

LA INCIDENCIA DEL DÉFICIT ATENCIONAL EN EL DESARROLLO TARDÍO DEL LENGUAJE¹

Georgina García Escala²
Universidad de La Serena
Dominique Manghi Haquin³
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

El Déficit Atencional es un trastorno del desarrollo caracterizado por un patrón persistente de conducta en el cual se observa falta de atención, exceso de actividad e impulsividad. Afecta las características cognitivas y lingüísticas de algunos niños ocasionando alteraciones tanto en el ámbito escolar como social. Este estudio explora la comprensión de enunciados orales con significados no literales en menores que presentan este déficit. Dicha comprensión ocurre en la edad escolar y se incluye en el desarrollo tardío del lenguaje. La muestra esta conformada por 29 escolares entre 5 y 13 años de edad quienes presentan el déficit atencional y otro grupo similar que no lo presenta. Se evaluó la comprensión de los significados no literales mediante el instrumento IMIP. Los resultados indican que los niños con TDHA tienen una comprensión de lo no literal menor de sus pares; sin embargo esta brecha disminuye a medida que aumenta la edad, aunque existiría un período en que los avances de los niños con TDHA se estancan.

Palabras claves: Dificultades de Aprendizaje, Trastorno del Déficit Atencional, Pragmática, Lenguaje oral, Desarrollo de la comprensión oral.

Abstract

Attention-deficit is a development disorder characterized by a persistent pattern of conduct in which lack of attention, excess of activity and impulsiveness is observed. It affects the linguistic and cognitive characteristics of some children causing alterations in the school environment as well as in the social area. This study explores the comprehension of oral statements with non-literal meanings in minors who show this deficit. Said comprehension occurs at school age and is included in the late development of language. The sample consists of a group of 29 students between 5 and 13 years of age who show attention-deficit and another similar group of students who don't. The comprehension of the non-literal meanings was evaluated by means of the IMIP instrument. The results indicate that the children with attention-deficit have less comprehension of the non-literal than their peers. Nevertheless this gap diminishes when they get older, although there exists a period in which the advances of the children with attention-deficit stagnate.

¹ Investigación financiada en parte por el Proyecto Fondecyt 1040740.

² Magíster en Lingüística Aplicada.

³ Magíster en Lingüística Aplicada.

Key words: learning difficulties, attention-deficit disorder, pragmatics, oral language, oral comprehension development.

Introducción

Los escolares con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) se caracterizan fundamentalmente por presentar alteraciones en dos ámbitos: cognitivo y/o lingüístico. El primero se relacionan con una dificultad para autorregular su conducta cognoscitiva, no logran actuar estratégicamente (Barkley, 2003). El segundo ámbito, se relaciona con una práctica lingüística general más descendida que la de su grupo de pares que no presentan dicha dificultad. Este descenso se puede observar tanto a nivel de la forma del lenguaje como a nivel pragmático (Miranda Casa, et al. 1998). Si bien, ambos aspectos facilitan la caracterización de dicho déficit, las evaluaciones relacionadas con la comprensión del lenguaje de estos menores se han centrado más a menudo en los aspectos formales del lenguaje –fonéticos, fonológicos, semánticos o significados literales– sin considerar el entendimiento de enunciados con significados no literales, significados que se vinculan más con el aspecto pragmático. Por este motivo, el conocimiento acerca de la probable influencia del TDAH en la comprensión de enunciados no literales, es escaso.

Por otra parte, la comprensión de la lengua oral se caracteriza por estar contextualizada y precisar que el destinatario interprete frecuentemente más allá de lo propiamente dicho por su interlocutor y mediante procesos inferenciales, acceda a un significado figurativo o no literal. Tal sería el caso de los actos de habla indirectos, de las frases hechas y de las ironías cuya adquisición en escolares ha sido parcialmente descrita como parte del desarrollo tardío del lenguaje.

La presente investigación indaga desde un enfoque pragmático cognitivo acerca de la interpretación de los significados no literales en niños con TDAH. Por ello, en primer lugar se hará referencia a la caracterización cognoscitiva y lingüística de los escolares con TDAH y, en segundo lugar, a los fundamentos lingüísticos acerca de los enunciados no literales y su comprensión. Luego del análisis de los resultados se plantean las principales conclusiones en torno al desempeño comprensivo de ambos grupos de escolares evaluados y los tramos de edad con mayores divergencias. También se esbozan diferencias entre los diferentes tipos de enunciados analizados.

