



---

# Universidad de Valladolid

**Facultad de Medicina  
Grado en Logopedia**

## **TRABAJO DE FIN DE GRADO**

**ANALISIS DE REDACCIONES ESCRITAS DE NIÑOS CON TDAH:  
VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES LINGÜÍSTICOS Y  
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA**



**REALIZADO POR: CELIA MARTÍNEZ ROMÁN**

**TUTORA: M<sup>a</sup> DE LAS NIEVES MENDIZÁBAL DE LA CRUZ**

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**CURSO 2022-2023**



## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría reservar este apartado para todas aquellas personas que han ayudado a que este proyecto haya salido adelante.

En primer lugar, gracias a mi tutora de TFG, por su comprensión, empatía y ayuda prestada para desarrollar el presente trabajo.

Quiero agradecer también a la Universidad de Valladolid y sobre todo a los profesores del grado de Logopedia, quienes me han formado para mi futuro y, sobre todo, nos han dado a conocer diversos campos de la Logopedia.

Gracias al colegio de la capital vallisoletana que me ha permitido recoger los datos para este trabajo y por permanecer atento en todo momento a la hora de desarrollar las sesiones con los sujetos participantes de mi estudio.

Gracias a mis amigos, tanto de la carrera como los que no pertenecen, puesto que, sin ellos, estos 4 años del grado universitario hubieran sido distintos. Ellos han sido los que me ha impulsado y animado en todas las etapas de la vida universitaria y sobre todo me han hecho crecer como persona.

Y, por último, la dedicatoria más especial, dirigida a mi familia. Gracias por estar ahí. Han sido 4 años duros, con muchas subidas y bajadas, pero vosotros solo sabéis todo el esfuerzo que han supuesto mis estudios y sin vosotros, nada hubiera sido posible.



## **RESUMEN**

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un trastorno caracterizado por la inatención, la hiperactividad y la impulsividad, que comienza alrededor de la infancia y perdura en la vida adolescente y adulta. Esta alteración se desarrolla en todos los ámbitos de la vida de un individuo: familiar, académico, social y laboral, con grandes repercusiones en el lenguaje, tanto oral como escrito, de los sujetos que lo padecen. El interés del tema de este trabajo es pertinente, dado que actualmente es uno de los trastornos del neurodesarrollo con más prevalencia en los centros escolares.

El presente TFG tiene como objetivo ofrecer un análisis lingüístico contrastivo en el ámbito de la pragmática textual en niños diagnosticados de TDAH y su correspondiente grupo control. Para ello seguimos una metodología experimental y cualitativa basada en la recogida de datos lingüísticos a través de las redacciones escritas por cinco niños, de edades comprendidas entre los 7 y los 11 años, con diagnóstico TDAH, y otros cinco sin ninguna patología, todos ellos escolarizados en un centro concertado de la capital.

El análisis de las redacciones escritas ofrece datos interesantes de cara a conformar un perfil lingüístico que establezca parámetros relevantes para evaluar con mayor precisión los componentes lingüísticos que tiene alterados. Para ello, hemos administrado a ambos grupos de niños el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (PREP-R) de cara a contar con una evaluación específicamente de pragmática textual y poder, de este modo, afinar en una propuesta de intervención logopédica que sirva a los logopedas para favorecer el desarrollo lingüístico en esta población infantil.

Los resultados extraídos del análisis contrastivo de los dos grupos de niños permiten corroborar los datos obtenidos en investigaciones anteriores y ahondar en la necesidad de contar con intervenciones logopédicas específicas para las alteraciones en el componente pragmático-textual de los niños con TDAH.

## **PALABRAS CLAVE**

*Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), pragmática textual, coherencia, cohesión, intervención logopédica.*

## **ABSTRACT**

Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is a disorder characterized by inattention, hyperactivity, and impulsivity that begins in childhood and persists into adolescence and adulthood. This condition affects various aspects of an individual's life, including family, academic, social, and occupational domains, with significant impacts on the language abilities, both oral and written, of individuals who have it. The relevance of this topic in this study is significant, as it is currently one of the most prevalent neurodevelopmental disorders in school settings.

This present Final Degree Project aims to provide a contrastive linguistic analysis in the field of textual pragmatics in children diagnosed with ADHD and their corresponding control group. To achieve this, we followed an experimental and qualitative methodology based on collecting linguistic data through written compositions by five children, aged between 7 and 11 years, diagnosed with ADHD, and another five without any pathology, all of whom attend a private school in the capital city.

The analysis of the written compositions provides interesting data in confirming a linguistic profile that establishes relevant parameters for a more precise evaluation of the linguistic components that are affected. To achieve this, we administered the Quick Pragmatic Evaluation Protocol (PREP-R) to both groups of children, aiming to have a specific assessment of textual pragmatics. This assessment allows us to refine a speech therapy intervention proposal that can be used by speech therapists to promote linguistic development in this pediatric population.

The results obtained from the contrastive analysis of the two groups of children allow us to corroborate the findings of previous research and delve deeper into the need for specific speech therapy interventions for the pragmatic-textual component impairments in children with ADHD. These findings highlight the importance of addressing and targeting the specific linguistic challenges faced by children with ADHD in order to support their pragmatic and textual skills effectively.

## **KEYWORDS**

*Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), textual pragmatics, coherence, cohesion, speech therapy intervention.*

## ÍNDICE

1. JUSTIFICACION .....	11
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	15
2.1. Definición .....	16
2.2. Prevalencia .....	17
2.3. Clasificación del TDAH .....	17
2.4. Etiología .....	18
2.5. Diagnóstico .....	19
2.6. Clínica .....	20
2.7. Tratamiento.....	21
2.8 Modelos o teorías que sustentan el TDAH.....	24
3. RASGOS LINGÜÍSTICOS DE LOS NIÑOS CON TDAH.....	27
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE PARTIDA .....	29
5. METODOLOGÍA.....	31
5.1. Informantes del estudio.....	32
5.2. El instrumento de evaluación: Protocolo de rápido de evaluación pragmática (PREP-R).....	33
6. ANÁLISIS DE LAS REDACCIONES .....	35
6.1. Redacciones Grupo Control.....	36
6.2. Análisis de las redacciones del grupo control .....	45
6.3. Redacciones Grupo TDAH.....	47
6.4. Análisis de las redacciones del grupo con TDAH.....	52
6.5. Análisis contrastivo del grupo control y grupo TDAH .....	54
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	55
8. PROPUESTA DE INTERVENCION LOGOPÉDICA.....	57
8.1. Actividades.....	58
8.2. Reflexiones sobre la propuesta de intervención logopédica .....	67

9. CONCLUSIONES FINALES .....	69
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	71
11. ANEXOS .....	75
Anexo 1: Aprobación del comité de ética .....	75
Anexo 2: Autorización y consentimiento para la realización de un estudio de investigación de la Universidad de Valladolid sobre el TDAH.....	76
Anexo 3: Consentimiento informado proporcionado por la Universidad de Valladolid .....	77
Anexo 4: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 1 .....	78
Anexo 5: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 2 .....	79
Anexo 6: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 3 .....	80
Anexo 7: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 4 .....	81
Anexo 8: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 5 .....	82
Anexo 9: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 6 .....	83
Anexo 10: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 7 .....	84
Anexo 11: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 8 .....	85
Anexo 12: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 9 .....	86
Anexo 13: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 10 .....	87



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación DMS-IV del TDAH .....	17
Tabla 2. <i>Clasificación CIE-10 del TDAH y criterios diagnósticos</i> .....	18
Tabla 3. Escalas para evaluar al paciente con TDAH .....	19
Tabla 4. Test e instrumentos para evaluar el TDAH.....	20
Tabla 5. Modelos neurocognitivos o de déficit único .....	24
Tabla 6. Modelos de disfunción motivacional .....	25
Tabla 7. Modelos neurocognitivos de déficit múltiple .....	26
Tabla 8. Otros modelos cognitivos .....	26
Tabla 9. Resumen de los informantes del estudio.....	33
Tabla 10. Comparación redacciones grupo control y grupo TDAH .....	54
Tabla 11. Descripción de la actividad 1 .....	58
Tabla 12. Descripción de la actividad 2.....	59
Tabla 13. Descripción de la actividad 3.....	60
Tabla 14. Descripción de la actividad 4.....	61
Tabla 15. Descripción de la actividad 5.....	62
Tabla 16. Descripción de la actividad 6.....	63
Tabla 17. Descripción de la actividad 7 .....	64
Tabla 18. Descripción de la actividad 8.....	65
Tabla 19. Descripción de la actividad 9.....	66



## 1. JUSTIFICACION

La elección del tema de este Trabajo de Fin de Grado, dedicado al estudio de los aspectos de la pragmática textual en niños con TDAH, se debe a una preferencia personal por abordar en profundidad un tema lingüístico que se ha visto poco estudiado y que es de gran interés dentro del campo de la logopedia. Con este trabajo se pretende cubrir una parcela en el análisis de la pragmática textual en población infantil con diagnóstico de TDAH. Si bien es cierto, durante los estudios del Grado en Logopedia hemos estudiado distintas alteraciones y patologías del lenguaje, no obstante, sobre el TDAH se ha profundizado menos. El interés por estudiar e investigar sobre el TDAH es debido a la observación durante mis prácticas de Logopedia de casos reales de niños que estaban dentro del abanico del TEA; sin embargo, abordar esta patología situará al logopeda en un campo de actuación muy interesante y poco explorado.

En la actualidad, nos podemos encontrar con niños, o incluso adultos, con algún trastorno o discapacidad que pueden verse afectados, en mayor o menor medida en su día a día, para llevar a cabo de forma correcta sus actividades diarias. En apariencia, y de manera superficial, puede que no manifiesten ninguna discapacidad física, sin embargo, nos daremos cuenta de que siempre llevarán una mochila cargada con barreras que dificultan su forma de vida. Por ello, como este trastorno se observa con frecuencia en centros escolares, considero que es importante que los profesores, padres y otros profesionales tengan una formación necesaria, además de estar en continuo contacto con estos sujetos para saber cómo actuar correctamente en el caso de que nos encontremos con un sujeto con estas características.

En este orden de cosas, con este trabajo se pretende recabar bibliografía publicada en los últimos quince años para seguir avanzando en la evaluación, diagnóstico e intervención logopédica de una patología cuyo tratamiento y abordaje está en constante evolución. Para elaborar este trabajo se ha estructurado en los siguientes apartados. En primer lugar, se expone una introducción sobre los estudios previos que se han publicado acerca del TDAH. Para ello se ha realizado una búsqueda bibliográfica en los buscadores Google Scholar, Dialnet, o ScieDirect incluyendo las palabras clave: TDAH, logopedia, pragmática textual, pruebas de evaluación, intervención. Posteriormente, se han filtrado aquellos trabajos que estaban publicados con anterioridad al año 2000 tanto en inglés como en español.

Una vez revisados estos artículos y libros se ha contado con un total de 24 estudios, que conforman el grosor de la bibliografía de este trabajo. Gracias a esta revisión bibliográfica se ha elaborado el segundo capítulo dedicado al estado de la cuestión que sustenta el análisis de este trastorno.

En el tercer capítulo se aborda el marco teórico dedicado a los estudios sobre pragmática textual para enfocar la investigación que se realiza sobre la alteración de este aspecto pragmlingüístico, que se encuentra alterado en este tipo de población. Consecuentemente, se analizan los aspectos más formales como la ortografía de los escritos de los niños, así como aspectos de pragmática textual con un instrumento de evaluación como es el PREP-R para valorar el componente pragmático-textual de esta población infantil.

El cuarto apartado contiene los objetivos que nos hemos marcado, tanto generales como específicos, y que iremos desarrollando a lo largo del trabajo. En los siguientes epígrafes abordaremos la metodología que seguimos en este estudio, ofreciendo una explicación de los pasos que hemos ido dando en la consecución de la recogida de datos escritos, los participantes en la investigación y la prueba de evaluación administrada a los niños. El capítulo dedicado al análisis configura el apartado principal de este trabajo, al presentar los escritos redactados por los participantes, el análisis lingüístico de los mismos y el estudio contrastivo de ambos grupos. Completamos este capítulo con resultados y discusión, corroborando o confrontando nuestros resultados con los de otros autores.

Con la valoración del análisis anterior, estaremos en condiciones de abordar el capítulo dedicado a la propuesta de intervención logopédica, en la que planteamos una serie de actividades con unos objetivos claros y utilizando herramientas actuales, más motivadoras e innovadoras, para mejorar o paliar las dificultades lingüísticas que presentan los niños con TDAH.

Por último, finalizamos con una conclusión, en la que destacaremos tanto puntos fuertes como débiles del trabajo y también incluimos la revisión bibliográfica con todas las referencias, artículos, capítulos de libros o incluso páginas webs. En los anexos adjuntamos todos los materiales empleados para desarrollar el trabajo, así como la resolución favorable del Comité de Ética para el desarrollo de esta pequeña investigación.



## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El TDAH es un trastorno neuropsiquiátrico frecuente en la infancia que tiene una prevalencia aproximada de un 5% en la edad escolar y un 30% en adultos (Autet y Pelaz, 2015). Este trastorno tiene un alto componente genético que en los últimos años ha sido estudiado por muchos investigadores con el objetivo de discutir los conocimientos y los avances en esta materia. Trabajos como los de Tierra Orta (2009), Castillo Algarra, 2009, Orjales Villar (2007), Quintero, 2014, Castaño Mota, 2014, Piñón-Blanco, Vázquez-Justo y Fernandes (2017), Iváñez-Fenollar, F., Gómez-Sánchez, J. A., & Muñoz-Ruiz, A. (2015) recogen investigaciones sobre el tema que analizaremos en este trabajo.

