

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Características de las Habilidades Conversacionales en niños de 9 a 11 años con y sin Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad de dos Centros Educativos de Lima

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes que presenta:

***María Alejandra Cavero Aquije
Carolina Patricia Higa Ito***

Asesor:

Dr. Jose Hector Livia Segovia

Co-asesor:

Mg. Marcela Maria Sandoval Palacios

Lima, 2021

ET LUMEN TENEBRIS
CET
MCMXVII

CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES
CONVERSACIONALES EN NIÑOS DE 9 A 11 AÑOS
CON Y SIN TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN
E HIPERACTIVIDAD DE DOS CENTROS
EDUCATIVOS DE LIMA.

RESUMEN

La investigación tuvo la finalidad de conocer si hay habilidades conversacionales en niños con y sin TDAH, para lo cual se aplicó el protocolo para la evaluación del componente pragmático de Martínez, el cual fue adaptado a nuestro contexto y validado por jueces expertos. Dicho protocolo consta de 23 ítems y tiene cuatro aspectos para su evaluación: estructura de la interacción, toma de turnos, reparaciones de quiebres y manejo del tópico. El estudio permitió concluir que hay diferencias significativas en las habilidades conversacionales entre las muestras de comparación.

PALABRAS CLAVES: Habilidades conversacionales, TDAH, pragmática.

ABSTRACT

The investigation had the aim to learn if children with and without ADHD had conversational maintenance skills. Therefore, it was applied the protocol for the evaluation of the pragmatic component of language of Martinez, which was adapted to our Peruvian context, and validated by experts in the area. Such protocol consists of 23 items and has 4 aspects to evaluate: structure of interaction, speaking turns, topic maintenance performance, discontinuous discourse. The studies let us know there are significant differences in the conversational abilities among the samples that were evaluated.

KEY WORDS: conversational skills, ADHD, pragmatic



DEDICATORIA

A nuestros padres, hermanas y familiares por su gran apoyo incondicional y por enseñarnos a no rendirnos en todo lo que nos proponemos.



AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradecemos a Dios y a la Virgen por permitirnos sonreír ante nuestros logros.

A nuestros asesores, por habernos brindado sus grandes aportes para la elaboración de la tesis.

Y finalmente, a nuestros seres más queridos que llevamos siempre en el corazón.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Páginas
CARÁTULA	i
TÍTULO	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE DE CONTENIDO	vii
LISTA DE CUADROS O TABLAS	ix
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.1.1 Fundamentación del problema	1
1.1.2 Formulación del problema	3
1.2 Formulación de Objetivos	3
1.2.1 Objetivo general	3
1.2.2 Objetivos específicos	4
1.3 Importancia y justificación de estudio	4
1.4 Limitaciones de la investigación	5
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	7
2.1 Antecedentes del estudio	7
2.1.1 Antecedentes nacionales	7
2.1.2 Antecedentes internacionales	8
2.2 Bases teóricas	12
2.2.1 Las Habilidades Conversacionales	12
2.2.1.1 Desarrollo evolutivo de las Habilidades Conversacionales	14
2.2.1.2 Diversos enfoques de la Competencia Conversacional	16
2.2.2 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)	18
2.2.2.1 Definición	18
2.2.2.2 Bases neurobiológicas	19
2.2.2.3 Las funciones ejecutivas	20
2.2.2.4 Diagnóstico TDAH	23
2.2.2.5 Subtipos	24
2.2.2.6 Trastorno de déficit de atención con Hiperactividad (TDAH) y la Cormobilidad.	26
2.2.3 Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad y Conducta	30
2.2.4 Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad y Lenguaje	31
2.3 Definición de términos básicos	35

2.3.1 TDAH	35
2.3.2 Habilidades Conversacionales	35
2.4 Hipótesis	35
2.4.1 Hipótesis general	35
2.4.2 Hipótesis específicas	36
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	37
3.1 Tipo y diseño de investigación	37
3.2 Población y muestra	37
3.2.1 Muestra	37
3.3 Definición y operacionalización de variables	38
3.3.1 Variables de estudio	38
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	38
3.4.1 Ficha Técnica del Protocolo Pragmático de Luis Martínez -Adaptado	39
3.4.2 Procedimiento de aplicación	39
3.4.3 Validez y Confiabilidad del Protocolo Pragmático	41
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	43
4.1 Presentación de resultados	43
4.1.1 Validez de contenido	43
4.1.2 Comparación de las habilidades conversacionales entre los niños con TDAH y niños sin TDAH	46
4.1.2.1 Comparación por ítems	46
4.1.2.2 Comparación por áreas y puntaje total	48
4.2 Discusión de resultados	49
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	52
5.1 Conclusiones	52
5.2 Recomendaciones	53
REFERENCIAS	55
ANEXOS	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Corteza pre frontal y funciones	21
Tabla 2	Criterios de diagnóstico del TDAH según el DSM-V	23
Tabla 3	Distribución de la muestra	38
Tabla 4	Concordancia entre observadores en relación a la pertinencia y relevancia	44
Tabla 5	Correlación ítem test del cuestionario de las Habilidades Conversacionales	45
Tabla 6	Comparación de MEDIAS de las Habilidades Conversacionales	46
Tabla 7	Comparación por áreas y puntaje total	48



INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el medio por el cual las personas nos comunicamos y expresamos nuestras necesidades e ideas interactuando con los demás, para convivir armoniosamente dentro de una sociedad. El lenguaje consta de tres dimensiones: la forma, el contenido y el uso. El uso, que involucra al componente pragmático, exige al lenguaje el logro de su máxima expresión: la comunicación. En el caso específico del presente trabajo, el componente pragmático estudia la intencionalidad, así como las destrezas conversacionales al desarrollar un diálogo.

Las habilidades conversacionales en los niños con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad presentan diversas características que deben ser estudiadas y comparadas con aquellas presentadas por los niños sin TDAH.

Nuestro interés por conocer las características en las habilidades conversacionales en niños con TDAH y sin TDAH surge a partir de la necesidad de contar con estudios relacionados, así como obtener datos confiables que describan las características de la población estudiada referidas a las habilidades conversacionales.

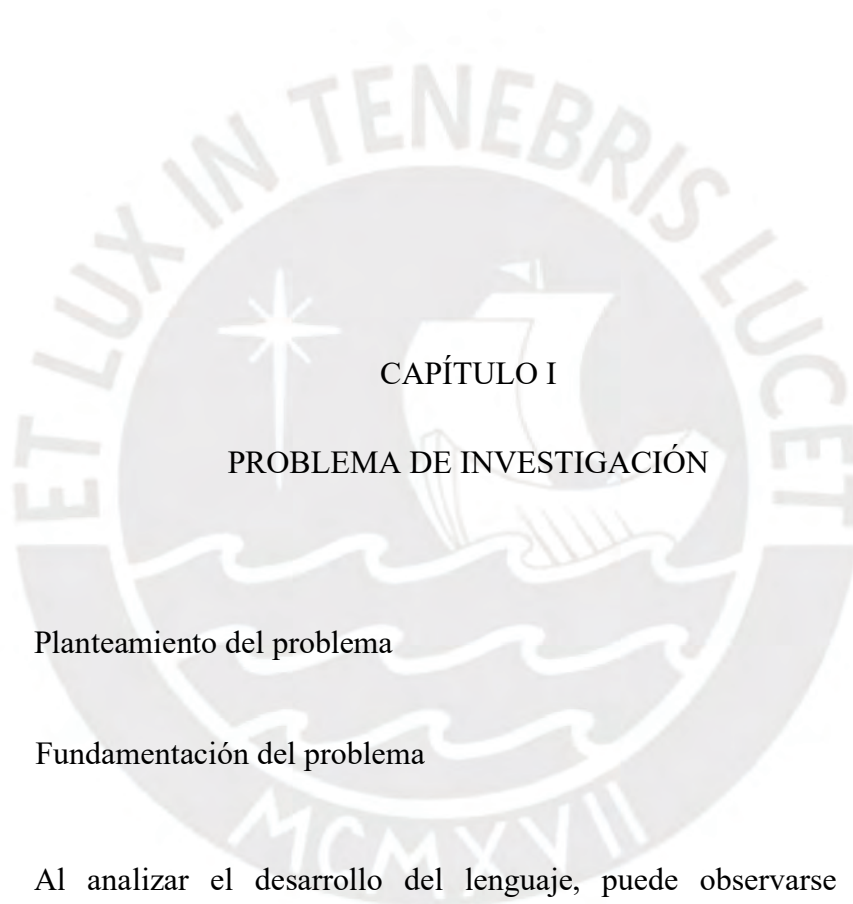
La investigación se ha desarrollado en cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, el objetivo general y los

específicos, la importancia y justificación del estudio y las limitaciones presentados durante la investigación.

En el segundo capítulo se explica tanto el marco teórico conceptual como los antecedentes del estudio. El tercer capítulo desarrolla la explicación metodológica, la delimitación de la muestra, las variables las técnicas de procesamiento de los datos y el instrumento de evaluación.

En el cuarto capítulo se consideran los resultados, el análisis y discusión de los mismos. Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones y las recomendaciones.

Con los resultados del presente trabajo esperamos contribuir en la realización de futuros programas que incluyan a las habilidades conversacionales como un área importante a trabajar en los procesos de intervención. Asimismo, se busca cumplir con una función informativa y de investigaciones futuras sobre el tema. Esperamos también, aportar un instrumento adaptado a nuestro medio, que permita conocer, de manera veraz, las características de las habilidades conversacionales en niños con TDAH y sin TDAH.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

Al analizar el desarrollo del lenguaje, puede observarse los cuatro componentes que lo conforman: el fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático. El componente pragmático, referido al uso del lenguaje, no se restringe solamente al aspecto lingüístico, sino que da una visión más compleja, que permite explorarlo dentro de determinadas funciones sociales.

Hoy en día, el desarrollo pragmático del lenguaje infantil, se considera un contenido poco estudiado con relación al trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), lo que resulta comprensible, ya que la pragmática es un campo que recién se ha desarrollado como componente durante los últimos decenios del siglo XX.

Desde una perspectiva comunicativa e interactiva, la pragmática está orientada al estudio del uso de las diversas formas lingüísticas que utiliza el hablante en situaciones donde lo requiera, necesarias para la comunicación eficiente y los recursos lingüísticos y no lingüísticos utilizados para ello. (Martínez 2001).

Las habilidades conversacionales, uno de los aspectos que conforman la pragmática, están referidas a la capacidad del sujeto para participar del intercambio comunicativo. Toda conversación consta de un inicio, el mantenimiento y la finalización. Las destrezas en estos tres aspectos se han denominado habilidades conversacionales (Clarke y Argyle 1982; Vallés y Vallés 1996).

Una conversación eficaz exige a los interlocutores el cumplimiento de reglas de cambio de turnos, compromiso con el tema abordado y la capacidad de adaptación a los participantes y situaciones (Huamaní 2014).

Al referimos al trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), sabemos que las personas que presentan este trastorno se distraen con facilidad ante estímulos irrelevantes e interrumpen frecuentemente las tareas que están realizando para atender a ruidos o hechos triviales que usualmente son ignorados sin problemas por los demás. En este sentido, Wicks-Nelson e Israel mencionan al TDAH como “una condición que influye negativamente en la atención selectiva, entendida como la capacidad que permite atender a los estímulos importantes e ignorar los menos relevantes”. (2001: 208-236) En relación a las habilidades conversacionales, las personas con TDAH no reflexionan, piensan o planean lo que van a hacer, suelen responder sin haber terminado de escuchar la pregunta, o contestar por escrito sin haber leído el enunciado (Joselevich 2000).

1.1.2 Formulación del problema específico

¿Existen diferencias en las habilidades conversacionales en niños entre 9 y 11 años con TDAH y sin TDAH en dos colegios de Lima?

1.2 Formulación de Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Determinar si existen diferencias en las habilidades conversacionales en niños con TDAH y sin TDAH en dos colegios de Lima.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar si existen las destrezas del discurso conversacional en los niños de 9 a 11 años con TDAH y sin TDAH.
- Identificar si existe el sistema de turnos en una conversación en niños de 9 a 11 años con TDAH y sin TDAH.
- Identificar si existe el manejo de tópico y los quiebres comunicativos en niños de 9 a 11 años con TDAH y sin TDAH.
- Determinar las características de validez y confiabilidad de la versión adaptada del Protocolo Pragmático de Luis Martínez.

1.3 Importancia y justificación del estudio

Los niños con TDAH presentan características propias en su discurso conversacional, tales como el escaso recurso lingüístico en todos sus componentes; la alteración en la velocidad, intensidad y orden lógico de las oraciones durante la conversación; así como el empleo de oraciones simples que no son esperados para su edad. Todas estas características influyen en el diálogo con las personas y sus relaciones sociales. En relación al desarrollo evolutivo de los niños sin TDAH, se espera el desarrollo de dichas habilidades conversacionales, expresando sus sentimientos, deseos u opiniones en diversos entornos donde se desenvuelve.

En la actualidad, existen pocos estudios, por ende, poca información con relación a la combinación de ambos temas. El conocer las características de las

habilidades conversacionales en los niños con TDAH, permitirá proponer mejores estrategias de trabajo y métodos más eficaces para intervenir acertadamente.

Este estudio resulta relevante, ya que nos permitirá determinar las características de las habilidades conversacionales en los niños con TDAH, y más aún describir las dificultades en el manejo de una conversación fluida y/o con interrupciones, identificar las destrezas del discurso conversacional, determinar el sistema de turnos en una conversación, así como el manejo del tópico y los quiebres comunicativos.

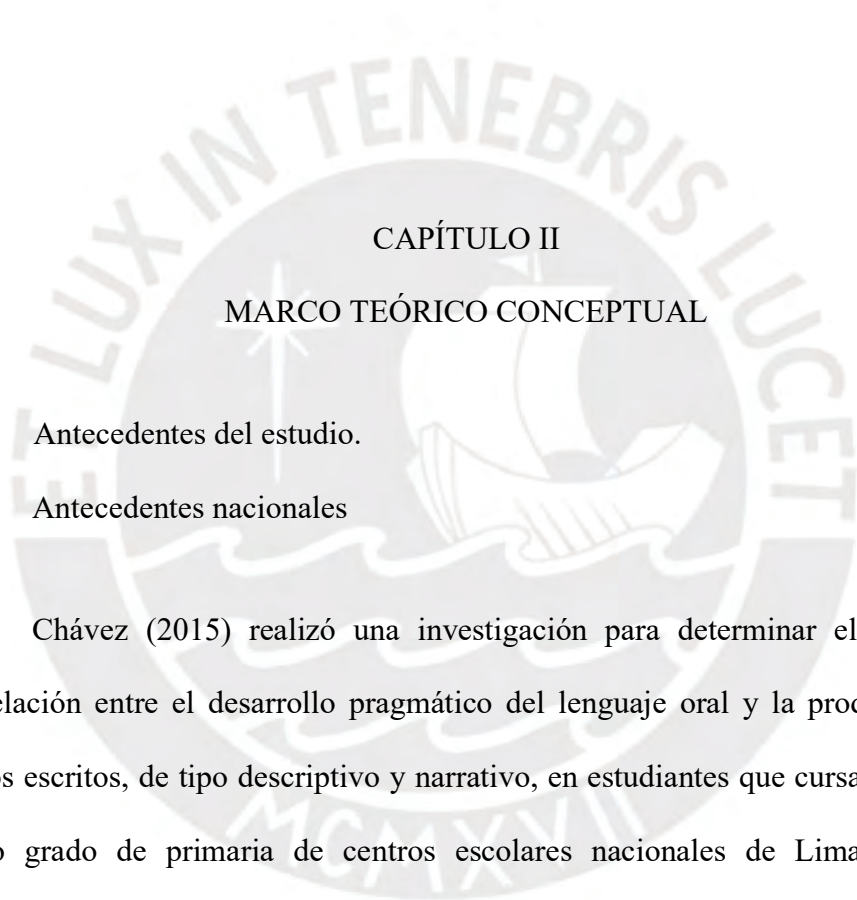
Finalmente, aportaremos información al marco teórico existente en nuestro país respecto al tema y se brindará, a los diferentes profesionales de educación y/o psicología, un instrumento que presente validez y confiabilidad.