Marco Teórico

1. El déficit atencional

El TDAH es una alteración del neurodesarrollo que afecta a un número importante de menores en edad escolar, alrededor del 3 al 7%, y puede perdurar hasta los 14 a 18 años de edad (Barbero, et al, 2004). Se caracteriza por ser un patrón persistente de conducta en el cual se observa falta de atención, exceso de actividad

e impulsividad (DSM-IV, 1993 y DSM-IV-TR, 2000), pero además puede acompañarse de otras alteraciones tales como: problemas conductuales, alteraciones en el procesamiento cognitivo -con o sin dificultades de aprendizaje- problemas en la interacción familiar o en su grupo de pares, autoestima pobre y cuadros de ansiedad o depresión (Miranda Casa, et al.1998) afectando todos los ámbitos de existencia.

Si bien el TDAH es caracterizado desde diversas disciplinas, por el objetivo de este trabajo, nos centraremos en el aspecto cognitivo ya que incide más directamente en el desempeño lingüístico. Las investigaciones acerca de la cognición en menores con TDAH no logran acuerdo en determinar cuál es el déficit primario. En este sentido, Barkley (1990; 1997) señalan que dicho déficit primario está relacionado con una carencia en la inhibición de respuesta. Según estos últimos investigadores, lo que define cognitivamente al TDAH es la dificultad para implementar las funciones ejecutivas (FE) -debido a la carencia del control inhibitorio- (Servera-Barceló, 2005), por esto sus respuestas carecen de reflexión previa y asertividad.

Barkley (1997) postula que la capacidad de control inhibitorio es el proceso cognitivo sobre el cual pivotan las FE. Dichas funciones están constituidas por una diversidad de tareas mentales que debe implementar un individuo cuando realiza acciones no rutinarias, se desarrollan durante la etapa escolar logrando un notable incremento entre los seis a diez años y alcanzan la madurez de adulto a los doce años (Sánchez-Carpintero et al., 2004). El control inhibitorio permite impedir las respuestas impulsivas, favorece la flexibilidad cognitiva o capacidad para inhibir respuestas en marcha y controla la interferencia de estímulos irrelevantes. Por lo tanto, ser capaz de implementar el control inhibitorio es fundamental para lograr implementar con éxito las FE de: memoria de trabajo no verbal, memoria de trabajo verbal o lenguaje interno, autorregulación del afecto la motivación y el estado de alerta y, capacidad de análisis y síntesis de la propia conducta (reconstitución) (Barkley, 1990;1997; Servera-Barceló, 2005).

Cabe señalar que cualquier fallo en el control inhibitorio incide tanto en las FE de memoria de trabajo como en la autorregulación de la motivación a la tarea. En relación a las FE que se relacionan con memoria de trabajo, los escolares con TDAH tienen una apariencia de olvidadizos o de bajo rendimiento en tareas de memoria. Sin embargo, esta dificultad para mantener en mente un estímulo a fin de compararlo con la información almacenada en su memoria no radica principalmente en la estructura de la memoria sino en el uso inadecuado de las estrategias para codificar y almacenar la información. En relación a las FE que se vinculan con la autorregulación de la motivación y el afecto, los niños con TDAH poseen capacidad para automotivarse. No obstante, no logran mantener esta autodeterminación debido al mal rendimiento en las tareas que emprenden, como producto de su dificultad de inhibir las respuestas erradas. Los constantes fracasos, la ansiedad y la baja tolerancia a la frustración hacen que no logren mantener la atención en las labores que representan retos para ellos (Barkley, 1990; 1997; Etchepareborda, 2004). Cabe destacar que, por las áreas que compromete dichas funciones, podemos decir que una alteración en el funcionamiento del sistema ejecutivo produce una incapacidad para la abstracción y dificultades para anticipar las consecuencias de su comportamiento (Muñoz-Céspedes et al., 2004).

El segundo aspecto que en este trabajo interesa caracterizar, las habilidades lingüísticas de los escolares con TDAH, podemos decir a modo general que, los niños que presentan TDAH demuestran tener habilidades lingüísticas más descendidas que sus pares que no presentan este déficit. Así, la capacidad de estos menores para verbalizar un discurso narrativo previamente oído, esta más deficitaria que sus pares que no presentan esta dificultad (Miranda-Casa, et al., 2004; Baixauli Fortea et al, 2004). Los autores coinciden en señalar que la dificultad para narrar historias coherentes o para mantener el tópico durante una conversación, se debe más a una disfunción en el sistema ejecutivo, que le impide ver las necesidades de su interlocutor, que al manejo de las dimensiones formales del lenguaje, como son los aspectos léxicos y morfosintácticos.

