

## Comprensión lectora y auditiva en la narrativa de estudiantes con TDAH comórbidos con dislexia

**Pilar Vieiro-Iglesias**   
Universidade da Coruña, España  
[pilar.vieiro@udc.es](mailto:pilar.vieiro@udc.es)

**M<sup>a</sup> Dolores González-Fernández**   
Universidade da Coruña, España  
[m.d.gonzalez@udc.es](mailto:m.d.gonzalez@udc.es)

### Resumen

El objetivo de este trabajo es comprobar la posible influencia del formato de presentación de la información (situación de lectura vs escucha) en la comprensión de textos narrativos en alumnado con TDAH comórbido con dislexia. Participaron un grupo experimental con media de edad de 8.5 años y un grupo control con media de edad de 8.9 años. Se utilizaron tres medidas para el análisis de la comprensión: la diversidad léxica, los recursos cohesivos y la estructura episódica. Los resultados mostraron ausencia de diferencias significativas en el grupo control en todas las medidas objeto de estudio, pero sí en algunas en el grupo experimental, de tal modo que el uso de recursos cohesivos y diversidad léxica fueron favorecidos por la situación de lectura. Las medidas de estructura episódica no se vieron significativamente afectadas por la modalidad de presentación.

**Palabras clave:** TDAH; dislexia; escucha; comprensión lectora; diversidad léxica; textos narrativos.

**Cómo citar:** Vieiro-Iglesias, P., & González-Fernández, M. D. (2025). Comprensión lectora y auditiva en la narrativa de estudiantes con TDAH comórbidos con dislexia. *Ocnos*, 24(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2025.24.1.494](https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.494)



## Reading and listening comprehension in the narrative of students with ADHD comorbid with Dyslexia

**Pilar Vieiro-Iglesias**   
Universidade da Coruña, España  
[pilar.vieiro@udc.es](mailto:pilar.vieiro@udc.es)

**M<sup>a</sup> Dolores González-Fernández**   
Universidade da Coruña, España  
[m.d.gonzalez@udc.es](mailto:m.d.gonzalez@udc.es)

### Abstract

The aim of this study was to test the possible impact of the form information in presented (reading vs. listening situation) on the comprehension of narrative texts in students with ADHD comorbid with dyslexia. An experimental group with a mean age of 8.5 years and a control group with a mean age of 8.9 years participated. Three measures were used to analyse comprehension: lexical diversity, cohesive resources and episodic structure. The results showed no significant differences in the control group on all the measures under study, but there were significant differences in some measures in the experimental group, so that the use of cohesive resources and lexical diversity were favoured by the reading situation. Measures of episodic structure were not significantly affected by presentation modality.

**Keywords:** ADHD; dyslexia; listening; reading comprehension; lexical diversity; narrative texts.

**How to cite:** Vieiro-Iglesias, P., & González-Fernández, M. D. (2025). Reading and listening comprehension in the narrative of students with ADHD comorbid with dyslexia. *Ocnos*, 24(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2025.24.1.494](https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.494)



## INTRODUCCIÓN

La dislexia y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) son dos trastornos con un amplio diagnóstico en la infancia, más del 80% de los niños con TDAH y el 60% de los niños con dislexia cumplen los criterios para, al menos, un diagnóstico adicional (Willcutt y Pennington, 2000; Willcutt et al., 2000; Willcutt y Petrill, 2023).

La dislexia, en el DSM-5, se describe como un trastorno específico del aprendizaje dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Las personas con dislexia presentan una dificultad de lectura persistente que no puede explicarse por déficits sensoriales, dificultades cognitivas, falta de motivación o falta de instrucción en lectura. Constituye un fallo inesperado, específico y persistente para adquirir habilidades de lectura eficientes a pesar de la instrucción convencional, la inteligencia adecuada y la oportunidad sociocultural (APA, 2013).

Por su parte el TDAH es uno de los trastornos del desarrollo más prevalentes, caracterizado por una actividad excesiva acompañada de una capacidad de baja atención e impulsividad, se considera como una patología psiquiátrica que tiene una continuidad desde la infancia a la edad adulta. El TDAH ocurre en la mayoría de las culturas en aproximadamente el 5% de los niños y el 2.5% de los adultos (APA, 2013).

El TDAH afecta a la lectura, que se vuelve difícil cuando se requiere una actividad intensa durante largos períodos de tiempo.