Peña-Olvera (2000) señalaba que el TDAH ha recibido distintos nombres como “disfunción cerebral mínima, hiperquinesia, trastorno hiperquinético”, entre otros (p. 243). Este autor ofrece un análisis sobre la comorbilidad del TDAH con otros trastornos, y explica el tratamiento que existe para esta patología, tanto farmacológico como no farmacológico. Del mismo modo, Pascual-Castroviejo (2008), proporciona una guía con consejos relevantes tanto para los padres como para los profesores.

La Fundación CADAH (2006) redactó La guía para docentes sobre el TDAH. Esta guía está formada por 5 capítulos, pasando por información general del TDAH hasta estrategias que se pueden desarrollar con alumnos con este trastorno dentro y fuera del aula, aunque lo relevante de este artículo es la clasificación que se hace sobre el TDAH y el desarrollo de cada uno. A continuación, y como parte de la introducción a este trabajo, trataremos los siguientes puntos; en primer lugar, ofreceremos diversas definiciones extraídas de los principales autores que han abordado el tema; posteriormente hablaremos de la prevalencia de la patología, daremos algunas clasificaciones recogidas en trabajos previos, se ahondarán, posteriormente, en la etiología y los aspectos clínicos del trastorno, así como en los modelos del TDAH y terminaremos con los tipos de tratamiento asociados a este cuadro clínico.

## 2.1. Definición

Según Peña-Olvera (2000), el TDAH, llamado también “disfunción cerebral mínima, hiperquinesia o trastorno hiperquinético, es un trastorno que comienza alrededor de la infancia, perdura en la vida adolescente y adulta, y se caracteriza por la inatención, hiperactividad e impulsividad en los ámbitos familiar, académico, social y laboral” (p. 243).

Del mismo modo, Hidalgo-Vicario y Soutullo-Esperón (2008) añaden la definición del TDAH dada por el DSM-IV y este trastorno lo definen de la siguiente manera:

Un determinado grado de déficit de atención y/o hiperactividad-impulsividad que resulta desadaptativo e incoherente en relación con el nivel de desarrollo del niño y está presente antes de los 7 años de edad. Las manifestaciones clínicas deben persistir durante más de 6 meses (p.3).

Cabe resaltar también a Pelayo-Terán, Trabajo-Vega y Zapico-Merayo (2012) que nos ofrecen una definición de corte psicológica, mencionando que “el TDAH no sería tanto un trastorno o una enfermedad como una variante psicológica de desarrollo acentuada por aspectos sociales dando lugar a alteraciones emocionales y cuyo abordaje debe abordarse con medidas emocionales y de apoyo educativo” (p. 8).

Además de lo mencionado anteriormente, los autores Hidalgo-Vicario, y Sánchez-Santos (2008), señalan que, desde bien pequeños y sobre todo en la edad escolar, se están empezando a encontrar problemas o dificultades en el lenguaje de los niños, los cuales pueden derivar en consecuencias negativas con posterioridad en sus etapas de la vida escolar y personal. Estos problemas del lenguaje pueden ser de comprensión, de expresión del lenguaje, de articulación o incluso a la hora de realizar redacciones; todas estas dificultades del lenguaje pueden estar ligados a problemas de conducta, llegando a enlentecer el aprendizaje de sus compañeros. A continuación, valoraremos los aspectos relativos a la prevalencia del TDAH.



## 2.2. Prevalencia

Como señala Peña-Olvera (200), el TDAH es un problema de salud frecuente en la edad pediátrica, afectando en un margen del 2-12% de este grupo de población.

Pascual-Castroviejo (2008) comenta sobre la prevalencia del TDAH lo siguiente:

El TDAH ha sido considerado como un cuadro que predominaba ampliamente en los varones respecto a las mujeres, pero esta teoría va perdiendo fuerza a medida que pasa el tiempo y actualmente se estima que su prevalencia es muy similar en ambos sexos, aunque parece que en los varones puede predominar la hiperactividad y en las mujeres el déficit de atención (p.140).

Más relevante, en nuestra opinión, es abordar diversas taxonomías del TDAH, como hacemos a continuación.

## 2.3. Clasificación del TDAH

Existen diferentes clasificaciones de este trastorno. La primera de ellas es la de DSM-IV, mencionada por la Fundación CADAH (2006), dividiendo al TDAH en los siguientes tipos y con las siguientes características:

Tabla 1. Clasificación DMS-IV del TDAH

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
<b>Predominantemente inatento</b>	Es costoso prestar atención tanto a los detalles mientras realiza actividades cotidianas como en las tareas. Tienen errores. Parece que no escuchan. Se olvidan de cosas. Presentan dificultad para prestar atención a 2 estímulos de forma simultánea.
<b>Predominantemente hiperactivo-impulsivo</b>	Actividad motora y verbal excesiva. Cuando quieren expresar emociones lo hacen de forma intensa.
<b>Combinado</b>	Los sujetos tendrán dificultades para controlar e inhibir conductas. Dificultades para controlar emociones.

**Fuente:** elaboración propia con datos obtenidos de la Fundación CADAH

Asimismo, autores como Eiris del Río (2014) estableció la clasificación de la CIE-10 sobre el TDHA con los criterios diagnósticos. En la tabla 2, sintetizamos sus propuestas:

Tabla 2. *Clasificación CIE-10 del TDAH y criterios diagnósticos*

<b>TIPOS</b>	<b>CRITERIOS DIAGNÓSTICOS</b>
<b>Déficit de atención</b>	No presta atención suficiente a los detalles o comete errores en tareas escolares, en el trabajo u otras actividades. Dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas. Parece que no escucha cuando se le habla directamente. No sigue instrucciones y no finaliza las tareas escolares, encargos u obligaciones en el lugar de trabajo. Dificultades para organizar tareas y actividades. Evita y le disgustan tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido. Extravía objetos necesarios para tareas o actividades. Se distrae con facilidad por estímulos irrelevantes. Es descuidado en las actividades diarias.
<b>Hiperactividad</b>	Mueve en exceso las manos o los pies o se remueve en su asiento. Abandona su asiento en la clase o en situaciones en que se espera que permanezca sentado. Corre o salta excesivamente en situaciones en las que es inapropiado. Tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio. Suele actuar como “si tuviera un motor”.
<b>Impulsividad</b>	Precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas. Tiene dificultades para guardar su turno. Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros. Hablan en exceso.

**Fuente:** *elaboración propia con datos obtenidos del artículo de Eiris del Río (2014)*

## 2.4. Etiología

En cuanto a la etiología del TDAH, Pascual-Castroviejo (2008) comenta que este trastorno puede ser tanto genético o adquirido, aunque la mayor parte de los casos suelen ser hereditarios.

También podemos hablar de la etiopatogenia del TDAH, que según Pascual-Castroviejo (2008), se debe a problemas bioquímicos, pero hay otros autores como Quintero y Castaño de la Mota (2014, p.602), que dicen que este trastorno es multifactorial y que se debe a factores como los neuroquímicos, neuroanatómicos, genéticos y neurobiológicos y ambientales.

Del mismo modo, Martínez-Martín y cols. (2015, p.62), señalan que hay tres hipótesis que se encuentran unidas a la etiología del TDAH, que son la genética y ambiental, la neurobiológica y la neurotransmisora y aunque hay desconocimiento sobre ello, se piensa que la causa del trastorno puede ser la suma de las tres hipótesis.

## 2.5. Diagnóstico

A la hora de diagnosticar a un sujeto el TDAH, Quintero y Castaño de la Mota (2014), nos comentan que hay que realizar una anamnesis completa, para conocer las manifestaciones clínicas que puedan presentar estos pacientes.

Estos mismos autores, en el año 2014, nos proponen una serie de escalas útiles para evaluar a un paciente con TDAH. En las tablas 3 y 4, ofrecemos una síntesis de algunas escalas para su evaluación.

Tabla 3. Escalas para evaluar al paciente con TDAH

<b>ESCALAS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>ADHD Rating Scale-IV</b>	Escala guiada por los criterios del DSM-IV. Se utiliza con el objetivo de valorar la intensidad de los síntomas. Tiene que aplicarla un profesional clínico. Es una de las más utilizadas.
<b>Escala Conners para padres</b>	Presenta una serie de ítems agrupados en 8 factores, aunque hay una forma abreviada repartida en 5 factores.
<b>Escala Conners para profesores</b>	Es mucho más breve que la anterior. Está compuesta por 39 preguntas repartidas en 6 factores y también existe una forma abreviada
<b>SNAP-IV</b>	Escala autoaplicada para que la rellenen los padres y profesores de los niños comprendidos entre las edades de 3 a 17 años. Valora la presencia y severidad de conductas indicadoras de TDAH.

**Fuente:** elaboración propia con datos obtenidos del artículo de, Quintero y Castaño de la Mota (2014)

Por otro lado, tenemos más escalas con las que podemos valorar ciertos aspectos que presente un sujeto con TDAH:

Tabla 4. Test e instrumentos para evaluar el TDAH

ESCALAS	CARACTERÍSTICAS
<b>WISC</b>	Valorar el desarrollo intelectual
<b>Test de emparejamiento de figuras familiares</b>	Autores: Cains y Cammock Valorar estilos cognitivos
<b>Test de figuras enmascaradas</b>	Autores: Karp y Konstandt Valorar estilos cognitivos
<b>Test de Distracción del color</b>	Autores: Santostefano y Paley Valorar estilos cognitivos
<b>Test Discriminativo Neurológico Rápido Cartografía cerebral Técnica de neuro-imagen funcional</b>	Medir los signos neurológicos menores
<b>Test Guestáltico de Bender</b>	Evaluar la integración visomotriz
<b>Podómetro, actómetro, cojín estabilímetro</b>	Medir la coordinación motora

**Fuente:** elaboración propia con datos obtenidos de artículo de Tierra Orta, J., & Castillo Algarra, J. (2009)

## 2.6. Clínica

Los síntomas del TDAH variarán dependiendo del sexo y edad del paciente, así como del entorno. Por ejemplo, Hidalgo Vicario y Sánchez Santos (2014) dicen lo siguiente: “Con la edad disminuyen todos los síntomas, sobre todo la hiperactividad e impulsividad, pero la inatención es la característica que más perdura en el tiempo. Las niñas con TDAH suelen presentar menos hiperactividad/impulsividad y agresividad que los niños” (p.610).

Autores como Pascual-Castroviejo (2008, p. 142), nos explica las características de estos pacientes en cada una de las etapas de la vida:

- Durante la infancia son niños que duermen mal e incluso que están con los ojos continuamente abiertos; presentan hipotonía, pies planos y no quieren dormir solos; torpes en la motricidad fina; se muestran egoístas, acaparadores...
- Más adelante, en la etapa escolar, estos sujetos suelen estar perdidos; interrumpen a sus compañeros y profesores; tienen dificultades para leer y escribir; así como fracaso escolar de forma frecuente.

- Cuando llegan a la pubertad presentan muestras de machismo; hacen el ridículo; se les ha llegado a expulsar del colegio por bajo rendimiento o incluso por ser conflictivos.
- Por último, en la vida adulta siguen teniendo problemas de fracaso escolar o laboral; problemas con las drogas; conflictos constantes en casa, en su entorno o en el trabajo o episodios de machismo.

Por otro lado, a la hora de diagnosticar un TDAH en un niño siempre hay que establecer un diagnóstico diferencial con otros trastornos, pero como dice Pascual-Castroviejo (2008): “el TDAH no se suele confundir con otro síndrome” (p. 143). Este autor también añade que hay que establecer bien los límites, puesto que estos no están bien fijados y no sabemos entre qué márgenes se mueve el TDAH.

## 2.7. Tratamiento

El TDAH, como otros trastornos, tendrá un tratamiento específico, pero antes, debemos tener en cuenta tanto los factores favorables como desfavorables para que estos sujetos evolucionen correctamente.

Pascual-Castroviejo (2008) nos propone los siguientes factores favorables: “trastorno poco severo, buen nivel intelectual, familia de clase media y bien avenida, colegio en el que sepan y puedan acoplarlo, paciencia con estos sujetos, buen entendimiento de padres y profesores, no tabaco, no alcohol, no drogas, conseguir que escuchen...” (p.146).

Además de los factores favorables, este autor también añade algunos factores desfavorables que pueden afectar a la evolución del tratamiento en el TDAH. Estos factores pueden ser una afectación grave, que su nivel intelectual tenga niveles bajos, que la familia sea de una clase alta o muy baja, que presente trastornos comórbidos, que tenga problemas con otros familiares, entre otros.

Si profundizamos más en el tratamiento del TDAH, diversos autores (Fundación CADAH, 2006; Pascual-Castroviejo, 2008; De la Peña-Olvera, 2000) coinciden con que el tratamiento tiene que ser tanto farmacológico como no farmacológico con intervenciones educativas o socio-familiares y además de ser realizado por distintos profesionales, con el objetivo de disminuir los síntomas. A continuación, presentamos los tipos de tratamientos.