Si bien, este grado de dificultad lingüístico en los aspectos formales puede variar enormemente de un sujeto a otro, el déficit en las habilidades pragmáticas parece estar presente en casi todos estos niños con déficit atencional y se manifiesta de diversas maneras (Miranda-Casa, et al., 2004). Este déficit en el ámbito pragmático lo podemos observar durante las conversaciones espontáneas de los menores con TDAH, ellos manifiestan una producción verbal excesiva en comparación con sus pares sin déficit. Sin embargo en esta verborrea no se observa adecuaciones, por parte del hablante, para realizar intercambios verbales con su interlocutor, debido a esto interrumpe constantemente, no respeta los turnos de habla y además no logra introducir, mantener y/o cambiar el tópico conversacional. En cambio durante la realización de tareas lingüísticas que le exigen planificación y organización de la respuesta verbal (narrar, dar instrucciones, etc.), sus producciones verbales disminuyen considerablemente. En definitiva, los niños con TDAH presentan dificultades para adecuar su lenguaje a la situación específica de comunicación.

Esta capacidad lingüística descendida de los escolares con TDAH se relaciona con la dificultad para ejercer el control inhibitorio, base de la función reguladora de las FE (Barkley, 1997). El deterioro de las FE influye negativamente en las tareas de primer orden que intervienen en la comunicación ya sea en el nivel de input (atención en la entrada de información, procesamiento del significado, extracción de la información más relevante, codificación estructurada en la memoria de dicha información a fin de volver a utilizarla y lograr contarla posteriormente) o en el nivel de output (reconstrucción de la información desde la memoria, organización de dicha información y adecuación a las características del interlocutor) de este tipo procesamiento. En definitiva, las habilidades cognitivas de primer orden como las habilidades lingüísticas el sobreesfuerzo organizativo, la planificación y autocontrol se relacionan directamente con el sistema ejecutivo (Pineda, et al. 1999, Ygual- Fernández, et al., 2000, Ygual- Fernández, 2003, Miranda-Casa, et al., 2004).

2. El lenguaje no literal y su adquisición por parte de los niños

En diversas situaciones de nuestra vida, las frases que utilizamos no conservan su significado lingüístico sino que deben ser interpretadas a la luz del

contexto en el cual dichas frases han sido pronunciadas. Este significado interpretado inferencialmente incluye los denominados significados no literales (Searle, 1993; Escandell, 1996 y Belinchón, 1999) y entre ellos Searle (1993) incluye los actos de habla indirectos, las metáforas y las ironías.

Los actos de habla indirectos, aluden inicialmente a una teoría planteada por Austin (1962) postula que cuando utilizamos el lenguaje no sólo decimos algo sino que realizamos una acción más o menos convencional (afirmar, preguntar, ordenar, felicitar) la que opera exitosamente en determinadas condiciones, en otras palabras, en un contexto extralingüístico específico. Searle (1986) rescata que en muchos casos esta acción se encuentra cifrada en la forma lingüística del enunciado (la forma interrogativa para indicar pregunta). Sin embargo, existen muchos enunciados en los cuales el significado del acto no corresponde con la forma lingüística, a este tipo de enunciados, Searle (1986) los denominó actos de habla indirectos.

El segundo tipo de significado, las frases hechas, modismos o unidades fraseológicas constituyen un tipo de significado metafórico e incluye enunciados en donde el sentido no se encuentra en los elementos literales sino que en la similitud entre los rasgos que se comparan (Searle, 1993 y Black, 1993). Belinchón (1999) define estos enunciados como expresiones con un significado figurado "prefijado" por el uso, que parecen no tener relación con su significado literal. Pertenecen al acervo cultural de una comunidad lingüística, por eso son más difíciles de entender por un extranjero. En este trabajo hemos considerado la siguiente clasificación (Corpas, 1996): colocación, son las formas más transparentes y más simples sintácticamente (Ej. "vuelvo volando"); locución, son las sintagmas más o menos flexibles con un significado diferente de aquel de los elementos que lo conforman (Ej: "como anillo al dedo") y, los refranes, son aquellas unidades completas cristalizadas, que constituyen mini textos y están fijadas por el uso (Ej: "quien madruga, Dios le ayuda").