1.4 Limitaciones de la investigación

La limitación primordial que se presenta son las pocas investigaciones y antecedentes sobre las habilidades comunicativas relacionadas con niños con TDAH y sin TDAH. Los estudios que se encuentran, en su mayoría, están relacionados dentro de los aspectos del lenguaje y no como un tema específico. Así mismo, la muestra de los niños con TDAH ha sido menor con respecto a los niños sin dicho trastorno, ya que no se ha podido acceder a ellos a causa que no

están diagnosticados, o por tener una morbilidad adicional al TDAH y/o por el difícil acceso a los colegios y a los padres de familia.





CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio.

2.1.1 Antecedentes nacionales

Chávez (2015) realizó una investigación para determinar el grado de correlación entre el desarrollo pragmático del lenguaje oral y la producción de textos escritos, de tipo descriptivo y narrativo, en estudiantes que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima Cercado. Participaron 513 estudiantes de 5° y 6° de primaria de todos los estratos socioeconómicos. Los resultados indicaron que existen una correlación estadística significativa entre desarrollo pragmático del lenguaje oral y la producción de textos escritos con un tamaño del efecto mediano.

Muchica (2016) realizó un estudio de la percepción de los trastornos de lenguaje y de la atención por parte de los docentes peruanos. Participaron 207 docentes peruanos de los siguientes departamentos del Perú: Apurímac, Arequipa, Cusco, Huánuco, Junín, Lima, Moquegua, Piura, Puno y Tacna, cuya experiencia educativa va entre 1 a 40 años. Los resultados obtenidos nos hablan de la problemática que existe en las instituciones educativas, el alumnado presenta diversos trastornos de lenguaje; ya sea en el nivel expresivo o receptivo; no entienden lo que otras personas pronuncian, tienen problemas para seguir instrucciones, para organizar sus pensamientos, dificultades para juntar las palabras en oraciones o sus oraciones pueden ser simples y cortas y el orden de las palabras puede estar errado, tienen un vocabulario por debajo de la media, emplean tiempos verbales de forma inadecuada, debido a estos problemas del lenguaje, los niños pueden tener dificultad en su interacción, causando problemas conductuales y atencionales.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Miranda, Ygual, y Rosel realizaron una investigación para comparar la secuencia narrativa de los sucesos reales de los niños con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad en su estructura gramatical y en su cohesión. Participaron 27 niños procedentes de Valencia - España, de entre siete y ocho años, 15 de los cuales tenían TDAH del subtipo combinado, y 12 participaban como grupo control. A partir del análisis de sus narraciones se

obtuvieron las siguientes variables: el número total de las unidades de comunicación, la longitud media de las mismas, el índice de complejidad sintáctica, el índice de diversidad léxica, los procedimientos de cohesión referencial de tipo léxico, los procedimientos gramaticales deícticos y anafóricos, los procedimientos conjuntivos, los marcadores discursivos, los cambios de tópico y de disfluencias. Los resultados indicaron que existían diferencias significativas, entre ambos grupos, en los indicadores de cohesión narrativa que favorecían al grupo de niños sin TDAH. Las dificultades en el uso de marcadores conversacionales y los cambios de tópico conversacional fueron las peculiaridades pragmáticas más evidentes. Llegaron a la conclusión que los niños con TDAH ofrecen una narración más difícil de entender. Esto hace que el oyente de estas narraciones necesite adoptar un rol más activo para suplir la información omitida y llevar a cabo una mayor actividad inferencial. Este es un aspecto que puede tener implicaciones sociales y puede crear dificultades comunicativas, especialmente con sus pares, ya que éstos suelen realizar un esfuerzo menor que los adultos para comprender sus conversaciones (2004: 111 - 116)

Lambalgen, Kruistum y Parigger realizaron una investigación sobre la fluidez verbal con niños con TDAH. La muestra fue de 26 niños con TDAH tipo combinado entre los 7 y 9 años y un grupo control de 34 niños. Los resultados revelan que los niños con TDAH usan frases cortas e incompletas, los verbos son pocos y utilizan menos tiempos verbales, tienden a usar solo el tiempo presente, aunque el episodio requiera el uso del tiempo pasado. En contraste, el grupo

control usa en promedio tres tiempos verbales en los relatos. Los niños con TDAH usan frases emotivas que van enunciando sin ninguna conexión, cambian el orden de los hechos que se observan en las imágenes, restándole coherencia; tanto el grupo control como el de TDAH usan pocos adverbios. Se concluyó, que el discurso de los niños con TDAH se elabora con poca carga de exigencia para ellos y por ende con más exigencia para el oyente. En general, la comunicación de los niños con TDAH se ha descrito como desorganizada, con escasa información y poco cohesionada lo que impide la comprensión de los mensajes por parte de padres, compañeros y profesores (2008: 467-487)

Alves, Mattevi, Moraes, De Souza, Liberatore, Rochele y Paz (2013) realizaron una investigación sobre los componentes atencionales de las funciones ejecutivas en niños con TDAH. La muestra fue de siete niños con TDAH reclutados de ambulatorios y clínicas médicas de Porto Alegre, que cumplen los criterios de inclusión, y catorce niños neurotípicos entre 7 y 12 años. El estudio puso de manifiesto que las funciones de lenguaje de los niños con TDAH tienen un menor desempeño en la fluidez verbal, evocación de palabras, habilidades de iniciación verbal y discurso narrativo; así mismo se encontró que las funciones ejecutivas están alteradas o disminuidas en los niños con TDAH.

Paredes-Cartes, Paola y Moreno-García Inmaculada (2015) realizaron una investigación sobre el estudio comparativo del lenguaje en niños con sintomatología hiperactiva-atencional y menores con trastorno específico del

lenguaje. Participaron en la muestra 29 menores con edades comprendidas entre 6 y 11 años, 18 niños (62%) y 11 niñas (38%), escolarizados entre 1º y 6º de Educación Primaria de dos centros concertados de la ciudad de Sevilla. Los resultados indican que más de la mitad de los menores con sintomatología de TDAH dominan las habilidades lingüísticas; presentan menos dificultades en el uso de las reglas morfológicas. Con relación al nivel de sintaxis, los resultados obtenidos indican que no existen diferencias significativas entre el grupo con sintomatología de TDAH y el grupo TEL, se concluyen que los niños con TDAH producen una sintaxis significativamente menos compleja que los menores con desarrollo normal. En el aspecto comprensivo, los dos grupos logran identificar y definir el significado a través de un código lingüístico. Se confirma que el nivel pragmático de los menores con sintomatología de TDAH es más bajo que el de los niños con trastorno específico del lenguaje, debido a que presentan problemas para ponerse en el papel del emisor en un contexto de comunicación en forma de diálogo, donde no interactúan con el enunciado ante una escena gráfica en la que aparecen distintos personajes en diferentes situaciones o contextos comunicativos.

En conclusión, este estudio demuestra que los niños con TDAH tienen mayores dificultades en el componente pragmático.

Mogollón y Portilla (2015), realizaron un estudio sobre las metodologías de evaluación del componente pragmático del lenguaje existentes enfocado al acto de habla y el hecho comunicativo. Participaron niños de 0 a 5 años y 11 meses de edad con nacionalidad colombiana, el cual se utilizó protocolos e

instrumentos de evaluación del componente pragmático. Se realizó la búsqueda en bases de datos científicas y no científicas y en fuentes adicionales de ensayos publicados. Los resultados obtenidos fueron que se encontraron un total de 92 estudios de acuerdo con los criterios establecidos, de los cuales 54 fueron incluidos. Se realizó un inventario de las metodologías disponibles, describiendo sus propiedades, aspectos a evaluar y edades de aplicación. Dentro de las metodologías encontradas, no existe una que logre contener o dar cuenta de la evaluación de los aspectos ilocutivos, perlocutivos y locutivos y del desempeño comunicativo de acuerdo con los roles asignados dentro de la comunicación, lo cual dificulta el abordaje de la teoría de los actos de habla en la evaluación del lenguaje, limitando la dinámica natural del lenguaje en el plano discursivo.

2.2.1 Bases teóricas

2.2.2 Las habilidades conversacionales

Según Ambjoern (2008) la competencia conversacional es la capacidad que tienen las personas al participar en una comunicación bilateral o multilateral donde se administra aleatoriamente los turnos para la posesión de la palabra; así mismo, en dicha conversación tiene que prevalecer una comunicación congruente para crear en el grupo una interacción de manera coherente. Los seres humanos necesitan adquirir ciertas destrezas verbales y no verbales para poder participar en una conversación. Dichas destrezas son necesarias para producir y comprender

enunciados, construir y adaptar el mensaje al contexto sociocultural en que se desarrollan los hablantes (Cestero 2005; García 2005; Martínez-Carrillo 2009).

Las habilidades conversacionales constituyen un aspecto fundamental en el desarrollo socio-emocional de las personas. Hofstadt desarrolló un taller con el objetivo de mejorar las habilidades socio-emocionales de los estudiantes, en uno de sus talleres mencionó: “al hablar de habilidades conversacionales, nos vamos a referir fundamentalmente al manejo de los elementos verbales de la comunicación que realizamos de cara a iniciar, mantener y terminar conversaciones con otras personas, de forma satisfactoria para nuestros interlocutores y también para nosotros.” (2008: 6)

Al momento de dialogar, el hombre se puede conectar con sus pares, es decir relacionarse de tal manera que logren el manejo de un mismo tópico así como la espera de turnos al hablar. Según Acosta (1996) las habilidades conversacionales se desarrollan a partir de los 6 años hasta los 12 años de edad; durante este periodo, los niños incrementan sus habilidades para poder tener intercambios conversacionales y elaborar todas las funciones comunicativas en su totalidad.

2.2.1.1 Desarrollo evolutivo de las habilidades conversacionales

Según Acuña y Sentis (2004) mencionan que el componente pragmático al involucrar el uso del lenguaje tiene como finalidad máxima realizar intercambios sociales pertinentes entre las personas.

En los niños, estas habilidades se determinan por: la toma de turno, el tópico de la conversación, la comunicación de las referencias, la adaptación del habla al oyente y la realización de peticiones (Ninio y Snow 1996; Acuña y Sentis 2004).

El desarrollo evolutivo de las habilidades conversacionales, a través de los estudios de Acuña y Sentis (2004) refieren que:

Los niños desde su nacimiento, hasta antes de los tres años, carecen de habilidades conversacionales para poder comunicarse con su medio. Después de los tres años, los niños logran transmitir sus ideas en base de lo que es familiar para ellos; no obstante, aún se encuentran en la etapa de maduración para así lograr una conversación más fluida, que les permita describir lo que hay en su entorno.

Entre los cuatro y los seis años, el uso de estas habilidades se encuentran más afianzadas, logrando comunicarse con el adulto a través de estructuras sintácticas, por medio de sustantivos (nombre de juguetes y de personas conocidas). Sin embargo, aún no está bien establecida la comunicación de

referencias, es decir que las habilidades de elaborar un enunciado aún no responden según la necesidad de la situación con el oyente, donde deben estar involucrados la comprensión y reconocimiento de la información.

Entre los siete y los doce años, los diálogos son muy distintos, por ello a continuación se mencionarán diversas características en cada edad:

- a) A los siete años, el niño introduce referentes, comunica e interpreta los contenidos discursivos. Aún le es difícil establecer la toma de turnos, por lo que el niño espera una respuesta por parte del otro hablante.
- b) De los diez años en adelante, están más dispuestos al diálogo, se muestran más competentes, coordinan y complementan sus perspectivas mediante otras demandas comunicativas y lingüísticas.
- c) Desde los doce años, los preadolescentes emplean las corroboraciones y las clarificaciones para “reparar” las partidas falsas. La adaptación del discurso al interlocutor es una habilidad pragmática que los niños desarrollan tardíamente y continúan hasta más allá de la adolescencia.
- d) Después de los 12 años, las habilidades conversacionales son de suma importancia. Durante la etapa adolescente y adulta, se desarrollan en otros contextos y según sus necesidades, y estas a su vez, se sujetan a rasgos

situacionales que conducen a un registro coloquial. Una actividad comunicativa puede ser escrita u oral. La conversación, como actividad comunicativa oral puede ser monóloga, unilateral, dialogal o interactiva. Así mismo, se presenta de forma bilateral o multilateral dándose en un sistema dual de toma de turnos y una retroalimentación con el hablante (Cestero, 2000).

2.2.1.2 Diversos enfoques de la Competencia Conversacional

La conversación exige el dominio de las destrezas verbales y no verbales necesarias para producir y comprender enunciados, de un nivel de capacidad discursiva suficiente para construir el mensaje en cooperación con el interlocutor y de la habilidad de adaptación de ese mensaje al contexto sociocultural concreto de la interacción (Cestero, 2012). Así mismo, Acuña y Sentis consideran que la característica de un intercambio altamente competente, considerado como una conversación hábil, es mucho más compleja de lo que aparenta. Por ello, indican que debemos tener en cuenta las siguientes variables: toma de turnos, tópico de la conversación, comunicación de las referencias, adaptación del habla del oyente y realización de peticiones (2004: 33-56)

Para poder comprender la intención comunicativa de un niño, el adulto debe de buscar diversos recursos, siendo él un mediador informal, el cual debe de ir respondiendo a través de mensajes o frases complejas para así ir modelando un estilo en el que se observe los turnos para hablar, la toma de iniciativa para

cambiar de tópico en la conversación y emitir gestos y/o señales para seguir o parar la conversación (Bruner, 1995; Giraldo y Chavez 2014).

Martinez – Carillo (2009), planteó un enfoque a través de las lenguas extranjeras, esta se define como el conjunto de destrezas que el aprendiz necesita adquirir para poder participar eficientemente en una conversación con hablantes nativos.

Por otro lado, Martínez (2001), indica de manera organizada, los aspectos de las habilidades pragmáticas, que no son otra cosa que habilidades conversacionales, el cual pone énfasis en su protocolo y que a su vez los describe:

- Uso de turnos de habla, debe ser apropiado, es decir que la persona pueda intervenir en el momento adecuado, estableciendo una conversación con su interlocutor de manera adecuada, asumiendo y cediendo el turno, utilizando gestos adecuados como el deseo de hablar.
- Manejo del tópico, la información debe ser compartida por los interlocutores, es decir que ambos conozcan y puedan mantener el tema de la conversación; así mismo usar una adecuada prosodia, formular preguntas, manifestar comentarios al tema. Así también, puede cambiar el tópico cuando se haya agotado el tema inicial hasta un momento dado, o según la circunstancia; este debe ser relevante para ambos interlocutores.