## A. Tratamiento farmacológico

Del tratamiento farmacológico, el doctor Pascual-Castroviejo (2008, p.148), en primer lugar, nos menciona que las sustancias estimulantes y las tranquilizantes, tienen efectos opuestos en estos sujetos, es decir, las sustancias estimulantes les relaja mientras que las que son tranquilizantes les ponen más nerviosos. Por lo que, para ellos, se les recomienda que consuman bebidas con cafeína como el café o la Coca-Cola.

Otro aspecto a mencionar sobre el tratamiento farmacológico son los medicamentos que se usan con estos sujetos. En este caso, la Fundación CADAH nos dice lo siguiente: “los niños con TDAH tienen un desequilibrio químico de la Dopamina y la Noradrenalina, ocasionando un retraso en el desarrollo cerebral” (p.8). Para que este desequilibrio no se produzca, se utilizan los siguientes fármacos:

- **Metilfenidato:** la Fundación CADAH nos dice que se trata de un estimulante que tiene el objetivo de mejorar la hiperactividad y la inatención de estos pacientes, aunque a veces puede producir efectos secundarios como disminución de apetito o sueño.
- **Atomoxetina:** la Fundación CADAH también nos lo describe y comenta que es un medicamento derivado de las anfetaminas y que su consumo ayuda a mejorar la ansiedad que presenten estos sujetos e incluso a controlar los tics.
- **Risperidona:** Pascual-Castroviejo dice que es otro tratamiento, en este caso, antipsicótico que funciona correctamente con estos sujetos.

No debemos olvidar lo que nos comenta Pascual-Castroviejo (2008) y es que hay que comenzar por dosis pequeñas para ver cómo toleran la medicación y poco a poco la podemos ir aumentándola.

## B. Tratamiento no farmacológico

Para aquellos sujetos que presenten TDAH, además de utilizar fármacos, se propone la utilización de un tratamiento no farmacológico, que engloba una intervención psicosocial que, según Rodríguez-Hernández y Criado-Gutiérrez (2014), engloban la psicoeducación, una intervención conductual, una intervención sobre el paciente y el apoyo escolar.

Estos autores lo definen como un tratamiento que tiene el objetivo de mejorar el rendimiento escolar y la atención de estos sujetos, además de establecer límites en la expresión conductual del paciente o incluso a reducir la aparición de otros trastornos comórbidos con el TDAH.

Por otro lado, encontramos otros autores como Fenollar-Ivárez, Gómez-Sánchez y Muñoz-Ruiz (2015) que añaden otras técnicas que se emplean en el tratamiento no farmacológico:

- En primer lugar, tenemos las **terapias psicológicas** dentro de las que están las terapias conductuales y las terapias cognitivo-conductuales.
  - Las **terapias conductuales** se basan en analizar la conducta de forma funcional, identificando los factores que mantienen la conducta inadecuada, en el refuerzo positivo y en la penalización.  
Estas terapias tienen 2 objetivos: el primero es reforzar, mantener o desarrollar una conducta deseada y el otro objetivo es el de reducir o eliminar la conducta no deseada.  
Algunas técnicas que encontramos son el coste de respuesta, el tiempo fuera, el aislamiento, la sobrecorrección, la extinción, el castigo o la economía, que es la suma del reforzamiento positivo, el coste de respuesta y el contrato de contingencias.
  - Las **terapias cognitivo-conductuales** según estos autores mencionados anteriormente tienen como objetivo, “normalizar la conducta y los sentimientos del sujeto” (p.92), y las técnicas más utilizadas son las técnicas de autocontrol y la técnica autoinstruccional.
- Tenemos también el **entrenamiento para los padres** que, según estos autores, nos dicen que su objetivo es “dar información sobre el TDAH en técnicas de modificación de conducta para manejar a sus hijos” (p. 93).

- El **entrenamiento en HHSS** es otro de los tratamientos no farmacológicos mencionados por Fenollar-Ivánez, Gómez-Sánchez y Muñoz-Ruiz (2015). Este entrenamiento realizado de forma grupal, utiliza técnicas de las terapias cognitivo-conductuales y tiene el objetivo aprender respuestas adecuadas a las conductas determinadas.
- Por último, encontramos el abordaje en el centro escolar, que se trata de cómo se aborda el TDAH en el colegio al que acude el sujeto que presenta este trastorno.

## 2.8 Modelos o teorías que sustentan el TDAH

Los autores Fernandes, Piñón-Blanco y Vázquez-Justo (2017), aportan diversos estudios que ayudan a entender mejor el funcionamiento de los sujetos con TDAH.

Doyle (2006) se encontró la heterogeneidad, que es la suma del comportamiento y las características de los sujetos y para explicar esta heterogeneidad, se han formulado modelos teóricos explicando el TDAH al completo.

En las tablas 5, 6, 7 y 8, sintetizamos los rasgos más característicos de los modelos neurocognitivos, disfunción motivacional, de déficit múltiple y otros modelos cognitivos.

Tabla 5. Modelos neurocognitivos o de déficit único

<b>TIPOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Modelo atencional de Douglas (1970)	En los niños que son hiperactivos hay una variable crítica respecto a otros sujetos y son los déficits atencionales. Modelo considerado como el más potente e influyente, aunque ha habido controversias con el mismo.
Modelo de déficit en el control inhibitorio	Desarrollado por Barkley en 1997 Alternativa al modelo atencional de Douglas. Modelo que tiene como objetivo reformular, la inatención y la impulsividad, propias del TDAH.
Modelo de la regulación de estado	Desarrollado por Sergeant (1999) y sus colaboradores. Si queremos lograr algún objetivo, necesitamos la activación y la movilización de la energía del cerebro. Este modelo añade que un aspecto del TDAH es la disfunción ejecutiva.



Modelo cognitivo/energético	Ampliación del modelo de la regulación del estado. Parte del modelo de procesamiento de información de Sanders (1983). Estructurado en un nivel computacional de mecanismos atencionales, un nivel de estado y un nivel de gestión o funcionamiento ejecutivo.
Modelo neuroconductual de Quay,	Basado en el modelo de la ansiedad de Gray (1994). El objetivo es “explicar el origen de la desinhibición del TDAH” (p. 27). Con la ayuda de este modelo se afirma que la impulsividad del TDAH se debe a los sistemas de inhibición conductual
Modelo competitivo de Schachar	Explica el déficit de la inhibición conductual asociado al TDAH
Modelo de autorregulación de Barkley	Explicado por Barkley. Se basa en la relación que hay entre las funciones ejecutivas, la inhibición conductual y la autorregulación. Uno de los más aceptados y propone que la característica principal del TDAH es el déficit que existe en la inhibición conductual

**Fuente:** elaboración propia con datos obtenidos del artículo de Piñón-Blanco, A., Vázquez-Justo, E., & Fernandes, S. M. (2017)

Tabla 6. Modelos de disfunción motivacional

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
Modelo de aversión a la demora (1992)	Basado en circuitos cerebrales de recompensa y por el que los pacientes con TDAH eligen obtener una recompensa inmediata y pequeña
Modelo de Sagvolden (2005)	Este modelo “enfatisa el gradiente de demora en la gratificación en el TDAH” (p.29)

**Fuente:** elaboración propia con datos obtenidos del artículo de Piñón-Blanco, A., Vázquez-Justo, E., & Fernandes, S. M. (2017)

Tabla 7. Modelos neurocognitivos de déficit múltiple

<b>TIPOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Modelo dual de Sonuga-Barke (1992)	Este modelo dice que “existe un déficit en las habilidades organizativas relacionadas con la demora y simultáneamente, se produce un déficit en el control inhibitorio que produce los déficits ejecutivos propios del TDAH” (p.30)
Modelo dual de comorbilidad con la dislexia (1985)	Este modelo explica que los pacientes con dislexia también tienen dificultad en algunas habilidades en el TDAH
Modelo dual de comorbilidad con el autismo (2004)	Los déficits cognitivos se ven de forma clara en niños con autismo o con síndrome de Asperger

**Fuente:** elaboración propia con datos obtenidos del artículo de Piñón-Blanco, A., Vázquez-Justo, E., & Fernandes, S. M. (2017)

Tabla 8. Otros modelos cognitivos

<b>TIPOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Modelos de Denckla y Pennington (1996)	Construcciones teóricas sobre el constructo función ejecutiva, que permiten explicar los déficits neuropsicológicos de una constelación de trastornos, dentro de los cuales se encuentra el TDAH
Modelo de Swanson (1989)	Creado a través de un modelo de redes atencionales desarrollado por autores como Posner y Raichle (1994) Este modelo encuentra los déficits del TDAH en cada una de las redes atencionales
Modelo desarrollado por Thomas Brown (2007)	Habla sobre las capacidades cognitivas afectadas en los sujetos TDAH

**Fuente:** elaboración propia con datos obtenidos del artículo de Piñón-Blanco, A., Vázquez-Justo, E., & Fernandes, S. M. (2017)

### 3. RASGOS LINGÜÍSTICOS DE LOS NIÑOS CON TDAH

Además de mencionar las características más generales de este trastorno como son el diagnóstico, prevalencia, tratamiento, etc. Debemos destacar todos aquellos rasgos relacionados con el lenguaje de los sujetos que padecen TDAH.

Como señala Fernández-Pérez (2015, p. 205), los sujetos con TDAH presentan peores habilidades lingüísticas en la mayor parte de los niveles del lenguaje que los que no están diagnosticados con este trastorno y se observa que la alteración pragmática se manifiesta principalmente en categorías que no están relacionadas con la gramática básica.

Del mismo modo, hay otros trabajos que asumen que este grupo de pacientes tiene dificultades en todas las categorías de la pragmática enunciativa, aunque se consideran importantes las alteraciones en las máximas de relevancia y de cantidad.

Otro aspecto que hay que destacar en los sujetos con TDAH, tanto en la narración como en la comprensión, es que presentan fallos en la cohesión, y a la hora de emplear conectores utilizan una media de 4 conectores por texto. Este hecho, comentado también por Fernández-Pérez (2015, p. 210), puede suponer una complicación a la hora de enlazar un suceso con otro.

Asimismo, en las redacciones que escriben estos niños también suele haber escasez de informaciones y la que aportan suele ser inconexa, ya que las situaciones espaciotemporales las omiten.

Es significativo que, aunque los niños con TDAH saben construir relatos, estos suelen ser más breves, con oraciones subordinadas y de mayor longitud. Respecto a los tiempos verbales, el futuro no es uno de los más empleados por estos niños.

Otros autores como Gallardo-Paúls, Gimeno-Martínez y Moreno-Campo (2012, p134) también dan a conocer las características de la pragmática textual en los adolescentes con diagnóstico de TDAH, corroborando los resultados de los anteriores autores; es decir, podemos encontrar en los relatos emitidos por estos sujetos sucesos incoherentes, menos justificaciones y los textos no están tan elaborados.

Además de los aspectos relacionados con la construcción del texto, debemos considerar lo que menciona la Fundación CADAH (2006) y es que los niños con TDAH tienen problemas en el trazado de las letras, siendo esta desorganizada con distintos tamaños, tanto grande como pequeña, además de que hay diferencias entre los diferentes sexos, es decir, los varones son más rápidos que las mujeres.

Si seguimos investigando en los estudios sobre el lenguaje y el TDAH, encontramos las mismas características lingüísticas, aunque también añaden otras como las mencionadas por Mulas, Etchepareborda, Díaz-Lucero y Ruiz-Andrés (2006), que son las siguientes (p. 108):

- Presentan escasos recursos lingüísticos.
- Ahorran palabras o fragmentos de información.
- Son incoherentes.
- Alteran el orden lógico de la oración.
- Los discursos suelen ser confusos.
- Cometen varias veces el mismo error.
- Cometen errores fonológicos de reemplazo y sustitución de inversión.

Tras esta revisión de los aspectos lingüísticos alterados en este tipo de alteración, pasaremos al siguiente apartado, en el que desarrollamos los objetivos del trabajo.

#### 4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE PARTIDA

Este trabajo parte de una pregunta de investigación que se formula en los siguientes términos: “¿Los niños con TDAH presentan mayores dificultades en la escritura de textos narrativos que sus equivalentes sin este diagnóstico?” Si la respuesta es afirmativa, “¿qué papel juega el logopeda en la adquisición de las habilidades pragmáticas textuales para la correcta escritura de relatos narrativos?”

A partir de esta hipótesis de partida, marcamos los objetivos del trabajo, para seguir con su desarrollo. Los objetivos se desglosan tanto generales como específicos y se irán cumpliendo a lo largo del trabajo.

##### **Objetivos generales:**

- Ampliar conocimientos sobre el TDAH en población infantil.
- Evaluar las dificultades de pragmática que poseen los niños con TDAH dentro del componente de pragmática textual (aspectos de coherencia y cohesión).
- Realizar una propuesta de IL en niños con TDAH.
- Profundizar en los beneficios que tiene la intervención logopédica en población infantil con TDAH.

##### **Objetivos específicos:**

- Administrar el PREP-R (parte de pragmática textual) a un grupo de niños con TDAH con el fin de evaluar el componente textual y discriminar aspectos lingüísticos que deben ser contemplados en la IL.
- Realizar un análisis contrastivo de las composiciones escritas y de ortografía de 2 grupos de niños de 7 a 11 años, uno de ellos con TDAH y el otro como grupo control.
- Realizar una propuesta de IL específica para los niños seleccionados como objeto de estudio.