El tercer tipo de significado figurativo, la ironía, ha sido definido tradicionalmente como un enunciado en el cual se dice lo contrario a lo que se quiere decir (Searle, 1993). Si bien dicha definición, ha sido cuestionada (Belinchón, 1999) es necesario reconocer que existe una disonancia entre lo que dice el productor de la ironía y aquello que se esperaba de él en una determinada situación. En las ironías el lenguaje es utilizado para mencionar algo ya dicho o percibido desde la situación y manifestar una actitud ante él (Sperber et al, 1994). Ahora bien, la ironía no es un fenómeno único sino que involucra una serie de enunciados diferentes, sin embargo existen algunas formas que son más prototípicas, los falsos elogios, en los cuales se elogia a alguien pero en realidad se lo está criticando ("¡Qué simpática eres tú!". A alguien que nos ha tratado en forma desagradable), ellos en realidad resultan más fáciles de reconocer (Belinchón, 1999). El significado irónico es netamente contextual, entendemos las ironías por su contraste y conexión con el contexto pero además este tipo de enunciado presenta un patrón de entonación prototípico que favorece su interpretación.

Ahora bien, desde el enfoque pragmático la comprensión en general tiene que ver con la interpretación de intenciones situadas contextualmente. Para esto no sólo es importante considerar el significado lingüístico del enunciado sino también

considerar otros datos de la situación comunicativa. Entonces para comprender, el destinatario debe construir el sentido de lo comunicado basándose en la información lingüística (elementos estructurales del lenguaje) y en la información no lingüística (paralingüística y extralingüística, como la prosodia, proxemia, rasgos físicos del interlocutor, el escenario, etc.). A este conjunto de pistas percibidas desde la situación comunicativa, quien comprende deberá aportar su conocimiento previo con respecto a estos datos, el significado social que le permite interpretar la situación comunicativa particular, sumado a lo que se sabe sobre su interlocutor en particular (creencias, valores, actitudes, etc) y lo que debe completar sobre cómo funciona este mundo (leyes físicas, el clima, seres vivos, etc.). Toda esta información reconstruida mentalmente por el comprendedor corresponde al concepto de contexto de Sperber y Wilson (1994).

Pareciera ser que aprender a parear información contextual y lingüística es un aprendizaje que realizan los niños naturalmente en su primera infancia y esto les permite adquirir la comprensión de los usos literales del lenguaje (Owens, 2003). Sin embargo, interpretar significados menos evidentes y más implícitos como estos significados no literales según Levorato y Cacciari (1995), requiere desarrollar una competencia figurativa durante la edad escolar. Dicha competencia figurativa es entendida como un conjunto de habilidades que se integran para comprender los significados implícitos, entre ellas se incluiría la interpretación de significados dominantes y periféricos de un mismo elemento lingüístico, la adquisición en un primer momento de estrategias referenciales que luego se utilizan para ir más allá de lo literal, la integración más sofisticada de la información contextual con la lingüística y, finalmente, la conciencia de que el lenguaje se usa según convenciones socialmente estipuladas. Su despliegue en el niño escolar empezaría alrededor de los 6 años e implicaría por parte del niño recorrer una serie de fases, solapadas entre sí, a través de las cuales iría desarrollando estrategias de interpretación más sofisticadas. Este conjunto de habilidades se coordinarían en una etapa más tardía del desarrollo del lenguaje e implicarían el tomar conciencia de usos especiales del lenguaje dentro de la comunicación (Winner, et al., 1993).

La idea de este trabajo es observar cuáles son las diferencias que en la comprensión de lo no literal presentan los niños con TDAH en edad escolar, si se los compara con niños sin este síndrome. Esto permitiría, por una parte, ampliar la descripción del desempeño comprensivo de esta población y, por otra, conocer cómo influyen variables cognitivas en la interpretación de significados implícitos y -en última instancia- en el desarrollo de la competencia figurativa de los sujetos.

Metodología

La muestra de este trabajo corresponde a 29 escolares entre 5 y 13 años de edad quienes presentan un diagnóstico neurológico de TDAH (corroborado por la psicopedagoga y profesora de aula en función de sus conductas en la sala de clases) y otro grupo de 29 escolares que no presenta dicha dificultad pero que presentan las mismas características sociodemográficas (edad, nivel sociocultural y grado de escolaridad).