- Los quiebres comunicativos, referidos a la manera adecuada de hacer correcciones, aclaraciones y peticiones; utilizando una adecuada prosodia enunciados legibles y el uso de adecuado de claves no verbales con sus pares.

2.2.2 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

2.2.2.1 Definición

Según Quinteros y Castaño, define el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), como “un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por un patrón de comportamiento y de funcionamiento cognitivo, que puede evolucionar en el tiempo y que es susceptible de provocar dificultades en el funcionamiento cognitivo, educacional y/o laboral” (2014: 601). Por su parte, el manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM – V) lo define como “un síndrome conductual que puede ser producido por un factor neurobiológico o por una carga genética” (2014).

El TDAH para Barkley (2002), “es un trastorno del cerebro ejecutivo que provoca la incapacidad del niño para inhibir o retrasar sus respuestas, para organizar y controlar su atención, su conducta o sus emociones y para hacer frente a las demandas que se le presentan” (citado en Franquiz y Ramos 2015: 3).

2.2.2.2 Bases Neurobiológicas

Rabito-Alcón y Correas-Lauffer (2014) mencionan que sólo un psiquiatra especializado, un pediatra u otro profesional sanitario con formación y experiencia en el diagnóstico del TDAH pueden diagnosticar. Asimismo, dicho autor refiere que como parte del proceso de diagnóstico no solo se debe incluir los datos observables o los criterios de las escalas de evaluación, sino que también debemos de tener presente las evaluaciones de las comorbilidades coexistentes, las circunstancias sociales, familiares y educativas u ocupacionales y la salud física; solo en el caso de niños y adolescentes se debe incluir una evaluación de la salud mental de los progenitores o cuidadores.

El TDAH es uno de los trastornos psicológicos más frecuentes entre la población infantil y en la adolescencia que afecta entre el 5% y 8% de dicha población (Paredes-Cartes y Moreno-García 2015).

Mehta (2013) indica que los síntomas de TDAH están asociados a varias anomalías en el desarrollo y funcionamiento en algunas áreas del cerebro. Los niños sin TDAH presentan, durante su desarrollo, un crecimiento gradual de la corteza cerebral, estructura que tiene un rol importante en el desarrollo de la memoria, atención, pensamiento y lenguaje. En los niños con TDAH el crecimiento de la corteza cerebral es más lento sobre en la región del lóbulo frontal y temporal (importante para la memoria y control de la conducta).

Existen diversos estudios en los niños con TDAH en donde se ha recopilado documentación que nos indica que existen alteraciones en el lóbulo frontal, especialmente en la corteza prefrontal, así como en el esplenio del cuerpo caloso, el núcleo caudado y el cerebelo (Fernández-Mayoralas, Fernández-Jaén, García-Segura, Quiñones-Tapia 2010). Al respecto, Ramón (2018) menciona que en la corteza prefrontal del cerebro están instaladas las “funciones ejecutivas” que son funciones implicadas en la capacidad de pensar en una meta concreta y de organizar los medios para su consecución.

De acuerdo con Mehta (2013), los niños con TDAH presentan alteraciones en las actividades de las redes del cerebro y las conexiones (dentro de las redes) están interrumpidas, ya que la liberación de las sustancias químicas: dopamina y noradrenalina son las responsables de transmitir los mensajes entre células cerebrales.

2.2.2.3 Las funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas, según Rebollo (2006), son aquellas funciones que organizan y expresan la conducta y sus relaciones entre el individuo y el medio exterior, y se modifican a través del paso de los años con el propio desarrollo evolutivo y sus cambios experimentados con el mundo. Para Ramón (2018), son funciones implicadas en la capacidad de pensar en una meta concreta y de organizar los medios para su consecución.

Los estudios realizados con niños con TDAH indican que hay una actividad reducida en el lóbulo frontal del cerebro (Pistoia 2004). Asimismo, Lopera (2008) nos indica que “las lesiones de los lóbulos frontales, en especial de las regiones prefrontales se asocian con alteraciones en las funciones ejecutivas”.

Ramón (2018) explica las áreas, funciones y las alteraciones que presenta en el cerebro: corteza prefrontal a través de diversos autores estudiados:

Tabla 1: Corteza prefrontal y funciones

Área	Funciones
Corteza dorsolateral: Habilidades metacognitivas (regulación de la conducta desde el plano cognitivo y controla las respuestas motoras a los estímulos del ambiente).	Dificultad en la memoria operativa, memoria de trabajo. Poca fluidez (lenguaje) Rigidez cognitiva Desorganización Dificultad en la planificación Rigidez cognitiva Inatención
Corteza orbitofrontal: Regulación de la conducta (Integra la información de las emociones, la memoria y los estímulos ambientales; está implicada en la toma de decisiones, la inteligencia emocional y la cognición social)	Habladores y desinhibidos Dificultad en el control de los instintos Despreocupados por su conducta Desinhibición motora Rígidos Poco flexibles y con una comunicación verbal inadecuada Incumplimiento de normas
Corteza ventromedial – motivación e iniciativa	Falta de motivación e iniciativa Falta de reactividad emocional Ausencia de conductas espontáneas

Papazian (2006) formula una serie de operaciones mentales que nos permiten resolver problemas relacionados a las funciones ejecutivas como:

- La inhibición de la respuesta prepotente, de las respuestas o patrones de respuestas en marcha y de la interferencia de otros estímulos no relevantes.
- La activación de la memoria de trabajo verbal y no verbal.
- La autorregulación del estado de alerta, emocional y motivacional.
- El planteamiento, planeamiento, ordenamiento y evaluación de los resultados.

Hoy se sabe que la memoria de trabajo o memoria operativa es un conjunto de procesos de almacenamiento de información temporal para la realización de tareas cognitivas complejas como el lenguaje, el aprendizaje, la lectura, las habilidades matemáticas o el razonamiento. Es un elemento distintivo de la función ejecutiva. Asimismo, a través de diversos estudios de resonancia magnética, indican que el córtex dorsolateral prefrontal desempeña un papel importante en la memoria de trabajo (Pistola 2004). Así también, los niños con TDAH presentan dificultades en los componentes de las funciones ejecutivas, tales como: la memoria de trabajo, la internalización del discurso y la inhibición comportamental (Barkley 2006; Papazian, Alfonso, Luzondo y Araguez 2009; San Nicolás 2011).

2.2.2.4 Diagnóstico del TDAH

Para diagnosticar a los niños con TDAH, el DSM-V (2014) refiere una lista de criterios o indicadores para poder identificar dicho trastorno (tabla 2):

Tabla 2: Criterios de diagnóstico del TDAH según el DSM-V

A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por (1) y/o (2):
1. Inatención: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:
<ul style="list-style-type: none">• Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades.• Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas.• Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente.• Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales.• Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades.• Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.• Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades.• Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos.• Con frecuencia olvida las actividades.
2. Hiperactividad e impulsividad: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales
<ul style="list-style-type: none">• Con frecuencia juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.• Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado.• Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado.• Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.• Con frecuencia está “ocupado,” actuando como si “lo impulsara un motor”• Con frecuencia habla excesivamente.• Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta.

<ul style="list-style-type: none"> • Con frecuencia le es difícil esperar su turno. • Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros.
B. Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.
C. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos.
D. Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de los mismos.
E. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental.

De acuerdo con el CIE10, el TDAH se pone de manifiesto por una interrupción prematura de la ejecución de tareas y por dejar actividades sin terminar. Estos déficits en la persistencia y en la atención deben ser diagnosticados sólo si son excesivos para la edad y el coeficiente intelectual del afectado. El diagnóstico requiere la presencia de los rasgos de déficit de atención y de la hiperactividad, estos deben manifestarse en más de una situación (por ejemplo, en clase, en la consulta). El CIE-10 requiere que el paciente presente al menos 6 síntomas de inatención, 3 de hiperactividad y 1 de impulsividad que provocan disfunción en al menos dos ambientes.

2.2.2.5 Subtipos

Durante muchos años se han observado, en los diversos estudios, que no todos los niños que presentan este trastorno tienen los mismos síntomas o la misma intensidad. Se pueden encontrar casos de niños con poca atención y con

mayor respuesta impulsiva o de movimiento en comparación de los compañeros de la misma edad. (Mena, Nicolau, Salat, Tort y Romero 2006).

Diversos autores han mencionado que existen sub tipos de formas para presentar el TDAH, como indica en el manual del DSM – V (2014): combinado, de predominio inatento y de predominio hiperactivo-impulsivo. A continuación, se desarrollarán cada una de ellas:

- Con predominio inatento: Se caracteriza por presentar dificultad en las tareas de atención, con poca percepción a los detalles y suelen no completar las tareas asignadas; son personas que parecen que no escuchan cuando uno les habla; así también, se observan como seres soñadores o con la mente divagando. Usualmente pierden los objetos y tienen problemas para la planificación y organización de las tareas diarias u otras (CIE 10).
- Con predominio hiperactivo-impulsivo: Se caracteriza por predominar los síntomas de la hiperactividad e impulsividad. Presenta comportamientos que dificultan poder involucrarse con los demás tranquilamente; son personas con excesiva actividad motriz, no pueden permanecer quietos; interrumpen y con poca tolerancia para esperar su turno (CIE 10). Diversos autores indican que se presentan casos de un 10-15%.

- Combinado: Presenta ambas características anteriores en conjunto. En este subtipo, según el DSM - V (2014) se presenta un 50-75% de casos. Por su parte, Mulas (2002) nos acota que los niños con esta combinación de TDAH presentan un alto índice de conductas agresivas y trastornos asociados.

2.2.2.6 Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y la comorbilidad

La comorbilidad es la presencia de uno y/o más trastornos adicionales con relación al diagnóstico inicial. Artigas-Pallarés (2003) manifiesta que el TDAH, en la mayoría de los casos, suele presentarse con otro déficit. Para ello, el mismo autor indica que debe cumplirse dos requisitos: “En primer lugar, que la presencia de la comorbilidad condicione una forma de presentación, pronóstico y abordaje terapéutico distinto para cada proceso comórbido. Y en segundo lugar, es la condición de que la frecuencia con la que uno aparece, cuando el otro está presente, sea más alta que la prevalencia aislada en la población general”.

Existe en el TDAH, en la mayoría de los casos, comorbilidad, coexistiendo con varios trastornos como: Síndrome de Tourette / trastorno obsesivo compulsivo, trastorno generalizados del desarrollo, TA (Trastorno espectro autista), Trastorno de Asperger, trastorno de la comunicación, trastorno en el aprendizaje, Dislexia Discalculia, Disgrafía, trastornos de la conducta, trastornos de ansiedad, de depresión y otros trastornos afectivos y retraso mental (Artigas-

Pallarés 2003 pp.71). Es muy común encontrar que el 87% de los niños con TDAH tienen al menos otro trastorno asociado y el 67% tiene dos diagnósticos adicionales (Kadesjö y Gillberg 2001; Ramón 2018).

A continuación, describiremos los trastornos más comunes relacionados con el TDAH:

- Síndrome de Tourette/trastorno obsesivo compulsivo: La característica más frecuente es la crisis de pérdida de control y de cólera (Spencer y Cols 1998, Díaz 2006). El 49 - 83% de los niños con dicho trastorno presenta comórbidamente un TDAH (Comings 1995; Díaz 2006).
- Trastorno espectro autista (TEA): Diversos estudios indican que el 26% de los niños con TEA presentan síntomas del TDAH combinado, un 33% serían síntomas de TDAH tipo inatento (Goldstein 2004; Díaz 2006).
- Trastorno en el aprendizaje: Aunque no existe acuerdo respecto a las causas de la relación en el TDAH y el aprendizaje; la dificultad específica de cada trastorno favorece el desarrollo del otro (Aguilera, Mosquera y Blanco 2014). Este representa una de las principales comorbilidades del TDAH; así un 20 – 40% de niños con trastornos de aprendizaje lo tienen asociado y presentan un bajo rendimiento escolar (Fundación CADAH 2017)

Existen tres hipótesis o planteamientos para explicar la comorbilidad TDAH y trastornos del aprendizaje (Bouvard y Cols 2006; Díaz 2006):

✓ Los niños hiperactivos, presentan un déficit en las estrategias de organización y categorización, dificultando los procesos de memoria.

✓ La falta de motivación sería una consecuencia, evidenciando que cada niño tiene una evolución de aprendizaje diferente.

✓ Sostiene que sería otros problemas que involucran el bajo rendimiento académico, especialmente los conductuales.

• **Dislexia:** Es una alteración de la capacidad de leer alterando el orden de letras, sílabas o palabras. Según Díaz (2006), los déficit más importantes en dicha comorbilidad se presentan en la capacidad de discriminación y en el procesamiento psicosensoresial auditivo, tal como el déficit de recuperación, análisis y almacenamiento fonológico. Otros problemas encontrados son la dificultad en la denominación rápida, los trastornos del habla y del desarrollo del lenguaje.

• **Discalculia:** Según la Fundación CADAH (2017), es una dificultad específica del aprendizaje de las matemáticas como al calcular o resolver problemas de operación aritmética (suma, resta, divisiones, multiplicaciones), operaciones de cálculo mental, en la adquisición de automatismos para contar, para estimar cálculos aproximados, entre otros. Cuando se presentan la discalculia

y el TDAH asociados, se identifican dos tipos de dificultades: problemas con la memoria semántica y dificultades para seguir procedimientos secuenciales. Así mismo, la debilidad de los niños con TDAH en el desarrollo de las competencias y habilidades numéricas se debe a errores en el déficit numérico y el procesamiento lento para resolver las operaciones a causa de fallas atencionales, perjudicando la adquisición de los datos numéricos necesarios para su escolaridad.

- Disgrafía: Puede presentarse dos tipos, según la Fundación CADAH (2017):

- ✓ Motriz: Comprende aquellas dificultades relacionadas a la parte psicomotor es decir que las personas relacionan correctamente los sonidos y representaciones gráficas escuchados, pronunciando perfectamente, pero con dificultades en la escritura como consecuencia de una motricidad deficiente. Asimismo, se manifiesta lentitud en los movimientos gráficos disociados, signos gráficos, manejo incorrecto del lápiz y postura inadecuada al escribir.

- ✓ Específica: Presenta dificultad para reproducir las letras o palabras. Presentando un problema en la percepción de las formas, a la desorientación espacial y temporal, a los trastornos de ritmo, entre otros.

- Trastorno de la comunicación: Presenta características relacionadas con TDAH, tales como: producción verbal espontánea excesiva, mala producción y

fluidez en tareas que requieran planificación y organización, dificultad en cambiar de tema y problemas de expresión (Fundación CADAH). Otras características resaltantes de este trastorno serían: dificultades notorias en la comprensión del mensaje dentro del contexto, asociadas a un déficit para el uso de inferencias lógico – pragmáticas; problemas para el seguimiento de normas y de turnos en la comunicación y falta de flexibilidad para el cambio de temáticas durante el diálogo (Bauxauli – Fortea, Roselló y Miranda – Casas 2004).