## 5. METODOLOGÍA

La parte práctica del presente Trabajo Fin de Grado consiste en un estudio de tipo experimental y cualitativo en el que se analizan las redacciones escritas de niños de Educación Primaria de un centro concertado de Valladolid con un diagnóstico de TDAH.

Por un lado, es una investigación experimental porque según Maiche y Ruiz (2011), es aquella que “implica la observación, manipulación y registro de las variables que afectan a un objeto de estudio” (p. 3). Por otro lado, es cualitativa, porque como añade Palacios (2006), es aquella investigación que tiene como objetivo estudiar las cualidades, hechos, procesos... de un sujeto, sin medir los elementos del objeto de estudio.

De forma breve, analizamos la metodología empleada. En primer lugar, llevamos a cabo la entrega de un consentimiento informativo para los padres/tutores legales y, a continuación, iniciamos la selección de los sujetos participantes en el estudio. Una vez conseguidos los alumnos y divididos en dos grupos (un grupo control y un grupo de alumnos con diagnóstico TDAH), realizamos una observación de los participantes, solicitando, a su vez, el desarrollo de una actividad, en concreto, la producción escrita de redacciones de los niños, que se analizan teniendo en cuenta aspectos únicamente cualitativos. Los datos más significativos que se extraen, en todo momento sin cuantificar ni realizar cálculos porque no es el objeto de este trabajo, servirán para analizar los rasgos lingüísticos alterados y plantear una propuesta de intervención logopédica ajustada a los resultados del análisis.

La recogida de datos<sup>1</sup> se ha llevado a cabo en un colegio de Valladolid que tiene estudiantes con diagnóstico de TDAH en sus clases. El centro educativo nos ha proporcionado el grupo de diez alumnos de edades comprendidas entre 7 y 11 años. Estos participantes son de diversos cursos, desde 2º hasta 6º de primaria, contando algunos de ellos con apoyo y refuerzo de matemáticas y de lengua en el centro.

---

<sup>1</sup> Para la recogida de datos de los niños control y grupo con TDAH en un centro concertado de Valladolid hemos solicitado al Comité de Ética el correspondiente permiso. El certificado emitido con la resolución favorable se adjunta en el anexo 1 Página 75

Como hemos señalado anteriormente, los alumnos escogidos se han dividido en dos grupos de 5 personas cada uno. El grupo 1 será el grupo control, compuesto por aquellos que no presentan TDHA y el grupo 2, aquellos que presentan TDAH. Con esta división, se pretende comparar los resultados obtenidos de un grupo y del otro, para, de esa forma, contrastar los resultados.

Antes de comenzar a trabajar con ellos, es preceptivo redactar una autorización y consentimiento dirigido a los padres y al comité de ética de la Universidad de Valladolid, con el objetivo de informar sobre lo que se va a realizar. Tras recoger las autorizaciones (ver anexos), comenzamos el estudio con estos sujetos y para ello acudimos al centro educativo con el fin de realizar de forma presencial las redacciones. Antes de que las redactaran, les ofrecimos varias pautas, en concreto, tenían que escribir un cuento incluyendo varios elementos: un personaje principal, un enemigo, un lugar concreto y un enemigo de protagonista. Después de haberles comentado las pautas que debían seguir, les dimos un tiempo de 1h para realizar la actividad.

Además de conseguir redacciones, empleamos una prueba para evaluar parcialmente la pragmática. Esta prueba es el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado (PREP-R), y únicamente utilizamos el apartado de pragmática textual para poder obtener algún dato más sobre las composiciones sobre estos niños.

### 5.1. Informantes del estudio

En la tabla 9, mostramos un resumen de los sujetos participantes en el estudio, divididos en el grupo control y en el grupo de alumnos con TDAH, destacando además la edad que tiene cada uno y diferenciando el sexo.



Tabla 9. Resumen de los informantes del estudio

GRUPO 1	EDAD GRUPO CONTROL	SEXO	GRUPO 2	EDAD (GRUPO TDAH)	SEXO
Sujeto A	11 años	Varón	Sujeto A	11 años	Mujer
Sujeto B	8 años	Varón	Sujeto B	10 años	Varón
Sujeto C	8 años	Mujer	Sujeto C	12 años	Varón
Sujeto D	12 años	Mujer	Sujeto D	8 años	Varón
Sujeto E	10 años	Varón	Sujeto E	8 años	Varón

**Fuente:** elaboración propia

## 5.2. El instrumento de evaluación: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (PREP-R)

El PREP-R, según Fernández-Urquiza, Díaz-Martínez, Moreno-Campos, López-Villaseñor y Simón-López (2015) es una “herramienta de intervención que surgió por trabajos previos, y con el objetivo de ayudar a los logopedas a realizar un análisis completo de la pragmática.

Como añade también Mendizábal (2022), es una “prueba de screening para la detección de los aspectos pragmáticos y/o componentes gramaticales del déficit comunicativo, fundamentado en evaluar los comportamientos comunicativos que el hablante desarrolla en diversas situaciones cotidianas fuera del ámbito clínico” (p. 103).

Respecto a la estructura de esta prueba, podemos decir que contiene tres apartados de pragmática, la pragmática interactiva, pragmática textual y pragmática enunciativa. En concreto, la pragmática textual, aspecto que hemos analizado en las redacciones de los alumnos, se define como las categorías relacionadas con la gramática del hablante, es decir, que el mensaje transmitido debe tener coherencia y cohesión.

Así, como nos indican Fernández-Urquiza, Díaz-Martínez, Moreno-Campos, López-Villaseñor y Simón-López (2015), el PREP-R, está compuesto por 18 ítems, dividido en 6 ítems para la pragmática enunciativa, 5 para el nivel de pragmática textual y 7 para la pragmática interactiva, y cada uno de estos niveles, también está dividido en subniveles.

En relación a la pragmática textual, este componente está dividido en 2 subniveles, el de coherencia y el de cohesión, y dentro de estos, hay un total de 7 ítems, adjuntados posteriormente en los anexos.

En el nivel de coherencia, se encuentra el ítem 7 (superestructuras textuales), que a su vez está dividido en otros dos, y este se refiere a los distintos esquemas que tiene en la mente el niño para crear un texto. El ítem 8 (gestión temática), también dividido en dos apartados, nos dice que evaluará “los aspectos de la interacción que afectan a la construcción colaborativa del tema en curso” (p. 158). En nuestro caso, al ser una muestra únicamente de producción escrita no hay interacción, por lo que solo evaluamos los ítems relativos al texto escrito, es decir, la coherencia y la cohesión.

El nivel de cohesión consta de tres ítems (ítem 9, 10 y 11). El ítem 9 (eficacia léxica), se define como la utilización correcta de las palabras para explicar aquello que quiere transmitir, además de la amplitud de vocabulario que presenta. El ítem 10 (morfología y formación de palabras), corresponde a si las palabras construidas por el sujeto evaluado son correctas en cuanto a la gramática, terminaciones de género, número, persona.... Por último, del ítem 11 (sintaxis y construcción gramatical), se refiere a las frases y oraciones utilizadas, es decir, si tienen una estructura completa, aspecto que evaluamos en este trabajo.

Como podemos observar, se trata de una prueba logopédica completa desde el punto de vista del análisis pragmático, puesto que valora todos los aspectos relacionados con la pragmática textual (aspectos fónicos, léxicos y formales).

## 6. ANÁLISIS DE LAS REDACCIONES

A continuación, analizaremos todas las redacciones escritas realizadas por los diez alumnos (grupo control y grupo con TDAH), que están cursando diferentes cursos de Educación Primaria en un colegio concertado de la ciudad de Valladolid.

El análisis de la actividad propuesta al grupo de niños que constituyen nuestros informantes se basará en buscar errores o desviaciones en aspectos pragmlingüísticos que se incluyen dentro de la pragmática textual, es decir, sintaxis, morfología, estructuración narrativa, ortografía, principalmente. Además, tendremos presente en el análisis los resultados obtenidos en la administración de cada ítem del PREP-R, únicamente en la parte relativa a la pragmática textual, es decir, de los ítems 7 al 11, contestando “SÍ”, “NO” o “NO EVALUABLE”, según los datos extraídos de las redacciones elaboradas por los niños (exceptuando los ítems referidos a la oralidad o la conversación).

A continuación, presentamos las cinco redacciones recogidas de los niños del grupo control, con el objetivo de fijarnos en los ítems que debemos evaluar. Con posterioridad, pondremos en común los aspectos textuales extraídos de este grupo.

Seguidamente, haremos lo mismo con las redacciones del grupo TDAH. Cotejaremos cada redacción con el PREP-R y analizaremos aquellos rasgos específicos de lingüística textual encontrados en este grupo.

Para finalizar el análisis, compararemos los dos grupos de informantes con el fin de poder obtener resultados concluyentes, y los contrastaremos con los resultados extraídos de autores que han trabajado este tema y que constituyen el marco teórico de este trabajo. Por último, los datos anteriores nos permitirán tener una visión objetiva de la situación para poder realizar una pequeña propuesta de intervención logopédica.

## 6.1. Redacciones Grupo Control

### Figura 1

Redacción informante 1 (varón 8 años)

Habia una vez una hada. Un día se  
choco con un árbol y quedó erida  
unos 5 minutos después, le salvo  
un dragon y la llevo a un castillo.

Todo vivían en paz.

hasta que un día llegó un caballero

diciendo... ¡¡Hada hada y mas hada!!

No quiero ver mas hada.

El hada le ojo y le cortó...

-¡Por que no!- porque me fastidiar-

-Yo no te voy ha hacer nada-

-¡Claro que si! respondió-

-que no- que si- que no- hum-

se que dieron en una discusión

### Transcripción informante 1

Había una vez un hada. **Un día se choco con un arbol y quedo erida unos 5 minutos despues, le salvo un dragon y la llevo a un castillo.**

Todos vivian en paz.

hasta que un dia llevo un caballero diciendo... ¡¡Hadas hadas y mas hadas!!

No quiero ver mas hadas.

El hada le oyo y le contesto...

- ¡Por que no!- porque me fastidian.
- Yo no te voy a hacer nada-
- ¡Claro que sí! respondio
- que no-que si-que no-hum-

se quedaron en una discusion

Pero el dragon llevo y dijo... ¡Parad!

Pero según

EJEMPLO 1 DE  
LOS  
CONECTORES

EJEMPLO 1 DE ORACIÓN  
SIMPLE

EJEMPLO 2 DE ORACIÓN  
SIMPLE

## Figura 2

### Redacción informante 2 (mujer 8 años)

Erase una vez una ada madrina que tenia un amigo que era un dragon bibian en un castillo muy felizes. pero un dia vino un caballero ha imbadirles su castillo y el dragon y la ada madrina icieron todo lo que pudieron para detenerle y al final que daron unos dias en gerra el castillo se destrullo pero luego lo rrepararo todos y quedaron en paz.

Escaneado con C

#### Transcripción informante 2

Erase una vez una ada madrina que tenia un amigo que era un dragon bibian en un castillo muy felizes. pero un dia vino un caballero ha imbadirles su castillo y el dragon y la ada madrina icieron de todo lo que pudieron para detenerle y al final que daron unos dias en gerra el castillo se destrullo pero luego lo repararo todos y quedaron en paz.

EJEMPLO 1 DE LOS SIGNOS DE Puntuación MAL COLOCADOS

### Figura 3

#### Redacción informante 3 (varón 11 años)

Estase una vez una chica, que vivía en un reino con un castillo, donde se alojaba ella. Esta hija del rey, por lo que era la princesa del reino. Su padre, el rey, tenía prohibido cualquier tipo de mascota, desde (la)UCHOSNITOS adorables hasta dragones violentos. Pero a su hija, le gustaba mucho ese rollo de las criaturas mágicas, y escondía a un dragón en su cuarto, donde jugaba con él a todo tipo de cosas sin que nadie lo supiera. Pero tenía que tener cuidado, ya que había un caballero rondando por el castillo para asegurarse de que todo iba bien, y como la veía con un dragón, avisaría rápidamente al rey, y la princesa se podía meter en un buen lío. Pero ella confiaba en que eso no iba a suceder. Unos pocos años después, todo seguía igual, jugaba con su dragón, había un caballero rondando y todo eso.

Un día el caballero escuchó unos ruidos en la habitación de la princesa y fue a ~~mirar~~ mirar. Abrió un poco la puerta y vio... Un dragón con la princesa! No pudo evitar un grito y la princesa y el dragón lo descubrieron. El caballero salió asustado y tuvieron que perseguirle. No lo detuvieron y se lo dijo al rey. Tu vieron todos una chispa y al final, el rey decidió que no estaría mal permitir mascotas en el reino. Pero el caballero se opuso a esa decisión, y en menos de lo que dice el rey, le expulsaron del reino, porque él no podía contradecir al rey. Y hasta luego que mi rey acese.

EJEMPLO DE ORACIÓN SUBORDINADA

EJEMPLO 2 DE LOS CONECTORES

### Transcripción informante 3

Érase una vez una chica, que vivía en un reino con un castillo, donde se alojaba ella. Era hija del rey, por lo que era la princesa del reino. Su padre, el rey, tenía prohibido cualquier tipo de mascota, desde cachorritos adorables hasta dragones violentos. Pero a su hija, le gustaba mucho ese rollo de las criaturas mágicas y escondía a un dragón en su cuarto, donde jugaba con el a todo tipo de cosas sin que nadie lo supiera. Pero tenía que tener cuidado, ya que había un caballero rondando por el castillo para asegurarse de que todo iba bien, y como la viera con un dragón, avisaría rápidamente al rey, y la princesa se podía meter en un buen lío. Pero ella confiaba en que eso no iba a suceder. Unos pocos años después, todo seguía igual, jugaba con su dragón, había un caballero rondando y todo eso.