Los problemas de atención y aprendizaje generalmente se consideran interrelacionados y presentan un desarrollo continuado (Mayes y Calhoun, 2007; Mayes et al., 2000) y bidireccional, siendo su comorbilidad muy alta, tal y como es el caso de los niños con dislexia para TDAH (Daucourt et al., 2020; Willcutt y Pennington, 2000) o niños con TDAH para dislexia (Ramos-Puca, 2024; Sánchez-Carmona et al., 2023; Sanson et al., 1996; Moraleda-Sepúlveda, 2020). Las dificultades de lectura parecen estar fuertemente relacionadas con el tipo predominantemente desatento de TDAH y no tanto con los casos de hiperactividad o impulsividad (Gooch et al., 2011; Mayes y Calhoun, 2007; Re y Cornoldi, 2015).

Tanto los estudios genéticos conductuales como los moleculares respaldan una etiología genética parcialmente compartida entre el TDAH y la dislexia y dibujan el fenotipo comórbido como resultado de la superposición de factores de riesgo que producen una alta tasa de concurrencia de estos trastornos. Parece que los niños con TDAH y dislexia presentan dificultad con diferentes aspectos del procesamiento de información y en concreto en funciones relacionadas con la memoria. Dhar et al., (2008) defienden la idea de que los sujetos comórbidos difieren del TDAH en las características de procesamiento de la información, aunque éstos están muy cerca de los disléxicos en el sentido de que presentan déficits en el proceso de decodificación de palabras. Dicha dificultad parece presentarse especialmente a la hora de identificar palabras desconocidas (Ehm et al., 2016; Dittman, 2016). Estos problemas de codificación pueden interferir en la comprensión lectora, lo que dificulta determinar si los problemas de comprensión se deben a dificultades de decodificación, a dificultades de comprensión, o a ambas (Swanson et al., 2018). A nivel de comprensión se aprecian déficits en la identificación de tópicos o ideas principales, en la capacidad de realización de inferencias, identificación de incoherencias textuales, capacidad de ordenación de fragmentos y en las habilidades de planificación y autorregulación (Erickson et al, 2015; Hlas et al., 2019; Miranda-Casas et al., 2011; Shalev et al., 2016).

Debido a la estrecha relación entre los procesos de acceso al léxico y de comprensión lectora, algunos estudios han utilizado la situación de escucha frente a la de lectura para explorar los déficits de comprensión asociados con el TDAH (Bellani et al., 2011; Kim, 2016; Lorch et al., 2020; Nilsen et al., 2013). Los estudios de comprensión auditiva muestran que las personas con TDAH tienen también dificultades en los procesos de lenguaje de orden superior, como comprender el lenguaje figurado (Bignell y Cain, 2007) y responder preguntas inferenciales (McInnes et al., 2003). Además, muestran déficits en la organización, la identificación de ideas principales y la coherencia tras la escucha de un texto (Miller et al, 2013; Purvis y Tannock, 1997; Swanson et al., 2018).

Si pensamos en cómo el TDAH podría afectar los procesos de comprensión, parece que puede forzar el conjunto de recursos cognitivos disponibles para formar conexiones entre ideas de texto. Incluso cuando los niños con TDAH no tienen problemas comórbidos de decodificación de palabras, podría ser que sus recursos atencionales reducidos puedan afectar la formación de conexiones de texto, de modo que la información central no pueda surgir en su representación de texto en el mismo grado que lo hace para los que no comprenden TDAH, lo que lleva a un déficit de centralidad (Herrera-Gutiérrez, 2021). En cuanto a la comprensión de textos que se habían escuchado se encontró que, en comparación con los controles, los niños con TDAH mostraban un déficit central mayor, incluso aunque recordaran información más central que periférica (Flake et al., 2007). La población TDAH parece agotar los recursos cognitivos disponibles para formar conexiones entre ideas de texto, incluso cuando los niños con TDAH no tienen problemas comórbidos de decodificación de palabras, Lorch et al., (2000) han proporcionado datos que respaldan esta idea en tareas de comprensión auditiva. Niños que ya habían vuelto a contar pasajes que habían escuchado o contaban sobre programas de televisión que habían visto, mostraban este patrón.

En este contexto resulta interesante conocer si los déficits de centralidad también se obtienen para la comprensión lectora. Así los propósitos de este trabajo son (1) conocer la influencia de la modalidad de recepción del mensaje (escucha-lectura) en la comprensión de textos narrativos (2) examinar las habilidades cognitivas involucradas en este proceso tales como organización episódica, la cohesión y la diversidad léxica de los resúmenes de textos.