Miranda – Casas, Ygual – Fernandez y Rosel – Ramirez (2004) refiere que la interacción comunicativa entre las personas con TDAH puede ser muy difícil o incluso frustrante, ya que con frecuencia responde agresivamente, teniendo dificultad en los intentos de comunicación entre sus pares. Por su parte, Acosta (2003) señala que estas deficiencias para el uso del discurso se encuentran estrechamente relacionadas con la memoria de trabajo; es así que en el diálogo conversacional de este grupo, sobre todo en las oraciones, indican que a medida de que se suceden unas detrás de otras presentan bajos niveles de procesamientos y retención dificultando a comprensión clara del mensaje en un contexto específico.

2.2.3 Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad y Conducta

Los niños con TDAH a menudo presentan diversas conductas, es decir diversos comportamientos observables. Para Vélez-Álvarez y Vidarte Claros

(2012) encuentran en sus estudios que la agresividad, la poca tolerancia a ser observados, el ser infelices y depresivos suelen ser conductas de niños con TDAH. En efecto, autores como Hervás y Durán (2014) indican que pueden estar relacionadas al trastorno depresivo, en donde se registra un incremento de la irritabilidad y agresividad en las personas con dicha comorbilidad

Ramirez (2015) menciona que entre el 40% y el 60% de niños con TDAH presentan problemas de conducta y/o emocionales. El trastorno asociado más frecuente es el “El trastorno negativista desafiante” (TND) teniendo como característica esencial un patrón repetitivo y persistente del estado de ánimo (enfadado/ irritable), en su comportamiento (discutidor/desafiante) y deseo de venganza.

2.2.4 Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad y Lenguaje

Los problemas de lenguaje que presentan las personas con TDAH están relacionados al uso inadecuado que hacen del lenguaje dentro del contexto social y comunicativo (Moreno y Rodríguez 2001). Diversos estudios han constatado que las habilidades lingüísticas a nivel de contenido, forma y uso de lenguaje con pruebas estandarizadas presentan diferencias significativas (García y Manghi 2006; Miranda, Ygual y Rosel 2014; Vaquerizo, Estévez y Pozo 2005; Paredes – Cartes y Moreno – García 2015).

Los niños con TDAH se caracterizan por tener innumerables capacidades disminuidas, éstas se vuelven más evidentes cuando ingresan al sistema escolar; no sólo en lo cognitivo sino también en lo lingüístico. Suelen tener problemas con la alfabetización y la escolarización formal, estas últimas parecen tener una influencia decisiva en el desarrollo posterior del lenguaje y la sintaxis oral (Ravi y Tolchinsky 2002; Elías, Crespo y Góngora 2012).

Ripoll, Lebrero y Yoldi (2016) reportan que los niños con TDAH presentan un rendimiento escolar inferior en comparación a sus compañeros sin dicho trastorno, proponiendo diversos métodos y adaptaciones para la atención escolar de este alumnado.

Los niños con TDAH tienen un lenguaje aparentemente normal; pero, cuando se analizan los aspectos evolutivos de forma (refiriéndose a la fonología y la sintaxis) y contenido (relacionado con el léxico, significado de las frases y el discurso), pueden encontrarse diferencias psicolingüísticas con los niños neurotípicos. Ya en el ámbito escolar, manifiestan problemas de memoria, poca capacidad de expresión y de comprensión de estímulos verbales, dificultades para evocar y recuperar la información aprendida (Vaquerizo-Madrid, Estévez-Díaz, Pozo-García 2005).

Así mismo, se realizaron investigaciones sobre las prácticas lingüísticas relacionadas con el TDAH que se utilizan en el día a día, en donde se les define

como personas con impulsividad, con excesiva energía y actividad motora, presentando dificultad en su atención y organización, con poca habilidad para terminar una tarea, lentos en el procesamiento de la información, y problemas en la ortografía (Danforth y Navarro 2001; Ceardi, Amestica, Núñez, López y Gajardo 2016). Existen dificultades pragmáticas en casi todos los sujetos con TDAH, abarcando una amplia manifestación de dificultades como: en tareas que requieren planificación y organización de la respuesta verbal, para explicar una historia o dar instrucciones, para poder mantener los turnos de palabra durante una conversación, y para introducir y mantener el tópico conversacional (Miranda – Casas, Ygual – Fernandez y Rosel – Ramirez (2004)

Rebollo (2006) considera la atención como una función independiente e, incluso, una función psicológica superior a las funciones ejecutivas. Dichas funciones organizan y expresan la conducta a través de su interacción con su medio exterior y se modifican a través de su desarrollo de vida. Así mismo, mencionó que el trastorno por déficit de atención es una alteración de las funciones ejecutivas y jerarquizó la impulsividad dentro de dicho trastorno.

Los niños con TDAH obtienen una puntuación significativamente más baja en inteligencia verbal cuando se analiza el WISC-R, además desarrollan una mayor pobreza en la fluencia fonológica. En los niveles fonético y fonológico puede constatar una ‘simplificación’ expresiva que persiste a lo largo de la vida. La pobre atención auditiva y el déficit del control motor durante el discurso

parecen ser algunas de las causas principales. Las anomalías en la conversación que los diferencian de la población general y de los niños que padecen un TEL son las siguientes:

Recepción: No escuchan o interrumpen; no extraen el contenido relevante del discurso del interlocutor; se distraen por asociación de palabras y se alejan del tema.

Expresión: No miden el tiempo y no paran de hablar; no son específicos y concretos en el hilo argumental; presentan incompreensión histórica del discurso (Vaquerizo-Madrid, Estévez-Díaz, Pozo-García 2005).

Por ello, analizar la lectura en los niños con TDAH es esencial, ya que su identificación suele ir a la par de las dificultades en las tareas de procesamiento fonológico y de comprensión, tanto en los aspectos sintácticos como morfológicos del lenguaje. La mayoría de los niños tendrá dificultades en el medio escolar, no sólo debido al déficit atencional y a la hiperactividad sino especialmente al déficit neurocognitivo específico para el aprendizaje de la lectoescritura. La dificultad principal se encuentra en la adquisición, codificación y recuperación de la información verbal; esta problemática es más consistente en niños con dificultades atencionales (Álvarez y Crespo 2006: 13).

2.3 Definición de términos básicos

2.3.1 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH):

Es un trastorno neurobiológico que aqueja tanto a adultos como a niños. Es descrito como un patrón persistente o continuo de inatención y/o hiperactividad e impulsividad que impide las actividades diarias o el desarrollo típico. Los individuos con TDAH también pueden experimentar dificultades para mantener la atención, la función ejecutiva (o la habilidad del cerebro para comenzar una actividad, organizarse y llevar a cabo tareas) y la memoria de trabajo.

2.3.2 Habilidades conversacionales:

Referidas al manejo de los elementos verbales de la comunicación que realizamos al iniciar, mantener y terminar conversaciones con otras personas, de forma satisfactoria para nuestros interlocutores y también para nosotros.

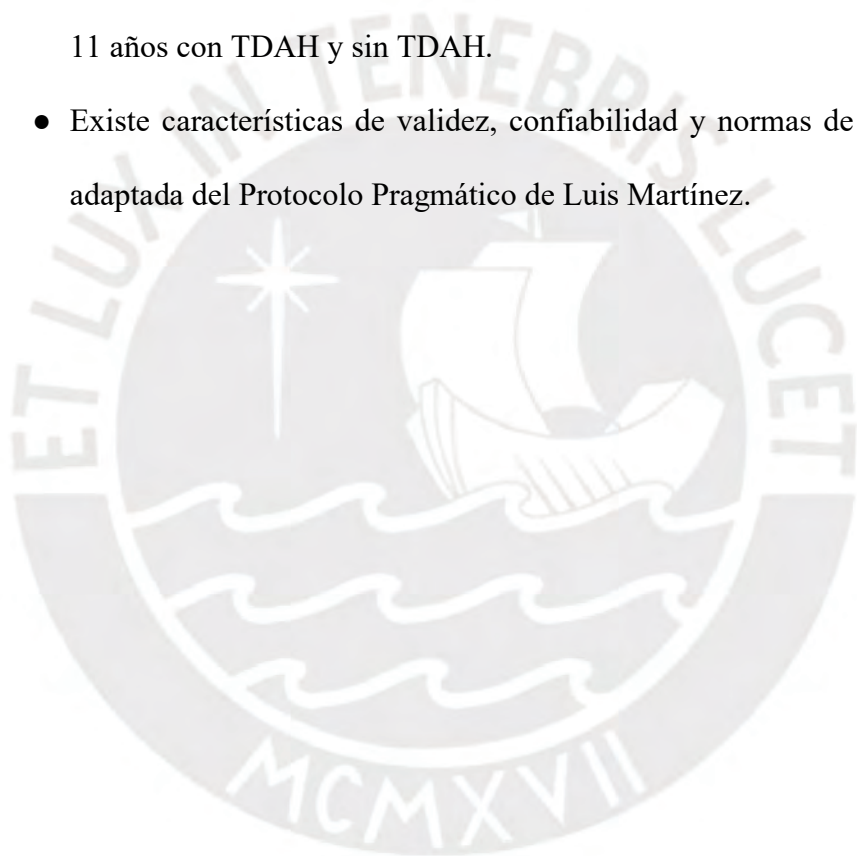
2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Existen diferencias en las habilidades conversacionales en niños con TDAH y sin TDAH.

2.4.2 Hipótesis específica

- Existen destrezas del discurso conversacional en los niños de 9 a 11 años con TDAH y sin TDAH.
- Existe el sistema de turnos en una conversación en niños de 9 a 11 años con TDAH y sin TDAH.
- Existe el manejo de tópico y los quiebres comunicativos en niños de 9 a 11 años con TDAH y sin TDAH.
- Existe características de validez, confiabilidad y normas de la versión adaptada del Protocolo Pragmático de Luis Martínez.





CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación corresponde a un estudio descriptivo y el diseño utilizado es comparativo y no experimental.

Es comparativo porque se determina y analiza las diferencias existentes entre los niños con TDAH y sin TDAH respecto de las habilidades conversacionales.

3.2 Población y muestra

3.2.1 Muestra

La muestra evaluada estuvo compuesta por 10 niños sin TDAH y 10 niños con TDAH de 9 años a 11 años, que estudian en instituciones educativas privadas

de Surco y La Molina. Los niños con TDAH han sido evaluados con la escala de Conners al ingresar al colegio y diagnosticados por un neurólogo pediatra. Dicho documento esta constatado por el departamento psicopedagógico del colegio donde estudian.

Tabla 3: Distribución de la muestra

Edad	Sin TDAH	Con TDAH
9 años	4	2
10 años	3	3
11 años	3	5
TOTAL	10	10

3.3 Definición y operacionalización de variables

3.3.1 Variables de estudio

Habilidades Conversacionales: nivel de medición ordinal - cualitativa.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos, la técnica utilizada fue la aplicación del protocolo pragmático de evaluación de habilidades conversacionales de Martínez (2001)

3.4.1 Ficha Técnica del Protocolo Pragmático de Luis Martínez – Adaptado

El protocolo pragmático de evaluación de habilidades conversacionales es una prueba construida en Chile, que fue adaptada para el presente estudio. La validez se efectuó por juicio de expertos, su aplicación es individual y dura aproximadamente 20 minutos. Está dirigida para niños de 9 a 11 años con el objetivo de evaluar los aspectos más relevantes de las habilidades conversacionales a través del lenguaje oral del componente pragmático, examinando estructura de la interacción, toma de turnos, reparaciones de quiebres y manejo del tópico. Adicionalmente utiliza cámara de video, protocolo, hojas de registro y juguetes.

3.4.2 Procedimiento de aplicación:

La evaluación se desarrolla en un ambiente en el que se observa las habilidades conversacionales señaladas en el punto anterior; los resultados se obtuvieron en una situación semi-espontánea de tipo lúdica.

En la actividad participó: el niño objetivo y dos examinadores. El examinador 2 recogió al niño y lo llevó al ambiente donde interactuó por unos minutos, el examinador 1 permaneció casi todo el tiempo con el niño.

La situación se dividió en cuatro etapas:

Primera etapa: el examinador 2 sacó al sujeto, en nuestro caso a un niño, desde el lugar donde éste se encontraba, en este caso del salón de clases, y lo llevó a otro ambiente donde se encontraba el examinador 1. Durante el trayecto, se conversó con el niño y se le describió la actividad que realizará posteriormente; la duración de la etapa fue de 3-4 minutos.

Segunda etapa: información nueva / dada: el propósito fue obtener información que permita determinar si el niño maneja la habilidad para diferenciar entre información nueva e información conocida. Se realizó en dos instancias. Primero, cuando el niño y el examinador 2 llegaron al lugar donde se encuentra el examinador 1, éste (examinador 1) le preguntó ¿Qué te dijo la miss.....?. En un segundo momento, se realizó cuando el examinador 2 ingresa a la sala donde se encuentran el examinador 1 y el niño.

Tercera etapa: turnos de habla: el propósito fue obtener información que permita determinar cómo es el sistema de toma de turnos en el niño. El niño y el examinador 1 realizaron una actividad de desempeño de roles (juego de compra y venta); la duración fue de 7-8 minutos. (Según el diálogo del Anexo 2) Este consistió en un diálogo pre elaborado por el examinador que incluye una serie de instancias para elicitación de habilidades pragmáticas específicas. El diálogo incluye los pasos a seguir en las distintas etapas de la situación de evaluación. Por ejemplo, para elicitación de estrategias de reparación de quiebres por parte del sujeto el

examinador realizó en forma intencionada una serie de quiebres comunicativos. Por ejemplo, dirigirse al sujeto con un nombre equivocado para que este lo corrija.

Cuarta etapa: el propósito fue obtener información respecto al manejo de este aspecto en los sujetos; se realizó en base a una serie de actividades, como jugar a Simón manda y a ordenar objetos, en las cuales participaron el niño y los dos examinadores; la duración de la actividad global fue de 7-8 minutos.

La duración total de la actividad, de las cuatro etapas fue de 20 minutos. El corpus obtenido se registra en video para su análisis posterior. Es necesario estudiar el comportamiento comunicativo en situaciones absolutamente naturales.

3.4.3 Validez y confiabilidad del Protocolo Pragmático

La validez es entendida como un indicador de la cantidad de significado que se puede atribuir a una prueba o ítem siendo así el conjunto de resultados de una prueba.

La validez del Protocolo Pragmático fue estudiada empleando el juicio de 5 expertos. Cada uno de ellos recibió el protocolo con una lista de cotejo donde se observaba los aspectos más relevantes de las habilidades conversacionales a través del lenguaje oral de dicho protocolo, el cuál marcaban si cumplía o no. Al final llenaban alguna observación. Dio como resultado que dicho contenido de la

prueba corresponde al tema de interés. En el caso del Protocolo, se ha estudiado la consistencia interna cuantificada como coeficiente alfa de Cronbach. Los valores obtenidos, varían con los grupos estudiados; el índice de discriminación señaló valores entre .62 a .95 en la relación ítem-test, lo cual significa que todos los reactivos miden el constructo propuesto. En este estudio, se ha calculado la validez del instrumento en base a la muestra examinada.





CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

En este capítulo se describe los resultados del manejo estadístico de los datos obtenidos en base a la investigación, tomando en cuenta las hipótesis planteadas. Así también la validez del contenido del protocolo pragmático de evaluación de habilidades conversacionales de Luis Martínez (2001).