Un día el caballero escuchó unos ruidos en la habitación de la princesa y fue a mirar. Abrió un poco la puerta y vio... ¡Un dragón con la princesa! No pudo evitar un grito y la princesa y el dragón lo descubrieron. El caballero salió asustado y tuvieron que perseguirle. No lo detuvieron y se lo dijo al rey.

Tuvieron todos, una charla y al final, el rey decidió que no estaría mal permitir mascotas en el reino. Pero el caballero se opuso a esa decisión, y en menos de lo que dice el rey le expulsaron del reino, porque él no podía contradecir al rey.

EJEMPLO 1 DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN BIEN COLOCADOS



## Figura 4

### Redacción paciente 4 (varón 10 años)

Exase una vez una princesa que vivía en un castillo con su padre (el rey) y su madre (la reina).  
Un día la reina le pidió a la princesa que la trajera unas moras: "hija mía, traéme unas moras para mi famoso leizcocho de moras, pero ve deprisa, no quiero que te anochezca en el bosque" - y la princesa dijo: "no te preocupes, mamá, volveré antes de las 15:00 de la tarde."  
- La princesa fue por el bosque cuando se encontró un arbolusto lleno de moras, y dijo "¡que moras más ricas! se las llevaré a mi mamá para que sea el mejor leizcocho del mundo."  
- pero cuando se acercó a los arbustos, salió un...  
¡Un dragón!  
Como sus padres la dejaron tenerlo bajo la

condición de que "no cause problemas" el dragón se quedó en el castillo.

A el malvado caballero real no le pareció bien, así que quería deshacerse de él, pero como la niña se enteró, dijo al dragón que soltara un gran rugido para asustar al caballero, así que así fue, el dragón soltó un gran rugido: "¡rrraaaaaa!" - y el caballero dijo: "¡taaaaaahhh! lo siento señor dragón, no le molestaré más" - y el caballero nunca se volvió a ver. Y fueron felices y comieron perdices!

fin

#### Transcripción informante 4

Érase una vez una princesa que vivía en un castillo con su padre (el rey) y su madre (la reina).

Un día, la reina le pidió a la princesa que la trajera unas moras: -“hija mía, tráeme unas moras para mi famoso bizcocho de moras, pero ve deprisa, no quiero que te anochezca en el bosque”- y la princesa dijo: - “no te preocupes, mamá, volveré antes de las 15:00 de la tarde”.

La princesa fue por el bosque cuando se encontró con un arbusto lleno de moras y dijo: - “que moras mas ricas, se las llevaré a mi mamá para que sea el mejor bizcocho del mundo”

Pero, cuando se acercó a los arbustos, salió un... ¡Un dragón!

Como sus padres la dejaron tenerlo bajo la condición de que “no cause problemas”, el dragón se quedó en el castillo.

A el malvado caballero real no le pareció bien, así que quería deshacerse de él, pero como la niña se enteró, le dijo al dragón que soltara un gran rugido para asustar al caballero así que fue el dragón soltó un gran rugido: - “¡Roaaarr!”- y el caballero dijo: - ¡”Aaaahh!, lo siento señor dragón, no le molestaré más”- y el caballero nunca se volvió a ver! Y fueron felices y comieron perdices”

EJEMPLO 2 DE  
CONCORDANCIA DE  
GÉNERO Y NÚMERO

EJEMPLO 3 DE  
CONCORDANCIA DE GÉNERO  
Y NÚMERO

EJEMPLO 1 DE  
CONCORDANCIA DE  
GÉNERO Y NÚMERO

## Figura 5

### Redacción informante 5 (mujer 12 años)

Habría una vez, un hada que estaba en un castillo. E ella estaba con sus amigas hacía poco que se había hecho amiga de un dragón. El dragón era muy grande pero el hada era muy pequeña. Aunque tuvieran diferente estatura eran muy amigas. La hada tenía muchos amigos y entre ellos el dragón. Pero también tenía enemigos de hecho 1 pero igualmente lo tenía. Su enemigo era un caballero, un caballero lleno de energía que estaba dispuesto a extinguir a las hadas para quedarse con su castillo. Él, era una mala persona.

Ese mismo día la hada estaba en el castillo con sus otras amigas las hadas. Y luego ya salió a dar un paseo para ver si veía a su amigo el dragón. Después de un rato el dragón ya vino. Se presentó y le dijo a la hada:  
- Hola Amelia, ya no soy tu amiga me voy con el dragón.

Amelia se quedó plasmada, la pabrata ya no tenía un amigo dragón y ahora tenía no 1 sino 2 enemigos. Se fue al castillo a decirsele a todas sus amigas, y después se fue a su habitación a pensar que podía haber hecho para que su amigo ya no fuera su amigo.

Después de 2 días se dio cuenta de que el caballero siempre llevaba una pócima y cada día se la echaba a su amiga el dragón.

Un día se fue del castillo y empezó a espiar al caballero. Cuando el caballero se despistó, la hada cogió al dragón. Y empezó a hablarle a su amigo de todo lo que hicieron juntos y el dragón empezó a encontrarse. El dragón asustado le preguntó que había pasado y la hada mientras volvían al castillo se lo explicó todo.

Fin.

### Transcripción informante 5

Había una vez, un hada que estaba en un castillo. El hada estaba con su amigo, hacía poco que se había hecho amiga de un dragón. El dragón era muy grande pero el hada era muy pequeñita. Aunque tuvieran diferente estatura, eran muy amigos. La hada tenía muchos amigos y entre ellos el dragón. Pero también tenían enemigos de hecho 1 pero igualmente lo tenía. Su enemigo era un caballero, un caballero lleno de energía que estaba dispuesto a extinguir a las hadas para quedarse con su castillo. Él era una mala persona.

Ese mismo día, la hada estaba en el castillo con sus otras amigas las hadas. Y luego ya salió a dar un paseo para ver si veía a su amigo el dragón. Después de un rato, el dragón ya vino. Se presentó y le dijo al hada:

- Hola Amelia, ya no soy tu amiga me voy con el dragón.

Amelia se quedó plasmada, la pobrecita ya no tenía un amigo dragón y ahora tenía no 1 sino 2 enemigos. Se fue al castillo a decírselo a todas sus amigas, y después se fue a su habitación a pensar que podía haber hecho para que su examigo ya no fuera amigo.

Después de 2 días se dio cuenta de que el caballero siempre llevaba una pócima y cada 3h se la echaba a su amigo el dragón.

Un día se fue del castillo y empezó a espiar al caballero. Cuando el caballero se despistó, la hada cogió al dragón. Y empezó a hablarle a su amigo de todo lo que hicieron juntos y el dragón empezó a encontrarse. El dragón asustado le preguntó que había pasado y la hada mientras volvían a casa se lo explicó todo.

EJEMPLO 2  
DE LOS  
SIGNOS DE  
PUNTUACIÓN  
CORRECTOS

EJEMPLO 2 DE LOS SIGNOS DE  
PUNTUACIÓN MAL  
COLOCADOS

## 6.2. Análisis de las redacciones del grupo control

Como podemos observar en las producciones escritas de los cinco niños pertenecientes al grupo control, tanto en las propias redacciones como en los resultados obtenidos al aplicar el protocolo del PREP-R<sup>2</sup>, a pesar de ser redacciones de longitud variable, en la mayoría parece que el vocabulario que emplean es adecuado a lo que van a explicar en la historia, como se puede leer en las redacciones de los informantes 3 y 5.

Las máximas conversacionales que emplean también son un punto que debemos destacar. En este caso, en tres de las redacciones, en concreto la de los informantes, 3, 4 y 5, se ven claramente que las emplean, sobre todo la de cantidad, ya que ofrecen numerosos detalles y la de relevancia, puesto que la información que dan en los relatos es relevante para que siga transcurriendo la acción.

La sintaxis empleada es algo enrevesada, pero comprensible. Organiza el texto con oraciones subordinadas, como se ve en la redacción del informante 3: “Pero a su hija, le gustaba mucho ese rollo de las criaturas mágicas y escondía a un dragón en su cuarto, donde jugaba con él a todo tipo de cosas sin que nadie lo supiera”; no obstante, en otros textos, como en el del informante 1, las oraciones no son subordinadas, sino que son simples: “Todos vivían en paz”, “se quedaron en una discusión”.

Respecto al vocabulario, en la mayoría de las redacciones concuerda correctamente en género y número, como se puede ver en los ejemplos subrayados del informante 4 (“la princesa”, “a el malvado caballero real”, “el dragón”).

Es importante destacar algo que tienen en común todas las redacciones y es que en el subítem 7.2., en el que se evalúa si el sujeto defiende una posición argumentativa o justifica una afirmación, en todas ellas el resultado es “NO”, puesto que en ninguna de las historias hay una justificación. Esto se puede observar en los textos que tienen conversación dentro de la misma redacción. Por ejemplo, en el escrito del informante 1, que añade conversaciones, no hay una posición argumentativa.

---

<sup>2</sup> El PREP-R se puede consultar en los anexos del 4 al 13, que se encuentran desde la página 78 a la página 87.

Respecto a los signos de puntuación, podemos encontrar textos en los que están colocados de manera correcta y en otros en los que los signos están colocados incorrectamente, dando como resultado una estructura argumental confusa e incoherente.

Por ejemplo, en la redacción del sujeto 2, se puede leer una frase, en la que faltarían signos de puntuación, en concreto, puntos y comas (“al final que daron unos días en gerra el castillo se destrullo pero luego lo repararo todos y quedaron en paz”), u otra frase en la que podemos ver que los signos no están en su lugar correcto, es del alumno 5 (“Cuando el caballero se despistó, la hada cogió al dragón. Y empezó a hablarle a su amigo de todo lo que hicieron juntos y el dragón empezó a encontrarse”). Sin embargo, también hay redacciones, cuyos signos están en el lugar correspondiente. Por ejemplo, en el informante 3 (“Pero el caballero se opuso a esa decisión, y en menos de lo que dice el rey le expulsaron del reino, porque él no podía contradecir al rey”), o en el sujeto 5 (“Su enemigo era un caballero, un caballero lleno de energía que estaba dispuesto a extinguir a las hadas para quedarse con su castillo).

También hay que destacar que, a la hora de redactar, se pueden emplear conectores (de adición, adversativos...) y en estas redacciones casi no se usan. Lo más llamativo es el empleo del conector “y” y el conector “pero”, casi en exclusividad.

Algunos ejemplos, pueden ser como los que encontramos en el informante 1 (“Un día se choco con un arbol y quedo erida unos 5 minutos despues, le salvo un dragon y la llevo a un castillo”), o en el párrafo del informante 3 (“Pero tenía que tener cuidado, ya que había un caballero rondando por el castillo para asegurarse de que todo iba bien, y como la viera con un dragón, avisaría rápidamente al rey, y la princesa se podía meter en un buen lío. Pero ella confiaba en que eso no iba a suceder”). Estos dos conectores (y / pero) no son suficientes para explicar todas las relaciones lógico-semánticas que se dan en el discurso y que serían necesarias para que hubiera una correcta estructura argumental y, por lo tanto, un adecuado desarrollo del componente pragmático.

### 6.3. Redacciones Grupo TDAH

#### Figura 6

Redacción informante 6 (varón 8 años)

la princesa tiene un dragon que se  
llama mateo y es su amigo el en-  
emigo de la princesa y es un caballero  
y el enemigo un día se enfrento  
con la princesa y el dragon pero  
al final acabaron con todo el pueblo  
con todas las personas y solo sobre  
vivo el enemigo y se murieron  
todos los animales.

#### Transcripción informante 6

La princesa tiene un dragon que se llama mateo y es su amigo el enemigo de la princesa y es un caballero y el enemigo un día se enfrento con la princesa y el dragon pero al final acabaron con todo el pueblo con todas las personas y solo sobre vivo el enemigo y se murieron todos los animales



## Figura 7

### Redacción informante 7 (varón 10 años)

Abía una vez una ado que su amigo es un dragon y vivian en un castillo pero su enemigo era un caballero y que no podian salir del castillo asique que se escondieron en el castillo para que no les encontrara y el cabarero les buscaba por todo el castillo asta que les encontro en la cima del castillo asique empezaron a luchar el caballero empezo a lucha consu espada y escudo y la ada y el dragon utilizaron el con su fuego y la ada con su magia y subari y ganaron al caballero.

EJEMPLO 1 DE MORFOLOGÍA INCORRECTA

#### Transcripción informante 7

Abía una vez una ada que su amigo es un dragon y vivian en un castillo y que no podian salir del castillo asique que se escondieron en el castillo para que no les encontrara y el cabarero les buscaba por todo el castillo asta que les encontro en la cima del castillo asique empezaron a luchar el caballero empezo a lucha consu espada y escudo y la ada y el dragon utilizaron el con su fuego y la ada con su magia y subari y ganaron al caballero

EJEMPLO 2 DE MORFOLOGÍA INCORRECTA



## Figura 8

### Redacción informante 8 (mujer 11 años)

- Habia un reino que havia hadas, príncipes y dragones y un
- dia los reino se quiso separar y estava las hadas y los príncipes
- y los dragone y una hada quiso que todos se gunten y fue
- en vusqueda de un dragon fue hal reino de los dragones y se encontro
- ha uno que queria lo mismo que ella y se fueron los dos
- ha por el ultimo reino
- pero no estavam la hada y el drago solos havia un
- cavallero quiese queria quedar con todos los reinos
- y pues lucharo hasta que le dio ha el dragon pero
- llegaron todos los dragones y todas la hadas
- pero los cavalleros tenían poderes pero las hadas
- no serendieron y la hada saco subarita y le dio
- al cavallero y ganaron los hadas y los dragones
- y los dos reinos ganaron.