Hipotetizamos que existirán diferencias significativas sólo en las medidas de organización (organización episódica y cohesión), las cuales se verán favorecidas por la situación de lectura, atribuyéndole a éstas un contexto facilitador de la recuperación de la información frente a las medidas de diversidad léxica más relacionadas con el nivel de vocabulario previo.

## MÉTODO

### *Participantes*

Este estudio estuvo formado inicialmente por 42 participantes con diagnóstico de TDAH comórbido con dislexia, de los cuales 21 eran niñas y 21 niños. Una vez administrada la prueba de Evaluación del Retraso Lector (Maldonado et al., 1992), que nos permitió igualar la muestra a nivel de Edad Lectora, ésta quedó compuesta por 36 participantes (16 niñas y 20 niños). Otros 36 sujetos, seleccionados de un total de 40 formaron el grupo control, la mitad de los cuales eran niños y la otra mitad niñas, ninguno de ellos presentaba dificultades de aprendizaje ni trastornos del desarrollo.

La muestra presentaba una edad mental lectora correspondiente al mismo nivel de escolarización y trimestre según establece la prueba, situándose en todos los casos entre los percentiles 50 y 80. La media de edad de los sujetos con TDAH comórbidos con dislexia fue de 8.5 (DT = 1.02), con percentil 60 en la tarea de lectura, 75 en vocabulario y 75 en la prueba de desarrollo intelectual Raven. Los sujetos que actuaron como controles presentaban una media de edad de 8.82 (DT = 1.59) y con percentil 75 en la tarea de lectura, 75 en vocabulario y 80 en la prueba de desarrollo intelectual Raven.

De acuerdo con los criterios del DSM-5, los participantes del grupo experimental se clasificaron como TDAH sólo si los síntomas estaban presentes antes de los siete años y si estos síntomas causaban algún deterioro funcional significativo en dos o más entornos. Todos los participantes cumplían seis o más síntomas en ambas dimensiones (inatención e hiperactividad) lo cual hizo que fuesen identificados como comórbidos. Los controles no cumplieron con los criterios del DSM-5 para ningún tipo de TDAH y/o dislexia. Dado que la selección de los individuos fue de carácter accidental y no aleatoria, además de cuidar que los dos grupos fuesen del mismo tamaño, se prestó especial atención a que su composición fuese similar en cuanto a variables como Edad ( $F = 0.23$ ;  $p = 0.79$ ) y Género ( $c2 = 0.99$ ;  $p = 0.71$ ) con el objeto de que los resultados pudieran verse contaminados lo menos posible.

## *Instrumentos y materiales*

- Prueba de evaluación del retraso Lector\_PEREL\_ de [Maldonado et al. \(1992\)](#) nos permitió igualar la muestra en edad mental lectora.
- Peabody Test, 3ª ed. (PPVT – III – Forma A; [Dunn et al., 2006](#)) para evaluar el nivel de vocabulario.
- Para la valoración del coeficiente intelectual se utilizó la prueba [Raven \(1990\)](#) usando el razonamiento por analogías, la comparación de formas y la capacidad de razonamiento con base en estímulos figurativos.
- El análisis de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica se realizó a través de un análisis de los resúmenes de dos textos narrativos.

## *Diseño*

El diseño incluyó la comparación de grupos a fin de analizar si existían diferencias a la hora de poner en marcha estrategias de comprensión relacionadas con la modalidad de presentación del texto sobre el cual se analizaban las medidas (estructura episódica, recursos cohesivos y diversidad léxica). En ambas situaciones experimentales los sujetos debían de realizar un resumen escrito de lo leído.

La estructura episódica se midió a través del porcentaje de proposiciones presentes en cada una de las partes de la superestructura del texto (Marco, Tema, Trama y Resolución) según la Gramática de los Cuentos ([Thorndyke, 1977](#)).

Los recursos cohesivos (elementos de carácter gramatical y léxico que tienen por función unificar las distintas premisas que componen un texto) se valoraron mediante el porcentaje de conectores temporales, causales, adversativos, consecutivos y condicionales presentes en los resúmenes.

La diversidad léxica se midió a través del uso de palabras diferentes presentes en sus resúmenes, se analizó el porcentaje de palabras contenido (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y palabras función presentes en los mismos.