4.1.1 Validez de contenido

El análisis de la concordancia entre jueces dio como resultado que todos los ítems eran pertinentes para medir el constructo de Habilidades Conversacionales y pertenencia al área correspondiente.

Tabla 4: Concordancia entre observadores en relación a la pertinencia y relevancia

Items	Pertinencia	Relevancia
1.	1.0	1.0
2.	1.0	1.0
3.	1.0	1.0
4.	1.0	1.0
5.	1.0	1.0
6.	1.0	1.0
7.	1.0	1.0
8.	1.0	1.0
9.	1.0	1.0
10.	1.0	1.0
11.	1.0	1.0
12.	1.0	1.0
13.	1.0	1.0
14.	1.0	1.0
15.	0.8	0.8
16.	0.8	0.8
17.	1.0	1.0
18.	1.0	1.0
19.	1.0	1.0
20.	1.0	1.0
21.	1.0	1.0
22.	1.0	1.0
23.	1.0	1.0
24.	1.0	1.0
25.	1.0	1.0
26.	1.0	1.0
27.	1.0	1.0
28.	1.0	1.0
29.	1.0	1.0
30.	1.0	1.0
31.	1.0	1.0
32.	1.0	1.0
33.	1.0	1.0
34.	1.0	1.0
35.	1.0	1.0
36.	1.0	1.0
37.	1.0	1.0
38.	1.0	1.0
39.	1.0	1.0
40.	1.0	1.0
41.	1.0	1.0
42.	1.0	1.0
43.	1.0	1.0
44.	1.0	1.0
45.	0.8	0.8
46.	0.8	0.8
47.	0.8	0.8
48.	0.8	0.8

El índice de discriminación señaló valores entre .62 a .95 en la relación ítem-test, lo cual significa que todos los reactivos miden el constructo propuesto (Tabla 5)

Tabla 5: Correlación ítem test del cuestionario de Habilidades Conversacionales

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ITEM 1	36,7750	155,512	,799	,983
ITEM 2	36,8000	155,805	,745	,984
ITEM 3	36,9250	154,738	,735	,984
ITEM 4	36,8250	154,251	,846	,983
ITEM 5	36,9500	154,305	,755	,983
ITEM 6	36,7500	158,808	,628	,984
ITEM 7	36,8750	153,599	,852	,983
ITEM 8	37,1750	157,430	,506	,985
ITEM 9	37,0000	149,487	,893	,983
ITEM 10	37,0750	150,430	,871	,983
ITEM 11	36,9500	150,613	,890	,983
ITEM 12	36,9750	152,025	,745	,984
ITEM 13	36,9250	152,943	,868	,983
ITEM 14	36,9250	149,199	,935	,982
ITEM 15	37,0000	147,385	,925	,982
ITEM 16	36,9500	148,203	,936	,982
ITEM 17	37,0000	147,692	,952	,982
ITEM 18	37,0000	147,128	,939	,982
ITEM 19	37,0000	147,128	,939	,982
ITEM 20	36,9750	148,076	,936	,982
ITEM 21	37,0500	147,844	,934	,982
ITEM 22	36,8500	152,900	,851	,983
ITEM 23	37,0000	147,026	,945	,982

El coeficiente alfa de Cronbach señaló un valor de .98(IC95%=.97-.99) lo cual significa que las puntuaciones del test son consistentes.

4.1.2 Comparación de las habilidades conversacionales entre los niños con TDAH y niños sin TDAH

4.1.2.1 Comparación por ítems

Se puede observar que todos los ítems del test que componen las Habilidades Conversacionales establecen diferencias estadísticas significativas, por tanto, se puede apreciar que dicho constructo tendría menor performance en los niños afectados con este trastorno (Tabla 6)

Tabla 6: Comparación de MEDIAS de las Habilidades Conversacionales

grupo		Número	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
ITEM 1	TDAH	10	1,40	,84	-2,2	,037
	sin TDAH	10	2,00	,00		
ITEM 2	TDAH	10	1,40	,84	-2,2	,037
	sin TDAH	10	2,00	,00		
ITEM 3	TDAH	10	1,10	,73	-3,8	,001
	sin TDAH	10	2,00	,00		
ITEM 4	TDAH	10	1,20	,78	-3,2	,005
	sin TDAH	10	2,00	,00		
ITEM 5	TDAH	10	1,10	,73	-3,8	,001
	sin TDAH	10	2,00	,00		
ITEM 6	TDAH	10	1,50	,70	-2,2	,038
	sin TDAH	10	2,00	,00		
ITEM 7	TDAH	10	1,10	,73	-3,8	,001
	sin TDAH	10	2,00	,00		
ITEM 8	TDAH	10	1,10	,73	-1,3	,180
	sin TDAH	10	1,50	,52		

ITEM 9	TDAH	10	,60	,69	-6,3	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,000
ITEM 10	TDAH	10	,60	,51	-8,5	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,000
ITEM 11	TDAH	10	,70	,67	-6,0	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,000
ITEM 12	TDAH	10	,70	,82	-4,9	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,001
ITEM 13	TDAH	10	,80	,42	-9,0	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,000
ITEM 14	TDAH	10	,80	,91	-4,1	,001
	sin TDAH	10	2,00	,00		,003
ITEM 15	TDAH	10	,60	,96	-4,5	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,001
ITEM 16	TDAH	10	,70	,94	-4,3	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,002
ITEM 17	TDAH	10	,50	,70	-6,7	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,000
ITEM 18	TDAH	10	,50	,84	-5,5	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,000
ITEM 19	TDAH	10	,50	,84	-5,5	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,000
ITEM 20	TDAH	10	,60	,84	-5,2	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,001
ITEM 21	TDAH	10	,40	,51	-9,7	,000
	sin TDAH	10	2,00	,00		,000
ITEM 22	TDAH	10	1,10	,87	-3,2	,004
	sin TDAH	10	2,00	,00		,010
ITEM 23	tdah	10	,50	,84	-5,5	,000
	sin tdah	10	2,00	,00		,000

Para un análisis más detallado se observa que todos los ítems del test que componen las Habilidades Conversacionales establecen diferencias estadísticas significativas. En el grupo con TDAH presenta un puntaje menor a comparación con los sin TDAH por cada criterio evaluado.

4.1.2.2 Comparación por áreas y puntajes total

Se puede observar que todas las categorías del test que componen las Habilidades Conversacionales establecen diferencias estadísticas significativas, por tanto, se puede apreciar que dicho constructo tendría menor performance en los niños afectados con este trastorno (Tabla 7).

Tabla 7: Comparación por áreas y puntaje total

Áreas	Grupo	Media	Desviación estándar	U de Mann-Whitney	Sig
Estructura de la interacción	TDAH	7,7000	3,97352	30	0.00
	sin TDAH	12,0000	,00000		
Toma de turnos	TDAH	3,7000	2,45176	0	0.00
	sin TDAH	9,5000	,52705		
Reparaciones de quiebres	TDAH	2,9000	2,92309	1.5	0.00
	sin TDAH	8,0000	,00000		
Manejo del tópico	TDAH	4,1000	4,77144	0.5	0.00
	sin TDAH	14,0000	,00000		
Total	TDAH	19.5000	12.92929	1	0.00
	sin TDAH	45.0000	1.53128		

Como se observa en la tabla 7, la comparación de las respuestas por áreas del test de Habilidades Conversacionales, no presentan diferencias significativas entre las áreas del test.

4.2 Discusión de Resultados

Esta investigación permitió comprobar que el lenguaje es el medio, por el cual las personas se comunican expresando sus ideas y necesidades, interactuando con sus pares. En este caso, el componente pragmático estudia la intencionalidad y destreza conversacional al desarrollar un diálogo. Dichas habilidades conversacionales presentan diversas características en los niños con TDAH, por lo cual influyen y alteran en su comunicación diaria con las personas.

Las características más resaltantes en los niño con TDAH que se han podido observar durante la evaluación y contrastar con la teoría de diversos autores han sido: el escaso recurso lingüístico que presentaban al momento de entablar una conversación (poco uso de formas no verbales, poca presencia de contacto ocular); la alteración de la intensidad y orden lógico de las oraciones (sus respuestas durante la interacción, no realizaban peticiones de aclaración y confirmación); en el empleo de oraciones simples sin utilizar frases de forma extendida y compleja (no eran esperados para su edad); el manejo del tópico o tema durante la interacción con el interlocutor (realizaban comentarios que no estaban relacionados con el tema que se le había presentado). Tal como indica en sus resultados Alves, Mattevi, Moraes, De Souza, Liberatore, Rochele y Paz (2013) donde sostienen que las funciones de lenguaje de los niños con TDAH tienen un menor desempeño en la fluidez verbal, evocación de palabras,

habilidades de iniciación verbal y discurso narrativo; así mismo se encontró que las funciones ejecutivas están alteradas o disminuidas en los niños con TDAH.

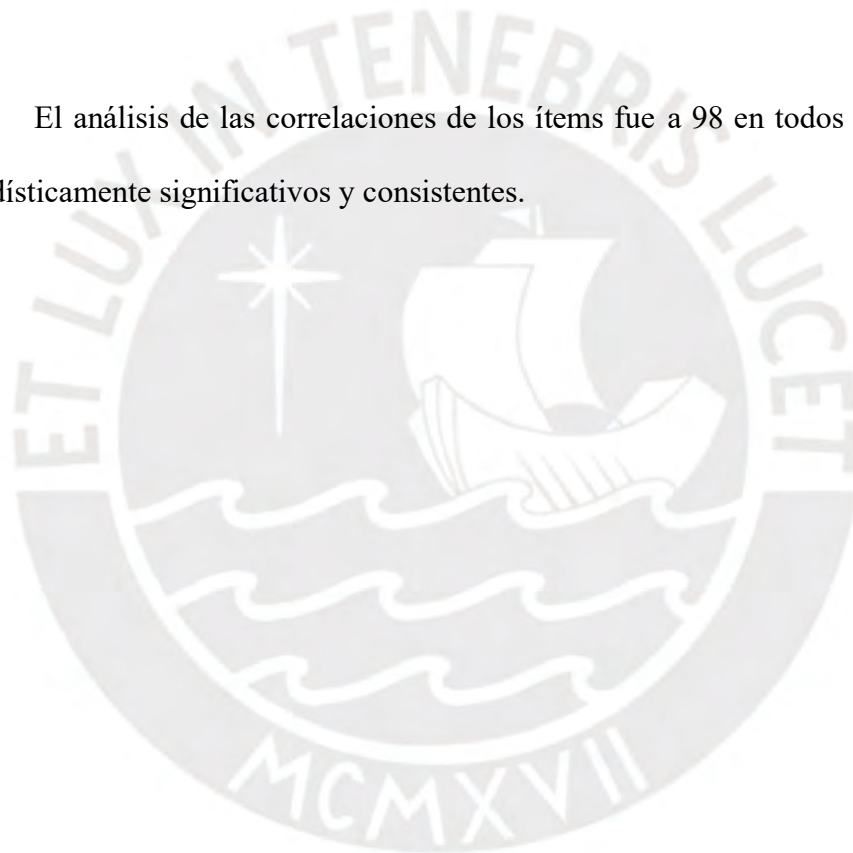
Estos resultados nos muestran que existen diferencias significativas en el desarrollo de las Habilidades conversacionales de los niños con TDAH en comparación con los niños sin TDAH ambos provenientes de instituciones de Lima Metropolitana; obteniendo como resultado que los niños sin TDAH presentan mejores resultados en el desarrollo de las Habilidades Conversacionales en comparación de aquellos que tienen TDAH.

Los niños con TDAH tienen poca tendencia a manejar el tópico, lo que refleja que no usan adecuadamente las formas lingüísticas completas e inteligibles que continúen la conversación, ni manifiestan comentarios sobre el tema, tal como lo indica Miranda, Ygual, y Rosel (2004) sostienen en sus resultados, que los niños con TDAH evidencian dificultad en el uso de los marcadores conversacionales y los cambios de tópico conversacional.

Los niños con TDAH tienen dificultad para responder de forma organizada, extendida y compleja utilizando adecuadamente la prosodia. Tal como se observa en los resultados de los estudios realizados por Lambalgen, Kruistum y Parigger (2008) sobre la comunicación de los niños con TDAH lo han descrito como desorganizada, con escasa información y poco cohesionada lo que impide comprender el mensaje que transmiten.

Finalmente se realizó el análisis de los ítems y se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para cada categoría del protocolo pragmático de Martínez. Dicho instrumento determina las fortalezas y debilidades del discurso conversacional a través de una interacción con la especialista. Los resultados obtenidos fueron favorables, encontrándose en todos los criterios valores elevados que permite señalar que la prueba es confiable.

El análisis de las correlaciones de los ítems fue a 98 en todos los casos y estadísticamente significativos y consistentes.





CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.2 Conclusiones

A través de los resultados obtenidos hemos podido llegar a las siguientes conclusiones:

1. Existen diferencias cuantitativamente significativas en las destrezas del discurso conversacional y el sistema de turnos en los niños de 9 a 11 años.
2. Los niños con TDAH presentan un nivel de manejo de tópico y quiebres comunicativos por debajo del promedio.

3. El protocolo de evaluación de las habilidades conversacionales adaptado a la población de 9 a 11 años de Lima Metropolitana cuenta con evidencias de validez y de contenido.

4. Existen diferencias significativas en las habilidades conversacionales en niños con TDAH y sin TDAH en cada uno de los ítems del instrumento.

5. Los niños con TDAH presentan dificultades en el desarrollo pragmático del lenguaje oral, tienen problemas para seguir instrucciones, organizar su pensamiento y diversos trastornos de lenguaje.

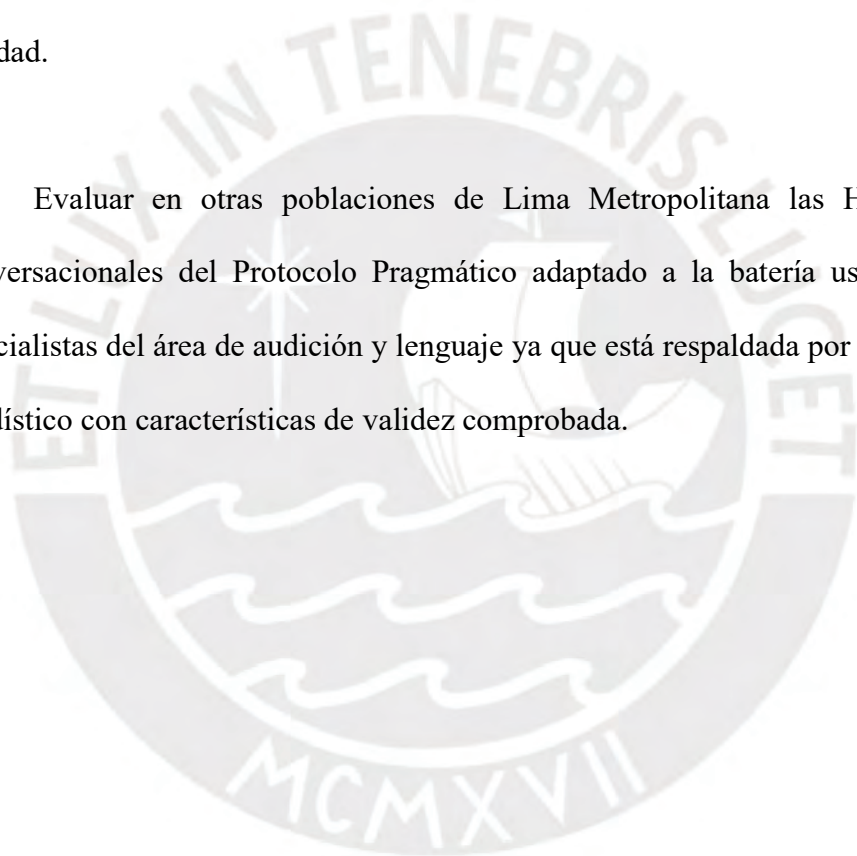
5.2 Recomendaciones

Después de realizado el estudio podemos plantear las siguientes recomendaciones:

- Diseñar programas de capacitación para los docentes y especialistas de ambos colegios de Lima con respecto al desarrollo de las habilidades conversacionales en niños con y sin TDAH. Dichas capacitaciones deben ser, especialmente, dadas a aquellos profesionales de la educación que trabajan directamente con niños con TDAH.
- Promover la investigación y el interés por la población infantil con TDAH en aulas regulares y desarrollar estudios complementarios con muestras de mayor

cantidad de niños con estas características para tener estudios más confiables y válidos.

