia.

Punto de vista pragmático			
• Conserva la figura del narrador	En varias oportunidades confunde la voz de los personajes	Algunas veces confunde la voz de los personajes	La voz del narrador se diferencia de los personajes.
Punto de vista semántico			
• Utiliza un vocabulario que permite comprender el sentido del texto	El vocabulario utilizado no permite comprensión textual; presencia de neologismos	El vocabulario empleado permite comprender algunos enunciados de la producción	El vocabulario empleado permite comprender totalmente la producción.
• Conserva el eje temático (Nivel B)	La producción no conserva el eje temático de la narración	Conserva parcialmente el eje temático	Mantiene a lo largo de su producción el eje temático
• Hay progresión temática (Nivel B)	Plantea solamente una idea y no se evidencia avance en la narración	Las ideas expuestas inconclusas y progresión temática limitada	Presenta secuencialidad y avance de la temática a lo largo de la narración.
• Las características y las acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia	Las características y las acciones que asigna a los personajes producen serias contradicciones en el texto	Las características y las acciones que asigna a los personajes producen leves contradicciones en el texto.	Mantiene las características y las acciones de los personajes a lo largo de la narración.
Punto de vista morfosintáctico			
• Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas (Nivel C)	No emplea conectores ni frases conectivas en su producción	Constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas	Utiliza adecuadamente variados conectores y frases conectivas en sus enunciados
• Hay concordancia de género (Nivel A)	No existe concordancia de género en sus enunciados	Ocasionalmente existe concordancia de género en sus enunciados	Existe concordancia de género en sus enunciados
• Hay concordancia de número (Nivel A)	No existe concordancia de número en sus enunciados	Ocasionalmente existe concordancia de número en sus enunciados	Existe concordancia de número en sus enunciados
• Conserva el tiempo verbal (Nivel A)	No conserva el tiempo verbal en la producción	Ocasionalmente modifica el tiempo verbal.	Conserva el tiempo verbal en la producción
• Estructura adecuadamente las proposiciones (Nivel A)	Sus enunciados carecen de la estructura gramatical	Ocasionalmente omite algunos de los elementos de la estructura gramatical	Sus enunciados cuentan con adecuada estructura gramatical.
• Uso de referentes en la producción	No emplea referentes en la producción	Para cada referencia no es claro el referente	Para cada referencia es claro el referente
Expresión gráfica			
• El texto es legible	La grafía de la producción es ilegible	Su producción es semi legible	Su producción es legible.
• Utiliza adecuadamente signos de puntuación (Nivel C)	No emplea signos de puntuación	Emplea adecuadamente algunos signos de puntuación	Emplea adecuadamente los signos de puntuación
• Distribuye adecuadamente el texto en la página	Inadecuado empleo del espacio del texto en la página	En algunas partes de la producción la distribución de la producción es adecuada.	Adecuado empleo del espacio del texto en la pagina
• Apropiación del sistema de escritura	Su escritura es pre alfabética	Su escritura es predominantemente alfabética	Escribe alfabéticamente
• Construcción de la noción de palabra	Separa inadecuadamente la mayoría de palabras	Separa inadecuadamente algunas palabras	Separa adecuadamente la mayoría de las palabras

• Ortografía	No tiene en cuenta las reglas ortográficas	Tiene en cuenta algunas reglas ortográficas	Tiene en cuenta todas las reglas ortográficas
--------------	--	---	---

Fuente: Caracterización del Desempeño en Comprensión y Producción Textual de Acuerdo al Estado Nutricional de Niños de Tercero de Primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará del Departamento del Cauca, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

El contenido del instrumento (rejilla) se dividió en la evaluación de tres aspectos. El primero tiene que ver con la superestructura que corresponde a “un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales”(Van Dijk 1978 en Avendaño et al., (2006).

En segundo lugar se evaluó la estructura textual revisada desde lo pragmático, es decir, la relación entre el texto y la situación comunicativa dentro de la cual se requiere que éste funcione; desde el punto de vista semántico que tiene que ver con el significado del texto y la forma como el escritor se refiere al mundo, lo clasifica, establece relaciones lógicas, como de causa-efecto, condición-consecuencia, medio-fin, general-particular, parte-todo, etcétera; lo morfosintáctico que se ocupa de la organización interna del texto y de la articulación entre proposiciones; observa propiedades morfológicas y sintácticas. Finalmente se valoró la expresión gráfica, esto es el análisis de la configuración gráfica del texto (Avendaño, 2006).

Los resultados que se expresaron inicialmente en un análisis de tipo univariado consideraron las variables de edad, género, estado nutricional, comprensión y producción textual. Luego, se realizó análisis bivariado en el que se cruzaron variables sociodemográficas con aquellas relacionadas con la producción y comprensión textual.

Lo importante a considerar en este caso es que la rejilla permitió clasificar con facilidad el comportamiento de la población con respecto a la tarea de producción de un

texto narrativo, que fue expresado en frecuencias y correlacionado descriptivamente con los componentes de la rejilla, lo que le da peso al análisis del texto considerando que se entreteje una red de relaciones entre lo encontrado y la teoría.

5. OBJETO DE ESTUDIO

El análisis de las muestras tomadas a partir de una tarea de re-narración escrita, posterior a la escucha de un cuento de 21 proposiciones leído por un evaluador (tarea para evaluar la habilidad de recuperación escrita tomada de la Batería ENI, 2007), fue el insumo para analizar la narrativa escrita del niño con TDAH, a partir de la valoración de la capacidad de mantener el tipo de texto, desarrollar coherencia dentro y entre las oraciones, coherencia del contenido escrito en relación con el contenido inicial, el mantenimiento del eje temático y las acciones que de este se desprenden, de acuerdo a la información aportada por el texto.

Este interés subyace de la consideración de que en el TDAH, el trastorno de la función ejecutiva coexiste con dificultades en diversos ámbitos incluido el lenguaje oral y escrito, específicamente en procesos que exigen planeación y organización. De manera específica, el lenguaje escrito requiere de procesamiento perceptivo visual y auditivo, memoria, acceso al léxico, rutas de decodificación y codificación visual, procesamiento cognitivo del tipo de información para guardar las intenciones y sentidos del texto, sintaxis, entre otras y todas al tiempo, razón por la que es lógico encontrar que el sujeto con TDAH muestre serias dificultades en este tipo de tareas.

6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las características de la estructura narrativa escrita de una muestra de niños con TDAH de la ciudad de Manizales?

7. OBJETIVOS

7.1 Objetivo general

Describir las características de la narrativa escrita de de una muestra de niños con TDAH a partir de una tarea de recuento de un texto de tipo narrativo.

7.2 Objetivos específicos

Identificar las características de la escritura narrativa de acuerdo con las herramientas aportadas por el Ministerio de Educación Nacional para el análisis de la producción y comprensión textual.

Analizar los hallazgos encontrados en las muestras de escritura a fin de clarificar lo que caracteriza la narrativa escrita del grupo de niños con TDAH en relación a los elementos de análisis del texto.

Comparar las características en la narrativa escrita entre los diferentes subtipos de TDAH.

8. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

8. 1. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

8.1.1. Definición

Quienes padecen del Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) “presentan las características comportamentales de la impulsividad (o hiperactividad motora), las características cognitivas del déficit de atención (p. ej., desatención y distrabilidad) o ambas” (Popper & West, 2000 en Hales, R; Yudofsky, S & Talbott (2000). De ahí que en el manual DSM-IV (1995) indique que la característica esencial del trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar; este se constituye en el primero de cinco criterios diagnósticos.

Los cuatro restantes hacen referencia al tiempo y edad de aparición de los síntomas, la presencia de los mismos en diferentes ambientes, el nivel de afectación y la exclusión de otras condiciones de salud que pudieran explicar la sintomatología. Algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o de desatención causantes de problemas pueden haber aparecido antes de los 7 años de edad; algún “problema relacionado con los síntomas debe producirse en dos situaciones por lo menos (p. ej., en casa y en la escuela o en el trabajo)”; además debe haber pruebas claras de interferencia en la actividad social, académico laboral propia del nivel de desarrollo y finalmente, el trastorno no debe aparecer exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no se explica mejor por la

presencia de otro trastorno mental (p. ej., trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo o trastorno de la personalidad)(DSM-IV, 1995).

Se debe considerar también la tipificación del trastorno, dada por el predominio de los síntomas nucleares; estos son la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. “El subtipo apropiado debe indicarse en función del patrón sintomático predominante durante los últimos 6 meses” (DSM-IV, 1995) y se denominan así: 1) trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado: usado en caso de que por lo menos durante 6 meses, 6 (o más) síntomas de desatención y 6 (o más) síntomas de hiperactividad-impulsividad, persistan; 2) trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención: corresponde a la persistencia durante 6 meses, de 6 (o más) síntomas de desatención y menos de 6 síntomas de hiperactividad-impulsividad; 3) trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo: aplicado en los casos en que por 6 meses, predominen 6 (o más) síntomas de hiperactividad-impulsividad y menos de 6 síntomas de desatención. Los criterios para diagnóstico del TDAH se resumen en la tabla 2.

Tabla 2

Crterios para el diagn3stico de trastorno por d3ficit de atenci3n con hiperactividad

A. (1) o (2):

(1) seis (o m3s) de los siguientes sntomas de desatenci3n han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relaci3n con el nivel de desarrollo:

Desatenci3n

(a) a menudo no presta atenci3n suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.

(b) a menudo tiene dificultades para mantener la atenci3n en tareas o en actividades l3dicas.

(c) a menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.

(d) a menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones).

(e) a menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.

(f) a menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o dom3sticos).

(g) a menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej. Juguetes, ejercicios escolares, l3pices, libros o herramientas).

(h) a menudo se distrae f3cilmente por est3mulos irrelevantes.

(i) a menudo es descuidado en las actividades diarias.

(2) seis (o m3s) de los siguientes sntomas de hiperactividad-impulsividad han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relaci3n con el nivel de desarrollo:

Hiperactividad

(a) a menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.

(b) a menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.

(c) a menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud).

(d) a menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.

(e) a menudo «est3 en marcha» o suele actuar como si tuviera un motor.

(f) a menudo habla en exceso.

Impulsividad

(g) a menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas

(h) a menudo tiene dificultades para guardar turno

(i) a menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. ej. Se entromete en conversaciones o juegos).

B. Algunos sntomas de hiperactividad-impulsividad o desatenci3n que causaban alteraciones estaban presentes antes de los 7 aros de edad.

C. Algunas alteraciones provocadas por los sntomas se presentan en dos o m3s ambientes (p. ej., en la escuela [o en el trabajo] y en casa).

D. Deben existir pruebas claras de un deterioro cl3nicamente significativo de la actividad social, acad3mica o laboral.

E. Los sntomas no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psic3tico, y no se explican mejor por la presencia de otro trastorno mental (p. ej., trastorno del estado de 3nimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo o un trastorno de la personalidad).

Las características asociadas al TDAH dependen de la edad, el sexo y el tiempo de evolución; sin embargo son comunes la “baja tolerancia a la frustración, arrebatos emocionales, autoritarismo, testarudez, insistencia excesiva y frecuente en que se satisfagan sus peticiones, labilidad emocional, desmoralización, disforia, rechazo por parte de compañeros y baja autoestima” (DSM-IV, 1995, págs. 83-84). Todas estas se revierten en dificultades para relacionarse en varios ambientes, siendo la escuela y la familia los más afectados, considerando que son llamados perezosos, rebeldes, descuidados con la consideración errada de que “todo el comportamiento anómalo es voluntario”. Además, suele presentarse “una elevada prevalencia de trastornos del estado de ánimo, trastornos de ansiedad, trastornos del aprendizaje y trastornos de la comunicación” (DSM-IV, 1995, pág. 84).

8.1.2. Comorbilidad del TDAH

Las investigaciones realizadas en torno al trastorno también han permitido describir aspectos relacionados con las dificultades que transcurren con él, lo que resulta de interés para la continuidad de su estudio, así como para la búsqueda de diferentes formas de intervención.

Las dificultades de aprendizaje constituyen una de las asociaciones más frecuentes en el TDAH. Al respecto, se dice que “la mayoría de niños con TDAH presentan un bajo rendimiento escolar que se refleja en peores calificaciones y más asistencia a aulas de educación especial que sus compañeros. Según datos procedentes de EEUU la mitad de los niños con TDAH necesitan tutorías académicas, alrededor de un 30% repiten curso y asisten a uno o más programas de educación especial, lo que es

más preocupante, no terminan con éxito la enseñanza secundaria” (Weiss & Hechtman, 1993 en Ygual (2003, pág. 26).

Se reportan entonces hallazgos en relación a las dificultades en la adquisición de la velocidad lectora y fallas en la comprensión. Considerando que “la información sobre lo que se desea escribir hay que recuperarla de la memoria a largo plazo y mantenerla en la memoria de trabajo al mismo tiempo que se está planificando, generando frases y revisando ideas, teniendo además presente la estructura del texto” (Ygual, 2003, págs. 26-27), es posible asociar problemas en la producción textual con el TDAH, pues “estos procesos conllevan enormes dificultades para los niños con TDAH, que, como consecuencia, se resisten a escribir y desarrollan actitudes negativas de rechazo” hacia estas tareas (Cherkes-Jukowski, Sharp, & Stolzerberger, 1997 en Ygual, (2003, pág. 27).

Con respecto a la correlación del TDAH y el lenguaje, Ygual, (2003), refiere que el comienzo del desarrollo del lenguaje suele ser más tardío en los niños con TDAH (iniciando las primeras palabras y primeras combinaciones entre palabras), según investigaciones realizadas al respecto. Los datos aportados indican que existe entre un 6% y 35% de niños TDAH con retraso en el comienzo del lenguaje frente a un 2% - 6% en niños sin TDAH (Tannock y Schachar, 1996; Gross-Tsur et al. 1991; Hartsough y Lambert, 1985; Ornoy et al. 1993; Szatmari et al. 1989 en Ygual, 2003). Además agrega que la co-ocurrencia de trastornos del lenguaje, tanto expresivo como comprensivo, y síntomas de TDAH emerge tempranamente y continúa durante la infancia y la adolescencia (Beitchman et al., 1987; Benasich et al., 1993; McGee et al. 1991; Ornoy et al. 1993 en Ygual, 2003) aunque tanto la sintomatología de lenguaje como la del TDAH pueden variar en sus manifestaciones.

Con respecto a los trastornos de la comunicación, resulta apropiado agregar que la relación con el TDAH también se ve mediada por el control ejecutivo de sede cerebral frontal donde “todas las regiones corticales están representadas, en la especialización hemisférica para el control cognitivo de la información y, principalmente, en la memoria de trabajo”, que a su vez “es esencial para la manipulación consciente y temporal de la información necesaria para desarrollar operaciones cognitivas complejas como la comprensión del lenguaje y el razonamiento” (Vaquerizo-Madrid, Estévez-Díaz, & Pozo-García, 2008).

8.1.3. Bases neuroanatómicas de la escritura y TDAH

El reporte de hallazgos físicos y de laboratorio en algunos casos estudiados en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, en lo que tiene que ver con la neuroanatomía revelan, una “corteza frontal derecha reducida, pequeña asimetría del núcleo caudado (lado derecho mayor que el izquierdo, lo cual sugiere que el lado izquierdo tuvo menor disminución de tamaño durante el desarrollo), globus pallidus derecho reducido, cuerpo calloso derecho reducido y cerebelo reducido” (DSMIV 2000).

Con respecto a estudios de imagen, algunas observaciones reportan que a pesar de que los resultados en el EEG son anormales sólo en el 20% de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y que la tomografía computarizada es típicamente normal, “los resultados de otras técnicas de diagnóstico por imagen y de numerosos estudios neuropsicológicos son compatibles con un funcionalismo alterado de la corteza frontal, al menos en algunos niños con trastorno por déficit de atención con

hiperactividad” (Popper, Ch & West, S 2000 en Hales, et al. (2000, pág. 839), lo que estaría en relación con los síntomas del trastorno pues se ha dado a los lóbulos frontales la capacidad de inhibir respuestas automáticas («impulsivas»), además de ser sede de la función ejecutiva, tópico tratado más adelante como base de uno de los modelos explicativos del TDAH.

Es relevante indicar que conceptos como ‘funcionamiento ejecutivo’ o ‘control ejecutivo’ hacen referencia a “una serie de mecanismos implicados en la optimización de los procesos cognitivos a fin de orientarlos hacia la resolución de situaciones complejas” (García V. D., 2000), y si estos se revisan desde su representación anatómica en la corteza prefrontal, se debe agregar que ocupan “un lugar privilegiado para orquestrar todas estas funciones, puesto que es la región cerebral de integración por excelencia, gracias a la información que envía y recibe de virtualmente todos los sistemas sensoriales y motores” (García V. D., 2000).

Según Klinberg, Vaidya, Gabrieli, Moseley y Hedehus (1999), los cambios observados en la capacidad y competencia ejecutiva parecen guardar una estrecha relación con los procesos madurativos de la corteza prefrontal, y especialmente con los ‘períodos sensibles’ de maduración de esta región cerebral (Klinberg 1999 et al. en García-Molina & Muñoz (Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento, 2000).

Estos hallazgos neuroanatómicos del TDAH, guardan a su vez relación con los mecanismos de la escritura, que vista como proceso, requiere de la participación de diferentes procesos psicológicos, entre los que Ardila, Rosselli & Matute (2005) han identificado tres tipos de componentes: el primero corresponde a las funciones

encargadas de la percepción, procesamiento, almacenamiento y expresión de los estímulos ambientales; el segundo tiene que ver con las funciones ejecutivas, que permiten al individuo involucrarse de manera exitosa en un comportamiento independiente, propositivo, que le permite alcanzar una meta (Lezak 1995 en (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005) y finalmente las variables afectivas que influyen sobre la ejecución del escritor (Gregg y Mather, 2002 en (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005).

El correlato neuroanatómico en el proceso de escritura, haciendo una relación con el recuento de un texto tipo narrativo y de acuerdo a los planteamientos de Serratrice y Habib (1997), requiere la participación de la corteza cerebral auditiva primaria de ambos hemisferios, la corteza temporal asociativa del hemisferio izquierdo (área de Wernicke), [...]; para la transcodificación del mensaje, se requiere de la participación de dos regiones de la corteza asociativa que ocupan la encrucijada temporoparietooccipital izquierda (circonvolución angular o área 39 y circunvolución supramarginal o área 40), que asegura actividades como la conversión de los fonemas en grafemas; finalmente el acto motor o gesto gráfico, el cual requiere la transferencia de la información recabada en las dos etapas anteriores por las áreas sensoriales a través de la corteza motora frontal asociativa, cuya región más importante es el área de Broca, información que pasa a la corteza motora primaria para concretar el movimiento. Además, otras regiones cerebrales participan con estas zonas aportando informaciones suplementarias pero indispensables: el hipocampo y la corteza sensorial asociativa sobre aspectos mnésicos, el hemisferio derecho interviene en la elaboración de los elementos de carácter espacial y una visión global de la palabra escrita. Las zonas prefrontales participan en la planeación del texto escrito, el mantenimiento del tópico, el alcanzar la meta propuesta, etc. (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005).