EJEMPLO 3 DE MORFOLOGÍA INCORRECTA

### Transcripción informante 8

Habia un reuni que havia hadas, príncipes y dragones y un dia los reino se quiso separar y estava las hadas y los príncipes y los dragone y un hada quiso que todos se gunten y fue en vusqueda de un dragon fue hal reino de los dragones y se encontro ha uno que queria lo mismo que ella y se fueron los dos ha por el ultimo reino

pero no estaban la hada y el drago solos havia un cavalleros quiese quería quedar con todos los reinos y pues lucharo hasta que le dio ha el dragon pero llegaron todos los dragones y todas las hadas pero los cavalleros tenían poderes pero las hadas no serendieron y la hada saco subarita y le dio al cavallero y ganaron las hadas y los dragones y los dos reinos ganaron.

EJEMPLO 4 DE MORFOLOGÍA INCORRECTA

## Figura 9

Redacción informante 9 (varón 8 años)

Abia una vez un ada madrina  
que era amiga de un dragon  
y bibia en un castillo y el enemigo  
de enemigo era un caballero  
la ada bibia en un castillo  
el caballero logro entrar  
al castillo pero el  
dragon le mato y fin

### Transcripción informante 9

Abia una vez un ada madrina que era amiga de un dragon y bibia en un castillo y el enemigo enemigo era un caballero  
el ada bibiann en un castillo  
el caballero logar entrar al castillo pero al dragon le mato y fin

EJEMPLO 2 DE ERROR  
DE ORTOGRAFÍA

EJEMPLO 1 DE ERROR  
DE ORTOGRAFÍA

EJEMPLO DE ERRORES  
EN LAS MAYÚSCULAS

## Figura 10

### Redacción informante 10 (varón 12 años)

Hubo una vez un hada machina llamada leire. Vivía en un castillo ~~en~~ <sup>en</sup> Zamoray, el castillo estaba custodiado por un dragon desde hace 10 decadas por que un caballero llamado Lanzader.

Quia buscaba con un diamante que la hada machina lloraba dentro de los sueños de edad ya era el unico diamante que le quedaba para despertar a la diosa destructora Anrakos.

leire habia lanzado un hechizo ~~destruccion~~ <sup>destruccion</sup> asi indeseable, y letal para el que lo intentara tocar con intencion de destruirlo, pero a Lanzader no le daba igual por que con su trabajo consiguió romper. Pero no era el unico inconsciente por que el dragon le esperaba emboscado por lo que le queria hacer a su amiga leire y el dragon le lanzó una llamarada de fuego pero Lanzader con su velocidad lo esquivo el dragon saltaba de ~~esta~~ <sup>esta</sup> elegia al caer que lo hacia matar.

Pero ~~de~~ <sup>de</sup> repente el caballero lo sorprendió por detras pero de una patada caído con el dragon.  
lo que mas se esperaba el caballero es que leire le lanzó un hechizo por detras caído con el.

### Transcripción informante 10

Habia una vez un hada madrina llamada Leire. Vivía en un castillo en Zamays, el castillo estaba custodiado por un dragón desde hace 10 décadas porque un caballero llamado Lozander.

Quería hacerse con un diamante que la hada madrina llevaba dentro desde los 5 años, de edad ya era el único diamante que le quedaba para despertar en la diosa destructora

Leire había creado un hechizo así indestructible y letal para el que lo intentara tocar con la intención de destruirlo. **Pero** a Lozander eso le daba igual por que con su poder lo consiguió romper. **Pero** no era el único inconveniente por que, el dragon le esperaba enfadado por lo que le quería hacer en su amiga Leire, el dragon le lanzo una llamarada de fuego **pero** Lozander con su velocidad lo esquivo el dragon saltaba de alegría al creer que lo habia matado.

**Pero** derepente el caballero lo sorprendio por detrás pero de una patada con el dragon

Lo que menos se esperaba el caballero es que Leire le lanzo un hechizo por detrás con el

#### 6.4. Análisis de las redacciones del grupo con TDAH

Las anteriores composiciones incluidas en este apartado corresponden a los alumnos con diagnóstico TDAH.

Como se puede observar a simple vista, vemos que en la hoja donde se les ha mandado realizar la tarea, tienen torceduras en el renglón, algo muy significativo en las cinco redacciones de estos alumnos y que contrasta con el grupo control.

Al igual que con el grupo control, en los sujetos con diagnóstico TDAH es necesario mencionar el uso de las máximas conversacionales. En este caso, la máxima de relevancia y de cantidad no se cumplen en prácticamente ninguna redacción, excepto que en la del informante 10, podemos decir que se dan detalles, por lo que la máxima de cantidad sí que se estaría cumpliendo.

Respecto a errores, de morfología se observan algunos, como por ejemplo en el informante 7 (“una ada”, “la hada”), en el sujeto 8 (“los reino”, “un cavalleros”), entre otros.

En cuanto a la ortografía, también encontramos numerosos casos, como, por ejemplo, “bibía” con /b/ en vez de con /v/, “abía” sin /h/..., encontrados en el alumno 9. Aunque el grupo control también comete muchos errores ortográficos, la diferencia entre ambos grupos es evidente, tanto en cantidad de errores como en tipología.

De los signos de puntuación, muy importantes para dar coherencia y cohesión al discurso escrito, se observan también muchos errores, como en el caso de las redacciones de los sujetos 6 y 8, en las que no añaden ninguna coma o punto entre medias, escribiendo todo el texto seguido y sin pausas.

Del mismo modo, para poner mayúsculas, hay niños que cometen errores. Esto se puede ver en el alumno 8, puesto que, en un punto y a parte no pone mayúscula al principio de la frase (“el ada bibiann en un castillo”). Estos casos nos indican que tiene muchas dificultades en seguir las normas ortográficas, más que los niños del grupo control.

El componente sintáctico está también alterado. Encontramos oraciones con una estructura plagada de anacolutos sintácticos, ideas que empieza, pero no acaban o no se completan, y que se truncan con estructuras que pertenecerían a otro contenido lógico-semántico. La confusión sintáctica se agudiza como consecuencia de la abundancia de tachaduras y desorden en la escritura. Algunos ejemplos son los siguientes: informante 8 (“el drago solos havia un cavalleros quiese quería quedar con todos los reinos y pues lucharo hasta que le dio ha el dragon”), informante 9 (“el caballero lograr entrar al castillo pero al dragon le mato y fin”). Como se ve en estos ejemplos, no podemos saber quién es el referente y a qué se refiere con “el dragón solo había un caballero que se quería quedar con todos los reinos...” debido a la desorganización sintáctica y a la falta de conectores lógicos que unan las ideas presentadas.

En las concordancias de género y número, sí que se observan errores, sobre todo en las formas verbales del plural. Un ejemplo, en el que se ve claramente que no existe concordancia, es en la siguiente frase del alumno 8 (“los reino se quiso separar y estaba las hadas y los príncipes y los dragone”).

En lo que se refiere al uso de conectores, en este grupo se observa mucha escasez; el único conector utilizado en las producciones escritas es el conector “y”, que lo emplean en numerosas ocasiones. Con el uso exclusivo de este conector, el niño no puede dar cumplimiento a muchas de las relaciones semánticas que se deberían establecer en sus escritos para que el desarrollo argumental sea coherente.

En el informante 6, el breve escrito está plagado del conector “y”, o en el informante 8, encontramos un párrafo en el que utiliza continuamente este conector (“y todas las hadas pero los cavalleros tenían poderes pero las hadas no serendieron y la hada saco subarita y le dio al cavallero y ganaron las hadas y los dragones y los dos reinos ganaron”).

También ocurre con las conjunciones, que emplean varias veces la conjunción “pero”, como en el caso de la redacción del informante 10, como está señalado.

#### 6.5. Análisis contrastivo del grupo control y grupo TDAH

En la tabla 10, sintetizamos a modo de comparación, los rasgos más característicos en los que se observan dificultades o errores en el conjunto de redacciones.

Tabla 10. Comparación redacciones grupo control y grupo TDAH

<b>GRUPO CONTROL</b>	<b>GRUPO TDAH</b>
Errores ortográficos con la /h/ en el informante 2	Errores ortográficos con la /h/ y con la /v/
Sintaxis coherente empleando oraciones subordinadas	Sintaxis incoherente con anacolutos sintácticos
Errores puntuales en los signos de puntuación (en el informante 3) También encontramos relatos con los signos de puntuación correctamente colocados	Errores generalizados en signos de puntuación y en las mayúsculas
Escasez de conectores (empleo de los conectores “y” / “pero”)	Escasez de conectores (conector “y” empleado en numerosas ocasiones, sobre todo en los informantes 6 y 8), lo cual genera textos incoherentes y mal cohesionados
Siguen las máximas conversacionales de cantidad, relevancia y modo	Trasgreden las máximas de principio de cooperación, principalmente las de cantidad, relevancia y modo

**Fuente:** elaboración propia

## 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez analizadas las redacciones de cada grupo de informantes, y habiendo extraído, cotejado y contrastado los datos de cada grupo, comprobaremos si los resultados obtenidos de nuestra muestra de producciones escritas coinciden con los de otros autores que han investigado sobre este tema.

Lo primero que podemos corroborar, a la vista de los datos obtenidos, es la opinión de Vaquerizo-Madrid, Estévez-Díaz y Pozo-García (2005), los cuales lanzaron la idea de que los niños con TDAH tienen una longitud reducida de sus frases, los tiempos verbales se emplean de manera incorrecta y tienen problemas en las reglas ortográficas junto con los signos de puntuación.

Este enunciado confirma nuestros resultados puesto que, como se ha podido observar en el grupo de niños con diagnóstico TDAH, había problemas ortográficos, en la longitud de alguna de sus frases e, incluso, en los signos de puntuación.

Del mismo modo, podemos afirmar lo que mencionó Fernández-Pérez (2015), es decir, que los sujetos con diagnóstico TDAH presentan dificultades en las máximas conversacionales, sobre todo en las de relevancia y de cantidad. En nuestras redacciones, podemos observar que la cantidad de detalles y la relevancia de estos, no se cumplen en la mayor parte de las redacciones de los informantes con TDAH, sin embargo, en las del grupo control sí que se cumplen.

Por otro lado, Gallardo-Paúls, Moreno-Campos, Roca y Pérez-Mantero (2010), mencionaron que suelen presentar incertidumbre a la hora de emplear los conectores. En nuestro estudio, esta conclusión no la podemos constatar, porque tanto en el grupo control como en el grupo de TDAH, solo usan dos tipos de conectores, que son el “y” y el “pero”, por lo que parece que los conectores no los tienen asimilados todavía en las edades que contemplamos en este estudio. Este aspecto puede ser una tarea importante a la hora de hacer una intervención logopédica para mejorar la expresión escrita, la argumentación, la narración o cualquier otro género discursivo que implique una asociación lógico-semántica de las ideas.

En este orden de cosas, corroboramos lo señalado por Ygual (2003), quien defiende que en estos niños se observan dificultades para mantener o cambiar los temas de los que están hablando. En nuestro caso, comprobamos que en ambos grupos tienen dificultades para mantener la temática con cierta coherencia (unidad temática), pierden el hilo conductor del relato sin anunciar un cambio de tema o, por el contrario, mencionan otro personaje y otra trama argumental sin elementos lógico-semánticos que señalen al lector que estamos ante otra complicación que se ha de resolver. Quizás esta ausencia de cohesión discursiva y falta de coherencia en el uso de conectores que marquen el inicio, fin o resolución de una nueva temática argumental es debido a la presión que les supone a los niños tener que utilizar unos personajes concretos, unos objetos y un contexto determinado que deben incorporar a sus cuentos, preocupándose más de introducirlos todos en sus redacciones que en estructurar, argumentar y narrar la acción con una correcta unidad temática.



## 8. PROPUESTA DE INTERVENCION LOGOPÉDICA

A continuación, se expondrá la propuesta de intervención logopédica, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de la competencia pragmática y textual en un grupo de niños de Educación Primaria con diagnóstico de TDAH.

Para la elaboración de las actividades hemos tenido en cuenta las dificultades lingüísticas que presentan estos sujetos, obtenidas de las redacciones analizadas anteriormente.

La intervención estará planificada para que se pueda aplicar tanto en el aula ordinaria, como fuera del ámbito escolar, para que, de esta manera, puedan reforzar los contenidos donde han cometido errores.


Las actividades se realizarán de forma individual, puesto que estos niños tienen dificultad para mantener la atención y seguir instrucciones. En lo que respecta a la organización de las tareas, constará del título de la actividad, junto a una breve explicación, los objetivos que se persiguen con el ejercicio y el material que se puede emplear para la misma. Al ser una propuesta de intervención, no incluimos una evaluación de los resultados por carecer de datos.