- Fomentar la adaptación de instrumentos psicométricos de otros países de acuerdo a los patrones socioculturales de nuestra población. De esta manera, los trabajos de investigación reflejarán puntuaciones fidedignas acordes a nuestra realidad.
- Evaluar en otras poblaciones de Lima Metropolitana las Habilidades Conversacionales del Protocolo Pragmático adaptado a la batería usual de los especialistas del área de audición y lenguaje ya que está respaldada por un análisis estadístico con características de validez comprobada.



REFERENCIAS

- ACOSTA, Víctor
1996 La Evaluación del Lenguaje: Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil. Málaga: Ediciones Aljibe
- ACUÑA, Ximena y Franklin SENTIS
2004 “Desarrollo Pragmático en el habla infantil”. Onomázein. *Pontificia Universidad Católica de Chile*, Santiago de Chile, 2004, volumen. 2, número 10, pp. 33-56
<http://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755002.pdf>
- AGUILERA ALBESA, Sergio y otros
2014 Trastornos de aprendizaje y TDAH. Diagnóstico y tratamiento. *Pediatría integral*. Navarra, volumen 18, número 9, pp. 655-667
<https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2014-11/trastornos-de-aprendizaje-y-tdah-diagnostico-y-tratamiento/>
- ÁLVAREZ GÓMEZ, María José y Nerea CRESPO EGUÍLAZ

2006 “Trastornos de Aprendizaje en Pediatría de atención primaria”. IV Jornada de actualización en Pediatría. Plasencia. pp. 5-15. Consulta 20 de noviembre del 2016.

<https://www.spapex.es/pdf/aprendizaje.pdf>

➤ ALVES GONÇALVES, Hosana y otros

2013 “Componentes atencionais e de funções executivas em meninos com TDAH: dados de uma bateria neuropsicológica flexível”. Porto Alegre, pp. 13 - 21

<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v62n1/03.pdf>

➤ AMBJOERN, Lone

2008 “Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución”. Revista electrónica de didáctica. Español como lengua extranjera. España, número 13, pp. 1 – 15. Consulta: 2 de agosto del 2018.

https://books.google.com.pe/books?id=mE4fCgAAQBAJ&pg=PA10&lpg=PA10&dq=garcia+2005+conversacion&source=bl&ots=FQYhVRiQOH&sig=_zPhGteRNs2XIn7AUNjY-VR-pLE&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwim3d-bstTcAhWytIkKHZs-BFYQ6AEwBXoECAUQAQ#v=onepage&q=garcia%202005%20conversacion&f=false

➤ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION

2014 DSM-V: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.

Consulta 26 de junio del 2018

<https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales-dsm-iv.pdf>

➤ ARTIGAS-PALLARÉ, Josep

2003 Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad.

Revista de Neurología. Sabadell, volumen 36 número1, pp. 68-78.

Consulta: 06 de octubre de 2017

[file:///D:/Archivos%20Actuales/Descargas/COMORBILIDAD%20EN%20EL%20TDAH%20NEUROCOGNITIVA%20\(1\).pdf](file:///D:/Archivos%20Actuales/Descargas/COMORBILIDAD%20EN%20EL%20TDAH%20NEUROCOGNITIVA%20(1).pdf)

➤ BAIXAULI-FORTEA, Belén, ROSELLÓ y Ana MIRANDA-CASAS

2004 “Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos”.

Revista de Neurología. Valencia, número 1, pp. 69 -79. Consulta 20 de julio de 2019.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38934772/pragmatica.pdf?1443563502=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTRASTORNOS_DEL LENGUAJE_Evaluacion_de_la.pdf&Expires=1603162375&Signature=Qj

DD~jsrHvpOUpwR4bmsn0MB69Oq9Qe5-Djha~Is4qfBZdO-
qhXqArdMyv0dVOdHEYLq~goS6IVi4F0L2vwwKIK5CIKQdOmC
M8WpiIPL0wgFjy-
r9lfmN98IL59h3BJOUx0mg9bOuBMtffLTD9pGY-M3-
R9vRP1sgditdgPCsmONVpzPqMF8f9ifNnBTuJXzJjwZMCINmT1
MwaRNLDswlu5R1VxdZWm5SHVbGJCEsfNRGAzuIHG8kVIU
RR-Pcu1GFkkPHHL1xmXjYTYepdzQZngvYR-
42sOBoensHZgNttufl~HWfp9-dwFyYT-
Rr3CykiUyLtUS2TS4b3PIRw4k7Q &Key-Pair-
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

➤ CEARDI, Andrea y otros

2016 “El cuerpo del niño como trastorno: aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH”. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*. Barcelona, volumen 16, número 1, pp. 211 - 235
<https://www.redalyc.org/pdf/537/53744426010.pdf>

➤ CESTERO MANCERA, Ana María

2012 “La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. Madrid, número 1, pp. 31-62. Consulta: 18 de julio de 2020.

<https://pdfs.semanticscholar.org/fc22/7f1f57f8d39230c5e23e4b9240c286db58a2.pdf>

- CHÁVEZ ZAMORA, José Moisés
2015 Desarrollo pragmático del lenguaje oral y producción de texto escrito en estudiantes que cursan 5° y 6° de primaria de instituciones públicas de Lima Cercado. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- DIAZ ATIENZA, Joaquín
2006 “Comorbilidad en el TDAH”. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*. Almería, volumen 6, número 1, pp. 44 – 55.
Consulta: 08 de junio 2018
https://www.fundacioncadah.org/j289eghfd7511986_uploads/20120606_7mZG5IP3fsJy0YhrYekf_0.pdf
- ELÍAS LILLO, Jacqueline; Nina CRESPO ALLENDE y Begoña GÓNGORA COSTA
2012 “El desempeño sintáctico de niños con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad: Perspectiva comparativa y ontogenética”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Valparaíso, volumen 50, número 1, pp. 95 – 117. Consulta: 22 de octubre de 2017

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832012000100005

- FERENÁNDEZ-MAYORALAS, Daniel Martín y otros
2010 “Neuroimagen en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad”.
Revista de Neurología. Madrid, volumen 50, número 3, pp. 125 – 33.
Consulta: 09 de diciembre de 2017
<https://www.neurologia.com/articulo/2009762>

- FUNDACIÓN CADAH
TDAH y adolescencia. Consulta: 02 de agosto de 2018.
<https://www.fundacioncadah.org/web/>

- FRANQUIZ SANTANA, Fiamma Isabel y RAMOS MARTÍNEZ, Saray
2015 TDAH: Revisión teórica del concepto, diagnóstico, evaluación y
tratamiento. Trabajo de Fin de Grado de Psicología. España:
Universidad de La Laguna. Consulta: 4 de agosto del 2018.

[https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3184/TDAH%20Revisi
ion%20teorica%20del%20concepto%2C%20diagnostico%2C%20ev
aluacion%20y%20tratamiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3184/TDAH%20Revisi%20ion%20teorica%20del%20concepto%2C%20diagnostico%2C%20evaluacion%20y%20tratamiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- GIRALDO GIRALDO, Yolanda y CHAVES CASTAÑO, Liliana

2014 “Trastorno por déficit de atención/ hiperactividad (tdah) y dificultades en lenguaje pragmático”. *Revista de Psicología*. Antioquia, volumen 6, número 1, pp. 41-56. Consulta: 06 de diciembre de 2017.

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/articulo/view/21616/17803>

➤ HERVÁS ZUÑIGA Amaia y Oscar DURÁN FORTEZA

2014 “El TDAH y su comorbilidad”. *Pediatría integral*. Barcelona, volumen 18, número 9, pp. 643 – 654. Consulta: 24 de julio de 2018.

https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2014/xviii09/06/n9-643-654_Amaia%20Hervas.pdf

➤ HOFSTADT ROMÁN, Carlos J. Van-der

2008 “Taller de Habilidades de comunicación”. España: Universidad Miguel Hernández de Elche

<https://es.slideshare.net/lorito007/capitulo-5tallerhabilidadesdecomunicacion>

➤ HUAMANI CONDORI, Oscar

2014 “Desarrollo de las habilidades pragmáticas en la infancia”. *Revista digital EOS*. Perú, volumen 3, número 1, pp. 19 – 30. Consulta 20 de febrero de 2018.

<https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/DESARROLLO-DE-LAS-HABILIDADES-PRAGMATICAS-EN-LA-INFANCIA.pdf>

- JOSELEVICH, Estrella
2000 “Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad”. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- LAMBALGEN Michiel, Claudia KRUISTUM y Esther PARIGGER
2008 “Discourse Processing in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)”. Amsterdam, pp: 467- 487. Consulta: 15 de noviembre del 2017.
https://www.researchgate.net/profile/Michiel_Lambalgen/publication/220441199_Discourse_Processing_in_Attention-Deficit_Hyperactivity_Disorder_ADHD/links/00b7d524bb7faed552000000/Discourse-Processing-in-Attention-Deficit-Hyperactivity-Disorder-ADHD.pdf
- LOPERA RESTREPO, Francisco
2008 “Funciones Ejecutivas: Aspectos Clínicos”. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. Medellín, volumen 8, número1, pp. 59 – 76. Consulta 20 de septiembre de 2018.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987492>

➤ MARTINEZ-CARRILLO, María del Carmen

2009 “Enseñar a conversar: Principios teóricos de un enfoque comunicativo de la competencia conversacional en E/LE”. *El profesor de español LE-L2 Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. España, volumen 2, pp. 619-632.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0619.pdf

➤ MARTINEZ, Luis

2001 “Presentación de un protocolo de evaluación pragmática” [manual]. Chile. Consulta: 20 de agosto del 2017.

<https://docs.google.com/file/d/0B3zsk5FWYkZIMXl1aa3RTcVFmN0k/edit>

➤ MEHTA, Mitul

2013 TDAH y el cerebro [videgrabación]. España. Consulta 07 de septiembre de 2018.

https://www.youtube.com/watch?v=eyjFxlk17V0&feature=emb_title

- MENA PUJOL, Beatriz y otros

2006 Guía práctica para educadores. El alumno con TDAH. Consulta: 18 de junio 2018.

http://www.fundacionadana.org/wp-content/uploads/2016/12/libro_alumno_tdah_11_indd_1.pdf

- MIRANDA CASAS, Ana, Amparo YGUAL FERNÁNDEZ y Jesús ROSEL RAMIREZ

2004 “Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad”. *Revista de Neurología*, volumen 38, número 1, pp. 111 – 116. Consulta el 15 de octubre del 2017.

https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Rosel/publication/7233275_Grammatical_complexity_and_cohesion_mechanisms_in_the_communicative_pragmatics_of_children_with_attention_deficit_hyperactivity_disorder/links/546b66910cf20dedafd52ee6.pdf

- MOGOLLON TOLOSA, Mabel Xiomara y Edwin Mauricio PORTILLA PORTILLA

2015 “Metodologías de Evaluación Fonoaudiológica del Componente Pragmático del Lenguaje en Infantes”. *Revista Signos Fónicos*. volumen 1, número 1, pp. 85-94. Consulta: 09 de septiembre de 2019

http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/CDH/article/view/1320/843

- MORENO TORRES, Mary Annette y Wanda, ROGRÍGUEZ AROCHO
2001 “El uso del Lenguaje en Niños y Niñas con Características del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad durante la Planificación de una Tarea”. *Revista Interamericana de Psicología*. Río Piedras, volumen 35, número 1, pp. 143 – 162. Consulta: 16 de septiembre de 2018.
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28435109.pdf>
- MUCHICA PIZARRO, Erika
2016 “Estudio de la percepción de los trastornos de Lenguaje y de la atención por parte de los Docentes peruanos”. Trabajo Fin de Máster.
- MULAS, Fernando y otros
2002 “Efectos de los psicoestimulantes en el desempeño cognitivo y conductual de los niños con déficit de atención e hiperactividad subtipo combinado”. *Revista de Neurología*. Valencia, número 35, pp. 17 – 24. Consulta: 29 de octubre de 2018.
<https://www.neurologia.com/articulo/2002212/esp>

➤ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD

1992 CIE 10. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Las Enfermedades. Trastornos Mentales y del Comportamiento: Descripciones Clínicas y pautas para el Diagnóstico. Madrid: Meditor

https://www.mssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/normalizacion/CIE10/UT_MANUAL_DIAG_2016_prov1.pdf

➤ PAPAZIAN, Óscar y otros

2006 “Trastornos de las funciones ejecutivas”. *Revista de Neurología*. Florida, volumen 3, número 42, pp. 45 – 50. Consulta: 20 de septiembre de 2018.

<https://www.neurologia.com/articulo/2006016>

➤ PAREDES-CARTES Paola y Inmaculada, MORENO-GARCÍA

2015 “Estudio comparativo del lenguaje en niños con sintomatología hiperactiva-atencional y menores con trastorno específico del lenguaje”. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*. Sevilla, volumen 2, número 2, pp. 151 – 156. Consulta: 04 de abril de 2018.

https://www.revistapcna.com/sites/default/files/08-7_paredes-cartes_tdah.pdf

- PISTOIA SABBATINI, Mónica y otros
- 2004 “Abordaje psicopedagógico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad con el modelo de entrenamiento de las funciones ejecutivas” *Revista de Neurología*. Valencia, volumen 1, número 38, pp. 149 – 155. Consulta: 20 de septiembre de 2018.
- <https://www.neurologia.com/articulo/2004059>
- QUINTERO, Juan y Cristina CASTAÑO DE LA MOTA
- 2014 “Introducción y etiopatogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)” *Pediatría Integral*. Zaragoza, volumen 18, número 9, pp. 600 – 608. Consulta: 13 de junio de 2018.
- <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2014-11/introduccion-y-etipatogenia-del-trastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-tdah/>
- RABITO-ALARCÓN, María Frenzi y Javier CORREAS-LAUFFER
- 2014 “Guías para el tratamiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: una revisión crítica”. *Actas Especialidades de Psiquiatría*. Henares, volumen 6, número 42, pp. 315 – 324. Consulta: 28 de agosto 2018.

https://www.researchgate.net/profile/Maria_Frenzi_Rabito_Alcon/publication/268231822_Treatment_guidelines_for_Attention_Deficit_and_Hyperactivity_Disorder_A_critical_review/links/5b471d04aca272c60937cafa/Treatment-guidelines-for-Attention-Deficit-and-Hyperactivity-Disorder-A-critical-review.pdf

- RAMÓN GAMO, José
2018 "¿Qué es el TDAH? Una discusión del sistema ejecutivo". Ponencia presentada en el *Curso internacional de TDAH impacto en el contexto escolar y familiar*. Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje – CPAL. Lima, 10, 11, 12 y 13 de agosto.
2018 "TDAH y Comorbilidad, Dislexia, TEL y TANV" Ponencia presentada en el *Curso internacional de TDAH impacto en el contexto escolar y familiar*. Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje – CPAL. Lima, 10, 11, 12 y 13 de agosto.
- RIPOLL SALCEDA Juan Cruz, Sara LEBRERO CRISTÓBAL y Mikel YOLDI HUALDE
2016 "Rendimiento de alumnado con TDAH ante preguntas de recuerdo global, de respuesta corta o de elección múltiple". *Revista de Educación*. Navarra, volumen 39, pp. 161-173. Consulta: 26 de junio de 2018

<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/22/192>

- SAN-NICOLÁS, Sara y otros

2011 “La memoria de trabajo como elemento diferencial para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad”. *Revista Chilena de Neuropsicología*. Temuco, volumen 6, número 2, pp. 91 – 98. Consulta: 21 de septiembre de 2018.