Por otro lado, funciones específicas como la memoria y atención, afectadas en el niño con TDAH, se encuentran involucradas en el desarrollo de la escritura. La memoria operativa por ejemplo, participa en el momento de la construcción del texto, los planes, las metas, la información proveniente de la memoria a largo plazo, el procedimiento para la generación y la transcripción de textos. Las estrategias de monitoreo se almacenan igualmente en la memoria operativa (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005).

Las funciones ejecutivas por su parte, permiten la organización y planeación del texto; la flexibilidad cognoscitiva es necesaria para poder escoger la estrategia adecuada de acuerdo con las características textuales a considerar y el manejo de manera simultánea y en paralelo de los diferentes subsistemas de escritura, necesarios a su vez, para producir un texto que reúna los niveles de dominio óptimos de cada subsistema. Es decir, que al escribir un texto, el sujeto debe (a) controlar la velocidad de ejecución, (b) planear y organizar el texto, (c) superar las dificultades que encuentre, y finalmente, (d) tener la flexibilidad cognoscitiva necesaria para ir adecuando su desempeño al momento de escribir (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005).

8.1.4. Modelo explicativo de Barkley

Anteriormente se hizo mención al control ejecutivo y su relación con el TDAH. Para ampliar este asunto es importante hablar de uno de los modelos explicativos del trastorno, específicamente aquel que plantea que los sujetos con TDAH poseen un déficit en la inhibición de la conducta explicado por el mal funcionamiento ejecutivo.

Barkley (1994) elaboró un modelo teórico en el que logró integrar todos aquellos aspectos que se encuentran afectados en los niños con hiperactividad. Argumentó que “los fallos en la inhibición de la conducta, el primer acto autorregulatorio, inciden de

forma negativa en cuatro funciones neuropsicológicas que dependen de la inhibición conductual para su efectiva ejecución: a) memoria de trabajo; b) autorregulación de la motivación y del afecto; c) internalización del lenguaje; y d) procesos de análisis y síntesis” (Barkley 1994 en Ygual(2003). Todas las anteriores con influencia directa sobre el sistema motor que controla el comportamiento dirigido a metas (cortex prefrontal y frontal), así como también a otros sistemas neuropsicológicos: sensorial, perceptivo, lingüístico, mnésico y emocional.

Contrario a los modelos clínicos que se concentran en los síntomas primarios, Barkley (1997) indica que las deficiencias atencionales no pueden ser consideradas como un síntoma primario sino como un síntoma secundario del TDAH: “Es una consecuencia de la alteración que la escasa inhibición conductual y el bajo control de la interferencia crean en la autorregulación o control ejecutivo del comportamiento” (Barkley 1997 en Ygual, 2003).

Es importante aclarar que a pesar de que el concepto de Barkley sobre la inhibición como un “constructo superior en la jerarquía de las funciones ejecutivas”, difiere de otros autores que definen a la Función Ejecutiva como el “constructo cognitivo utilizado para describir conductas dirigidas a una meta, orientadas hacia el futuro, que se consideran mediadas por los lóbulos frontales” (Ozonoff, Strayer, McMahon & Fillow, 1994 en Ygual, 2003), existe un punto de acuerdo que concibe que la evolución de las funciones ejecutivas no se produce de la misma manera en niños con hiperactividad, en los que se percibe un desarrollo más lento de las mismas (2003).

8.1.5. TDAH y lenguaje

Al abordar el modelo explicativo de Barkley, se indicó que la falla en la autorregulación afecta la internalización del lenguaje. Al respecto, muchos estudios indican que en los niños con TDAH existe un retraso en el desarrollo del lenguaje interior y por tanto se afectan habilidades relacionadas con el juego y con la conducta adaptativa: “hacen más comentarios irrelevantes durante los juegos, mientras trabajan y en otras situaciones sociales, demuestran una baja curiosidad conceptual hacia los juguetes, su lenguaje comunicativo está menos elaborado y organizado. Esta inmadurez en el lenguaje interno podría originar las dificultades de los individuos con TDAH para adoptar un comportamiento gobernado por reglas y el retraso en el desarrollo moral” (Ygual, 2003).

Se explicita además que, la posibilidad de usar el lenguaje interior es importante para la memoria operativa así como para la participación adecuada en la escuela, en tareas que requieren la comprensión y seguimiento de órdenes por el tiempo necesario para cumplir con el objetivo que se impone.

Ygual (2003) indica que los niños con TDAH parecen tener más problemas en el desarrollo del lenguaje que los niños normales. El grado de comorbilidad entre el TDAH y los trastornos del lenguaje es muy alto; la mayoría de los estudios sugieren un nivel de asociación entre un 20% y un 60% como afirma Oram (1999) (Ygual, 2003).

Si bien, el rango de diferencia ha sido discutido por muchos autores y explicado por las diferencias metodológicas, por el uso de tests que requieren de otras habilidades

cognitivas o el interés de cada uno de los estudios, es común encontrar rasgos de dificultad del lenguaje en la población estudiada con TDAH.

En todo caso, se ha de entender que las dificultades del lenguaje no aparecen como una consecuencia de un trastorno del lenguaje, sino que más bien cursa con el TDAH, coexiste con él, pero “lo que ocurre es que el diagnóstico del TDAH suele ser más tardío que el de los trastornos del lenguaje”, inicialmente porque lo que más sobresale es la hiperactividad o porque no existen criterios claros de diagnóstico en los trastornos comórbidos (Ygual, 2003).

Love y Thomson (1988) realizaron un estudio con una muestra de 116 niños, encontrando que “el 48.3% tenía un diagnóstico dual de trastornos de lenguaje y déficit de atención y concluyeron que había más probabilidad de encontrar niños que presentasen un trastorno de TDAH con dificultades de lenguaje que de TDAH únicamente” (Love & Thomson 1988 en Ygual, 2003). Estos mismos investigadores hicieron aportes en relación al género, al referir la presencia de dificultades del lenguaje de manera más frecuente en niños que en niñas, en concordancia con la epidemiología del TDAH que indica mayor prevalencia en el género masculino.

Luego, investigaciones como la realizada por Baker y Cantwell (1992) amplían las descripciones del lenguaje en niños con TDAH. Ygual (2003) resalta sobre los resultados del estudio de estos autores aspectos importantes: 1) Los datos que se obtuvieron indicaban que los niños con TDAH+Trastornos del Lenguaje eran un grupo lingüísticamente muy heterogéneo. El 78% del total de la muestra presentaba problemas de articulación del habla, el 58% de la muestra total tenía dificultades de lenguaje expresivo, el 34% dificultades de lenguaje receptivo y el 69% dificultades de procesamiento del lenguaje; incluyendo las dificultades de memoria auditiva y

discriminación; 2) los investigadores describen dos tendencias en la evolución del trastorno con el tiempo. En la primera, los problemas de habla parecían declinar con la edad (del 87% entre los 6 y 7 años a un 76% entre los 8 y 10 y un 64% en los de 11 a 15 años). En la segunda, las dificultades de aprendizaje aumentaban de un 20% entre los 6 y 7 años, a un 38% entre los 8 y los 10 y un 86% entre los 11 y los 15.

Con respecto a esta última tendencia, Scarborough y Dobrich (1990) describieron este hecho, en niños con retrasos del lenguaje, como “recuperación ilusoria” ya que, si bien el habla mejora aparentemente, el procesamiento del lenguaje sigue estando afectado. Semrud-Clikeman (2000) apoyan la idea de que los déficits de procesamiento fonológico, podrían estar presentes en los niños con TDAH mayores y adolescentes e influiría en el procesamiento automático durante la lectura (Scarborough & Dobrich; 1990 y Semrud-Clikeman, 2000 en Ygual, 2003).

Vaquero-Madrid, Estévez-Díaz, & Pozo-García (2008), agregan al respecto de las tareas lingüísticas en el TDAH, que estas se encuentran sensiblemente afectadas debido a que ellas “requieren de un adecuado nivel de atención y control inhibitorio”, lo que hace pensar nuevamente en la función ejecutiva. Según lo refieren, los niños con TDAH pierden mucha información verbal a causa de su disfunción ejecutiva, lo que hace más probable que desarrollen problemas de aprendizaje, especialmente en lectoescritura.

En cuanto a las dificultades pragmáticas, los mismos autores las definen “como dificultades en el uso apropiado del lenguaje considerando el contexto comunicativo, social y situacional”; agregan que la pragmática “requiere una alta exigencia de la función ejecutiva [...]”. lo que explicaría que en los niños con TDAH se observe una amplia gama de dificultades de tipo pragmático. Los estudios realizados sobre este

aspecto indican que comparados con los niños normales, los niños con TDAH manifiestan: una producción verbal excesiva durante las conversaciones espontáneas (Zentall, 1988 en Ygual, 2003); un decremento, sin embargo, de la producción verbal y más disfluencias cuando se enfrentan con tareas que requieren planificación y organización de la respuesta verbal como contar una historia o dar instrucciones” (Zentall, 1988; Tannock, Purvis & Schachar, 1993 en Ygual, 2003).

Se agregan, las “dificultades en la introducción, mantenimiento y cambio de tópicos adecuados así como en el mantenimiento del turno de intervención durante las conversaciones (Humphries et al., 1.994; Zentall et al., 1983 en Ygual, 2003). También les cuesta ser precisos y concisos en la selección y uso de palabras para expresar la información de una manera no ambigua (Tannock, Purvis & Schachar, 1993 en Ygual, 2003). Asimismo tienen dificultades en el ajuste del lenguaje a las características de su interlocutor y de los contextos específicos de comunicación” (Zentall, 1988; Landau & Milich, 1988 en Ygual, 2003).

En cuanto a las habilidades narrativas de los niños con TDAH, la mayoría de estas se han estudiado en el análisis del discurso narrativo oral, un hecho importante al respecto, es que la investigación ha demostrado que las habilidades narrativas han sido uno de los mejores predictores del éxito en la escuela para niños con dificultades de aprendizaje y dificultades de lenguaje (Bishop & Edmundson, 1987; Feagans & Appelbaum, 1986 en Ygual, 2003). Esto debido a que niños que presentan dificultades de aprendizaje, también muestran dificultades que persisten en el tiempo, en la producción de narraciones, lo que incluye la generación de la macroestructura y los componentes microestructurales (cohesión, estructura gramatical de las frases y el uso frecuente de frases subordinadas).

Los mismos investigadores indican una longitud media de la frase, más reducida, y el uso inadecuado de los términos temporales y de la narrativa oral. Sobre esta última, destacan que los niños TDAH tienen dificultades al 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.

Específicamente sobre la narrativa del niño con TDAH, las investigaciones han demostrado dificultades que se pueden producir en varios estadios del procesamiento, en relación a las características nucleares del trastorno. Así, “las dificultades atencionales pueden influir interfiriendo en la entrada de la información; las dificultades en la memoria operativa los hace menos eficaces en el reparto y control de recursos durante la realización de la tarea, lo cual se traduce en dificultades en la evocación de sucesos, más errores en el establecimiento de conexiones causales de los mismos que estaría interferida por la no desactivación de información irrelevante para la narración” (Ygual, 2003).

Por otro lado está el asunto de la memoria, específicamente la memoria verbal, considerada por Ygual (2003) como un elemento clave en las funciones ejecutivas de los niños con TDAH. Denckla (1996) en Ygual, 2003, expresa que la memoria operativa (de trabajo) tiene una base lingüística, incluso cuando también está implicada la información no verbal.

Se destaca también el hecho de que el discurso lecto-escrito tiene trazas de dificultad en la selección y manejo de las estructuras lingüísticas de base produciendo más errores de cohesión, si la memoria no participa activamente en la elección de los

recursos adecuados según lo impone la tarea, lo que confiere a lo narrativo importancia sobre las actividades académicas futuras que incluyen desde el seguimiento de las instrucciones del docente hasta el desarrollo de tareas más específicas, como se anota en la siguiente afirmación:

“El lector puede pensar en el seguimiento de una explicación del profesor en clase y su posterior representación en memoria. Las dificultades en realizar una codificación consistente y en la utilización de las relaciones causales entre las ideas conllevan también, implicaciones en la vida diaria. El éxito académico temprano está fuertemente ligado a un desarrollo lingüístico y a un aprendizaje correcto de la lectura. Se han observado altas correlaciones entre el aprendizaje de la lecto-escritura y la “lectura emergente”, la capacidad de los niños pequeños de narrar historias a partir de los dibujos de un libro, haciendo como que leen” (Kaderavek, J. & Sulzby, E. 2000 en Ygual 2003).

8.2. Narrativa

Mata (1999), en palabras de Bruner (1988) indica que la narración es un género literario universal, por cuanto representa un modo primario de pensamiento, cuya función es preservar la cultura de una civilización. Para este autor, el discurso narrativo, permite detectar diferencias entre la tradición oral y escrita, como fenómeno básico de la cultura de los pueblos. Por tanto, el déficit en el esquema narrativo dificulta la participación en la cultura. Agrega que las narraciones juegan un papel esencial en la vida humana, por sus funciones múltiples: entretener, enseñar, explicar el origen de un

pueblo, reflexionar y reorganizar la experiencia personal, resolver problemas personales y sociales.

Sobre la relación entre el lenguaje y la narración, se sabe que “la narración, en efecto, “tiende un puente entre el lenguaje oral, que regula frecuentemente la interacción social, y el lenguaje escrito, que frecuentemente aporta información” (Mata, 1999). Lo que sucede es que al contar o escuchar una historia, el sujeto actúa como espectador más que como actor participante y en este acto aprende a identificar los roles que adoptan los protagonistas de la historia, siendo el acto de lectura o escritura el último nivel de este rol de espectador, por cuanto el niño debe comprender o producir la actividad sin mediar la interacción con otro, es importante resaltar que la narración, además, combina aspectos estructurales del lenguaje oral y del escrito, por ejemplo, el lenguaje oral del protagonista se refleja en el escrito a través de marcas formales. La narración, además, implica distanciamiento y generalización de la realidad percibida (Mata, 1999). Norris (1989) indica que “las actividades narrativas inciden en el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas, como la adquisición del significado de las palabras y el aprendizaje de las reglas sintácticas” (Norris, 1989 en Mata, 1999).

Para Van Dijk, T. (1992), los textos narrativos son “formas básicas globales muy importantes de la comunicación textual, esto porque son las narraciones las formas que reaparecen constantemente en la comunicación cotidiana: “narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo” (Van Dijk T. , 1992).

Solo después de que la narración se instala en el oralismo, “narraciones naturales”, aparecen formas narrativas más complejas “como los chistes, mitos, cuentos populares, las sagas, leyendas, etc., y en tercer lugar, las narraciones a menudo mucho más complejas que generalmente circunscribimos con el concepto de literatura, cuentos,

novelas, etc.” (Van Dijk T. , 1992). Lo anterior se complementa con su concepción de que, la estructura de las narraciones literarias deriva de los textos naturales a través de transformaciones bastantes complicadas, transformaciones que trascienden a la posibilidad de usar el lenguaje escrito para reproducirlas.

Debido a que el texto narrativo, subyace a la comunicación diaria, es comprensible que la mayoría de los niños al iniciar la escuela escriben con estructura narrativa. Ripich & Griffith, (1988) indican que las razones de que esto suceda así, son: primero que el texto narrativo incluye contenidos que resultan familiares a los adultos y a los niños y en segundo lugar, su complejidad es análoga a la de la comunicación cotidiana (habla o lenguaje conversacional), por lo que la investigación sobre el desarrollo de la estructura narrativa en los niños supone una aportación a la construcción de un modelo del desarrollo de la escritura de los mismos (Ripich & Griffith, 1988 en Mata, 1999).

La narración como texto oral u escrito tiene una estructura. Conocerla y hacerla conciente facilita el proceso de la composición escrita; de hecho, la relación entre este conocimiento y la dificultad de escribir en forma narrativa se hace evidente en las situaciones de deficiencia; según Montague y cols. (1990) en Mata (1999), algunos sujetos tienen dificultad para usar la estructura textual como un formato organizativo, bien porque carecen del conocimiento de la estructura textual bien porque no saben aplicarlo al texto concreto.

Es importante indicar que debido a que las personas tienen acceso a varias “modalidades comunicativas que permiten crear una narración, [por lo que] las narraciones pueden producirse mediante modos de representación orales, escritos,

cinéticos, pictóricos o musicales, [siendo las] narraciones orales y escritas las más corrientes” (Van Dijk T. A., 2003).

Ahora bien, con respecto a la estructura narrativa, es importante tener presente algunos aspectos:

El primero de ellos es que “todas las narraciones describen una transición temporal de un estado de cosas a otro” (Van Dijk, T. 2003).

“Las narraciones pueden hacer referencia a un tiempo pasado, presente, futuro, hipotético, habitual, o cualquier otro modo culturalmente relevante de pensar el tiempo. Las narraciones primordialmente interesadas en sucesos pasados comprenden géneros amplios como los cuentos, las historias y los informes relativos a cuestiones profesionales o personales” (Van Dijk, T. 2003: 277, 278).

El segundo es que las funciones de los personajes son sus partes constitutivas. Los elementos constantes, permanentes en el cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren esos personajes y sea cual fuere la manera en que se realizan estas funciones, así se convierten en las partes constitutivas del cuento (Propp.V., 1998), porque la sucesión de funciones es siempre idéntica y todas las narraciones guardan una misma estructura.

La elaboración del texto narrativo por tanto debe tener en cuenta estos aspectos, además de marcas formales que lo caracterizan, por ejemplo, los prefacios narrativos usados para iniciar la historia: *había una vez, ¿desean ustedes escuchar una historia?,...En un lugar muy lejano...*, “palabras con las cuales los narradores indican su intención de contar algo interesante y obtienen de los demás la aprobación para hacerlo” (Van Dijk, T. 2003). Una vez se da el inicio, definido como “aquello que no ocurre necesariamente después de alguna otra cosa, sino, más bien, después del cual es natural

que alguna otra cosa exista o llegue a ser” (Aristóteles, 1962 en Van Dijk, T. 2003), el relato toma una estructura particular.

Sobre esta estructura, Labov (1972) hace el comentario de que algunos [relatos] “son completos en el sentido de que tienen un comienzo, una parte media y un final”, pero dice que otros relatos más plenamente formados exhiben los siguientes rasgos estructurales de las narraciones de experiencias personales: 1) resumen, 2) orientación, 3) complicación e la acción, evaluación, 5) resultado o resolución y 6) coda o repetición final” (Labov 1972 en Van Dijk, T. 2003).