La evaluación de la comprensión de los enunciados no literales en cuestión se llevó a cabo mediante la aplicación en forma individual del Instrumento de Medición de Inferencias Pragmáticas (IMIP) elaborado en el marco de esta investigación por Crespo, Benítez y Ramos (2004). Este consta de un software interactivo que presenta una historia de caricaturas animadas donde un escolar se desenvuelve en diferentes situaciones cotidianas para la realidad de los escolares evaluados. Los niños medidos deben actuar como testigos de los diálogos situados contextualmente e identificar -de entre tres alternativas dadas- el parafraseo del significado no literal intencionado por los personajes. Se consideraron 13 ítems que representan el total de actos de habla indirectos, 15 que representan frases hechas y 13 de ironías.

En un estudio estadístico, se estableció que los ítems del IMIP cuentan con un poder de discriminación suficiente (Cáceres, 2005) y la dimensión de ironía y frase hecha metafórica tuvieron un nivel de fiabilidad aceptable, según el coeficiente alfa de Cronbach (0,81). Además, se utilizó el modelo no paramétrico de Mokken, (Cáceres et al., 2006) de Teoría de Respuesta al Ítem (Sijtsma et al., 2002) para evaluar la dimensionalidad del mismo. Los ítems incluidos definitivamente son los que lograron formar escala.

Análisis de los datos

A continuación se analizarán los resultados de este estudio. En una primera fase se revisan los porcentajes de logro en la comprensión de los tres tipos de enunciados implícitos en las dos muestras evidencian un desarrollo similar. En una segunda fase se analizan los resultados estadísticamente, mediante un diseño factorial de varianza 2 x 4 (presencia/ ausencia TDAH y cuatro rangos de edad). Las variables dependientes del estudio corresponden a las dimensiones de comprensión de significados no literales: ironía, actos de habla indirectos y frase hecha.

En una primera comparación total de la muestra, podemos observar el nivel de comprensión general de los significados no literales.

COMPRENSIÓN IMPLÍCITOS	TDAH	CONTROL
	Respuestas correctas	Respuestas correctas
A.H.I.	63%	68 %
F.H.	60%	72 %
I	38%	55%
TOTAL	54%	65%

I. Tabla: Porcentaje de logro general

Según los porcentajes de logro la comprensión de los significados implícitos a grandes rasgos presenta una dificultad levemente mayor para los niños con TDAH que para su grupo de pares. Por otro lado, la comprensión de ironías ofrecería mayor complejidad que la de los actos de habla indirectos para ambos grupos, pero en especial para los niños con TDAH. Le sigue en complejidad la comprensión de las frases hechas.

Si analizamos los datos según tramo de edad, se puede observar que en el grupo de escolares sin TDAH se mantiene una tendencia de desarrollo ontogénica normal en la comprensión de este tipo de significados no literales, es decir, a medida que se incrementa la edad de los menores se incrementa el nivel de comprensión (Crespo, et al., 2004) y además se corrobora que estos tipos de enunciados son de desarrollo más tardío. En cambio, los escolares en los cuales persevera el TDAH mantienen un logro similar desde los 5 hasta los 11 años. Si bien ambos grupos presentan alrededor de un 50 % de logro en las primeras edades, entre los 8 y 11 años se observa que el grupo de escolares con TDAH se estanca. Esto demostraría un enlentecimiento en el ritmo de adquisición en estos menores, mientras que sus pares continúan un incremento constante. En otras palabras, el TDAH pareciera interferir de alguna manera con los mecanismos que subyacen al desarrollo de la capacidad comprensiva en los implícitos. Por otra parte, los 12 y 13 años de edad que mantienen rasgos de TDAH parecen acercarse al desempeño de sus pares, lo que podría indicar tal vez las FE relacionadas con la comprensión no literal alcanzan su madurez tardíamente.

En una segunda comparación de porcentaje de logros, pero con la muestra por tramo de edad, podemos observar el nivel de comprensión de cada significado figurativo analizado.

Tramos de edad (años, meses)	A.H.I.		FH		I	
	TDAH	CONTROL	TDAH	CONTROL	TDAH	CONTROL
6 a 7 años 11 m	54 %	52 %	55 %	43 %	32%	43%
8 a 9 años 11 m	65 %	61 %	57 %	73 %	38%	45%
10 a 11 años 11 m	62 %	76 %	51 %	82 %	34%	64%
12 a 13 años 11 m	77 %	95 %	85 %	97 %	54%	77%

II.-Tabla: Porcentaje de logro según tipo de significado no literal

Si miramos al interior de cada tipo de enunciado, la evolución de la adquisición de los actos de habla indirectos muestra un desempeño inicial similar en ambos grupos. Los escolares más pequeños comprenden alrededor de la mitad de este tipo de enunciados. Sin embargo, a medida que aumenta la edad, en el grupo de menores con TDAH se produce un estancamiento entre los 8 y 11 años de edad,

que en alguna medida resuelven en la etapa superior. Los adolescentes de 12 y 13 años en los cuales aún prevalece el TDAH alcanzan un porcentaje de logro similar a los escolares de 10 y 11 años sin este trastorno. Esto significa que cuando la fuerza ilocutiva no está explicitada en el enunciado, los escolares de 7º y 8º años básico con TDAH sólo comprenden un 77%, en cambio, su grupo pares alcanzan un 95% de comprensión de este tipo de enunciados prefijados por el uso.