<https://www.redalyc.org/pdf/1793/179322564006.pdf>

- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio y Consol VALLÉS TORTOSA

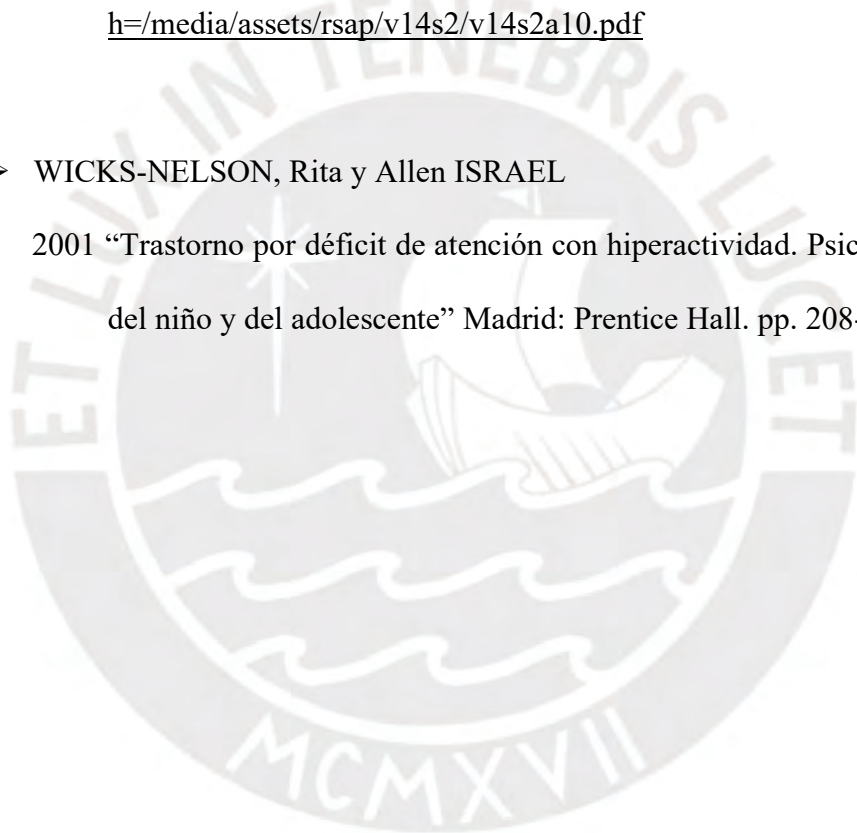
1996 “Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular”. Madrid: EOS.

- VAQUERIZO-MADRID, Julian, Francisco ESTÉVEZ-DÍAZ y Angel POZO-GARCÍA

2005 “El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas”. *Revista de Neurología*, volumen 2, número 40, pp. 83-89. Consulta: 07 de noviembre de 2017.

https://www.academia.edu/10205275/Lenguaje_y_tdah?auto=download

- VÉLEZ-ÁLVAREZ, Consuelo y VIDARTE CLAROS, José
2012 “Trastorno por déficit de atención e Hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia”. *Revista de Salud Pública*. Colombia, número 14, pp. 113-128. Consulta: 28 de Julio de 2020.
https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rsap/v14s2/v14s2a10.pdf
- WICKS-NELSON, Rita y Allen ISRAEL
2001 “Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Psicopatología del niño y del adolescente” Madrid: Prentice Hall. pp. 208-236.



ANEXOS

Manual de aplicación del protocolo
pragmático

Adaptado por:

María Alejandra Caverro y Carolina
Higa

Ficha Técnica

Nombre: Protocolo de evaluación de habilidades conversacionales.

Administración: Individual.

Duración: 20 minutos.

Aplicación: Niños de 9 a 11 años.

Objetivo: Evaluar los aspectos más relevantes de las habilidades conversacionales a través del lenguaje oral del componente pragmático.

Estructura: Habilidades conversacionales: Estructura de la interacción, Toma de turnos, reparaciones de quiebres, manejo del tópico

Materiales: Manual, cámara de video, protocolo y hojas de registro.

Aplicación

- Se aplica en forma individual, en condiciones ambientales adecuadas (sin ruido o distractores).
- Se debe tener familiaridad con el diálogo propuesto en el anexo 2, los ítems a evaluar y el registro.
- La administración de dicho diálogo dura aproximadamente 20 minutos y debe ser continuo para observar sus habilidades comunicativas. Este debe ser grabado para luego analizarlo según los criterios establecidos en el anexo.
- Durante la aplicación el examinador debe de realizar la conversación con normalidad, fluidez y con claridad.

Resultados

- La sesión debe ser grabada para luego ser analizada bajo los criterios del anexo 1. **Luego se debe colocar una "X" en el espacio de cada ítem: "Si" si lo logró, "a veces" si lo hace a veces, y "No" si no presenta en ningún momento.**
- Al finalizar la evaluación se sumará todos los aspectos para obtener un resultado final y observar cuál es el aspecto que tiene dificultad o no.
- El análisis sirve para realizar un análisis cualitativo de las habilidades comunicativas.

El propósito del presente trabajo es presentar una adaptación al instrumento de evaluación pragmática elaborado por la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile de Luis Martínez orientado a las habilidades conversacionales. Junto con ello, se presenta una breve descripción de los aspectos esenciales para la evaluación de las habilidades conversacionales.

1. El proceso de evaluación de las habilidades conversacionales

1.1. Objetivos de la evaluación de las habilidades conversacionales

La evaluación es un proceso que permite obtener información sobre los siguientes objetivos:

- Determinar si un sujeto se encuentra en una condición de riesgo.
- Determinar si un niño manifiesta un nivel de desarrollo del lenguaje correspondiente a su edad
- Determinar si un sujeto presenta un impedimento de lenguaje
- Diagnosticar la naturaleza del impedimento
- Planificar la intervención en caso de detección de retraso o trastorno del lenguaje
- Monitorear el progreso del sujeto durante la intervención
- Tratar de establecer un pronóstico respecto a la condición futura del sujeto (cfr. Donaldson, 95)

Los principios anteriores se aplican igualmente a la evaluación de las habilidades conversacionales. Sin embargo, desde esta perspectiva surgen además los siguientes propósitos esenciales de la evaluación:

- Identificar las destrezas del discurso conversacional en la que se encuentra el sujeto.
- Determinar las fortalezas y debilidades comunicativas manifestadas por el sujeto.
- Determinar si las habilidades comunicativas del sujeto son adecuadas o no para las distintas situaciones comunicativas en las que él participa regularmente.

Desde una perspectiva comunicativa o interactiva, la pragmática está orientada al estudio de la estructura de la interacción comunicativa, es decir, busca determinar las habilidades pragmáticas necesarias para la comunicación eficiente y los recursos lingüísticos y no lingüísticos utilizados para ello (Martínez, 95).

1.2. Factores de la evaluación de las habilidades conversacionales

Generalmente, cuando se describen los factores involucrados en la evaluación se intenta hacerlo respondiendo las siguientes preguntas: ¿Qué se evalúa?, ¿Cómo se evalúa?, ¿Dónde se evalúa? Se introducirá a responder a estas preguntas a continuación.

1.2.1. El qué de la evaluación pragmática

La evaluación de las habilidades conversacionales puede orientarse a dos grandes propósitos:

- Determinar el uso de las diversas formas lingüísticas en las distintas situaciones comunicativas en las que participa un sujeto; por ejemplo, cuál es el vocabulario que maneja un niño de seis años en la casa en comparación con la escuela.
- Determinar cuáles son las habilidades comunicativas interactivas que maneja un niño, independientemente si éstas son de naturaleza lingüística como: el manejo de la toma de turnos comunicativos en un niño de 9 a 11 años o cuáles son los recursos no verbales que él usa para marcar la mantención del tópico. Las dichas habilidades básicas son las siguientes: intenciones comunicativas, toma de turnos, manejo del tópico, estrategias de reparación, sistemas de comunicación no verbales. En el cuadro ANEXO 1 se describen dichas habilidades comunicativas.

Presentación de un protocolo de evaluación de habilidades conversacionales

En nuestro medio, existen pocos instrumentos de evaluación sobre las habilidades conversacionales. Más aún, los protocolos que existen sólo permiten evaluar factores pragmáticos dentro de una prueba que mide todo los componentes del lenguaje. De acuerdo con lo anterior, en el marco de un seminario de investigación realizado en la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile, se elaboró un protocolo de evaluación pragmática de Luis Martínez que permite, en alguna medida, satisfacer tal necesidad y, a la vez, evaluar aspectos pragmáticos específicos referidos a las habilidades conversacionales. Se realizará la adaptación del protocolo de habilidades conversacionales de Luis Martínez en niños de 9 a 11 años de edad, con la finalidad de obtener datos fiables y representativos de la variable a estudiar en niños de nuestra ciudad.

El protocolo adaptado incluye un cuadro de lista de cotejo dividido en categorías que incluye, a la vez, una serie de aspectos a evaluar (como sub categorías), cada aspecto nos dará por resultado si, no o a veces. Además, los aspectos a evaluar incluidas en el protocolo son de naturaleza interactiva, es decir, son componentes de la estructura de la interacción que se pueden manifestar tanto en forma lingüística como no lingüística. (Anexo 1)

1.3.1. Estructura del protocolo de evaluación de habilidades comunicativas

El protocolo incluye dos secciones básicas:

- Una sección donde se anotan los antecedentes del evaluado (nombre, edad, año de escolaridad, colegio), fecha y nombre del examinador. (anexo 1)

- Una lista de cotejo. La lista de cotejo está estructurada en dos columnas. En la primera columna incluye las categorías a evaluar, en la segunda columna los aspectos a evaluar, y en la última columna está dividida, a la vez, en tres columnas más pequeñas, una para registrar si lo realizó, no lo realizó o a veces. Es importante registrarlo a través de videos para así analizar la sesión adecuadamente. (anexo 1)
- Un diálogo tentativo para poder registrar todos los aspectos a evaluar. (anexo 2)

Aspectos que se evalúan

Se evalúan las siguientes cuatro categorías de habilidades conversacionales, con sus correspondientes aspectos a evaluar:

1) Toma de turnos y estructura de interacción: Implica el conocimiento lingüístico de los interlocutores, es decir que el receptor deba esperar a que el emisor termine de hablar y puedan invertir los papeles en el momento indicado. Este posee aspectos que lo conforman como: iniciación con comentario, iniciación con requerimiento, respuesta abierta, respuesta cerrada y sobreposición.

2) **“Quiebres” comunicativos:** Son procesos comunicativos que experimentan errores durante la interacción y deben ser corregidos en función de lograr mantener la riqueza lingüística de los interlocutores. Presenta aspectos que lo conforman: reconocimiento de quiebre, peticiones de reparación de quiebres (de confirmación, de especificación, de aclaración, de corrección) y estrategias de reparación de quiebres (repetición, confirmación y expansión).

3) Manejo del tópico: implica que los interlocutores manejen el mismo tema de la conversación durante su interacción. Presenta aspectos que lo conforman como: mantención de tópico, cambio de tópico e información nueva / dada.

Situación de evaluación

La evaluación se desarrollará en un ambiente donde se permitirá observar las habilidades conversacionales señaladas en el punto anterior; los resultados se obtendrán en una situación semiespontánea de tipo lúdica.

En la actividad participa: el niño objetivo y dos examinadores. El examinador 2 recoge al niño y lo lleva al ambiente donde participará de unos minutos y el examinador 1 interactúa durante casi toda el tiempo con el niño.

La situación se divide en cuatro etapas:

Primera etapa: el examinador 2 saca al sujeto, en nuestro caso a un niño, desde el lugar donde éste se encuentra, en nuestro caso del salón de clases, y lo lleva a otro ambiente donde se encuentra el examinador 1. Durante el trayecto, se conversa con el niño y se le describe la actividad que realizará posteriormente; la duración de la etapa es de 3-4 minutos.

Segunda etapa: información nueva / dada: el propósito es obtener información que permita determinar si el niño maneja la habilidad para diferenciar entre información nueva e información conocida. Se realiza en dos instancias. Primero, cuando el niño y el examinador 2 llegan al lugar donde se encuentra el examinador 1, éste (examinador 1) le **pregunta ¿Qué te dijo la miss**?. En segundo lugar, se realiza cuando el examinador 2 ingresa a la sala donde se encuentran el examinador 1 y el niño;

Tercera etapa: turnos de habla: el propósito es obtener información que permita determinar cómo es el sistema de toma de turnos en el niño. El niño y el examinador 1 realizan una actividad de desempeño de roles (juego de compra y venta); la duración es de 7-8 minutos. (Según el diálogo del Anexo 2) Este consiste en un diálogo preelaborado por el examinador que incluye una serie de instancias para elicitación de habilidades pragmáticas específicas. El diálogo incluye los pasos a seguir en las distintas etapas de la situación de evaluación. Por ejemplo, para elicitación de estrategias de reparación de quiebres por parte del sujeto el examinador realiza en forma intencionada una serie de quiebres comunicativos. Por ejemplo, dirigirse al sujeto con un nombre equivocado para que éste lo corrija.

Cuarta etapa: el propósito es obtener información respecto al manejo de este aspecto en los sujetos; se realiza en base a una serie de actividades, como jugar a Simón manda y a ordenar objetos, en las cuales participan el niño y los dos examinadores; la duración de la actividad global es de 7-8 minutos.

La duración total de la actividad, de las cuatro etapas es de 20 minutos. El corpus obtenido se registra en video para su análisis posterior. Es necesario estudiar el comportamiento comunicativo en situaciones absolutamente naturales.

Registro y análisis de los datos.