Para Stein y Glenn (1979) los principales constituyentes del relato son: “1) un marco, 2) un suceso inicial, 3) una respuesta interna, 4) una tentativa abierta o 5) una consecuencia” (Stein y Glenn 1979 en Van Dijk, T. (2003). Para estos autores todos los episodios de una historia poseen una estructura compuesta por un planteamiento informativo o marco. A este componente pertenecen todas las frases o, para ser estrictos, todas las secuencias o unidades de contenido que hacen referencia a escenarios, personajes, localizaciones o contextos habituales y estados: 1) Suceso inicial: Acciones, hechos, cambios en el entorno físico o en la percepción interna que un personaje tiene de un acontecimiento que suponen un obstáculo físico, un dilema moral, un acontecimiento ambiental o un problema personal; 2) Respuesta interna: El personaje responde a la situación e idea un plan. A este componente responden todas las secuencias que hacen referencia a emociones de un personaje, formulación de objetivos, deseos, intenciones o pensamientos que llevan a un plan secuencial; 3) Intento-acción: Los intentos o acciones que hace el personaje, o personajes protagonistas, para resolver la situación o conseguir su objetivo; 4) Consecuencia directa: Acciones, sucesos naturales o estados finales que

representan la consecución o no del objetivo propuesto por el personaje; 5) Reacción: Cómo el personaje siente, piensa o actúa en relación a la consecuencia directa.

A su vez, cada componente “puede estar reflejado en varias secuencias y el conjunto de todas las secuencias, que reflejan estos componentes, constituye un episodio”(Stein y Glenn 1979 en Van Dijk, T. (2003): 1) alguna referencia a la motivación o propósito de la conducta del personaje. Por tanto debía incluir alguna secuencia del componente Suceso inicial o Respuesta interna; 2) la explicación del Intento-acción; 3) la consecuencia directa.

Otras categorías que se han propuesto para el análisis estructural de la narración son las denominadas “como nudo y desenlace que definen el episodio de la historia, que puede estar seguido por una evaluación y una moraleja. Igualmente, en los cuentos de hadas y otras narraciones simples, podemos tener más funciones semánticas específicas como llegada del héroe, partida del héroe, prueba del héroe, recompensa, etc. Estas son macro-categorías propias porque dominan secuencias de proposiciones del discurso narrativo, o más bien la macro-proposición relacionada con tal secuencia” (Van Dijk, T. 1984).

Para Van Dijk (1992), específicamente “un texto narrativo debe poseer como referentes mínimo un suceso o una acción que cumplan con el criterio del interés”. Explica que esto se materializa con una primera categoría denominada *complicación* que consiste en expresar una secuencia de acciones”. En esta categoría deben intervenir personajes que actúan frente a la situación y que por tanto implican una reacción a la que se le llama *resolución*. Con estas dos categorías, complicación y resolución, se puede decir que se tienen definidos los sucesos, cada uno de ellos se da en un lugar y situación

determinada, conjunto al que se denomina *marco*, luego el suceso y el marco forman un *episodio* y la serie de episodios adopta la denominación de *trama* (Van Dijk, T. 1992).

Es importante indicar que si bien existe una estructura definida para el texto narrativo en su elaboración participan elementos psicológicos. El sujeto que debe haber adquirido requisitos básicos formales de la escritura, pone al servicio de la producción textual una serie de recursos cognitivos.

“La elaboración del texto se refiere no sólo a la comprensión, a la conservación y al recuerdo de los textos, sino también a otros procesos cognitivos, como por ejemplo el establecimiento de lazos entre las informaciones de un texto y los conocimientos/informaciones que ya poseemos, para aumentar o corregir nuestro saber. Además somos capaces de responder a preguntas sobre los textos, de describirlos/parafrasearlos, resumirlos o incluso comentarlos” (Van Dijk, T. 1992).

Van Dijk, T (1992) describe algunos principios que surgen como requerimientos para la comprensión y la producción de un texto: 1) “Un hablante es capaz de aislar unidades discretas de flujo (fonético) continuo de la lengua; esto significa que puede segmentar señales de ese flujo. De hecho, en la escritura, ya ha tenido lugar esta segmentación: las letras y las palabras se separan unas de otras en forma de unidades”(Van Dijk T. , 1992); 2) La categorización, [como segundo principio] que no se limita a la comprensión de fonemas, sino que también tiene lugar en otros niveles: “reconocemos aquellas palabras que ya conocemos, es decir: a una determinada configuración de sonidos le asignamos una forma de palabra (morfema)”(Van Dijk T. , 1992); 3) Las unidades se reúnen, se combinan con otras unidades y esta combinación vuelve a considerarse como una unidad(Van Dijk T. , 1992); esto corresponde a la posibilidad de la asignación de palabras a determinadas categorías sintácticas, como

artículos o sustantivos; 4) El principio de la interpretación en el que “el nivel de comprensión de la palabra y de la oración interviene simultáneamente”, se les asigna un significado a las formas de palabras, partes de oraciones u oraciones, lo que “significa que un hablante, cuando entiende la palabra, no solo extrae de su memoria la forma de palabra correspondiente (ámbito de conocimiento lingüístico), sino a la vez el (los) significado(s) posible(s) o actual(es) que va(n) acoplado(s) a la forma de la palabra”(Van Dijk T. , 1992). A lo anterior se ha de agregar que no solo se interpretan las unidades aisladas sino también las relaciones que pueden existir entre ellas.

Sin embargo, estos principios requieren de otras funciones cognitivas superiores a fin de que puedan operar de forma adecuada. Van Dijk, T (1992) da paso a la memoria como uno de ellos, indica que “la memoria constituye un importante componente de un modelo de elaboración cognitiva de la lengua. Si, dicho a grandes rasgos, se quiere elaborar la segunda mitad de una frase, hay que saber lo que había en la primera mitad. Durante la elaboración hay que guardar la información sobre la estructura y comprensión de palabras o partes de oraciones hasta que se vuelva a necesitar, por ejemplo, para establecer relaciones gramaticales necesarias. El lugar cognitivo para el almacenamiento de tales informaciones es la memoria”(Van Dijk T. , 1992).

Lo anterior indica que para la construcción de una narración se hace necesario el uso de la memoria a corto y a largo plazo; alguna de la información sólo requiere de disponibilidad por sólo un breve momento, por ejemplo la información fonológica, morfológica y sintáctica precisa, relativa a la estructura de partes de la oración, mientras que otras informaciones acaso sean necesarias para más tiempo o incluso para siempre, si pretendemos que el organismo funcione adecuadamente, tal es el caso del contenido de una oración; es decir, su estructura semántica, por lo general deberá quedar

disponible durante un tiempo mucho más largo, para por ejemplo, establecer conexiones de cohesión y coherencia con significados anteriores o posteriores²(Van Dijk T. , 1992), es decir, la información semántica.

De hecho la memoria guarda la macroestructura, y elementos de la superestructura (términos que se explicitaran más adelante), por ejemplo “la estructura narrativa determinará, pues, del mismo modo la comprensión y organización en la memoria y, por tanto, en el recuerdo; tanto más fácilmente cuanto más cercana esté esta estructura a las estructuras narrativas convencionales”(Van Dijk T. , 1984)Otras operaciones cognitivas que resultan importantes para la reproducción, reconstrucción y producción de textos y que va de la mano con la memoria es la capacidad de omitir, adjuntar, invertir, sustituir y recombinar información. No implica esto que la información se modifica en el caso de la reproducción de un texto, sino que tiene que ver con la posibilidad de que a partir del recuerdo de unos elementos, se logren recordar “proposiciones que de primera instancia no habrán podido hallar directamente en la memoria, pero que reconstruirán sobre la base de otras proposiciones” (Van Dijk, T. 1992).

Los efectos por tanto de fallas en la memoria y de la dificultad para mantener programas de acción en curso con la ayuda de la autorregulación pueden tener efectos en la producción de textos sean estos propios, reconstrucciones o recuerdos.

²“La comprensión de secuencias y la de oraciones (compuestas) comparten una serie de rasgos. En primer lugar, el proceso de elaboración está orientado sobre todo semánticamente, es decir: un hablante quiere registrar en su memoria sobre todo informaciones relativas al contenido extraídas de oraciones o secuencias, y no informaciones morfológicas, fonológicas, léxicas o sintácticas. Estas últimas normalmente son, como hemos visto, instrumentales: se elaboran en la medida que en ellas se plasme o exprese la información semántica” (Van Dijk, T. 1992:188).

Esta es la razón por la que el texto narrativo es, por todo lo dicho, un instrumento valioso para evaluar varias capacidades del alumno. Según Griffith y otros, 1986; Ripich y Griffith, 1988, este tipo de texto requiere 1) Recordar y ordenar las ideas en una secuencia lógica; 2) Relacionar la experiencia(o el esquema narrativo) con los sucesos presentes; 3) Usar mecanismos apropiados para crear un texto cohesionado; 4) Tener en cuenta las exigencias(o necesidades) de un oyente ingenuo, en la narración oral (Griffith y otros, 1986; Ripich & Griffith, 1988 en Mata, 1999).

8.2.1. Análisis del discurso narrativo

Rondal (2000) refiere que “el análisis del lenguaje escrito supone evidentemente el conocimiento detallado de la organización lingüística y de los mecanismos funcionales del lenguaje oral”, debido a que si bien, como proceso, el lenguaje oral y escrito son diferentes, comparten mecanismos de producción y contenido. Añade que lo que se agrega al análisis de lo escrito son ciertas particularidades, ligadas a los objetivos específicos y a la realidad material del lenguaje lectoescrito: “comunicación a distancia en el espacio y en el tiempo, lentitud relativa de la expresión, acceso continuo al mensaje mientras se realiza (escritura) o se percibe (lectura); etc.” (Puyuelo, Rondal & Wiig, 2000).

Para analizar el discurso narrativo en el caso de la presente investigación, se parte del hecho de que el lenguaje es la base sobre la que se retoman los principales elementos de revisión del discurso narrativo. Para hacerlo se retomará el documento del Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN) con los Lineamientos

curriculares para la Lengua Castellana (1998), y aportes de Van Dijk, T., fuentes que tienen implícito el contenido lingüístico como punto de partida.

En primer lugar, se ha de considerar que el texto es “un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas” (Ministerio de Educación Nacional, 1998), de modo que para su análisis es importante considerar algunos procesos que precisamente comprenden estas reglas estructurales y que se exponen en la tabla 3.

Existen tres niveles para el análisis de los textos. El primero corresponde a los procesos referidos al nivel intratextual: este tiene que ver con las “estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios)” (Ministerio de Educación Nacional, 1998). En el caso del texto narrativo por ejemplo, son determinantes, las marcas temporales para organizar los hechos.

Los siguientes procesos son los referidos al nivel intertextual; estos refieren las relaciones que existen entre el texto y otros textos: incluye “la presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores” (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Los procesos de este nivel no se analizaran en el presente estudio.

Finalmente aparecen los procesos del nivel extratextual relacionados con la pragmática que permite descubrir “el contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a

los mismos, con el uso social que se hace de los mismos”(Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Tabla 3

Niveles de análisis y producción de textos

NIVEL	COMPONENTE	SE OCUPA DE	QUE SE ENTIENDE COMO
Intratextual	Semántico Sintáctico	Microestructuras	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número...Coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
		Macroestructuras	Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Temas y subtemas.
		Superestructuras	La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. El cuento: apertura, conflicto, cierre. Noticia: qué, cómo, cuándo, dónde. Textos expositivos: comparativos (paralelos, contrastes, analogías); descriptivos (características, jerarquización semántica de los enunciados). Textos argumentativos: ensayo (tesis, argumentos, ejemplos). Texto científico (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).
		Léxico	Campos semánticos. Universos coherentes de significado. Tecnolectos. Léxicos particulares. Coherencia semántica. Uso particulares de términos (regionales, técnicos...).
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Citas literales. Fuentes: formas, estructuras, estilos tomados de otros autores o de otras épocas. Referencias a otras épocas, otras culturas.
Extratextual	Pragmático	Contexto	El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención de texto. Los componentes ideológico y político presentes en un texto. Usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular a un registro lingüístico: coherencia pragmática.

Fuente: Lineamientos curriculares para la Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia.

En la tabla 4 se encuentran las unidades o categorías más específicas referidas a los niveles anteriores y que resultan básicas y necesarias para el análisis de la producción escrita y se encuentran “fundamentadas en la pragmática y la lingüística textual” de autores como Van Dijk, T (1984).

Tabla 4

Categorías de análisis	
Nivel intratextual	Coherencia y cohesión local (Nivel A): microestructuras
	Coherencia global (Nivel B): macroestructuras
	Coherencia y cohesión lineal (Nivel C): microestructuras
Nivel extratextual	Pragmática (Nivel D): intención y superestructura

Fuente: Lineamientos curriculares para la Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.

La primera categoría evalúa la coherencia y cohesión local (Nivel A): valora el nivel interno de la proposición [...] y “es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural. Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas” (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Por lo tanto se debe revisar en la producción de un texto el uso adecuado de sujeto/verbo, género/número, así como la competencia de quien escribe para delimitar proposiciones pero tomando en cuenta el significado. Para Van Dijk, (1992) los niveles microestructurales corresponden a las conexiones de condiciones entre proposiciones, por lo que puede decirse que cada vez que se habla de estructuras locales o microestructuras se está hablando en el nivel de las oraciones (Van Dijk, T. 1992).

Los lineamientos indican que son necesarias unas condiciones mínimas para que se logre verificar la coherencia y cohesión local: 1) Producir al menos una proposición; 2) Contar con concordancia sujeto/verbo; 3) Segmentar o delimitar debidamente la proposición; 4) Evidenciar la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de *y... y... y...*, *entonces... entonces...*

entonces..., pues... pues... pues.. u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signos de puntuación.

La coherencia global (Nivel B) es la segunda categoría y se entiende a esta como “una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto”(Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Las macroestructuras “son estructuras semánticas de una naturaleza más global, no para ser caracterizadas directamente por (relaciones entre) proposiciones individuales, sino en términos de conjuntos de proposiciones, secuencias completas y ciertas operaciones sobre conjuntos y secuencias de proposiciones de un discurso” y se determinan por la coherencia lineal de las secuencias (Van Dijk, T. 1984).

Es importante tener en cuenta que las macroestructuras están sujetas a reglas dadas por el tipo de discurso; en una narración por ejemplo, se ha de tener presente “aquellos elementos que indiquen tiempo, lugar u otras circunstancias de un cierto episodio, [así como], la introducción de los personajes de la historia” (Van Dijk T. , 1984).

Para lograr coherencia global, se requiere de una semántica correcta, “tal semántica está esencialmente relacionada en el sentido de que las frases no se interpretan en modelos aislados, sino en relación con la interpretación de frases relacionadas en modelos relacionados” (Van Dijk T. , 1984). Lo anterior conlleva a la necesidad de incluir en este punto el asunto relacionado con el tópico que corresponde “a cierta función que determina acerca de qué cosas se está diciendo algo” (Van Dijk T. , 1984).

Otro aspecto que se ha de tener en cuenta además del tópico corresponde a la “relación entre la ordenación de las frases y la ordenación de los hechos”, a la que Van

Dijk(1984) denomina normal siempre y cuando la ordenación temporal y causal de las acciones y sucesos corresponde al orden lineal del discurso”.

Por lo tanto las condiciones para esta categoría de análisis del discurso necesarias son: 1) Producir más de una proposición de manera coherente. Se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto; 2) Seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción.

La categoría de coherencia y cohesión lineal (Nivel C) “se define alrededor de la coherencia lineal, y se refiere a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo)” (Ministerio de Educación Nacional, 1998). El uso adecuado de recursos cohesivos, “cumpliendo una función lógica y estructural” así como “las relaciones de coherencia que se mantienen entre proposiciones expresadas por oraciones compuestas y secuencias de oraciones” (van Dijk, T. 1984), son garantía de que una producción guarda coherencia y cohesión lineal.

Los requisitos para que un texto sea considerado coherente y cohesivo son: 1) Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones. Esta subcategoría da cuenta del uso de los conectores o frases conectivas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones. Es decir, a través del uso de estos recursos se explicitan las relaciones lógicas entre los enunciados; 2) Evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica; 3)

Esta subcategoría se refiere a la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre enunciados.

La categoría Pragmática (Nivel D) para el análisis de escritos se refiere a “la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera” (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Los lineamientos indican que para la evaluación de esta categoría se deben tener presente dos subcategorías: pertinencia y tipo textual, derivadas a su vez de la intención y la superestructura.

Así la intención “se refiere a la posibilidad de responder a un requerimiento” (Ministerio de Educación Nacional, 1998) y por tanto implica la capacidad de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta, básicamente se trata de cumplir la siguiente condición para saber si hay pertinencia: 1) Se responde a la intencionalidad del enunciado presentado en la prueba: describir el juego a un desconocido, 2) Por su parte la superestructura³ indica la “posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización del mismo” (Ministerio de Educación Nacional, 1998). “La manera más sencilla de ilustrar las superestructuras es hacerlo a través de una narración. Una narración puede tratar de un tema determinado, p. ej., de un robo. Sin embargo, además del hecho de que el texto posea este tema global, tiene a la vez la característica global de que se trata de una narración. En otras palabras:

³Una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basa en reglas convencionales” (van Dijk, T. 1992:144).

después de haber escuchado o leído una narración, sabemos que se trata de una narración y no de un anuncio o una conferencia” (Van Dijk, T. 1992), porque descubrimos en ellas al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre.

Se debe clarificar que las superestructuras y las macroestructuras comparten propiedad semántica debido a que no “se definen con relación a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino para el texto en su conjunto o para determinados fragmentos de este. [...] Si decimos de un texto que se trata de una narración, nos estamos refiriendo a todo el texto y no a la primera oración ni a las siguientes, de las que a primera vista probablemente tampoco podría decirse que forman parte de una narración” (Van Dijk T. , 1992). Los hablantes reconocen estas relaciones, descubren desde el principio si un enunciado corresponde o no a una narración.

Como indicador de esta categoría se tuvo en cuenta la subcategoría tipo textual, la cual se considera en relación con la siguiente condición: se selecciona y se controla un tipo de texto en sus componentes globales: texto descriptivo, texto narrativo, texto enumerativo.

8.2.2. Relaciones de los elementos de análisis del discurso y el árbol de decisión para la calificación de la sub-prueba de recuperación escrita de la ENI

La batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) 2007, contempla la administración de diversas tareas para evaluar los diferentes subdominios de la escritura, tales como la precisión (escritura al dictado de sílabas, palabras, no palabras y frases), la velocidad (número de palabras escritas por minuto) y la composición.