En cuanto a la adquisición de las frases hechas, podemos observar que en esta muestra la evolución en ambos grupos es muy divergente. En las edades más tempranas los menores con TDAH comprenden más que sus pares, alrededor de un 55%, no obstante este porcentaje se mantiene hasta los 11 años y si bien a los 12 esta habilidad se eleva considerablemente (85%) no alcanzan el nivel de su grupo de pares quienes han evolucionado en una curva constante hasta alcanzar un logro de un 97 % en dicha tarea. Es decir, los escolares de 7º y 8º año del grupo control comprenden casi la totalidad de los enunciados y los adolescentes con TDAH tienen un poco más de dificultad. Searle (1993) señala que este tipo de enunciados tienen a la base una comparación y requieren de una capacidad para encontrar la similitud entre dos elementos en un contexto dado, sin embargo estos menores presentan muy descendida la capacidad para establecer analogías, identificar los superlativos, comparativos (Ygual, et al. 2000 y Igual, 2003).

Por último, el tercer tipo de enunciados las ironías es de adquisición más lenta para ambos grupos, en sus primeras etapas el grupo control sólo comprende el 43 % de ellos y en 7º y 8º año básico sólo reconoce el 77%. Sin embargo, a diferencia de los otros tipos de enunciados los niños con TDAH comprenden menos que su grupo de pares desde las primeras edades. Su comprensión se mantiene estancada hasta los 11 años, el mismo fenómeno ocurre con las frases hechas y del mismo modo en 7º y 8º año básico ocurre un incremento importante en su entendimiento alcanzando un 54%, manteniendo una diferencia importante con el grupo control.

Con respecto al análisis de varianza factorial, coincide en las tres dimensiones consideradas: tanto en los actos de habla indirectos como en frases hechas e ironías. Los resultados corroboran que entre alumnos con presencia de TDAH no parece haber diferencias sino entre el grupo etéreo más bajo y el más alto. Entre alumnos sin déficit, las diferencias son más marcadas, entre grupos de edad, pero mayores, evidentemente entre los grupos más extremos. Observando las medias generales para aquellos con y sin déficit, ciertamente parece haber una diferencia de importancia. Del análisis factorial se observan efectos de interacción entre la presencia de TDAH y el segundo y tercer rango de edad, para las tres variables (tipos de enunciados no literales). Esto indica que el desempeño de los sujetos especialmente en las dimensiones frase hecha e ironía depende del efecto generado por la edad y la TDHA en conjunto. El Eta cuadrado es bajo, pero la diferencia es significativa (p-valor menos a 0,05).

Discusión

Los resultados presentados deben ser considerados como preliminares, debido a razones metodológicas, tamaño de la muestra y falta de subclasificación de ésta en escolares con TDAH inatentos, hiperactivos y reflexivos. Es probable además que el número reducido de individuos pueda estar influenciando en alguna forma los resultados acerca de la adquisición de estos significados más complejos. Además, a lo largo del trabajo de campo se confirmó el señalamiento de diversos autores respecto de que el rendimiento de los sujetos con TDAH era muy disímil y, por lo tanto, no podría hablarse de un perfil único (Ygual, et al. 2000, Igual, 2003; Miranda – Casa et al. 2004). Por último, el instrumento aplicado evaluó a los escolares como observadores de una situación familiar para ellos, complementar estos datos con la observación de su desempeño como destinatarios que comprenden significados implícitos en situaciones cotidianas enriquecería los datos. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones existen una serie de reflexiones que surgen de estos resultados y acerca de las cuales cabría reconsiderar.