Una vez obtenido el corpus de conductas comunicativas se procede a registrarlas en el **protocolo (anexo 1) mediante un análisis detallado de los videos colocando una "X" en si**, no o a veces en cada uno de los aspectos que se evalúa. Se analiza cada una de las conductas verbales y no verbales del sujeto para determinar las habilidades comunicativas que éste manifiesta mediante ellas. Es importante enfatizar que una misma conducta se puede analizar en distintos planos. Por ejemplo, una conducta puede funcionar como

iniciación de turno y como introducción de tópico a la vez. Cada habilidad se califica como si lo logró, no lo logró o a veces lo logró. Sin embargo, comentemos, a modo de ejemplo, cuando la sobreposición es si, no o a veces. En general, la sobreposición, cuando dos o más personas producen un enunciado, u otras conductas comunicativas, al mismo tiempo o casi al mismo tiempo no afecta la fluidez del intercambio comunicativo. Por ejemplo, cuando una persona empieza un enunciado cuando otro está terminando el suyo. En cambio, se convierte en no lo logró cuando un sujeto interrumpe a otro cuando éste aún se encuentra en la mitad de un enunciado. Una vez determinada la cantidad de si, no y a veces para cada habilidad, se obtiene una sumatoria de cada criterio por separado. Esto permite obtener un perfil global de las habilidades conversacionales del sujeto, el cual permite visualizar las áreas en donde éste presenta más fortalezas y las áreas más débiles o menos funcionales. Por otro lado, si se quiere establecer un índice global de funcionalidad, sin considerar cada criterio por separado, se puede determinar a priori un porcentaje de acuerdo de un 70% para aceptar una habilidad como adecuada. Por ejemplo, si un niño realiza diez conductas deícticas de persona durante la situación de evaluación y siete conductas son logradas y tres no logradas, entonces el desempeño global es adecuado. En general, se sugiere no aceptar más de un 30% de inadecuación



LISTA DE COTEJO:
 PARA LA EVALUACIÓN DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO DE Luis Martinez
 Adaptado para Lima por:
 Maria Alejandra Cavero Aquije y Carolina Patricia Higa Ito
 2017

Alumno(a): _____
 Edad: _____
 Fecha de nacimiento: _____
 Sexo: _____
 Fecha: _____
 Evaluador(a): _____

El examinador interactuará con el alumno(a) durante una sesión de 20 minutos con el esquema presentado en el anexo 2. Este será grabado para posteriormente ser analizado y vaciado en el cuadro que se les presenta a continuación.

Se marcará con un “X”, en cada aspecto a evaluar. Si el alumno(a) responde adecuadamente se marcará en el espacio “SI”, si responde en algunas ocasiones se marcará en el espacio “A VECES” y si no responde adecuadamente en el espacio “NO”.

Al finalizar la evaluación se sumará todos los aspectos para obtener un resultado final y observar cuál es el aspecto que tiene dificultad o no.

Categoría	Aspectos a evaluar	Sí (2)	A veces (1)	No (0)
Estructura de la interacción	Realiza peticiones.			
	Capta la atención del evaluador.			
	Usa adecuadamente la prosodia.			
	Responde usando formas verbales.			
	Responde usando formas no verbales. (gestos con intención, miradas, posturas corporales)			
	Responde usando dos o más palabras.			
	Responde usando formas extendidas complejas.			
Toma de turnos	Presenta contacto ocular.			
	Realiza gestos al ceder su turno			
	Identifica la petición del especialista a través de la mirada o pausas.			
	Formula peticiones de forma adecuada			
	Alarga las palabras o presenta vocalizaciones			
Reparaciones de quebres	Reconoce los quebres comunicativos. (Verbal o no verbal)			
	Realiza peticiones de repetición. (Qué? ¿Cómo?).			
	Realiza peticiones de aclaración (Cómo?, ¿qué más?, explícame, no entiendo).			
	Realiza peticiones de confirmación (¿éste es?).			
Manejo del	Usa adecuadamente las formas lingüísticas completas e			

tópico	inteligibles que continúen el tema.			
	Manifiesta comentarios relacionados al tema.			
	Usa la información compartida.			
	Formula preguntas sobre el tema.			
	Cambia el tema de la conversación respetando al interlocutor.			
	Realiza un diálogo de acuerdo a un tema de su agrado al finalizar una conversación.			
	Hace uso de formas comunicativas semánticas y funcionales de acuerdo a la situación comunicativa. (allá, acá, ahora) ejemplo: "Él fue para allá"			



GUIÓN PARA LA ELICITACIÓN DE CONDUCTAS PRAGMÁTICO-COMUNICATIVAS.
(extracto)

E2: hola, yo soy la miss ¿Cómo te llamas?

N: [...]

E2: Mira, vamos a ir a un salón donde hay otra profesora. En ese salón hay unas cosas, van a conversar y hacer una actividad, ¿Ya?

E2: Hola, presento a _____(nombre del niño); ella se llama _____
(nombre de la E1)

E1: Hola, yo soy la miss _____

E2: Chao, yo voy a estar afuera; nos vemos.

E1: ¿qué te dijo la miss _____?

N: [...]

E1: ¿Ah? (petición de repetición)

N: [...] (Estrategia: repetición).

E1: ¿qué cosas vamos a hacer ahora?

N: [...]

E1: Dime, ¿Qué cosas te gusta comprar?

N: [...]

E1: por ejemplo, ¿Qué has comprado ahora último?

N: [...]

E1: (repetir respuesta del niño)

N: [...] (Estrategia: Confirmación)

E1: ¿Dónde te gusta ir a comprar?

N: [...]

E1: cuéntame, ¿Qué hay que hacer para comprar algo?

N: [...]

E1: ¿Cómo? (con cara de duda, petición declarativa)

N: [...] (Estrategia de expansión)

E1: ¡Juguemos a comprar y a vender! mira, aquí tengo unos billetes, vamos... (Quiebre para petición de aclaración luego E1 dice algo equivocado).

N: [...] (Petición de aclaración)

E1: primero yo vengo a comprar y tú vendes, y después te toca comprar a ti. (entrega los billetes) estos son para ti y estos son para mí...

N: [...]

E1: ... Acción: confirmar posesión de los billetes., ¿estos eran los míos? (Petición de confirmación).

N: [...] (Estrategia: Confirmación).

E1: ya, empezamos, 1, 2, 3.

N: [...] ¡buenos días! don(doña) _____ ¿qué tiene para ofrecerme?

N: [...] E1: ... Acción: solicitar especificación al niño, p.e. ¿cuáles son los más lindos?

N: [...] (Estrategia: especificar)

E1: Quiebre para petición declarativa: ¿cuánto vale ésa? (sin retroalimentación visual, sin gestos)

N: [...] (Petición de aclaración).

E1: de esas pelotas grandes. ¿cuánto vale esa verde?

N: [...]

E1: Dame una. Quiebre para corrección: aquí tiene don(doña)_____ (nombre cambiado) N. [...] (petición o estrategia de corrección).

E1 (cancela) ¿qué otra cosita tiene para vender?

N: [...] ¿cuánto vale ese monito?

N: [...]

E1: ¡pero, qué caro está!

N: [...] (comentario del niño)

E1: Quiebre para petición de aclaración: a ver, déme un huanchofolku

N: [...] (Petición de aclaración).

E1: deme un lápiz que escriba bonito



Carta para los Jueces

Surco 09 de noviembre del 2017

Magister:

XXXX

Presente.-

De nuestra mayor consideración:

Reciba nuestro afectuoso saludo.

Quienes suscribimos somos estudiantes de la Maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en niños y adolescentes en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en convenio con el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL).

Actualmente, nos encontramos cursando el último semestre y elaborando nuestro trabajo de Tesis titulado "Características de las Habilidades conversacionales en niños de 9 a 11 años con TDAH y sin TDAH en Lima Metropolitana". Para llevarla a cabo necesitamos realizar la adaptación del protocolo pragmático por el Mg. Luis Martínez referido a habilidades conversacionales.

En este sentido, y dada su experiencia y dominio en el tema en mención, recurrimos a usted para pedirle sea uno de nuestros jueces expertos. Para ello le adjuntamos el manual de aplicación, el protocolo de evaluación y el anexo con los criterios de evaluación para que pueda darnos a conocer sus observaciones.

Le pedimos que lea el manual de aplicación del protocolo pragmático y usted como juez pueda llenar el anexo 2 y la ficha del anexo 3 con sus observaciones y sugerencias del caso.

Agradeciéndole por anticipado, quedamos de usted,

Atentamente,

CAROLINA HIGA ITO
CAVERO AQUIJE
CODIGO N° 20134884

MARIA ALEJANDRA
CÓDIGO N° 20165164

Para los jueces

A continuación se les presentará un cuadro con los ítems que presenta el “Protocolo del Componente Pragmático” adaptado a Lima Metropolitana. Marque “Sí” si está de acuerdo o “NO” si está en desacuerdo. Al final puede dejarnos sus observaciones o sugerencias.

ITEMS	Sí	No	Observaciones o Sugerencias
1. Realiza peticiones ¿Miden las habilidades conversacionales?			
2. Realiza peticiones ¿Pertenece a la categoría estructura de la interacción?			
3. Captar la atención del evaluador ¿Miden las habilidades conversacionales?			
4. Captar la atención del evaluador ¿Pertenece a la categoría estructura de la interacción?			
5. Usa adecuadamente la prosodia. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
6. Usa adecuadamente la prosodia. ¿Pertenece a la categoría estructura de la interacción?			
7. Responde usando formas verbales. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
8. Responde usando formas verbales. ¿Pertenece a la categoría estructura de la interacción?			
9. Responde usando formas no verbales. (gestos con intención, miradas, posturas corporales) ¿Miden las habilidades conversacionales?			
10. Responde usando formas no verbales. (gestos con intención, miradas, posturas corporales) ¿Pertenece a la categoría estructura de la interacción?			
11. Responde usando dos o más palabras. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
12. Responde usando dos o más palabras. ¿Pertenece a la categoría estructura de la interacción?			
13. Responde usando formas extendidas complejas. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
14. Responde usando formas extendidas complejas. ¿Pertenece a la categoría estructura de la interacción?			
15. Presenta contacto ocular. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
16. Presenta contacto ocular. ¿Pertenece a la categoría toma de turnos?			

17. Realiza gestos al ceder su turno. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
18. Realiza gestos al ceder su turno. ¿Pertenece a la categoría toma de turnos?			
19. Identifica la petición del especialista a través de la mirada o pausas. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
20. Identifica la petición del especialista a través de la mirada o pausas. ¿Pertenece a la categoría toma de turnos?			
21. Formula peticiones de forma adecuada ¿Miden las habilidades conversacionales?			
22. Formula peticiones de forma adecuada ¿Pertenece a la categoría toma de turnos?			
23. Alarga las palabras o presenta vocalizaciones. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
24. Alarga las palabras o presenta vocalizaciones. ¿Pertenece a la categoría toma de turnos?			
25. Reconoce los quiebres comunicativos. (Verbal o no verbal). ¿Miden las habilidades conversacionales?			
26. Reconoce los quiebres comunicativos. ¿Pertenece a la categoría reparación de quiebres?			
27. Realiza peticiones de repetición. (Qué? ¿Cómo?). ¿Miden las habilidades conversacionales?			
28. Realiza peticiones de repetición. (Qué? ¿Cómo?). ¿Pertenece a la categoría reparación de quiebres?			
29. Realiza peticiones de aclaración (Cómo?, ¿qué más?, explícame, no entiendo). ¿Miden las habilidades conversacionales?			
30. Realiza peticiones de aclaración (Cómo?, ¿qué más?, explícame, no entiendo). ¿Pertenece a la categoría reparación de quiebres?			
31. Realiza peticiones de confirmación (¿éste es?). ¿Miden las habilidades conversacionales?			
32. Realiza peticiones de confirmación (¿éste es?). ¿Pertenece a la categoría reparación de quiebres?			
33. Usa adecuadamente las formas lingüísticas completas e inteligibles que continúen el tema. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
34. Usa adecuadamente las formas lingüísticas completas e inteligibles que continúen el tema.			

¿Pertenece a la categoría manejo del tópico?			
35. Manifiesta comentarios relacionados al tema. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
36. Manifiesta comentarios relacionados al tema. ¿Pertenece a la categoría manejo del tópico?			
37. Usa la información compartida. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
38. Usa la información compartida. ¿Pertenece a la categoría manejo del tópico?			
39. Formula preguntas sobre el tema. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
40. Formula preguntas sobre el tema. ¿Pertenece a la categoría manejo del tópico?			
41. Cambia el tema de la conversación respetando interlocutor. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
42. Cambia el tema de la conversación respetando interlocutor. ¿Pertenece a la categoría manejo del tópico?			
43. Realiza un diálogo de acuerdo a un tema de agrado al finalizar una conversación. ¿Miden las habilidades conversacionales?			
44. Realiza un diálogo de acuerdo a un tema de agrado al finalizar una conversación. ¿Pertenece a la categoría manejo del tópico?			
45. Hace uso de formas comunicativas semánticas y funcionales de acuerdo a la situación comunicativa. (allá, acá, ahora) ejemplo: "Él fue para allá" ¿Miden las habilidades conversacionales?			
46. Hace uso de formas comunicativas semánticas y funcionales de acuerdo a la situación comunicativa. (allá, acá, ahora) ejemplo: "Él fue para allá" ¿Pertenece a la categoría manejo del tópico?			
47. El diálogo que se presenta en el anexo 2 ¿Cumple con los aspectos a evaluar de las habilidades conversacionales?			
48. El diálogo que se presenta en el anexo 2 ¿Tiene un lenguaje a la realidad de Lima metropolitana?			

Especialista: _____

Firma: _____



Carta de permiso a la coordinación del colegio

Lima, 31 de Octubre del 2017

Estimada Señora:

Doris Ynokio

Coordinadora del nivel primario

Presente.-

Ante todo un cordial saludo, y por medio de la presente me dirijo a usted para solicitar permiso para poder evaluar a 30 niños y niñas de 9 a 11 años del nivel de primaria. Dicha evaluación es para la tesis que estoy desarrollando en la maestría de fonoaudiología en el Centro de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL) convenio con la Universidad Católica del Perú.

La evaluación consiste en un diálogo con cada alumno por un tiempo máximo de 20 minutos, en donde se observará las características de sus habilidades conversacionales. Esta sesión será grabada para muestra personal y no difundida. Así también, los resultados serán devueltos a su persona con el fin de observar las habilidades y dificultades de los alumnos.

Adjunto con la presente el protocolo que se utilizará para dicha evaluación y el plan de tesis que estoy elaborando con una compañera para su conocimiento personal.

Le agradezco de antemano su atención y estoy a la espera de su pronta respuesta.

Carolina Higa

Tutora del nivel Inicial

Carta de permiso a los padres del colegio

09 de noviembre del 2017

Estimados Padres de Familia

Los saludamos cordialmente y les comunicamos que el colegio está realizando un proyecto de investigación para observar las características de las habilidades conversacionales de sus hijos. El estudio consiste en una pequeña sesión de unos minutos, el cual se realizará de forma individual. Dicha sesión no perjudicará en las horas académicas establecidas en el horario. Así mismo, al culminar las evaluaciones se les entregará un pequeño informe sobre sus resultados.

Por tal motivo, solicitamos su autorización para que su hijo(a) pueda participar de dicha evaluación.

Agradecemos de antemano su amable colaboración.

Atentamente,

Coordinación de Primaria

Yo _____ (padre/madre) identificado con el DNI
_____ autorizo a mi hijo(a) _____ del
grado _____ participe del proyecto realizado por el colegio.

Firma _____