El apartado de evaluación de la composición consiste en la recuperación escrita por parte del niño sobre el recuerdo de un cuento previamente leído por el evaluador (“Bolita de Nieve”). Se califica el nivel de coherencia narrativa, la longitud de la producción (número de palabras escritas) y la velocidad. Existen parámetros para realizar el análisis cualitativo de los errores de precisión (errores del código natural).

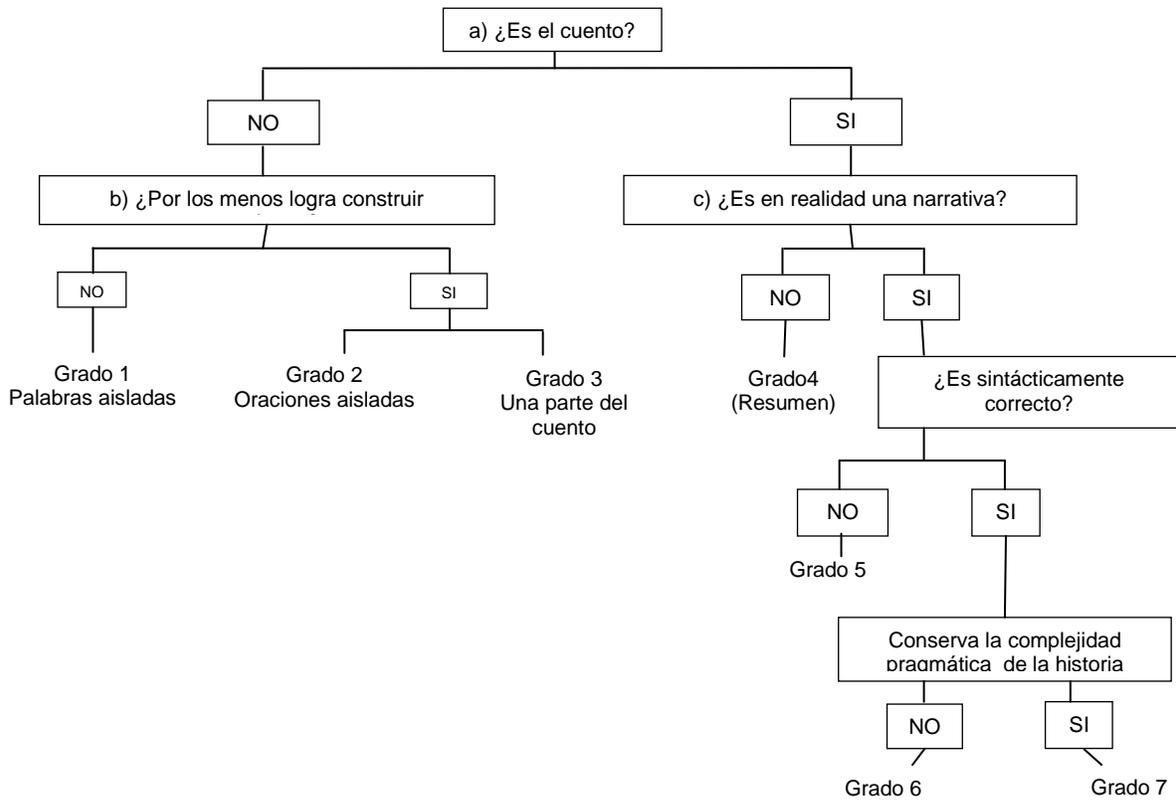
Para evaluar el nivel de coherencia narrativa descrito en la ilustración 1 se propone una escala que va de 0 a 7, la cual se apoya en un árbol de decisiones que permite responder a una serie de interrogantes en términos de *si* o *no*; el cumplimiento de los criterios para cada nivel de la escala, determina el nivel de coherencia.

El primer interrogante ¿Es el cuento?, guarda relación con las macroestructuras y con ellas la coherencia global; el nivel intratextual, categoría B, responde al hecho de si el evaluado logró mantener el tópico del cuento a través de la prueba. El interrogante sobre si lo escrito es en realidad una narrativa, respondería al nivel extratextual, categoría D para el análisis que se explica por la intención y la superestructura, es decir, si el niño mantiene la intención de la prueba y guarda la estructura del texto narrativo durante la misma.

El requerimiento de la adecuación sintáctica, tiene relación estrecha con las microestructuras, nivel intratextual, categoría A, que tiene que ver con la coherencia y cohesión local, siendo este el nivel básico de análisis del texto. Finalmente la solicitud de la complejidad pragmática de la historia ha de entenderse como un componente desde el nivel macroestructural y en este caso de la coherencia y cohesión lineal que permite mantener el significado y el contexto en la presentación secuencial y ordenada de los hechos.

Ilustración 1

Árbol de coherencia narrativa para determinar el grado de coherencia



Fuente: Manual Evaluación Neuropsicológica Infantil. Matute. E, Rosselli. M, Ardila. A y Ostrosky. F (2007)

9. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

9.1 Tipo de estudio

Este proyecto se plantea como una investigación empírico-analítica, de tipo cuantitativo y corte transversal, con un alcance descriptivo.

9.2 Población universo:

Está compuesta por 300 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.

9.3 Población a estudio:

Se tomó una muestra intencional compuesta por 12 casos y 12 controles pareados por edad y grado escolar, a partir de la base de datos de 300 sujetos del macroproyecto y que cumplieran con los criterios de inclusión definidos para este estudio. Una vez seleccionados se realizó una transcripción escrita de la recuperación del texto “Bolita de Nieve”, para realizar los análisis propuestos.

9.4 Criterios de inclusión:

Las muestras escritas pertenecían a niños con diagnóstico de TDAH y sus respectivos controles que cumplieron con los siguientes criterios:

Tener un percentil igual o superior a 26 en el dominio de precisión escrita de la batería ENI (dictado de sílabas, palabras, no palabras y oraciones).

Pertenecer a los grados cuarto, quinto y sexto grado.

Tener una edad entre los 9 y 12 años.

Los requisitos del percentil y el grado escolar, garantizan un nivel de automatización en los procesos escritores, tanto a nivel de la precisión como en la enseñanza del nivel inicial. El requisito de la edad evitó que en la muestra participaran niños que si bien pertenecían a los grados escolares esperados, estuvieran en situación de extra-edad, lo que podría ser sugestivo de comorbilidad con Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA).

9.5 Instrumentos de recolección de la información

El instrumento de recolección de la información corresponde a la sub-prueba de Recuperación Escrita de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil – ENI de Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky (2007).

9.6 Técnicas de recolección de la información

La primera técnica corresponde a la aplicación de la Evaluación Neuropsicológica Infantil, en la que los escritos de la sub-prueba de recuperación escrita es el insumo principal. Se usó el cuento llamado “Bolita de nieve” (Anexo 1) que cumple con los requisitos de la superestructura del texto narrativo, así como con las condiciones de coherencia global, coherencia y cohesión lineal y local.

Después de escuchar la lectura del cuento por parte del evaluador, se solicitó al niño que escribiera el cuento lo más completo que pudiese. Estas producciones de los sujetos de la muestra se transcribieron para poder ser analizadas.

9.7 Instrumento del análisis:

Para lograr el análisis de la información se usó una rejilla creada partir de los conceptos teóricos extraídos de los Lineamientos del Castellano, los aportes de los antecedentes de investigación y algunos requerimientos propios. Contempla las cuatro categorías de análisis de la producción escrita en los niveles intratextual y extratextual, con una puntuación de 0 como no satisfactorio, 1 más o menos satisfactorio y 2 si es satisfactorio, como se indica en la tabla 5.

Cada una de las muestras transcritas se sometió a la evaluación a la luz de la rejilla; para una adecuada administración de la información se diligenció una rejilla por cada caso y control. Las puntuaciones se pasaron a la base de datos creada en el paquete estadístico SPSS, versión.15 con el fin de seguir con el plan de análisis propuesto para el estudio.

Cada una de las muestras escritas debió pasar por el análisis de 14 solicitudes relacionadas con los requerimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos desde los que se planteó la revisión de la producción escrita y que se describieron anteriormente, estos requerimientos corresponden a la revisión de la microestructura, macroestructura y superestructura textual.

Tabla 5

Rejilla para el análisis de las muestras de recuperación escrita

Nivel Intratextual			
Nivel A: Categoría Coherencia y Cohesión local – Microestructuras			
Solicitud	0 Poco satisfactorio	1 Más o menos satisfactorio	2 Satisfactorio
Hay concordancia de género	No existe concordancia de género en sus enunciados	Ocasionalmente existe concordancia de género en sus enunciados	Existe concordancia de género en sus enunciados
Hay concordancia de número	No existe concordancia de número en sus enunciados	Ocasionalmente existe concordancia de número en sus enunciados	Existe concordancia de número en sus enunciados
Conserva el tiempo verbal	No conserva el tiempo verbal en la producción	Ocasionalmente modifica el tiempo verbal.	Conserva el tiempo verbal en la producción
Identificación clara del sujeto en las oraciones	Las oraciones no contienen el sujeto claramente identificado	Ocasionalmente de las oraciones identifican claramente el sujeto	Las oraciones contienen claramente la identificación del sujeto
Estructura adecuadamente las proposiciones	Sus enunciados carecen de estructura gramatical	Ocasionalmente omite algunos de los elementos de la estructura gramatical	Sus enunciados tienen adecuada estructura gramatical.
Nivel B: Categoría Coherencia Global – Macroestructuras			
Solicitud	0 Poco satisfactorio	1 Más o menos satisfactorio	2 Satisfactorio
Conserva el eje temático	La producción no conserva el eje temático de la narración	Conserva parcialmente el eje temático	Mantiene a lo largo de su producción el eje temático
Hay progresión temática	Plantea solamente una idea y no se evidencia avance en la narración,	La progresión temática es limitada	Presenta secuencialidad y avance de la temática a lo largo de la narración.
Las características y las acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia	Las características y las acciones que asigna a los personajes producen serias contradicciones en el texto	Las características y las acciones que asigna a los personajes producen leves contradicciones en el texto.	Las características y las acciones de los personajes permanecen a lo largo de la narración.
Nivel C: Categoría Coherencia y Cohesión Lineal – Microestructuras			
Solicitud	0 Poco satisfactorio	1 Más o menos satisfactorio	2 Satisfactorio
Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas	No emplea o usa inadecuadamente conectores y frases conectivas en su producción.	Constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas	Utiliza adecuadamente variados conectores y frases conectivas en sus enunciados
Usa signos de puntuación	No uso ó uso inadecuado de signos de puntuación	Correcto uso de signos de puntuación ocasionalmente	Uso adecuado de signos en todo el escrito
Nivel Extratextual			
Nivel D: Categoría Pragmática – Intención y Superestructuras			
Solicitud	0 Poco satisfactorio	1 Más o menos satisfactorio	2 Satisfactorio
Intención y superestructura: lo escrito corresponde a una narración			
Enuncia y desarrolla el inicio	No plantea ni desarrolla el inicio	Plantea pero no desarrolla el inicio	Plantea y desarrolla el inicio
Enuncia y desarrolla el conflicto	No plantea ni desarrolla el conflicto	Plantea pero no desarrolla el conflicto	Plantea y desarrolla el conflicto
Enuncia y desarrolla el final	No plantea ni desarrolla la solución	Plantea pero no desarrolla la solución	Plantea completamente la solución del conflicto

Fuente: Lineamientos curriculares para la Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia - Caracterización del desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de tercero de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará del Departamento del Cauca - Características de la narrativa escrita de niños con TDAH de la ciudad de Manizales.

9.8 Plan de análisis

El uso de la rejilla permitió hacer dos tipos de análisis:

Un análisis univariado a partir del cual se establecieron frecuencias, especialmente de la presencia de fallas o aciertos en relación a los niveles y categorías de análisis con el fin de hacer una descripción inicial de la narrativa escrita de los niños con TDAH en cada uno de los subtipos. La revisión de este primer análisis permitió formular posible cruces entre las variables de la tabla 6, especialmente con la pretensión de describir diferencias entre la narrativa en cada uno de los subtipos de TDAH. Finalmente se realizaron algunos cruces multivariados, para enriquecer la descripción.

Las descripciones cualitativas se realizaron como soporte al análisis cuantitativo. Para expresarlo en términos prácticos se realizó una prueba del uso de la rejilla con 2 casos.

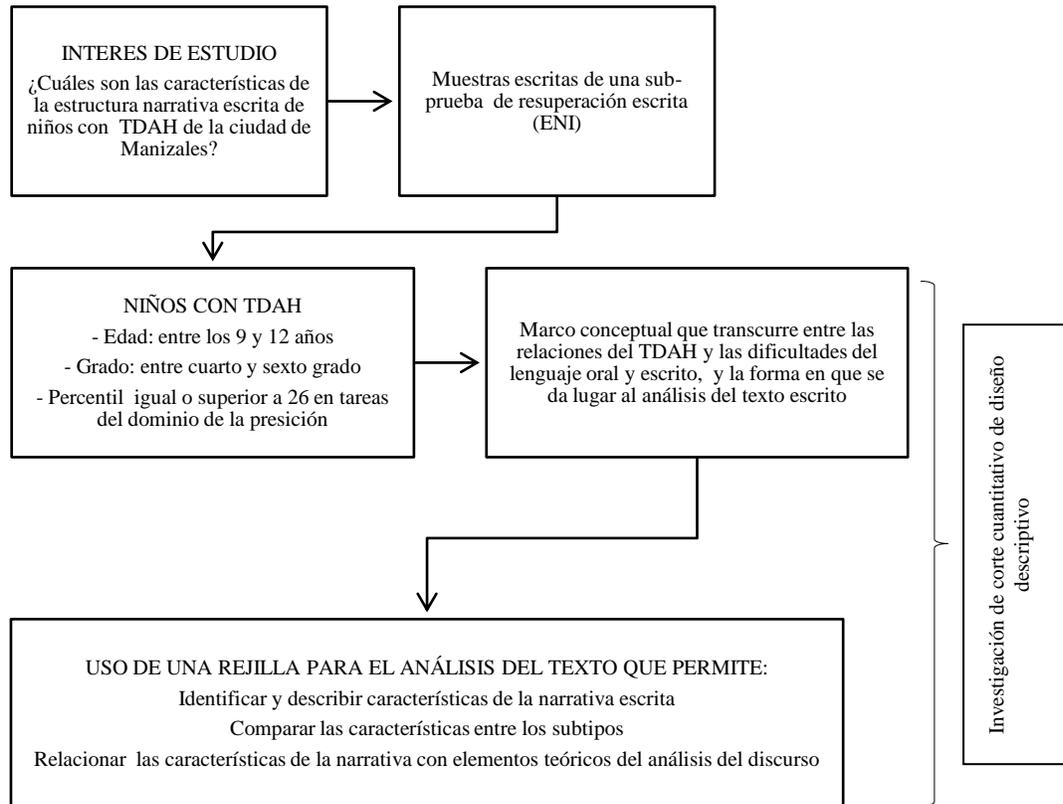
Tabla 6

Operacionalización de variables

Variable	Valores	Naturaleza	Nivel de medición
Edad	9 a 12 años	Cuantitativa	Escala
Sexo	Masculino (M) Femenino (F)	Cualitativa	Nominal
Grado escolar	Cuarto, Quinto y Sexto	Cualitativa	Ordinal
Tipos de TDAH	TDAH/C TDAH/I TDAH/H-I	Cualitativa	Nominal
Coherencia y cohesión local Nivel A	Poco satisfactorio Más o menos satisfactorio Satisfactorio	Cualitativa	Nominal
Coherencia global Nivel B	Poco satisfactorio Más o menos satisfactorio Satisfactorio	Cualitativa	Nominal
Coherencia y cohesión lineal Nivel C	Poco satisfactorio Más o menos satisfactorio Satisfactorio	Cualitativa	Nominal
Categoría pragmática Nivel D	Poco satisfactorio Más o menos satisfactorio Satisfactorio	Cualitativa	Nominal

Ilustración 2

Diseño investigativo



Fuente: Características de la narrativa escrita en una muestra de niños con TDAH de la ciudad de Manizales

11. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

11.1 Descripción de la muestra

Se analizaron las muestras escritas de dos grupos, el primero de ellos (grupo de casos) compuesto por 12 niños con TDAH, entre los nueve y doce años de edad, escolarizados entre el cuarto y sexto grado de educación básica en instituciones educativas de la ciudad de Manizales. El segundo grupo (grupo control) se constituyó por 12 niños sin el trastorno, pareados con el primero, en edad, género y grado escolar.

Cada grupo estuvo compuesto por once sujetos del género masculino y uno del género femenino. El grupo con TDAH se distribuyó de la siguiente manera por subtipos: 4 sujetos correspondían al subtipo inatento, 5 al subtipo combinado y 3 al impulsivo, por lo que puede decirse que en general no hubo diferencias importantes en la frecuencia de aparición de uno u otro, para el presente estudio.

Tabla 7

Subtipo TDAH

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	TDAH Inatento	4	33,3	33,3
	TDAH Combinado	5	41,7	41,7
	TDAH Impulsivo	3	25,0	25,0
	Total	12	100,0	100,0

Fuente: Características de la narrativa escrita de niños con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad –TDAH– de la ciudad de Manizales.

En cuanto al grado escolar, los sujetos de los dos grupos se distribuyeron de la siguiente manera: 4 en cuarto grado, 3 en quinto grado y finalmente 5 en sexto grado de educación básica.

Tabla 8

Grado escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Cuarto	4	33,3	33,3
	Quinto	3	25,0	25,0
	Sexto	5	41,7	41,7
	Total	12	100,0	100,0

Fuente: Características de la narrativa escrita de niños con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad –TDAH– de la ciudad de Manizales.

La rejilla usada para el análisis cualitativo de las producciones de los sujetos participantes en el estudio, permitió el hallazgo de algunos datos significativos desde el punto de vista investigativo. El análisis textual es un trabajo minucioso del que se espera exponer los puntos más representativos en relación a los objetivos del estudio. En este punto es importante recordar que la calificación cualitativa asignada corresponde a poco satisfactorio equivalente a 0 (cero), más o menos satisfactorio que corresponde a 1 (uno) y satisfactorio que corresponde a 2 (dos).