En primer lugar, al menos para dos dimensiones hay efectos de interacción entre los factores considerados (edad y TDHA), lo que implica que las diferencias en desempeño entre los sujetos están determinadas por la presencia de déficit, pero también por su nivel de desarrollo. Ello fue evidente en el análisis descriptivo de metáfora donde se observó que si bien los niños con déficit atencional presentaban desempeño más bajo, si además eran pequeños, esta diferencia se compensaba en parte cuando maduraban. Del mismo modo, los niños sin déficit tenían un mejor desempeño mucho antes (respecto a edad) que aquellos con déficit, pero las diferencias se mantenían si el niño no tenía un nivel de desarrollo suficiente.

Esto podría estar relacionado con factores tanto lingüísticos como cognitivos. Ya se ha señalado que algunos niños con TDAH presentan descendido su dominio de los diferentes aspectos formales del código lingüístico y esto necesariamente podría incidir en el desarrollo ulterior de los significados más complejos; pero además este enlentecimiento en la comprensión de los significados implícitos podría deberse al deterioro de ciertas capacidades cognitivas como la autorregulación. Los niños afectados por este síndrome no sólo comprenden menos los significados implícitos que conllevan las frases hechas, los actos de habla indirectos e ironías, sino también que son menos exitosos para adquirirlos pudiendo ser explicado por su incapacidad de manejar estratégicamente la información lingüística, paralingüística y extralingüística. También podría estar influyendo la dificultad estratégica para frenar respuestas prepotentes, lo que podría explicar porque los menores optan por una interpretación literal o más convencional cuando enfrentan enunciados con frases hechas o ironías y en menor grado en actos de habla indirectos. Esta interpretación se activaría primero, al ser incapaz de inhibirla, el menor con TDAH no alcanza a considerar otros tipos de información -paralingüística y extralingüística- para lograr inferenciar otros tipos de significados.

En cuanto a nuestra muestra específica, los resultados preliminares muestran que los escolares con TDAH dominan mejor los actos de habla indirectos que las frases hechas, aunque siempre en menor medida que sus pares sin este síndrome.

No obstante, es necesario señalar que el grupo más pequeño de escolares con TDAH (6-7 años) se desempeña comprensivamente igual que sus pares. La diferencia se produciría al observar el ritmo de adquisición de los niños con TDAH, ya que el grupo de pares mantiene un incremento constante en el desarrollo de la comprensión de los enunciados no literales, en cambio, los escolares con TDAH se estancan entre los 8 y 11 años, logrando un salto importante en el último grupo de edad. Es decir, el problema pareciera manifestarse en las edades intermedias con un enlentecimiento que entre 12 y 13 años parece ser superado en gran medida. A pesar de esto, no llegan a alcanzar el nivel de sus pares. Considerando la propuesta de Barkley (2003) este efecto de estancamiento podría estar evidenciando una maduración más lenta de las funciones ejecutivas, y por lo tanto, de la autorregulación. En la práctica, puede ser que la madurez compense buena parte del mal desempeño cuando se tiene TDHA.

La conceptualización de la comprensión oral desde la perspectiva pragmática y cognitiva nos abre la mirada para indagar acerca del desempeño comprensivo de los menores con necesidades educativas especiales derivadas de TDAH, describiendo su participación como co-constructores del significado implícito en la comunicación oral. Así, si abordamos la complejidad de la comprensión oral entendiéndola al igual que Halliday (1987) como una danza en conjunto, y los sujetos con TDAH actuarían como un comprendedor con dificultades en participar ágil y coreográficamente entre los distintos tipos de información percibidos de la situación comunicativa, la metarepresentación recíproca de los interlocutores y la construcción intersubjetiva y dinámica de los significados.

Bibliografía

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4 ed (DSM-IV). Washington DC: APA; 1993
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4 ed Text revised (DSM-IV TR). Washington DC: APA; 2000
- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: University Press.
- BAIXAULI-FORTEA, I., ROSELLÓ, B., Y MIRANDA-CASAS, A. (2004). "Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos". *Revista de Neurología*, 38 (Suplemento 1), Viguera ISSN Edición Digital 1576-6578, Madrid, 69-79.
- BARBERO, P. TÉLLEZ DE MENESES LORENZO, M. Y GONZÁLEZ, F. (2004) "Formas clínicas inhabituales de presentación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad" *Revista de Neurología* 38 (Suplem 1) Viguera ISSN Edición Digital 1576-6578, Madrid, 69-79.
- BARKLEY, R. (1990). *Attention déficit hyperactivity disorders: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- BARKLEY, R. (1997) *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- BARKLEY, R. (2003). "Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children" *Brain*, 25, University of Oxford Edición Digital ISSN 0006-8950, Oxford, 77-83.
- BELINCHÓN, M. (1999). "Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión", en de Vega, M. y Cuetos, M. (ed.), *Psicolingüística del español*,