Una vez explicado el procedimiento seguido en la propuesta de intervención logopédica, es importante comentar que, tras haber analizado las redacciones de los dos grupos de alumnos, podemos concluir que los sujetos con diagnóstico TDAH tienen dificultades en las concordancias del artículo con el sustantivo, a la hora de separar componentes de una oración, en los tiempos verbales, en la construcción de oraciones subordinadas, en la caligrafía, en la ortografía y en los signos de puntuación.

Teniendo en cuenta estas premisas y con los objetivos que nos marcamos en esta propuesta de IL, desarrollaremos una serie de actividades para que posteriormente construyan sus relatos con coherencia y cohesión.

## 8.1. Actividades

Tabla 11. Descripción de la actividad 1

<b>ACTIVIDAD 1</b>	
<b>TÍTULO</b>	“Segmenta las frases”
<b>OBJETIVOS</b>	Desarrollar la conciencia metalingüística para reconocer los límites formales de las palabras Mejorar la caligrafía y ortografía
<b>DESARROLLO</b>	Le daremos al alumno una serie de tarjetas en la que en la parte de arriba se mostrará una oración con todos sus componentes unidos. Lo que tendrá que hacer el alumno será primeramente separar cada componente de la oración y a continuación, escribirla correctamente, con el objetivo de trabajar la ortografía
<b>MATERIAL</b>	 <p>Imagen obtenida de AULA PT- Blog de Recursos Educativos <a href="https://www.aulapt.org/2022/05/25/tiras-para-trabajar-el-fragmentacion-de-palabras-en-frases/">https://www.aulapt.org/2022/05/25/tiras-para-trabajar-el-fragmentacion-de-palabras-en-frases/</a></p>

**Fuente:** elaboración propia

Tabla 12. Descripción de la actividad 2

<b>ACTIVIDAD 2</b>	
<b>TÍTULO</b>	“Ordena las palabras”
<b>OBJETIVOS</b>	Trabajar la sintaxis Trabajar las concordancias de género y número
<b>DESARROLLO</b>	Esta actividad consiste en ordenar las palabras para formar una oración con sentido completo y que concuerde correctamente. Para ello, se le mostrará unos pictogramas, que están desordenados y el sujeto tendrá que ser capaz de colocar las imágenes en orden.

**MATERIAL**




Imagen obtenida de Siembra Estrellas

<http://siembraestrellas.blogspot.com/>

**Fuente:** elaboración propia

Tabla 13. Descripción de la actividad 3

<b>ACTIVIDAD 3</b>	
<b>TÍTULO</b>	“Une la palabra con el artículo”
<b>OBJETIVOS</b>	Trabajar las concordancias de género y número
<b>DESARROLLO</b>	Se le dará al alumno una serie de tarjetas en las que en una columna aparecerán 3 determinantes/artículos y en la otra columna un sustantivo y lo que tendrá que hacer es unir el determinante que concuerde con el sustantivo que aparece
<b>MATERIAL</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 10px; width: 150px; height: 100px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: space-around;"> <span>aquellos</span> <span>esta</span> <span>esas</span> </div> <div style="text-align: center; margin: 0 20px;">  </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 10px; width: 150px; height: 100px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: space-around;"> <span>niños</span> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 10px; width: 150px; height: 100px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: space-around;"> <span>esta</span> <span>esas</span> </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 10px; width: 150px; height: 100px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: space-around;"> <span>estos</span> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 10px; width: 150px; height: 100px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: space-around;"> <span>aquella</span> <span>ese</span> <span>estos</span> </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 10px; width: 150px; height: 100px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: space-around;"> <span>coches</span> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 10px; width: 150px; height: 100px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: space-around;"> <span>estas</span> <span>aquel</span> <span>este</span> </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 10px; width: 150px; height: 100px; display: flex; flex-direction: column; justify-content: space-around;"> <span>aventura</span> <span>botas</span> </div> </div>

**Fuente:** elaboración propia

Tabla 14. Descripción de la actividad 4

<b>ACTIVIDAD 4</b>	
<b>TÍTULO</b>	“Completa las frases con los signos de puntuación”
<b>OBJETIVOS</b>	Tomar conciencia del correcto uso de los signos de puntuación
<b>DESARROLLO</b>	Esta actividad sencilla, consistirá en añadir los signos de puntuación correctos en cada una de las frases. Para ello, en cada frase habrá un hueco y el alumno tendrá que colocar el signo de puntuación conveniente.
<b>MATERIAL</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Mamá ha comprado <input type="checkbox"/> manzanas <input type="checkbox"/> plátanos <input type="checkbox"/> peras y uvas.</li><li>2. <input type="checkbox"/> Qué susto me has dado <input type="checkbox"/></li><li>3. Alicia no ha hecho los deberes <input type="checkbox"/> Yo creo que la profesora le va a regañar <input type="checkbox"/></li><li>4. <input type="checkbox"/> A qué hora vamos a ir al parque <input type="checkbox"/></li><li>5. Juan <input type="checkbox"/> el mensajero <input type="checkbox"/> ha dejado un paquete para ti <input type="checkbox"/></li><li>6. Felipe dijo <input type="checkbox"/> “Si llego tarde no me esperéis”.</li><li>7. <input type="checkbox"/> Cómo me duele la barriga <input type="checkbox"/></li><li>8. He traído todo lo que me pediste <input type="checkbox"/> lápices <input type="checkbox"/> tijeras <input type="checkbox"/> cartulina <input type="checkbox"/></li><li>9. Cuando vuelvo del cole mamá me pregunta <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tienes deberes <input type="checkbox"/></li><li>10. Paula es la hermana de Javi <input type="checkbox"/> Él es más grande que ella <input type="checkbox"/></li><li>11. El sábado <input type="checkbox"/> es decir <input type="checkbox"/> pasado mañana tenemos que ir al taller <input type="checkbox"/></li><li>12. Carolina <input type="checkbox"/> ten cuidado con el coche <input type="checkbox"/></li></ol>

**Fuente:** elaboración propia

Tabla 15. Descripción de la actividad 5

<b>ACTIVIDAD 5</b>	
<b>TÍTULO</b>	“¿Qué tiempo verbal es?”
<b>OBJETIVOS</b>	Reforzar los tiempos verbales
<b>DESARROLLO</b>	En esta actividad en la que se trabajarán los tiempos verbales, le daremos al alumno una serie de oraciones, cada una con el verbo en un tiempo verbal, y consiste en rodear/señalar el verbo del color según nos indican. Por ejemplo: “Mi hermana <b>estaba</b> sola en el salón” (en este caso rodeamos el verbo “estaba” de color amarillo, puesto que está en pasado).

**MATERIAL**

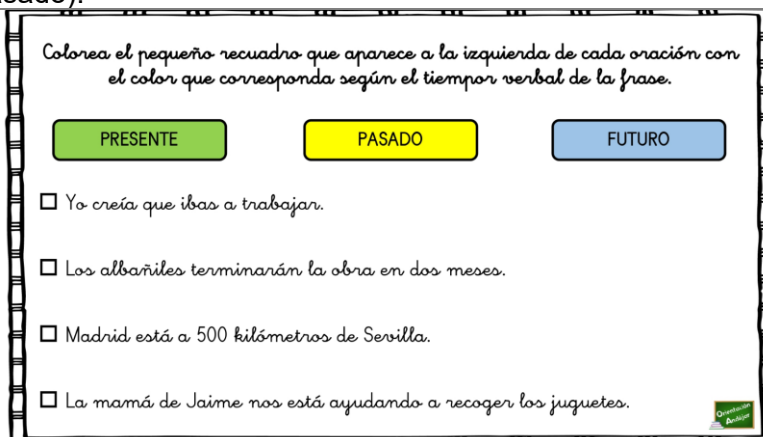


Imagen obtenida de El portal de la educación-Orientación Andújar- Recursos.

<https://www.orientacionandujar.es/2019/10/10/pasado-presente-o-futuro-trabajamos-los-tiempos-verbales/>

**Fuente:** elaboración propia

Tabla 16. Descripción de la actividad 6

<b>ACTIVIDAD 6</b>	
<b>TÍTULO</b>	“Busca las palabras”
<b>OBJETIVOS</b>	Favorecer la atención Trabajar las concordancias de género y número
<b>DESARROLLO</b>	En esta actividad, lo que tendrá que hacer el sujeto es buscar las palabras en la sopa de letras. También se puede añadir una variación, como, por ejemplo, preguntar si es masculino, femenino, singular o plural, para que luego trabaje las concordancias.

**MATERIAL**

**SOPA DE ANIMALES**



- |             |           |              |
|-------------|-----------|--------------|
| armadillo   | gallina   | ornitorrinco |
| barracuda   | ganso     | oso          |
| cachalote   | guacamayo | polilla      |
| capibara    | impala    | pollo        |
| castor      | lagartija | rana         |
| chinchilla  | lechuza   | rata         |
| cochinilla  | llama     | reno         |
| codorniz    | mono      | rinoceronte  |
| cucaracha   | morsa     | salamandra   |
| elefante    | mosca     | saltamontes  |
| escarabajo  | nutria    | serpiente    |
| frailecillo | orca      | topo         |

**Fuente:** elaboración propia

Tabla 17. Descripción de la actividad 7

<b>ACTIVIDAD 7</b>	
<b>TÍTULO</b>	“Subraya el conector”
<b>OBJETIVOS</b>	Trabajar el uso de los conectores
<b>DESARROLLO</b>	En esta actividad lo que se quiere conseguir es que discrimine y trabaje los distintos tipos de conectores. Para ello, le daremos una serie de frases, en las que tiene que identificar el conector y a continuación especificar el tipo que es.
<b>MATERIAL</b>	<p>I. Subraya el conector de cada oración; luego, indica su clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Traicionaste mi confianza; por eso, no te perdono. _____</li> <li>2. Fuiste justo, por lo tanto, recibirás un premio. _____</li> <li>3. Tengo calor, en consecuencia, me quitaré la chompa. _____</li> <li>4. Lee el texto; luego, resuelve el cuestionario. _____</li> <li>5. Primero, echa la harina; después, los huevos. _____</li> <li>6. Es médico; además, educador. _____</li> <li>7. Me sentí un poco mal; sin embargo, seguí trabajando. _____</li> <li>8. Recibí peluches, flores, chocolates; también bombones. _____</li> <li>9. Compré flores, pero olvidé los lazos. _____</li> <li>10. Lávate las manos, después almuerza. _____</li> </ol>

**Fuente:** elaboración propia



Tabla 18. Descripción de la actividad 8

<b>ACTIVIDAD 8</b>	
<b>TÍTULO</b>	“Desarrolla el cuento”
<b>OBJETIVOS</b>	Fomentar el desarrollo de la máxima conversacional de cantidad
<b>DESARROLLO</b>	Será una actividad de redactar un cuento. Para ello, nosotros les daremos una premisa que será que el personaje sobre el que van a hablar, tenga el mayor número de características/elementos posibles. A la hora de realizar esta actividad, les daremos un tiempo límite y al acabar, se leerán las historias, con el fin de compartir los relatos, además de encontrar el alumno que haya incluido mayor cantidad de rasgos.

**MATERIAL**



**Fuente:** elaboración propia

Tabla 19. Descripción de la actividad 9

<b>ACTIVIDAD 9</b>	
<b>TÍTULO</b>	“El noticiero”
<b>OBJETIVOS</b>	Fomentar el desarrollo de la máxima conversacional de relevancia
<b>DESARROLLO</b>	<p>Para esta actividad, se dividirá la clase en grupos y cada grupo tiene que escoger una noticia, leerla y destacar los datos más relevantes.</p> <p>Una vez hecho esto, cada grupo realizará una presentación (Power Point o similar) frente a toda la clase, destacando aquello que es relevante para ellos de la noticia y posteriormente podrán debatir, con el fin de saber si todos están de acuerdo o no.</p>
<b>MATERIAL</b>	 <p>The image shows the front page of the newspaper 'EL PAÍS'. The main headline is 'La indignación por la violencia machista vuelve a las calles' (The indignation over machismo violence returns to the streets). Other headlines include '¿Estado de alarma o de excepción? El debate divide a los juristas' (State of alarm or exception? The debate divides the jurists) and 'Milan Kundera, el escritor esquivo' (Milan Kundera, the elusive writer). There is a photograph of a group of people, including a man in a suit and a woman in a white dress, standing outdoors.</p>

Fuente: elaboración propia

## 8.2. Reflexiones sobre la propuesta de intervención logopédica

La evaluación de las actividades propuestas no pretende fijarse únicamente en los resultados correctos o incorrectos por parte del alumno. Se trata de ir valorando poco a poco el proceso, comprobando que entiende los objetivos de cada actividad y que aquellas dificultades que tiene desde el primer momento, las vaya paliando, alcanzando las metas planteadas con cada niño.

Del mismo modo, se anotarán aquellos aspectos en los que el alumno tenga más dificultades para afianzar con más actividades y, de esta forma, reforzar los contenidos e incluso se irán contemplando aquellos contenidos que vaya adquiriendo. Asimismo, se valorará el grado de satisfacción de los alumnos respecto a las actividades propuestas, para saber si son adecuadas y si son acordes con sus gustos personales.

Por otro lado, hay destacar alguna limitación de esta propuesta, y es que en ningún momento se ha podido aplicar a los sujetos participantes, por lo que puede suponer un inconveniente, puesto que de esta manera no se puede asegurar el nivel de las actividades y si la realización de las actividades es adecuada o no.