11.2 Resultados en el nivel intratextual: Nivel A: Categoría Coherencia y Cohesión local – Microestructuras

Este primer nivel de evaluación, exploró la coherencia y cohesión local, en la que se revisó en la producción de los textos el uso adecuado de sujeto/verbo, género/número, así como la competencia de quien escribe para delimitar proposiciones. Las

producciones revisadas han cumplido con ciertas condiciones que corresponden a producir al menos una proposición, contar con una mínima concordancia sujeto/verbo y evidenciar la segmentación a través del uso de al menos un recurso, que puede ser un espacio, puntos suspensivos, un conector, tal y como lo indican los Lineamientos para la enseñanza del Castellano del Ministerio de Educación colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Este nivel contempló la evaluación de cinco aspectos: la concordancia de género, número y del tiempo verbal, la identificación clara del sujeto y la estructuración de proposiciones. El análisis univariado expresado en frecuencias, en uno y otro grupo demuestran para cada aspecto lo siguiente:

11.2.1 Análisis en relación a la concordancia de género

Tabla 9

Concordancia de Género

	Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos			12	100,0	100,0
Controles	3	25,0	9	75,0	100,0

Fuente: Características de la narrativa escrita de niños con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad –TDAH– de la ciudad de Manizales

En los casos, se observó que los 12 sujetos mantuvieron concordancia de género en sus escritos, en tanto que en los sujetos del grupo control; 3 obtuvieron una calificación más o menos satisfactoria, 9 mantuvieron la concordancia de género en la tarea de recuperación escrita. En este caso, se observa un mejor comportamiento de los niños con TDAH que aquellos que no padecen el trastorno.

El siguiente ejemplo corresponde a un caso en el que la tarea de recuperación escrita muestra la concordancia de género, en el que las partes subrayadas muestran el adecuado uso de recursos para mantener el reconocimiento del género en el escrito.

Muestra N° 7 (caso)

*“Bolita de nieve era un corderito y vivia
en el bósque con sus amigos los pajaros
los conejos y las ardillaspero un lobo
nunca pudo ser amigo de el [...]”*

Por otro lado, las dos muestras que se presentan a continuación (pertenecen al grupo control) son un ejemplo de la falta de concordancia de género en un fragmento del texto. En la primera muestra se observa el uso del artículo “el” para referirse a un sustantivo común del género femenino. En la segunda muestra se puede observar que inicialmente se identifica al personaje de la historia como “una”, mientras que en un segundo momento se refiere al mismo personaje con el artículo “lo” que en este caso se asocia al género masculino.

Muestra N° 2 (control)

*“bolita de nieve era un corderito muy
simpatico que tenia muchos amigos
los conejitos el zorrabeloetc”*

Muestra N° 4 (control)

*“era una Bolita de Nieve que vivía en el Bos
que con sus Amigos el veloz venado a un
loBo se disfrazo de aBuela para comerse a
Bolita de Nieve y sus Amigos lo Ayudaron y
elloBo Nunca volvió a es Bosque”*

11.2.2 Análisis en relación a la concordancia de número

El siguiente aspecto evaluado, corresponde a la concordancia de número, mostrando el análisis realizado a los textos, que no hay diferencias importantes entre las muestras de los niños del grupo de los casos y aquellos del grupo control, la disparidad la generan 2 casos más en el primer grupo que se encuentran en una calificación más o menos satisfactoria.

Tabla 10

Concordancia de Número

	Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	5	41,7	7	58,3	100,0
Controles	3	25,0	9	75,0	100,0

Muestra N° 9 (caso)

*“Que bolita de nieve era un corderito que todos era
amigos de ellos, un dia un lobo se disfraso de
ancianolle dijo al corderito que le tenia un regalo
en la cueva pero los animales sospechaba”*

En la anterior muestra, la omisión de la letra –n– en los dos casos demuestra el uso inadecuado del número que debe estar vinculado por el sustantivo.

Muestra N° 6 (control)

*“bolita de nieve era amigo de todos los anima-
les del bosque excepto uno que era el lobo al con-
trario el lobo quería que el y el corderito quedaran
solo para poder comer celo”.*

En el caso de la muestra N° 6, la omisión de –s– desconoce una de las más comunes normativas de la gramática para el uso de número; añadir esta letra permite hacer la diferencia entre el singular y el plural en algunos casos.

Estas fallas en la concordancia del género y número, encuentran un punto de relación con las dificultades en la lectura y escritura de los niños con TDAH, Ygual (2003), indica que estos “muestran dificultades persistentes a lo largo del tiempo en la producción de narraciones, tanto en la generación de la macroestructura como en componentes microestructurales tales como uso de vínculos de cohesión, estructura

gramatical de las frases, frecuencia y longitud de las frases subordinadas y cohesión textual”.

Es importante agregar que “las actividades narrativas inciden en el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas, como la adquisición del significado de las palabras y el aprendizaje de las reglas sintácticas” (Norris, 1989 en Mata, 1999), por lo que no resulta raro que los niños con dificultades en el discurso narrativo, presenten fallas en la organización gramatical que brinda la sintaxis del idioma.

Se agrega a lo anterior que los principios relacionados con la adquisición de la forma correcta del uso de la lengua, requiere también de otras funciones cognitivas que están afectadas en el TDAH, tal es el caso de la memoria que se “constituye en un importante componente de un modelo de elaboración cognitiva de la lengua, [...] pues durante la elaboración hay que guardar la información sobre la estructura y comprensión de palabras o partes de oraciones hasta que se vuelva a necesitar, por ejemplo, para establecer relaciones gramaticales necesarias” (Van Dijk, T. 1992), relaciones gramaticales como las que tienen que ver con las relaciones número y género.

Sin embargo, vale la pena precisar que los resultados en relación a la concordancia de género, mostraron que el grupo de niños con TDAH no presentó ningún error, lo que no se esperaba según los antecedentes y referentes conceptuales, siendo una de las causas probables de este resultado, el tamaño reducido de la muestra y el alcance descriptivo del estudio.

11.2.3 Análisis en relación a la concordancia del tiempo verbal

El siguiente aspecto a evaluar corresponde a la concordancia del tiempo verbal, aspecto en el que tampoco se encontró diferencia cualitativa importante entre los dos

grupos, es importante recordar que el tiempo verbal señala el momento en el que se desarrollan las acciones.

Tabla 11

Concordancia del tiempo verbal

	Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	2	16,7	10	83,3	100,0
Controles	1	8,3	11	91,7	100,0

Muestra N° 8 (caso)

“...entonces el

lobo se disfraso de anciano y le dijo que fuera a la cueba

dondevivio...”

En esta muestra, se observa el uso inadecuado de la primera forma de conjugar los verbos irregulares, aunque está bien usar en el primer caso “disfrasó”, en el caso del verbo “vivir”, la mejor manera de conjugarlo resulta usando el pretérito imperfecto; en este caso “vivía”.

Muestra N° 10 (control)

“... y bolita de nieve esta

muy agradecido con sus amigos...”

En este caso de escritura de un sujeto del grupo control, se observa la inadecuada conjugación de verbo “estar”, encontrándose en su forma presente “esta” en cambio de la forma del pasado “estaba”.

En todo caso, lo que se puede decir con respecto a la concordancia del tiempo verbal es que algunas investigaciones han mostrado que al realizar re-narraciones orales, los niños con TDAH hacen un “uso inadecuado de los términos temporales y de la narrativa oral”, agregando además que “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 (Bishop & Edmundson, 1987; Feagans & Appelbaum, 1986 en Ygual, 2003).

También puede argumentarse en este caso carencia de estrategias para mantener el encadenamiento de lo que se escribe, atribuido esto a una falla en la memoria de trabajo, pues esta “participa en el momento de la construcción del texto, los planes, las metas, la información proveniente de la memoria a largo plazo, el procedimiento para la generación y la transcripción de textos. Las estrategias de monitoreo se almacenan igualmente en la memoria operativa”(Ardila, Rosselli, & Matute, 2005).

11.2.4 Análisis en relación a la identificación del sujeto

Con respecto a la evaluación de la identificación clara del sujeto en los escritos se observa igual número de aciertos y errores en los dos grupos, lo que indica que en general, al escribir logran dar cuenta del sujeto en la secuencia narrativa que reproducen. A continuación se presentan dos ejemplos de error en este aspecto en cada uno de los grupos.

Tabla 12

Identificación del Sujeto

	Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	2	16,7	10	83,3	100,0
Controles	2	16,7	10	83,3	100,0

Muestra N° 6 (caso)

“Era una vez una bolita denieve que vivia en el bosque con unos Amiguitossalio por el bosque a caminar se encontró con un amiguito y le dijo queel iba aregalar un rregalito pero lo tengo en mi cueva acompañaame y te lo doy lo acompaño a su cueva y calleron en las garras del lobo”

Nótese que en la secuencia que se renarra en este caso, el sujeto indica que es un amigo del personaje principal quien le dará un regalo, omite en esta parte de la narración la presencia del personaje contenido en la versión, lo que origina confusión en el sentido de la historia.

Muestra N° 2 (control)

“bolita de nieve era un corderito muy simpatico que tenia muchos amigos los conejitos el zorrabelosetc pero elnotenia un vuen amigo era el zorro negro que se queria comer a bolita de nieve el zorro negro se disfraso de un biejito y le dijo que le tenia un regalo en su cueva”

En esta muestra de escritura que pertenece a un niño del grupo control, se observa la inclusión de un personaje que no aparece en la historia, además de que esta inclusión afecta tanto el inicio como el conflicto de la historia.

La dificultad aquí expresada tiene varias implicaciones, en primer lugar, se ha de recordar que una de las partes constitutivas de la narración corresponde a las funciones de los personajes, estas se constituyen en elementos constantes y, (Propp. V. 1998), por lo tanto identificarlos adecuadamente desde el inicio de la narración es fundamental para mantener la coherencia de la narración.

También la estructura que presenta Stein y Glenn, da cuenta de las dificultades que supone no identificar claramente el sujeto en la narración. El primer componente del modelo que proponen estos dos autores es denominado planteamiento informativo o marco, y en él están contenidas todas “las frases o, para ser estrictos, todas las secuencias o unidades de contenido que hacen referencia a escenarios, personajes, localizaciones o contextos habituales y estados” (Stein y Glenn 1979 en Van Dijk, T. 2003), es decir desde el principio deben estar claramente identificados cada uno de los elementos que participaran en el continuo de la narración.

11.2 Análisis en relación a la estructuración de proposiciones

Y, finalmente en este nivel se evaluó la estructuración adecuada de proposiciones, encontrando hallazgos cualitativos importantes. Es en este punto, cuando aparece en el grupo de los casos, la calificación poco satisfactorio en uno de los casos, así como ocho casos con la calificación más o menos satisfactorio. Contrario a lo

que sucede en las muestras analizadas de los niños que hacen parte del grupo control, en cuyo caso aparecen la mayoría de ellos en calificación satisfactoria.

Se tomó en cuenta para calificar este aspecto que las proposiciones estuvieran conformadas de modo tal que no se afectara el sentido de las mismas, por cuanto la forma, puede llegar a afectar el contenido cuando se trata de la escritura.

Tabla 13

Estructura Proposiciones

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	1	8,3	8	66,7	3	25,0	100,0
Controles			2	16,7	10	83,3	100,0

Muestra N° 10 (caso)

“El lobo se bistic de ansiano y le dijo a bolita de neve para que le diera un rega los amigos sospechaba los conejos le pisaron la varba a lobo y lo descbrieron todos los animales le tiraron a sial el y el lobo nunca bolvio y para celebrarlo isieron una fiesta en el bosque”

En el anterior ejemplo hay afectación del sentido, por cuanto en las proposiciones se observa omisión de elementos gramaticales que permitan construir significado claro de los hechos, esto también guarda relación con el uso adecuado o no de conectores, asunto que se revisará más adelante.

Muestra N° 3 (control)

*“un ancianito pasaba un zorro le dijo
que lo acompañaría los amigos de bola de nieve
ledigieron que tenia mucho interes entonces
bola de nieve dijo que ella lo ayudaría”*

Nótese en esta muestra de un sujeto control el paso de una a otra idea con omisiones de elementos gramaticales que le den sentido a las oraciones que cuentan la secuencia narrativa.

Las fallas en la organización de las proposiciones nuevamente podría relacionarse con las dificultades de memoria que pueden presentar los niños con TDAH y la relación entre esta función cognitiva y las tareas del lenguaje. Denckla (1996) refiere que la memoria de operativa (de trabajo) tiene una base lingüística, por lo que producir cualquier tipo de discurso implica la selección y manejo de las estructuras lingüísticas, lo que haría que aquellos que tiene dificultades en memoria, produzcan más errores de cohesión (Denckla, 1996 en Ygual, 2003).

Además, se hace evidente la dificultad en lo que Van Dijk, T (1992) describe como principios para la comprensión y la producción de un texto, que consisten en la capacidad de aislar unidades discretas de flujo (fonético) continuo de la lengua, reconocer palabras y asignar a estas su función sintáctica y finalmente un principio de interpretación en el que “el nivel de comprensión de la palabra y de la oración interviene simultáneamente” (Van Dijk, T. 1992), lo que incluye las relaciones que pueden existir entre sí.

11.3 Resultados en el nivel intratextual: Nivel B: Categoría Coherencia Global – Macroestructuras

Para la presentación de los resultados de esta categoría, es pertinente recordar que la coherencia global se entiende, según los lineamientos del MEN (1998), como la propiedad de seguir un eje temático a lo largo de la producción. Para hablar de coherencia global, se debe hablar también de las macroestructuras, que se constituyen en relaciones semánticas determinadas por el tipo de discurso. Se espera que en las muestras se encuentren más de una proposición y el seguimiento del eje temático.

En términos generales y tras hacer el análisis, se encontraron diferencias cualitativas importantes entre el grupo de los casos y los controles, como se muestra a continuación:

11.3.1 Análisis en relación a la conservación del eje temático

En primer lugar y con respecto al mantenimiento del eje temático se encontró que la mitad de los niños que pertenecen a los casos, tuvieron una calificación de 1 que corresponde cualitativamente a más o menos satisfactorio, lo que indica que estos sujetos perdieron en un momento de la narración el hilo conductor que guía el tema. En ciertos casos la longitud no fue suficiente para determinar si hay o no seguimiento del tema; aunque se aclara que este no es un requisito para determinar si se conserva el eje temático, también se calificó poco satisfactorio aquel caso en el que se observó pérdida de la temática en la trayectoria del escrito.

Tabla 14

Conserva el Eje Temático

	Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	6	50,0	6	50,0	100,0
Controles	1	8,3	11	91,7	100,0

Muestra N° 1 (caso)

*“Copito de nieve era un corderito que vivia en el bosque
ytenia mucho amigos conejitos etc...”*

La anterior muestra no permite el avance de la narración; su calificación de más o menos satisfactorio indica que aunque coherente la proposición existente, no resulta suficiente para observar la conservación del eje temático.

Muestra N° 5 (caso)

*“bolita de nieve
todos eran amigos de bolita de nieve la
ardilla todos eran amigos exegto el
lobo el lobo se disfraso de anciano
y lo inbito a pasar (de la/tachado) a la cueva
y sus amigos le pisaron la barda al
anciano y como se descubrio la verdad del
lobo y todos se lanzaron al lobo y
logolpiaron y vivieron felices sin el lobo.”*

Al leer este ejemplo se observan varias dificultades con el mantenimiento del eje temático; quien lo escribió logra recontar el inicio de la historia con algunas omisiones de información, como por ejemplo que el cuento inicia en el bosque, pero lo que resalta la pérdida del hilo conductor es el hecho de que en el nudo de la historia y el inicio del desenlace pierde información importante que permitirá dar continuidad semántica dando origen a algunos interrogantes como ¿Qué ofreció el lobo? ¿Cómo es que los animales llegan a pisar la barba del falso lobo?

En el caso de los controles, se observa en un solo caso calificado como más o menos satisfactorio pérdida del eje temático.

Muestra N°3 (control)

“Bolita de nieve tenia muchos amigos en el bosque, un ancianito pasaba un zorro le dijo que lo acompañaría los amigos de bola de nieve ledigieron que tenia mucho interes entonces bola de nieve dijo que ella lo ayudaria yasi el zorro se fue y nunca bolbio y para celebrar icieron una gran fiesta en el bosque.”

En este ejemplo de un sujeto del grupo control se observan cambios bruscos en la conducción del tema, pasando de indicar que el personaje principal tiene amigos a decir que un anciano pasaba sin identificar que se trata del personaje antagonico de la historia, para luego escribir que un zorro no regresó.

11.3.2 Análisis en relación a la progresión temática

Otro de los aspectos a evaluar y que se relaciona directamente con la conservación del eje temático es la progresión temática, que consiste en que quien escribe se asegure de consignar la información suficiente para que cada hecho que compone el marco general de la historia avance.

En el caso de los niños con TDAH se encontró que un caso fue calificado como satisfactorio, en tanto que los demás se agrupan entre la calificación más o menos satisfactoria y poco satisfactoria con 9 y 2 casos respectivamente. Con el grupo de los niños del grupo control, sucedió que este se dividió entre la calificación más o menos satisfactorio y satisfactorio.

Tabla 15

Progresión Temática

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	2	16,7	9	75,0	1	8,3	100,0
Controles			6	50,0	6	50,0	100,0

Muestra N° 5(caso)

“bolita de nieve

*todos eran amigos de bolita de nieve la
ardilla todos eran amigos exepto el
lobo el lobo se disfraso de anciano
y lo inbito a pasar (de la/tachado) a la cueva
y sus amigos le pisaron la barda al
anciano y como se descubrio la verdad del
lobo y todos se lanzaron al lobo y
logolpiaron y vivieron felices sin el lobo.”*

En esta muestra usada para el análisis del mantenimiento del eje temático, se observa también la afectación de la progresión temática, es decir el avance de la narración no resulta completo por cuanto hay saltos en la información, que si bien pueden obedecer a procesos de supresión de contenidos; lo cual es normal a la hora de reescribir, dejan vacíos en el marco general del discurso narrativo. Otros ejemplos son los siguientes:

Muestra N° 6(caso)

Bolita de nieve

“Era una vez una bolita de nieve que vivía en el bosque con unos Amiguitos salio por el bosque a caminar se encontró con un amiguito y le dijo que iba a regalar un regalito pero lo tengo en mi cueva acompañame y te lo doy lo acompaño a su cueva y calleron en las garras del lobo”

Muestra N° 4 (control)

“Bolita de Nieve

era una Bolita de Nieve que vivía en el Bosque que con sus Amigos el veloz venado a un lobo se disfrazo de abuela para comerse a Bolita de Nieve y sus Amigos lo Ayudaron y el lobo Nunca volvió a es Bosque.”

En la muestra No 4, el sujeto mantiene el eje temático, pero omite información que no permite ver el avance de la historia, el tránsito entre cada una de las partes que obedecen a la superestructura del texto narrativo se pierde.

Muestra N° 6 (control)

“bolita de nieve”

“bolita de nieve era amigo de todos los animales del bosque excepto uno que era el lobo al contrario el lobo quería que el y el corderito quedaran solo para poder comerlo.

el lobo se disfraso de abuelito para poder comerlo y entonces el llevo y le dijo a bolita de nieve que si podía ir a la casa de el que le tenia un regalo que lo acompañara.

El dijo confiadamente que si y se lo llevo los Amigos quedaron preocupados y se fueron a Perseguirlo descubrieron que el era el lobo y le pegaron y entonces el abandono la selva.”