- Trota, Madrid. 307-73.
- BLACK, M. (1993) "More about metaphor". En Ortony, M. (ed.) *Metaphor and thought*. Cambridge: Nueva York. 18-40.
- CÁCERES, P. (2005) "Análisis psicométrico del test de inferencias lingüísticas IMIP". *Informe interno no publicado (Proyecto FONDECYT N° 1040740.)* Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ILCL.
- CÁCERES, P. y Crespo, N. (2006) "Análisis de la dimensionalidad de la escala de Inferencia Lingüística IMIP aplicando un modelo no paramétrico de Teoría de Respuesta al Ítem". *Manuscrito en preparación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ILCL.*
- CORPAS, G. (1996). *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Greidos.
- CRESPO N, Benítez R, Y Ramos C. (2004). "Una Propuesta de Medición de las Inferencias en la Comprensión del Discurso Oral". En Pillaux, M. (ed.), *Contextos del discurso*, Universidad Austral de Chile, Valdivia. 134-51.
- ESCANDELL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- ETCHEPAREBORDA M. C., MULAS F., CAPILLAS- GONZÁLES A., FERNÁNDEZ-GONZÁLES S, Campo P., Maestú F., Fernández-Luca F. Y Ortiz T. (2004) "Sustrato neurofuncional de la rigidez cognitiva en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: resultados preliminares" Revista de Neurología 38 (Suplemento1) Viguera ISSN Edición Digital 1576-6578, Madrid , 145-148
- HALLIDAY, M. (1987). "Spoken and written models of meanings", en Horowitz, R. y Samuels, S. (Eds.) *Comprehending oral and written language*, Academic Press, San Diego. 41- 81.
- LEVORATO M. C. CACCIARI C. (1999) "Idiom Comprehension in Children: Are the Effects of Semantic Analysability and Context Separable?" The European Journal of Cognitive Psychology, Number 1 (11) Psychology Press, part of the Taylor & Francis Group pp. 51-66(16)
- MIRANDA CASA, A.; ROSELLÓ, M. B Y SORIANO M. (1998) *Estudiantes con Deficiencias Atencionales*. Valencia: Promolibro.
- MIRANDA-CASA, A., YGUAL-FERNÁNDEZ, A., Y ROSEL-REMÍREZ, J. (2004). "Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad". Revista de Neurología, 38 (Suplemento1), Viguera ISSN Edición Digital 1576-6578, Madrid, 111-116.
- MUÑOZ CÉSPEDES, J. Y TIRAPU-USTÁRROZ, J. (2004) "Rehabilitación de las funciones ejecutivas". Revista de Neurología 38, Viguera ISSN Edición Digital 1576-6578, Madrid, 656-663.
- OWENS, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Chicago: Pearson.
- PINEDA D., RESTREPO M., HENAO, G., GUTIERREZ CLELLEN, V. Y SANCHEZ, D. (1999) " Comportamientos verbales diferentes en niños de 7 a 12 años con déficit de atención". Revista Neurología, 29 (12), Viguera ISSN Edición Digital 1576-6578, Madrid 1117-1127.
- SÁNCHEZ- CARPINTERO, R. Y NARBONA, J. (2004). "El sistema ejecutivo y las lesiones frontales en el niño". Revista Neurología, 39 (2), Viguera ISSN Edición Digital 1576-6578, Madrid 188-91.
- SEARLE J. (1986). *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.
- SEARLE, J. (1993). "Metaphor", en Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 83-111.

- SERVERA-BARCELÓ, M. (2005). "Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión". Revista de Neurología 40 (6), Viguera ISSN Edición Digital 1576-6578, Madrid, 358 - 68.
- SIJTSMÁ, K. Y MOLENAAR, I. (2002). *Introduction to Non-parametric Item Response Theory*. California: Sage Publication.
- SPERBER, D. Y WILSON, D. (1994). *La Relevancia*. Madrid: Visor.
- WINNER, E. Y GARDNER, H. (1993) "Metaphor and irony: two levels of understanding" en Ortony, A. (Ed.) *Metaphor and thought*, University Press, Cambridge.
- YGUAL FERNÁNDEZ, A., MIRANDA CASA, A. Y CERVERA MERIDA, J.F. (2000) "Dificultades en las dimensiones de forma y contenido del lenguaje en los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad". Revista de Neurología 1, Viguera ISSN Edición Digital 1576-6578, Madrid, 193-202