No obstante, en el caso de que se pueda realizar una futura evaluación, siempre se tendrá en cuenta lo explicado anteriormente.

Por último, es interesante comentar que en lo que se refiere a las actividades propuestas, en cada sesión que tenga la logopeda o la AL con los alumnos, debe ir combinando las distintas tareas o incluso añadir alguna variación, para que, de esta forma, sea más innovadora y motive más a los niños.



## 9. CONCLUSIONES FINALES

Gracias a la realización del presente estudio sobre el TDAH, hemos podido adentrarnos en la realidad de este trastorno que, a día de hoy, es muy común en los centros educativos. Además, la hipótesis de partida, el planteamiento de los objetivos, la búsqueda de información sobre estudios previos, el análisis de las redacciones que han conformado nuestro corpus de trabajo, y la puesta en común de una propuesta de intervención logopédica, ha supuesto un punto de inflexión para conocer con más elementos de juicio cómo trabajar en un futuro con niños o adultos que presenten patologías como la que nos ha ocupado en este trabajo.

La búsqueda de información sobre el TDAH ha servido para ampliar conocimientos sobre esta patología y acercarnos a un trastorno poco estudiado en el ámbito de las intervenciones logopédicas, pese a la frecuencia con la que se encuentra en los centros escolares.

Con este trabajo hemos dado cumplimiento a los objetivos marcados al inicio, así como hemos respondido a la pregunta de investigación. Hemos analizado los relatos escritos de dos grupos de niños, diez en total, cinco de los cuales están diagnosticados del trastorno objeto de este estudio. Hemos analizado la coherencia y la cohesión de las redacciones de los participantes, así como otros componentes lingüísticos, principalmente los relativos a la pragmática del texto escrito, ahondando en la dificultad que presentan estos niños en el uso de conectores discursivos que sirven para elaborar relatos dándoles sentido, es decir, con unidad temática y cohesión estructural. Vistos los resultados y analizadas las dificultades que presentan, hemos diseñado una propuesta de IL que sirviera para subsanar las dificultades lingüísticas detectadas en el análisis previo. No obstante, estas actividades planteadas solo son una propuesta de intervención, no han sido testadas en el aula, por lo que, además de ser una limitación de este trabajo, nos puede servir para darle continuidad en una línea futura de trabajo o de investigación.

En lo que respecta al análisis de redacciones, aunque parece ser una tarea sencilla, ha supuesto una de las mayores complicaciones de este trabajo, puesto que han sido diversos y complejos los aspectos que se debían analizar, y previamente había que entender muy bien lo que el niño quería expresar con su cuento, hecho que nunca es sencillo por la falta de competencia lingüística que presentan. A pesar de esto, ha resultado enriquecedor, además de curioso, poder leer todas las historias creadas por los niños, los cuales han hecho gala de mucha creatividad y originalidad.

Asimismo, gracias a la realización de la propuesta de IL hemos tomado conciencia de que las actividades siempre tienen que tener un nivel adecuado a los sujetos que tengamos en nuestra consulta, puesto que, si las tareas no fueran adecuadas, la intervención logopédica no sería eficaz y provocaría la frustración del niño al no poder resolver las tareas.

Otro aspecto a destacar es la prueba del PREP-R. Como hemos explicado a lo largo de este trabajo, es una prueba lingüística muy completa para evaluar pragmática pero muy compleja; con este trabajo nos hemos dado cuenta de que es muy necesario contar con más pruebas de evaluación que tengan en cuenta aspectos de pragmática.

Finalmente, nos gustaría reiterar nuestro agradecimiento al centro educativo que ha permitido recoger las redacciones y trabajar con los participantes, por su inestimable colaboración. Sin el corpus de redacciones, la búsqueda, el análisis de la información sobre este trastorno y la realización de la propuesta de intervención logopédica se habría quedado en algo puramente teórico; sin embargo, gracias a la acogida que nos dieron en el centro escolar, hemos podido ofrecer datos reales y una parte más práctica del trastorno objeto de estudio.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULA PT- Blog de Recursos Educativos. <https://www.aulapt.org/2022/05/25/tiras-para-trabajar-el-fragmentacion-de-palabras-en-frases/>

Cadah, F. (2006). Fundación CADAH. [https://www.fundacioncadah.org/web/doc/index.html?id\\_doc=46](https://www.fundacioncadah.org/web/doc/index.html?id_doc=46)

De la Peña Olvera, F. (2000). *El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Rev Fac Med UNAM, 43(6), 243-244.

Del Río, J. E. (2014). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Cuadernos del Tomás, (6), 117-130.

El portal de la educación-Orientación Andújar- Recursos. <https://www.orientacionandujar.es/2019/10/10/pasado-presente-o-futuro-trabajamos-los-tiempos-verbales/>

Fernández-Pérez, M. (2015). Exploración y estimación en casos especiales de desarrollo. Niños con implante coclear y niños con trastorno de déficit atencional y/o hiperactividad en M. Fernández-Pérez, *Lingüística y déficit comunicativo* (pp. 201-231). Editorial Síntesis.

Fernández Urquiza, M., Díaz, F., Moreno, V., Lázaro, M., & Simón, T. (2015). *PREP-R: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática–Revisado*. Universidad de Valencia.

Gallardo-Paúls, B., Moreno Campos, V., Roca, P., & Pérez Mantero, J. L. (2012). *Complejidad sintáctica y textual en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad*. Revista de Neurología, 2012, vol. 51, num. 4, p. 131-135.

Hildago-Vicario, M. I., & Soutullo-Esperón, C. (2008). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Pediatría Integral, 177-197.

Ivárez-Fenollar, F., Gómez-Sánchez, J. A., & Muñoz-Ruiz, A. (2015). *Tratamiento no farmacológico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y su abordaje en el entorno escolar*. Rev. Española Pediatría, 71(2), 90-97.

- Maiche, A. y Ruiz, P. (2011). *Pasado y Presente de la Psicología Experimental (en el mundo y en el "paisito")*. [Presentación Power Point]. Course Hero. <https://www.coursehero.com/file/170230960/int-teorias-psicologia-experimenta-IIIpdf/>
- Martínez-Martín, N., Albaladejo-Gutiérrez, E., Espín Jaime, J. C., Güerre Lobera, M. J., Sánchez García, J., & Jiménez, J. L. (2015). *Etiología y patogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. *Rev. esp. pediatr.*(Ed. impr.), 62-68.
- Mendizábal de la Cruz, N. (2022). Análisis y aplicación del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado. En A., Ayuso Lanchares y R.B, Santiago Pardo (Ed.), *Guía de evaluación del lenguaje oral*. (103-136). Universidad de Valladolid.
- Miranda-Casas, A., García-Castellar, R., & Soriano-Ferrer, M. (2005). *Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. *Psicothema*, 17(2), 227-232.
- Mulas, F., Etchepareborda, M. C., Díaz-Lucero, A., & Ruiz-Andrés, R. (2006). *El lenguaje y los trastornos del neurodesarrollo. Revisión de las características clínicas*. *Revista de neurología*, 42(Supl 2), S103-109.
- Orjales Villar, I. (2007). *El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones*. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 3, 19-30.
- Palacios, R. M. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. Piura Perú.
- Pascual-Castroviejo, I. (2008). *Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Asociación Española de Pediatría y Sociedad Española de Neurología Pediátrica. *Protocolos de Neurología*, 12, 140-150.
- Pelayo Terán, J. M., Trabajo Vega, P., & Zapico Merayo, Y. (2012). *Aspectos históricos y evolución del concepto de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Mitos y realidades*.



Análisis de redacciones escritas de niños con TDAH: valoración de los componentes lingüísticos y propuesta de intervención logopédica

Piñón-Blanco, A., Vázquez-Justo, E., & Fernandes, S. M. (2017). *Modelos neuropsicológicos del TDAH*. [Archivo PDF]. <http://hdl.handle.net/11328/2092>

Quintero, J., & Castaño de la Mota, C. (2014). *Introducción y etiopatogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. *Pediatría integral*, 18(9), 600-608.

Siembra Estrellas. <http://siembraestrellas.blogspot.com/>

Tierra Orta, J., & Castillo Algarra, J. (2009). Educación Física en alumnos con necesidades educativas especiales. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3313>

Ygual, A. (2003). *Problemas del lenguaje con estudiantes con déficit atencional*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/15423>

Vaquerizo-Madrid, J., Estévez-Díaz, F., & Pozo-García, A. (2005). *El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas*. *Revista de neurología*, 41(1), 83-89.



## **Anexo 2: Autorización y consentimiento para la realización de un estudio de investigación de la Universidad de Valladolid sobre el TDAH**

### **AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO PARA LA REALIZACIÓN DE UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID SOBRE EL TDAH**

D/Dña ..... con DNI/NIE nº.....  
como padre/madre/tutor legal del alumno/a .....  
matriculado en el centro .....

Sí  NO  autoriza a la alumna, Celia Martínez Román, con el objetivo de realizar un estudio sobre el TDAH (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad) de niños entre 8 y 11 años.

El trabajo de investigación consistirá en solicitar a los niños que realicen una actividad escrita de redacción de un breve cuento, con la finalidad de analizar los rasgos lingüísticos de sus escritos.

Los datos extraídos de esta investigación única y estrictamente serán contemplados desde el punto de vista académico para su Trabajo Fin de Grado.

FIRMA DEL PADRE

FIRMA DE LA MADRE



#### Anexo 4: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 1

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SI	NO	No.Ev
<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
<b>Subnivel de Coherencia</b>			
<b>7. Superestructuras textuales</b>			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).		X	
<b>8. Gestión temática</b>			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema, etc.) (tematización).		X	X
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).	X		X
<b>Subnivel de Cohesión</b>			
9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).	X		
10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología).	X		
11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis).	X		

**Anexo 5: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 2**

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SI	NO	No Ev
<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
<b>Subnivel de Coherencia</b>			
<b>7. Superestructuras textuales</b>			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).		X	
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).		X	
<b>8. Gestión temática</b>			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema, etc.) (tematización).		/	X
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).		/	X
<b>Subnivel de Cohesión</b>			
9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).		X	
10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología).	X		
11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis).	X		



### Anexo 6: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 3

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SI	NO	No Ev
<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
<b>Subnivel de Coherencia</b>			
<b>7. Superestructuras textuales</b>			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).		X	
<b>8. Gestión temática</b>			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema, etc.) (tematización).		X	X
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).	X		X
<b>Subnivel de Cohesión</b>			
9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).	X		
10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología).	X		
11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis).	X		

**Anexo 7: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 4**

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SI	NO	No Ex
<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
<b>Subnivel de Coherencia</b>			
<b>7. Superestructuras textuales</b>			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).		X	
<b>8. Gestión temática</b>			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema, etc.) (tematización).		X	X
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).	X		X
<b>Subnivel de Cohesión</b>			
9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).	X		
10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología).	X		
11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis).	X		



## Anexo 8: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 5

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SI	NO	No Ex
<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
<b>Subnivel de Coherencia</b>			
<b>7. Superestructuras textuales</b>			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).		X	
<b>8. Gestión temática</b>			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema, etc.) (tematización).		X	X
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).	X		X
<b>Subnivel de Cohesión</b>			
9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).	X		
10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología).	X		
11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis).	X	X	

**Anexo 9: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 6**

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SI	NO	No Ex
<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
<b>Subnivel de Coherencia</b>			
<b>7. Superestructuras textuales</b>			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).		X	
<b>8. Gestión temática</b>			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema, etc.) (tematización).		Y	X
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).		X	X
<b>Subnivel de Cohesión</b>			
9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).		X	
10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología).	X		
11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis).		X	

## Anexo 10: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 7

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SI	NO	No.Ey
<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
<b>Subnivel de Coherencia</b>			
<b>7. Superestructuras textuales</b>			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).		X	
<b>8. Gestión temática</b>			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema, etc.) (tematización).		/	X
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).		/	X
<b>Subnivel de Cohesión</b>			
9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).		X	
10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología).	X		
11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis).	X	/	



**Anexo 11: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 8**

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SI	NO	No.Ev
<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
<b>Subnivel de Coherencia</b>			
<b>7. Superestructuras textuales</b>			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).		X	
<b>8. Gestión temática</b>			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema, etc.) (tematización).		X	X
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).		X	X
<b>Subnivel de Cohesión</b>			
9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).	X		
10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología).	X		
11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis).	X		

## Anexo 12: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 9

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SI	NO	No.Ev
<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
<b>Subnivel de Coherencia</b>			
<b>7. Superestructuras textuales</b>			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).		X	
<b>8. Gestión temática</b>			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema, etc.) (tematización).		X	X
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).		X	X
<b>Subnivel de Cohesión</b>			
9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).		X	
10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología).	X	X	
11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis).		X	

**Anexo 13: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática del informante 10**

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SI	NO	No Ex
<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
<b>Subnivel de Coherencia</b>			
<b>7. Superestructuras textuales</b>			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento racional a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).		X	
<b>8. Gestión temática</b>			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y actúa en consecuencia, bien desarrollándolo o dando a su interlocutor la oportunidad de desarrollarlo en los turnos siguientes, o bien rechazándolo explícitamente (No me apetece hablar de eso, Prefiero no tocar ese tema, etc.) (tematización).		X	X
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).	X		X
<b>Subnivel de Cohesión</b>			
9. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías (eficacia léxica).	X		
10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (morfología).	X		
11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (sintaxis).	X		