La información contenida en este caso calificado como satisfactorio, permite dar continuidad a la historia, el niño se ha encargado de recuperar los datos importantes entre el inicio, el conflicto y el final.

Los resultados mostraron dificultades en la conservación del eje temático y el mantenimiento de la progresión temática para el grupo de los casos, hallazgos que guardan relación con las observaciones de otros estudios ya realizados y usados como referentes para el presente estudio. Tal es el caso del trabajo de Casas, García & Soriano (2005), en el cual se identificó que en los niños con TDAH había peor comportamiento que los controles en relación a la proporción de proposiciones recordadas pertenecientes

a la «red causal» (Casas, García, & Soriano, 2005), propuesta por Stein y Glenn (Stein y Glenn 1979 en Van Dijk, T. 2003).

Esta red causal, conformada por seis componentes, denominados planteamiento informativo o marco, suceso inicial, la respuesta interna, el intento-acción de los personajes, la consecuencia directa y la reacción, asegura la progresión temática pues cada una de las partes implica que las acciones del cuento respondan al eje temático y sean coherentes entre sí.

En la presente investigación también se reportaron diferencias significativas entre el grupo de los casos y el grupo control “en la confusión de personajes-acciones del cuento y en el embellecimiento o adición de información no relevante o no perteneciente al texto del cuento”, siendo los niños con TDAH quienes cometieron un número mayor de errores relacionados con confusiones y adiciones de información.

Resulta interesante comparar también los resultados del presente estudio con el hecho de que en la investigación mencionada, se encontró que “los sujetos con TDAH no recordaron en la misma medida que los sujetos normales la estructura de la meta del protagonista, que es el elemento esencial de una historia y en el recuerdo de la misma, introducen menos proposiciones que están dentro o fuera de la cadena causal; lo que sugiere que esta población, tiene menos sensibilidad para discriminar la información relevante de la que no lo es”(Casas, García, & Soriano, 2005).

Los investigadores refieren que estas dificultades en el establecimiento de las redes causales de las proposiciones de las historias podrían ser consecuencia del fracaso para mantener activa en la memoria a corto plazo la meta del protagonista y así poder dar coherencia y cohesión a las narraciones, o bien, del fallo para prestar atención

simultáneamente a la meta como marco organizativo de la historia y a las relaciones causales entre las diferentes proposiciones (Casas, García, & Soriano, 2005).

Por otro lado, Ygual (2003) indica que los niños con TDAH ofrecen mucha menos información de las historias que además suelen ser más desorganizadas y menos coherentes, nuevamente aparecen aquí las fallas para establecer y mantener a lo largo de la narración las relaciones de causalidad.

Además, el hecho de que los niños con TDAH tengan mayores dificultades para conservar el eje temático y darle progresión al mismo, hace que se dirija la atención hacia el correlato neuroanatómico en el proceso de escritura, especialmente cuando se piensa en el hecho de que las zonas prefrontales, recinto de la función ejecutiva, participan en la planeación del texto escrito, el mantenimiento del tópico, el alcanzar la meta propuesta, etc. (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005).

También, se debe pensar en la relación de este tipo de fallas y funciones específicas como la memoria y atención, que también se encuentran involucradas en el desarrollo de la escritura. Por ejemplo la memoria operativa que interviene en toda construcción del texto para mantener los planes, las metas, la información proveniente de la memoria a largo plazo, el procedimiento para la generación y la transcripción de textos (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005).

Vaquerizo-Madrid, Estévez-Díaz, & Pozo-García, (2008) argumentan que en el caso de los niños con TDAH hay “dificultades en la introducción, mantenimiento y cambio de tópicos adecuados así como en el mantenimiento del turno de intervención durante las conversaciones (Humphries et al., 1.994; Zentallet al., 1983 en Ygual, 2003); esto puede hacerse evidente también en la escritura cuando se considera que el trastorno y específicamente la dificultad atencional puede “influir interfiriendo en la entrada de la

información; las dificultades en la memoria operativa los hace menos eficaces en el reparto y control de recursos durante la realización de la tarea, lo cual se traduce en dificultades en la evocación de sucesos, más errores en el establecimiento de conexiones causales de los mismos que estaría interferida por la no desactivación de información irrelevante para la narración” (Ygual, 2003).

11.3.3 Análisis en relación a la conservación de las características y acciones de los personajes

Por último, se revisó la conservación de las características y acciones de los personajes, lo que implica para quien reescribe la historia mantener la denominación de los actores y la participación en los hechos, de manera coherente de principio a fin.

En el grupo de los casos se observó que si bien la mitad más uno logra conservar las acciones y características de los personajes, 5 tienen dificultades para hacerlo. En el caso de los sujetos sin el trastorno, tres de estos tuvieron dificultad en el mismo aspecto. Las muestras que a continuación se presentan ejemplifican los casos en los que se encontró dificultad.

Tabla 16

Las características y acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	2	16,7	3	25,0	7	58,3	100,0
Controles	1	8,3	2	16,7	9	75,0	100,0

Muestra N° 10(caso)

“bolita de nieve”

“El lobo se bistic de ansiano y le dijo a bolita de neve para que le diera un rega los amigos sospechaba los conejos le pisaron la varba a lobo y lo descbrieron todos los animales le tiraron a sial el y el lobo nunca bolvio y para celebrarlo isieron una fiesta en el bosque”

Calificado como poco satisfactorio, este ejemplo muestra desde el inicio dificultad para enunciar los personajes –bolita de nieve y sus amigos– por lo que la aparición sorpresiva del personaje del lobo para luego incluir a otros personajes. La denominación de amigos y animales de forma indiferente, es también objeto de interés en este análisis.

Muestra N° 2 (control)

“bolita de nieve era un corderito muy simpatico que tenia muchos amigos los conejitos el zorrabeloetc pero elnotenia un vuen amigo era el zorro negro que se queria comer a bolita de nieve el zorro negro se disfraso de un biejito y le dijo que le tenia un regalo en su cueva”

En este ejemplo se advierte la inclusión de dos personajes que no aparecen en la historia original, el zorro veloz y el zorro negro, que serían en correspondencia el veloz venado y el lobo.

Así, las dificultades en la coherencia de las características y acciones de los personajes puede justificarse en el caso de los niños con TDAH en hechos relacionados con investigaciones que muestran como los niños con el trastorno al hacer re-narraciones, confunden personajes y las acciones de los mismos (Casas, M et al. 2005).

Otros estudios revelan que estos niños “aportan, igualmente, menos información sobre los obstáculos o problemas con que se encuentran los personajes y que son causa de su actuación y menos información acerca de cómo superan esos obstáculos y los planes de acción que aplican para ello” lo que implica además que aportan un menor número de información sobre las acciones de los personajes principales y sobre las consecuencias de las mismas; esto en las narraciones orales (Ygual, 2003).

Finalmente, se vuelve al hecho de que la estructura de la narración se ve afectada. La red causal mencionada anteriormente y propuesta por Stein y Glenn, se ve seriamente viciada, especialmente en componentes como la respuesta interna que corresponde a la formulación de planes del o los personajes para responder a una situación específica, incluyendo en estos planes las emociones, la formulación de objetivos, deseos, intenciones y pensamientos. También se afectan el intento-acción, que corresponde a las acciones directas efectuadas por los protagonistas de la narración, así como la consecuencia directa o resultado de las acciones del personaje y su reacción final.

11.4 Resultados en el nivel intratextual: Nivel C: Categoría Coherencia y Cohesión Lineal – Microestructuras

La evaluación de este nivel busca descubrir si las muestras escritas contienen los requisitos para que un texto sea considerado coherente y cohesivo, estos son el uso de conectores o frases conectivas y el uso de signos de puntuación con función lógica.

11.4.1 Análisis en relación al uso de conectores y frases conectivas

Resulta interesante el hecho de que la totalidad de las muestras analizadas en los dos grupos se califican en más o menos satisfactorio, lo que demuestra que los niños, independiente de la presencia o no del trastorno, del grado escolar, el género o la edad, tienen dificultades en el uso de conectores o frases conectivas.

Tabla 17

Articula proposiciones mediante conectores y frases conectivas

	Más o menos satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	12	100,0	100,0
Controles	12	100,0	100,0

Muestra N° 2 (caso)

*“Pero los amigos de bolita de nieve
sospechaban y los conejitos
le pisaron la barba y descubrieron
que era el lobo y el corderito
les dijo a sus amigos:
- Gracias por el comportamiento que
han tenido”*

En este caso se observa la excesiva repetición de la partícula “y”, lo que hace que la coherencia y especialmente la cohesión, se vean afectadas en los escritos.

Muestra N° 6 (control)

*“El dijo confiadamente que si y se lo llevo los
Amigos quedaron preocupados y se fueron a
Perseguirlo descubrieron que el era el lobo y le pega-
ron y entonces el abandono la selva.”*

Nuevamente se observa la repetición constante de “y” como único medio de cohesión en esta parte del escrito.

11.4.2 Análisis en relación al uso de signos de puntuación

En el caso de los signos de puntuación, cabe aclarar que se debió dar valor por lo menos a la presencia de un punto al final del escrito, de lo contrario los resultados hubiesen estado por debajo de lo que se presentan ahora. En las muestras escritas de los niños de los dos grupos, la mayor parte de los casos se distribuyen entre lo poco satisfactorio y lo más o menos satisfactorio; se resalta el hecho de que en el caso de los niños con TDAH, aparece una muestra calificada como satisfactoria, en comparación con los del otro grupo en el que no aparece ninguna en esta calificación.

Tabla 18

Usa signos de puntuación

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	6	50,0	5	41,7	1	8,3	100,0
Controles	3	25,0	9	75,0			100,0

Muestra N° 12 (caso)

*“bolita de nieve
tenia amigos en el bosque: Ardilla
venado y otros.
Un dia el lobo se disfrazo de anciano
y le dijoa bola de nieve que le tenia
un regalo. los amigos sospecharon
yhostigaron al lobobo todas
partes. bola quedo agradecido”*

Este caso se ha calificado como satisfactorio, por la presencia de puntos que dividen sus oraciones, mientras que en la muestra No 7 se observa que hay ausencia de signos de puntuación a pesar de lo largo del fragmento.

Muestra N° 7 (control)

“un día el lobo se disfraso de anciano y se acerco donde el y le dijo “me pareces muy simpatico” y quiero darte un regalo y Bolita de nieve estaba ancioso por el regalo pero los amigos estaban inseguros pero el lobo dijo acompañame a la cueva que ahí es donde esta el regalo entonces el lo siguió y los amigos lo seguían cuando ellos vieron y notaron que se lo quería comer porque el lobo se quitó el disfraz y no dejaba ir a Bolita de nieve a ninguna parte pero los amigos le pegaron y lo dijeron inconciententoces Bolita de nieve les dio las gracias y les dijo que nunca más iva a seguir extraño”

Los resultados que se describen desde el nivel microestructural de las muestras escritas reflejan varias dificultades, sin embargo, y como se indicó anteriormente, estas no son exclusivas del grupo de niños con TDAH. El informe de la prueba *Saber* (2009) en el área de lenguaje para el grado quinto (estructurada con 100 ítems: 67 de lectura y 33 de escritura), mostró entre sus resultados que la mayoría de los estudiantes no alcanzan los niveles avanzados en las competencias lecto-escriturales, a pesar de que en este grado, “los aspectos que evidencian menor dificultad están asociados a la identificación del tipo de texto, el enunciado, el orden de las ideas y el tema que permite cumplir con el propósito de un escrito; y a la revisión de correcciones, atendiendo a las reglas básicas de concordancia, al uso básico de los signos de puntuación o al sentido de lo que se escribe. Lo anterior cuando el texto es corto y sencillo, y tiene una estructura narrativa clara” (ICFES Saber, 2009). Según este informe, en Colombia el 43% de los estudiantes se ubica en el nivel mínimo de desempeño, mientras que sólo el 26% se encuentra en un nivel satisfactorio, frente al 9% que se localiza en un nivel avanzado. Lo anterior permite inferir que en términos generales hay dificultades con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, que no afectan exclusivamente a un grupo de estudiantes en particular, sino más bien que se extiende a todos y todas las instituciones.

Ahora bien, cuando se trata de ahondar al respecto en el caso de los niños con TDAH y las fallas micro estructurales, es válido recordar que dada la asociación entre el trastorno y las dificultades del lenguaje y del aprendizaje, autores como Bishop & Edmundson (1987); Feagans & Appelbaum (1986) e Ygual (2003), indican que esta población presenta dificultad para la “generación de la macroestructura como en componentes microestructurales tales como uso de vínculos de cohesión, estructura

gramatical de las frases, frecuencia y longitud de las frases subordinadas y cohesión textual”. También aparecen asociadas las dificultades de memoria a la producción de textos cohesivos. Denckla afirma que la memoria operativa (de trabajo) tiene una base lingüística que interviene en la selección y manejo de las estructuras que permitirán guardar relaciones de cohesión y por lo tanto fallas en esta función ocasionarían más fallas en este sentido (Denckla, 1996 en Ygual, (2003).

Van Dijk, T (1992) también da un lugar importante a la memoria en la participación de los aspectos microestructurales, al decir que esta se “constituye en un importante componente de un modelo de elaboración cognitiva de la lengua” refiere con claridad que si una persona desea elaborar la segunda mitad de una frase, hay que saber lo que había en la primera mitad, además de guardar la información sobre la estructura y comprensión de palabras o partes de oraciones hasta que se vuelva a necesitar, lo que incluye relaciones gramaticales” (Teun A. V. Dijk., 1992). Un texto narrativo en particular requiere además de recordar y ordenar las ideas en una secuencia lógica; relacionar la experiencia (o el esquema narrativo) con los sucesos presentes; usar mecanismos apropiados para crear un texto cohesionado (Griffith y otros, 1986; Ripich&Griffith, 1988 en Mata, (1999).

11.5 Nivel Extratextual: Nivel D: Categoría Pragmática – Intención y Superestructuras.

Finalmente el análisis de las muestras escritas contempló el registro de la superestructura entendida como la posibilidad de seguir los principios de organización de un texto de acuerdo a su tipología. Para este caso se recuerda que el inicio, conflicto y final o desenlace son los elementos constitutivos del cuento, denominados así en este estudio, pero con otras denominaciones como se revisó en el referente conceptual. En

este nivel, se presentó un hallazgo significativo, el cual mostró que los niños que pertenecen al grupo de los casos, son quienes más pierden la superestructura en sus escritos.

11.5.1 Análisis en relación al inicio de la narración

Al revisar si se enuncia y desarrolla el inicio de la narración se observó que en el grupo de los casos con TDAH, ocho de las muestras están calificadas cualitativamente entre poco satisfactorio (2 casos) y más o menos satisfactorio (6 casos), cuatro (4) casos se calificaron como satisfactorio. A diferencia de lo anterior, en el caso de los controles, diez de las muestras fueron calificadas como satisfactorias repartiéndose las dos restantes entre poco satisfactorio y más o menos satisfactorio.

A continuación se presentan ejemplos de las muestras analizadas que muestran lo anteriormente señalado.

Tabla 19

Enuncia y desarrolla el inicio

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	2	16,7	6	50,0	4	33,3	100,0
Controles	1	8,3	1	8,3	10	83,3	100,0

Muestra N° 4 (caso)

*“El lobo se vistio de anciano para comerce
apelucita llego a donde el vestido de
anciano y le dijo que cinpatico eres
tengo un reglo para ti en mi cueva”*

La muestra N° 4, muestra que quien realiza la reescritura, no enuncia ni desarrolla el inicio de la narración, así como tampoco el final; su ejercicio escritural se circunscribe al conflicto de la historia, dejando al lector desligado del sentido de la historia, lo que además se constituye en una estructura textual alterada.

Otro ejemplo en las muestras de los niños con TDAH, exponen otras alteraciones de la superestructura como se señala a continuación.

Muestra N° 2 (caso)

bolita de nieve

*“El corderito que vivia en el bosque,
bolita de nieve tenia unos muy buenos
amigos como la ardilla juguetona y
los conejitos, pero el lobo no se lle-
vaba bien con el corderito.”*

Este caso de un niño con TDAH muestra un inicio enunciado pero no completamente desarrollado; nótese la ausencia de aquella parte de la narración que indica las intenciones del “lobo”, suceso a partir del cual se puede enunciar con mayor precisión el conflicto de la historia.

Muestra N° 7 (control)

“Bolita de nieve”

*“erose una ves un corderito que se llamaba bolita de nieve
el tenia muchos amigos los conejos y la sabes todos eran ami-
gos de el menos el lobo y el lobo estaba planeando comer-
selo donde nadie viera.”*

En esta muestra, que corresponde a un ejemplo de un sujeto del grupo control, se enuncia y desarrolla el inicio de la narración, a partir del cual el lector puede guiarse y anticipar lo que puede o no pasar en la historia.

11.5.2 Análisis en relación al conflicto de la narración

La siguiente parte de la superestructura a revisar fue la capacidad de enunciar y desarrollar el conflicto. Nuevamente se ve la diferencia cualitativa entre los dos grupos, mientras que en los casos solo dos pudieron calificarse como satisfactorio, diez de las rescrituras de la narración se dividieron entre lo poco satisfactorio (3 casos) y más o menos satisfactorio (7 casos). Los resultados en el caso de los controles (6 casos) se hallaron calificados como satisfactorios, cinco en más o menos satisfactorio y uno en poco satisfactorio.

Tabla 20

Enuncia y desarrolla el conflicto

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	3	25,0	7	58,3	2	16,7	100,0
Controles	1	8,3	5	41,7	6	50,0	100,0

Muestra N° 3 (caso)

“Era un corderito que vivía en el bosque y tenía a sus amigos Ardiyita”

En uno de los casos analizados más complejos; se observa en esta muestra que no desarrolla el inicio y no enuncia ni desarrolla el conflicto. Casos con menor compromiso, también muestran la omisión de partes del conflicto, como por ejemplo la siguiente muestra.

Muestra N° 8 (caso)

*“una vez en un bosque habia un corderito muy amigable
uno de sus mejores amigos era la ardilla juguetona aunque
el era amigo de todos esepito un lobo malo que en vez
de querer ser su amigo se lo queria comer, entonces el
lobo se disfraso de anciano y le dijo que fuera a la cueba
dondevivio, enton sus amigos le pisaron la barba y quedo
aldescubiertole pegaron y se fue para siempre. fin.”*

Aunque el sujeto enunció el conflicto este no se desarrolla con todos los hechos, se omiten sucesos importantes, por ejemplo, el ofrecimiento de un regalo por parte del lobo y el interés del corderito por acompañarlo, asunto que daría claridad a de los demás acontecimientos

Muestra N° 10 (control)

“Bolita de nieve”

*“Havia una ves un benado llamado
bolita de nieve que vivia en un
bosque con sus amigos,
y un lobo no quería ser
su amigo sino que se
lo quería comer, el lobo se
disfraso de un anicianito y le
dijo a bolita*

- Hola amigo creo que eres muy ami

gale vamos a mi cueva y

tedare un regalo, pero los

amigossabian que era el lobo

entonces se le tiraron en

sima y el lobo salio del

bosque y bolita de nieve esta

muy agradecido con sus amigos

fin”

El área subrayada deja ver como se enuncia el conflicto de forma adecuada, sin embargo no se aclara con esta información que el personaje (corderito bolita de nieve) ejecuta una acción (sigue al lobo), por lo que el desarrollo de esta parte de la superestructura queda incompleto.

11.5.3 Análisis en relación al final de la narración

El otro aspecto que corresponde al análisis de la superestructura textual, corresponde al final de la historia y la capacidad de que este se enuncie y se desarrolle. Igual que en los segmentos anteriores, el grupo de los casos presenta cualitativamente mayor dificultad en este punto, diez de los casos de este grupo tienen calificación de poco satisfactorio y más o menos satisfactorio con tres y siete casos respectivamente, dejando solo dos en calificación satisfactoria.

Por su parte las muestras de los controles, se reparten en seis casos calificados como satisfactorios y cinco más o menos satisfactorio y sólo uno calificado como poco satisfactorio. Los siguientes ejemplos dejan ver con claridad lo aquí expuesto.

Tabla 21

Enuncia y desarrolla el final

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio		Porcentaje válido
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Casos	3	25,0	7	58,3	2	16,7	100,0
Controles	1	8,3	5	41,7	6	58,3	100,0

Muestra N°12 (caso)

“bolita de nieve

tenia amigos en el bosque: Ardilla

venado y otros.

Un dia el lobo se disfrazo de anciano

Y le dijoo bola de nieve que le tenia

un regalo. los amigos sospecharon

yhostigaron al lobobo todas

partes. bola quedo agradecido”

La parte intencionalmente subrayada muestra el final de la historia, pero en el contenido, se omite información referente a las acciones de los personajes que acompañan la historia (especialmente los actos de los conejos quienes siguieron al lobo, pisaron sus barbas para descubrirlo).

Muestra N° 1 (caso)

“Copito de nieve”

*“Copito de nieve era un corderito que vivia en el bosque
ytenia mucho amigos conejitos etc...”*

Este caso representa la ausencia del conflicto y el final de la historia, el niño que rescribió la historia solo se ocupó por enunciar el inicio de la historia.

Muestra N° 2 (control)

*“bolita de nieve era un corderito muy
simpatico que tenia muchos amigos
los conejitos el zorrabelosetc pero
elnotenia un buen amigo era el
zorro negro que se queria comer a
bolita de nieve el zorro negro se
disfraso de un biejito y le dijo
que le tenia un regalo en su cueva”*

La reescritura pertenece a un sujeto sin TDAH en el que hay ausencia total del final de la historia, por lo cual no se enuncia esta parte de la superestructura del texto.

Muestra N° 9 (control)

“bolita de nieve”

*“ERA UNA VeZ UN CORDERitoQUe Se llAMABABolita De Nieve, Bolita De
nieve*

*ViViA en el BOSQUE JUNtO A SUS AMiGOSIASARDillASeRAN MUY
JUGUetONAStODOS*

*eN el BOSQUeeRANAMiGOS De BolitA De Nieve excepto el IOBO, POR lo
CONtRARiO*

*Se IOQUERiA COMER, eStABAEsPeRANDO QUE el CORDeRitoeStUVieRA
SOLO.*

*UNA VeZ AI IOBO se le OCURRIODiSFRASARSe De viejito y FUE y le DiJO
A BolitA De Nieve QUe le PARESiA MUY SiMPAtiCO y QUE le iVA ADAR UN
ReGAIO y BolitA De Nieve le DiJO, yo lo ACOMPANÑO PARA QUe NO se
tROPieSe*

*CON IASPieDRAS, SUS AMiGOSSOSPeCHARON Del ANCIANO.
Bolita De Nieve y el IOBOPARtieRON los CONeJOSQUeRiANSABeRQUieN
eRA Y SAItARON y le QUITARON el DisFRAZ y el lobo QUeDO AI
DeSCUBieRtO*

De Todos y BolitA De Nieve QUeDO MUY AGRADeCiDO.”

Contrario al caso anterior, la muestra N° 9 que pertenece a un participante como control, logra enunciar y desarrollar el final de la historia con la información suficiente para que quede claro el desenlace de la historia.

Los resultados en referencia a la super estructura del texto permiten hacer una discusión amplia permeada por varios aspectos que se relacionan con la situación del niño con TDAH. En primer lugar la afectación de las funciones ejecutivas, corresponde a un primer punto en cuestión. En el caso de tareas relacionadas con la escritura, las funciones ejecutivas permiten la organización y planeación del texto, implican

flexibilidad cognoscitiva para que el sujeto logre seleccionar la estrategia adecuada para ejecutar la tarea de escritura propuesta de acuerdo con las características textuales y la intención del texto. Ardila (2005) explica que cuando una persona se enfrenta a una tarea de escritura debe, entre otras cosas, tener presente la velocidad de ejecución, planear y organizar el texto, superar las dificultades que encuentre, y tener la flexibilidad cognoscitiva necesaria para ir adecuando su desempeño al momento de escribir (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005).

En segundo lugar, nuevamente reaparece la memoria como un factor importante para la ejecución de una tarea de escritura, ahora en relación a la estructura del texto. Investigaciones realizadas revelan que cuando se evaluó a los niños con TDAH en relación a la re-narración y más específicamente cuando se observó la capacidad de recordar elementos que pertenecían a la superestructura del texto narrativo, a estos les fue peor.

Para citar un ejemplo, Miranda-Casas, García-Castellar y Soriano-Ferrer (2005) encontraron que hubo un peor comportamiento en el caso de los niños con TDAH en la proporción de proposiciones recordadas pertenecientes a la «red causal» de la historia; es decir, recordaron significativamente menos información del cuento en sus partes constitutivas a las que denominaron para el caso de su estudio, introducción, suceso y ejecución; también revelan de manera importante que omitieron más información sobre la presentación y los acontecimientos de la historia, así como de las acciones llevadas a cabo por los protagonistas para alcanzar la meta, sugiriendo que los niños con el trastorno tenían menos sensibilidad para discriminar la información relevante de la que no lo es (Casas, García, & Soriano, 2005).

Por su parte Ygual (2003) en un estudio similar encontró que los sujetos con TDAH ofrecían menos información de todos los tipos de secuencias; esto es, las partes constitutivas del texto. Resulta interesante indicar que los resultados en su caso mostraron que aquellos que padecían el trastorno, relataban menos información sobre los personajes, menos información sobre aspectos descriptivos generales como localización, tiempo, etc. y menos información sobre los obstáculos o problemas con que se encuentran los personajes y las maneras en como los superan. La autora, agrega que la participación de la memoria en el recuerdo de las partes del cuento y la intención al re-narrar es fundamental como también lo es la atención, las dificultades en estos dos dispositivos podrían explicar la dificultad para evocar sucesos y los errores para establecer relaciones entre los mismos (Ygual, 2003).

Un tercer aspecto que se debe revisar a la luz de estos resultados, corresponde a la estructura misma del texto narrativo. Es bien sabido que la narración como texto oral u escrito se caracteriza por que tiene una forma particular de organización que le corresponde solo a este tipo textual y que es necesario reconocer para responder bien a las tareas que implican operar con el; sin embargo Montague y cols. (1990) refieren que algunas personas tienen dificultad para usar la estructura textual como un formato organizativo, porque carecen del conocimiento de dicha estructura o porque si la reconocen no saben cómo aplicarla (Montague y cols. 1990 en Mata, F. S. (1999).

Cuando los resultados del nivel NivelExtratextual (Nivel D: Categoría Pragmática – Intención y Superestructura) muestran que los niños con TDAH son quienes más dificultades cualitativamente hablando, tienen para enunciar y desarrollar las partes de la narración, se deriva el hecho de que tiene dificultades para identificar y usar las marcas formales que caracterizan el texto narrativo que indicó Van Dijk (2003),

al decir que expresiones como “había una vez, en un lugar muy lejano”, permiten hacer conciente la estructura de la narración, sin importar como se denominen a las partes de esta estructura (Labov 1972 en Van Dijk, T. 2003 & Stein y Glenn 1979).

Finalmente, es importante anotar que, en este nivel también se debió determinar si los niños cumplieron con la intención de la escritura, que para el caso corresponde a responder a la situación evaluativa. Se puede decir al respecto, que ninguno de los casos revisados dejaron el espacio de la prueba en blanco; de algún modo todos trataron de cumplir con la consigna del evaluador.

Una vez realizado el análisis univariado es posible identificar que en algunos de los niveles, las diferencias entre uno y otro grupo no son importantes. Sucede esto en el caso del nivel intratextual, nivel A, categoría de coherencia y cohesión local y el nivel C categoría de coherencia y cohesión lineal, ambos pertenecientes a la microestructura.

Sin embargo y a pesar del tamaño de la muestra, en el nivel intratextual, nivel B categoría coherencia global (macroestructuras) y el nivel extratextual, nivel D categoría pragmática (superestructuras), se observaron hallazgos significativos que hacen la diferencia entre uno y otro grupo, siendo el grupo con TDAH el que calificaciones más desfavorables obtuvo.

11.6 Análisis bivariado: puntos de encuentro entre los análisis cualitativos y la evaluación de la ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil)

El siguiente paso a seguir en el análisis de los datos fue el cruce entre variables a través de tablas de contingencia, buscando las relaciones entre los subtipos de TDAH y los resultados más significativos, encontrando las siguientes observaciones, recordando que la población de casos estuvo compuesta por cuatro (4) del subtipo Inatento, cinco (5) Combinado y tres (3) del tipo hiperactivo Impulsivo:

Tabla 22

*Subtipo TDAH * Conserva el Eje Temático*

		Conserva el Eje Temático			
			Más o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
Subtipo TDAH	TDAH Inatento	Recuento	2	2	4
		% del total	16,7%	16,7%	33,3%
	TDAH Combinado	Recuento	3	2	5
		% del total	25,0%	16,7%	41,7%
	TDAH Impulsivo	Recuento	1	2	3
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Total		Recuento	6	6	12
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Al cruzar el tipo de TDAH con la conservación del eje temático, se observa que el TDAH del tipo combinado presenta la calificación cualitativa mas baja (más o menos satisfactorio), con tres de sus cinco casos.

Tabla 23

*Subtipo TDAH * Progresión Temática*

		Progresión Temática				
		Poco satisfactorio	Más o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total	
Subtipo TDAH	TDAH Inatento	Recuento	1	3	0	4
		% del total	8,3%	25,0%	,0%	33,3%
	TDAH Combinado	Recuento	1	3	1	5
		% del total	8,3%	25,0%	8,3%	41,7%
	TDAH Impulsivo	Recuento	0	3	0	3
		% del total	,0%	25,0%	,0%	25,0%
Total		Recuento	2	9	1	12
		% del total	16,7%	75,0%	8,3%	100,0%

Al relacionar el subtipo de TDAH y la capacidad de dar progresión temática, se encontró que en los tres subtipos se observan calificaciones más o menos satisfactorias, siendo el subtipo impulsivo el más afectado al calificarse más o menos satisfactorio sus tres casos.

Tabla 24

*Subtipo TDAH * Características y Acciones de los Personajes*

		Características y Acciones de los Personajes				
		Poco satisfactorio	Más o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total	
Subtipo TDAH	TDAH Inatento	Recuento	0	2	2	4
		% del total	,0%	16,7%	16,7%	33,3%
	TDAH Combinado	Recuento	2	1	2	5
		% del total	16,7%	8,3%	16,7%	41,7%
	TDAH Impulsivo	Recuento	0	0	3	3
		% del total	,0%	,0%	25,0%	25,0%
Total		Recuento	2	3	7	12
		% del total	16,7%	25,0%	58,3%	100,0%

Con respecto a los subtipos del trastorno y la capacidad de mantener las características y acciones de los personajes, se encontró que el subtipo combinado presenta los dos únicos casos de calificación poco satisfactoria. Llama igualmente la

atención que en el caso del TDAH con predominio impulsivo en sus 3 casos logran mantener las características y acciones de los personajes.

Tabla 25

*Subtipo TDAH * Enuncia y Desarrolla el Inicio*

		Enuncia y Desarrolla el Inicio				
		Poco satisfactorio	Más o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total	
Subtipo TDAH	TDAH Inatento	Recuento	1	1	2	4
		% del total	8,3%	8,3%	16,7%	33,3%
	TDAH Combinado	Recuento	1	3	1	5
		% del total	8,3%	25,0%	8,3%	41,7%
	TDAH Impulsivo	Recuento	0	2	1	3
		% del total	,0%	16,7%	8,3%	25,0%
Total		Recuento	2	6	4	12
		% del total	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%

En cuanto a la superestructura, el subtipo combinado obtuvo el mayor número de casos con calificación más o menos satisfactoria cuando se trata de enunciar y desarrollar el inicio de la historia; estando afectadas las muestras de tres de los cinco sujetos que lo padecen.

Tabla 26

*Subtipo TDAH * Enuncia y Desarrolla el Conflicto*

		Enuncia y Desarrolla el Conflicto				
		Poco satisfactorio	Más o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total	
Subtipo TDAH	TDAH Inatento	Recuento	1	2	1	4
		% del total	8,3%	16,7%	8,3%	33,3%
	TDAH Combinado	Recuento	2	2	1	5
		% del total	16,7%	16,7%	8,3%	41,7%
	TDAH Impulsivo	Recuento	0	3	0	3
		% del total	,0%	25,0%	,0%	25,0%
Total		Recuento	3	7	2	12
		% del total	25,0%	58,3%	16,7%	100,0%

El desarrollo del conflicto como parte de la historia aparece afectada de manera similar en todos los subtipos de TDAH; sin embargo en el caso del TDAH de predominio impulsivo la totalidad de los casos (tres de tres) tienen calificación más o menos satisfactoria.

Tabla 27

*Subtipo TDAH * Enuncia y Desarrolla el Final*

		Enuncia y Desarrolla el Final				
		Poco satisfactorio	Más o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total	
Subtipo TDAH	TDAH Inatento	Recuento	1	3	0	4
		% del total	8,3%	25,0%	,0%	33,3%
	TDAH Combinado	Recuento	2	1	2	5
		% del total	16,7%	8,3%	16,7%	41,7%
	TDAH Impulsivo	Recuento	0	3	0	3
		% del total	,0%	25,0%	,0%	25,0%
Total		Recuento	3	7	2	12
		% del total	25,0%	58,3%	16,7%	100,0%

En referencia a la capacidad de enunciar y desarrollar el final de la historia, se observó que el subtipo inatento es el que más dificultad presentó, debido a que sus cuatro casos se distribuyen en la calificación de poco satisfactorio y más o menos satisfactorio.

Estos resultados permiten hacer discusión con lo encontrado por Ygual (2003), quien al comparar las habilidades de coherencia del discurso narrativo entre dos subtipos de TDAH, encontró algunos hechos relacionados con los presentes resultados. Encontró que el subtipo inatento tiene más dificultades en la comprensión y en el almacenamiento de la información, mientras que el subtipo combinado recordó más información y estableció mejor las relaciones inferenciales entre la misma. Añade que ambos subtipos

tuvieron dificultades en la salida de la información, pero el inatento tenía más dificultades en la salida, igual sucede con la comprensión.

A su vez, las características del TDAH pueden influir notablemente en el comportamiento de los sujetos con respecto a la forma de recontar, por ejemplo los resultados indicaron que la progresión temática, la capacidad de enunciar y desarrollar el conflicto y el final, se vieron afectados en el desatento, quien por su condición, tiene dificultades para prestar atención a los detalles, seguir instrucciones, mantener la atención en una tarea y organizarla y es descuidado.

En el caso del subtipo impulsivo, se observaron dificultades para mantener la progresión temática, las características y acciones de los personajes, así como para enunciar y desarrollar el conflicto y el final de la historia. Resulta interesante el hecho de que en este subtipo es común ver como se precipitan las respuestas lo que quizá pueda influir en el hecho de que a la hora de recontar, los sujetos lancen ideas con el fin de terminar con la tarea, lo que también influiría notablemente cuando intentan mantener coherencia en las acciones de los personajes de la narración.

En el subtipo combinado es aquel en el que cualitativamente más se observan dificultades en las re narraciones escritas, encontrando fallas en la conservación del eje temático, la progresión temática, el mantenimiento de las características y acciones de los personajes y en la capacidad de enunciar y desarrollar las partes de la superestructura de la narración, esto es inicio conflicto y final.

Es interesante observar como el subtipo reúne una serie de características que explicarían el porqué de las fallas en todos estos niveles de análisis cualitativo de las narraciones. La dificultad de prestar atención a los detalles y mantener este dispositivo durante la realización de las tareas propuestas, así como la dificultad para seguir

instrucciones, todas características del subtipo inatento, sumadas a las particularidades del hiperactivo: constante movimiento, abandono de su lugar de trabajo, habla excesiva y desorganizada, y lo apresurado de las repuestas en la impulsividad, sin duda son determinantes en la manera en cómo se ejecuta una tarea, máxime si se trata de una que como la narración tiene implicaciones de toda índole cognitiva.

Sin duda, estos resultados aunque se circunscriben a unos pocos casos, dan cuenta de las dificultades que los niños con TDAH enfrentan en una tarea de renarración, es interesante descubrir que así como en la narración oral, lo escrito no escapa a las características del trastorno, dificultando al sujeto operar con una de las tipologías textuales más usada en la vida cotidiana y escolar. Esta información puede ser importante para que la escuela encuentre la manera de ejercer procesos de mediación más efectivos en el aula de clase, cuando el maestro intenta remediar las dificultades de sus estudiantes con TDAH.

Por último y considerando que las muestras escritas usadas para el análisis cualitativo, provienen de la aplicación de una tarea de recuperación de un texto, se decidió comparar la calificación aportada según el manual de la ENI 82007), con las solicitudes del Nivel B categoría: coherencia global, (conservación del eje temático, progresión temática y mantenimiento de las características y las acciones de los personajes a lo largo de la historia). La razón por la que se compara el Nivel B con los puntajes de coherencia y longitud de la ENI, es porque el análisis univariado mostró hallazgos cualitativamente importantes en relación a la conservación del eje temático, la progresión temática y la estructuración de proposiciones que pueden relacionarse con el árbol de calificación de la producción de la prueba que se describió anteriormente.

Es importante tener presente que las solicitudes de la rejilla se calificaron como poco satisfactorio con el valor de 0, más o menos satisfactorio equivalente a 1 y satisfactorio igual a 2. Por su parte la ENI considera como escala de calificación percentilar los rangos extremadamente bajo, bajo, promedio bajo, promedio y arriba del promedio. Los resultados advirtieron lo siguiente:

Tabla 28

*Conservación del Eje Temático * Coherencia tarea recuperación escrita ENI*

		Coherencia ENI					Total	
		Extremada bajo	Bajo	Promedio bajo	Promedio	Arriba del promedio		
Conserva el Eje Temático	Más o menos satisfactorio	Recuento	2	1	1	2	0	6
		% del total	16,7%	8,3%	8,3%	16,7%	,0%	50,0%
	Satisfactorio	Recuento	0	1	0	3	2	6
		% del total	,0%	8,3%	,0%	25,0%	16,7%	50,0%
Total	Recuento	2	2	1	5	2	12	
	% del total	16,7%	16,7%	8,3%	41,7%	16,7%	100,0%	

Al comparar la correspondencia entre la rejilla relacionando la capacidad de conservar el eje temático y la calificación de coherencia de la ENI, se encontró que en cinco casos valorados como “satisfactorios” aparecen en la ENI en como “promedio y arriba del promedio”. Esto indica en términos investigativos, que las dos formas de evaluar la producción textual pueden encontrar una relación.

Tabla 29

*Progresión Temática * Coherencia tarea recuperación escrita ENI*

		Coherencia ENI						
		Extremada. bajo	Bajo	Promedio bajo	Promedio	Arriba del promedio	Total	
Progresión Temática	Poco satisfactorio	Recuento	2	0	0	0	0	2
		% del total	16,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	16,7%
	Más o menos satisfactorio	Recuento	0	2	1	5	1	9
		% del total	,0%	16,7%	8,3%	41,7%	8,3%	75,0%
	Satisfactorio	Recuento	0	0	0	0	1	1
		% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	8,3%	8,3%
Total	Recuento	2	2	1	5	2	12	
	% del total	16,7%	16,7%	8,3%	41,7%	16,7%	100,0%	

En el caso de la progresión temática, se encontró correspondencia entre la calificación aportada por la rejilla como “poco satisfactorio” y la que aporta la ENI como “extremadamente bajo”. Igual sucede en el caso de la calificación “satisfactorio” de la rejilla y “promedio” de la ENI.

Sin embargo, no se observó correspondencia entre la rejilla y la ENI en cuanto a la longitud y la estructuración de proposiciones. Se observa que mientras con la rejilla la calificación más frecuente en “Más o menos satisfactorio”, los casos se encuentran dispersos entre “Extremadamente bajo y Promedio” con respecto a la calificación de la ENI. La longitud medida en la ENI por el número de palabras usadas contrasta con la estructuración de proposiciones desde la revisión cualitativa en la que se observa con mayor detenimiento que las oraciones tengan una lógica gramatical.

Tabla 30

*Estructura Proposiciones * Longitud tarea recuperación escrita ENI*

			Longitud ENI					
			Extremada.	Promedio		Arriba del		
			Bajo	Bajo	bajo	Promedio	promedio	Total
Estructura Proposiciones	Poco satisfactorio	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	,0%	,0%	8,3%	,0%	,0%	8,3%
	Más o menos satisfactorio	Recuento	2	2	2	2	0	8
		% del total	16,7%	16,7%	16,7%	16,7%	,0%	66,7%
	Satisfactorio	Recuento	1	0	1	0	1	3
		% del total	8,3%	,0%	8,3%	,0%	8,3%	25,0%
Total	Recuento		3	2	4	2	1	12
	% del total		25,0%	16,7%	33,3%	16,7%	8,3%	100,0%

En este sentido, la revisión de los textos desde el punto de vista de la evaluación estandarizada resulta muy importante por la objetividad de los resultados gracias al proceso de revisión estadística al que los ítems de las pruebas han sido sometidos, pero los análisis cualitativos agregan matices sobre las composiciones escritas, específicamente cuando se trata del análisis de contenido de las mismas.

12. CONCLUSIONES

El TDAH es una entidad que implica no solo la presencia de los síntomas que caracterizan el trastorno y que lo tipifican, también se acompaña de otras condiciones comórbidas que dificultan aún más la participación de quienes lo padecen en diferentes actividades y en diferentes entornos.

Uno de estos es el entorno escolar, en el que los niños y niñas con TDAH deben enfrentar tareas que requieren no solo de la atención como dispositivo básico sino que deben conjugar una serie de funciones cognitivas que debido al déficit que padecen, parecen no armonizar cuando la labor así lo requiere.

La escritura corresponde al tipo de actividad que necesita de la unión de funciones cognitivas tales como la atención, la memoria y el lenguaje, además de la participación de la función ejecutiva que en si misma contiene la posibilidad de planear, ejecutar y monitorear la tarea propuesta, por lo que no resulta extraño encontrar dificultades en muestras de escritura de niños con TDAH, agregando a todo lo anterior que deben operar con la tipología textual que influye notablemente en el ejercicio escritural del sujeto, por cuanto cada tipo de texto tiene unas características particulares que deben ser identificadas por quien escribe.

En el caso de los textos narrativos, estos tienen marcas particulares que permiten en primer lugar diferenciarlos de otros textos y en segundo lugar comprenderlos, escribirlos y recontarlos, especialmente porque la narración corresponde a una tipología textual cotidiana.

Así las cosas y de acuerdo al análisis cualitativo realizado a muestras de escritura de niños con TDAH y que corresponden a la recuperación escrita de un cuento se encontraron varios hallazgos interesantes:

Aunque la muestra fue pequeña, la revisión de las muestras permite decir que los textos escritos por los sujetos con TDAH tuvieron peores resultados que aquellos que pertenecían al grupo control en algunos de los niveles de análisis, niveles aportados por las bases teóricas del MEN (Ministerio de Educación Nacional) en relación a la enseñanza del Castellano.

En el primer nivel de análisis en el que se revisó la coherencia y cohesión local – Microestructuras – género, número, tiempo verbal, identificación del sujeto y la estructuración de proposiciones, se encontró en general un comportamiento similar entre el grupo de niños con TDAH y el grupo control. Es decir, las muestras escritas expusieron que los sujetos manejan en sus escritos de forma adecuada la concordancia gramatical en género, número, conjugación de los verbos y la estructuración de oraciones con el sintagma que corresponde al sujeto.

Sin embargo se encontró una diferencia en la estructuración de proposiciones, lo que implica escribir de tal manera que la organización gramatical de sentido a lo escrito. De los doce casos de niños con TDAH, nueve de estos tuvieron dificultades en este punto, lo que puede ser indicio de un mal funcionamiento de operaciones cognitivas que se encuentran comprometidas en el trastorno y que son necesarias en tareas escritas, tal es el caso de la memoria.

Un segundo nivel de análisis, el que corresponde a la categoría de la coherencia global – Macroestructuras –, permitió encontrar las siguientes observaciones. Los niños con TDAH tuvieron un comportamiento cualitativo inferior según el análisis de las

muestras cuando se trató de conservar el eje temático. La mitad de ellos perdieron en cierto momento de la re-narración, el hilo conductor que guiaba el cuento; particularmente por pérdida de información (detalles de la narración) por lo que obtuvieron una calificación de más o menos satisfactorio.

También en la macroestructura, se evaluó la progresión temática que, relacionada con el ítem anterior, permite el avance de la historia, siendo este uno de los ítems más afectados en el caso de los niños con TDAH, localizándose nueve de los doce casos en la calificación más o menos satisfactoria y dos en la calificación poco satisfactoria, frente a los controles en los que los casos se reparten entre más o menos satisfactorio y satisfactorio. Lo que más se observó en las muestras fueron los saltos y supresión de información que generó vacíos en los episodios de la narración. Unido a esto se encontró que cinco de las doce muestras en los casos de TDAH tuvieron dificultades para mantener las características y acciones de los personajes a lo largo de la historia, dos mas que en los controles, diferencia que aunque no es muy significativa numéricamente, deja entrever la dificultad que ofrece este tipo de textos para la población con dificultades atencionales; este hallazgo es consistente con investigaciones que indican que la atención es necesaria para mantener planes de acción e información y usarla en el momento adecuado, lo que afecta de manera importante, también la superestructura del texto.

Otro nivel de análisis corresponde a la valoración de la categoría de la coherencia y cohesión lineal –Microestructuras–, nivel que guarda una estrecha relación con el primer nivel de análisis y que tiene que ver con la forma del escrito, esto es la cohesión y que a su vez interviene de manera importante en la coherencia.

Es significativo el hecho de que los dos grupos tuvieron serias dificultades en este nivel en el que se analizó la riqueza de los conectores y el uso de signos de puntuación. Las muestras escritas en términos generales mostraron la repetición excesiva de la partícula “y” como conector, así como el escaso uso de signos de puntuación, encontrando en algunos casos un solo punto al final de la historia.

Sobre esto, se pueden concluir dos puntos. El primero de ellos tiene que ver con la enseñanza del uso de estos recursos en la producción textual de los estudiantes. Se podría inferir que los niños, independiente de la presencia o no de un trastorno del neurodesarrollo, no logran integrar en el uso del idioma escrito los recursos que dan cohesión y coherencia a sus escritos. Un segundo punto tiene que ver específicamente con la memoria de trabajo, afectada específicamente en niños con TDAH; esta función según los autores consultados, se requiere para que la base lingüística del idioma entre en el juego de la escritura cuando se requiere del recuerdo, la selección y el manejo de aquellas estructuras que dan sentido a un texto.

Finalmente, se revisó un último nivel en relación a la categoría pragmática, esto es, la intención y la superestructura. Con respecto a la intención, se puede decir que todos los niños que fueron sometidos a la prueba de recuperación cumplieron de alguna manera con la tarea de recontar la historia, solo que algunos de ellos con menos recursos que otros.

Con respecto a la superestructura, ligada con los principios de organización del texto y recordando que en el caso del texto narrativo, este tiene marcas específicas que indican que efectivamente lo que se escucha es un cuento. Al evaluar la capacidad de iniciar y desarrollar cada parte de la superestructura textual, que para el caso de la investigación se denominaron inicio, conflicto y final, se encontró un peor

comportamiento en el grupo de niños con TDAH; estos tuvieron mayores dificultades para desarrollar cada parte del cuento, incluso algunos omitieron una o dos partes de la superestructura, lo que indica que los recursos que aporta la tipología textual o no son conocidos, o no son del total dominio de los sujetos.

Los marcos de referencia teóricos e investigativos mostraron cómo los niños con TDAH pueden tener dificultades para operar con información relacionada con la estructura del lenguaje, específicamente por la alteración en la memoria y la función ejecutiva por lo que no resultan extraños estos resultados.

La investigación además, permitió la comparación entre subtipos de TDAH y los niveles más afectados. Si bien es una debilidad del estudio que en la muestra de sujetos con TDAH no hay una diferencia importante en el número de casos de uno u otro subtipo, se destacan observaciones como que el subtipo combinado es el que más dificultades tiene en todos los niveles de comparación, tales como la conservación del eje temático, la progresión temática, el mantenimiento de las características y acciones de los personajes y en la capacidad de enunciar y desarrollar el inicio conflicto y final del cuento.

Al revisar las características clínicas de los subtipos se pudo hacer una asociación estrecha entre las dificultades encontradas en las muestras de escritura, por lo que se puede inferir que efectivamente el TDAH como entidad patológica influye sobre actividades de la vida de los sujetos que lo padecen, inclusive aquellas que se relacionan con el uso del lenguaje escrito en ambientes como la escuela.

Finalmente en referencia a los resultados, se revisó la concordancia de algunos de los ítems de la rejilla usada para el análisis textual y los criterios de calificación de la coherencia narrativa, según la ENI, encontrando algunas correspondencias cualitativas.

Específicamente, al comparar la solicitud de conservación del eje temático y progresión temática de la rejilla versus los niveles de coherencia de la ENI, se encontró coincidencia entre las calificaciones otorgadas.

Por lo reducido de la muestra no se pudieron establecer más correspondencias pero queda claro que estos análisis cualitativos pueden enriquecer la descripción de pruebas objetivas. Por lo que analizar un mayor número de muestras escritas asegurando un significativo número de sujetos con cada uno de los subtipos puede aportar una proyección más amplia sobre la correspondencia entre la ENI y otras formas de evaluación.

Por otro lado, es importante indicar que en la discusión de los resultados con los referentes teóricos e investigativos, se encontró siempre que la memoria interfiere en todos los procesos relacionados con el uso del lenguaje escrito, por lo que hacer un estudio que compare el comportamiento escritural y la memoria, podría mostrar si existe o no relación entre estos dos aspectos.

Profundizar en estos aspectos, sin duda también podrá contribuir a la escuela que debe ser consciente de las dificultades con las que sus estudiantes enfrentan tareas de escritura, máxime si estos padecen TDAH. Las mediaciones de los maestros deben centrarse en las dificultades particulares de este grupo de estudiantes, aunque resultados como los relacionados con los recursos cohesivos de este estudio, muestran que algunas fallas no son exclusivas de aquellos que padecen un trastorno del neurodesarrollo o problemas de aprendizaje.

El ambiente educativo no debe ser ajeno a los resultados de investigaciones que justificadas en el desarrollo infantil, buscan explorar las diversas implicaciones de los

trastornos que afectan a la infancia y cuyo reconocimiento abre la puerta para mejorar los procesos de evaluación e intervención de los niños y niñas.

13. ASPECTOS ÉTICOS

Los datos que constituyeron el trabajo de campo fueron obtenidos gracias a la aplicación de una de las subpruebas de escritura de la batería para la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), debido a que esta aplicación se hizo en el marco de un proyecto de investigación, que buscaba caracterizar a los niños y niñas con TDAH en la ciudad de Manizales. El mismo contó con los cuidados éticos necesarios que permitieron evaluar a cada uno de los sujetos. El consentimiento informado a padres y el manejo discreto de la información, son los principales aspectos éticos que se tuvieron en cuenta.

Con respecto al trabajo que corresponde a la presente investigación, no hubo contacto directo con los sujetos sino con las muestras escritas de un grupo específico, seleccionado por los criterios de inclusión y exclusión. Sin embargo es importante indicar que las muestras reposan en las carpetas de cada uno de los niños y niñas, y que por tanto la información sólo se usó con fines de la investigación y ningún otro, lo que tiene que ver con el criterio de respeto por las personas; además, los resultados aportan información relevante sobre un aspecto del TDAH, que puede ser usada para intervenir; en otras palabras, el estudio permitió “obtener conocimientos que benefician a la clase de personas de las que los sujetos participantes son representantes” (Lozano, 2004, pág. 425).

14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, A., Rosselli, M. & Matute, E. (2005). Neuropsicología de los Trastornos del Aprendizaje. Editorial Manual Moderno, México
- Avendaño, K., Cerón, L., Coral, D. & Torres, A. (2006). Caracterización del Desempeño en Comprensión y Producción Textual de Acuerdo al Estado Nutricional de Niños de Tercero de Primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará del Departamento del Cauca, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia
- Casas, A. M., García, R. & Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, Vol. 17, nº 2, pp. 227-232
- Cardo, E. & Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de Neurología*, 46 (6): 365-372
- DSM-IV (1995). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Versión electrónica, MASSON S.A.
- García, V. D. & Muñoz. P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolaren educación primaria. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 155N: 1130-2496, vol. it, u.' 1: 39-56. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento. Universidad Complutense de Madrid
- García, A., Enseñat, A., Tirapu, J. & Roig, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48 (8): 435-440

- Hales, R., Yudofsky, S. & Talbott, J. (2000). Tratado de Psiquiatría DSM-IV, Tomo I.
MASSON S.A. Barcelona
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2009). Informe
Resultados Nacionales Pruebas Saber 5° y 9°. Citado Noviembre 25 de 2012.
Disponible en:
<https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Informe%20nacional%20de%20resultados%20de%20SABER%205o%20y%209o%202009.pdf>
- Lozano, J. M. & Ruiz, A. (2004). Epidemiología clínica. Investigación clínica aplicada.
Editorial Médica Panamericana. Bogotá, D.C. Colombia
- Mata, F. S. (1999). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la
producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 145-163
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. & Ostrosky, F. (2003). Evaluación Neuropsicológica
Infantil (ENI). Manual Moderno
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua
Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Cooperativa Editorial
Magisterio. Santafé de Bogotá. República de Colombia
- Propp, V. (1998). Morfología del cuento. Akal Ediciones. Madrid
- Puyuelo, M., Rondal, J. & Wiig, E. (2000). Evaluación del lenguaje. Editorial
MASSON. Barcelona
- Vaquerizo-Madrid J. & Cols. (2008). El lenguaje en el trastorno por déficit de
atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de neurología*
2005; 41 (Supl 1): S83-S89
- Van Dijk, T.A. (1984). Texto y contexto, semántica y pragmática del discurso. Editorial
Cátedra, segunda edición, Madrid

Van Dijk, T.A. (1992). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Ediciones Paidós. Barcelona.

Van Dijk, T.A. (2003). Compilador. El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. Editorial Gedisa, Barcelona.

Ygual, F. A. (2003). Problemas de lenguaje con estudiantes con déficit atencional. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Tesis doctoral dirigida por Casas, A. M. Universidad de Valencia, Valencia, España.

15. ANEXOS

Anexo 1

“BOLITA DE NIEVE” (Leído por el examinador)

Era un corderito que vivía en el bosque, y en él tenía a todos sus amigos. La ardilla juguetona, el veloz venado, los simpáticos conejitos, los pajaritos y otros más.

Todos eran amigos de Bolita de Nieve y eran felices a su lado. Solamente había uno, que era el lobo, que nunca quiso ser amigo del corderito. Por el contrario, deseaba encontrarse a solas con él, para devorarlo.

Cierto día se disfrazó de anciano y se acercó a Bolita de Nieve:

-Buenos días, amiguito. Vengo a decirte que me resultas tan simpático, que tengo para ti un regalo dentro de mi cueva, acompáñame hasta ella y te lo daré.

Pero los demás animalitos sospechaban de las intenciones de aquel desconocido.

En cambio Bolita de Nieve se mostraba confiado diciendo:

- Está bien, buen anciano. Le acompañaré para que no tropiece con las piedras.

Con esas gafas verá poco y se puede caer.

El lobo y Bolita de Nieve echaron a andar. Muy contento el primero, porque había conseguido engañar al corderito. Pero los animalitos del bosque estaban intranquilos y mucho más los conejitos, quienes decididos a descubrir el engaño, pisaron sobre las barbas del falso anciano y quedó al descubierto el lobo.

Todos ellos se lanzaron sobre el malvado animal y le atacaron, hostigándole por todas partes. El lobo huyó del bosque para siempre.

Bolita de Nieve quedó muy agradecido por el comportamiento de todos sus buenos amigos. Gracias a ellos se había salvado de caer en las garras del sanguinario lobo. Entonces y para celebrarlo, todo fue fiesta en el bosque.