## *Procedimiento*

Una vez recibido el consentimiento de las familias para la participación de los sujetos en el estudio, se procedió a la recogida de los datos, que se llevó a cabo en el propio centro educativo al que asisten los participantes. Este proceso se basó en la práctica de escucha-lectura de textos narrativos, con su posterior comprensión de forma escrita. El primer texto, es leído por la investigadora, y los participantes posteriormente hacen el resumen escrito, y el segundo texto es leído por los participantes, y posteriormente hacen el resumen de forma escrita.

Para el análisis de los resúmenes se procedió a un acuerdo interjueces. Dos personas expertas en comprensión lectora analizaron la superestructura de los resúmenes siguiendo la metodología de la Gramática de los Cuentos de [Thorndyke \(1977\)](#). Así mismo se contabilizó el número total de palabras y el número de palabras diferentes de cara a medir la diversidad léxica, así como el número y tipo de recursos cohesivos. El kappa de Cohen se utilizó para medir la concordancia de los dos evaluadores. Se utilizaron dos ensayos por evaluador y el valor de kappa fue de .80.

## **RESULTADOS**

Los datos obtenidos fueron analizados con el IBM SPSS, v. 26.0. En primer lugar, se procedió a un análisis descriptivo de los resultados de puntuaciones obtenidos en promedios, máximas, mínimos y desviación en aciertos en las distintas medidas en el grupo control y en el experimental (tablas 1 a 6 y [figura 1](#)) donde claramente se puede apreciar las diferencias entre el grupo control y experimental con

mayor nivel de eficacia para el primero en todas las medidas analizadas: la diversidad léxica, la estructura episódica, los recursos cohesivos y la identificación de las ideas principales. Asimismo, no se encontraron diferencias entre las dos situaciones experimentales en el grupo control, pero sí en el grupo experimental.

**Tabla 1**

*Análisis descriptivo del grupo experimental en recursos cohesivos*

|                      | Lectura |     |     |      | Escucha |       |       |         |
|----------------------|---------|-----|-----|------|---------|-------|-------|---------|
|                      | M       | Máx | Mín | DT   | M       | Máx   | Mín   | Desvest |
| <b>Temporales</b>    | 46      | 56  | 32  | 7.53 | 54      | 60.00 | 43.00 | 5.28    |
| <b>Causales</b>      | 32      | 35  | 23  | 6.61 | 45      | 68.00 | 41.00 | 6.42    |
| <b>Adversativas</b>  | 5       | 7   | 3   | 1.93 | 0       | 0     | 0     | 0       |
| <b>Consecutivas</b>  | 2       | 6   | 1   | 1.87 | 0       | 0     | 0     | 0       |
| <b>Condicionales</b> | 15      | 18  | 12  | 1.87 | 1       | 1     | 0     | 0.89    |

**Tabla 2**

*Análisis descriptivo del grupo control en recursos cohesivos*

|                      | Lectura |     |     |      | Escucha |     |     |         |
|----------------------|---------|-----|-----|------|---------|-----|-----|---------|
|                      | M       | Máx | Mín | DT   | M       | Máx | Mín | Desvest |
| <b>Temporales</b>    | 36      | 43  | 29  | 5.53 | 38      | 40  | 23  | 8.28    |
| <b>Causales</b>      | 32      | 43  | 26  | 4.61 | 28      | 33  | 17  | 6.42    |
| <b>Adversativas</b>  | 15      | 19  | 10  | 7.83 | 12      | 19  | 9   | 6.77    |
| <b>Consecutivas</b>  | 10      | 11  | 6   | 8.87 | 10      | 25  | 16  | 7.66    |
| <b>Condicionales</b> | 17      | 19  | 8   | 3.87 | 12      | 29  | 8   | 8.77    |

Los datos descriptivos mostraron que el grupo control fue el que utilizó mayor variedad de recursos cohesivos independientemente de la situación experimental de escucha/lectura. En ambas situaciones el porcentaje mayor de recursos utilizados fue el de temporales y causales, seguidos de condicionales, adversativos y consecutivos que se situaron en una franja inferior de uso.

El grupo experimental utilizó mayoritariamente conectores temporales y causales en ambas situaciones (escucha y lectura).

El contraste de medias analizando cada una de las medidas de recursos cohesivos a través de la prueba t-Student mostró que las diferencias entre el grupo TDAH-dislexia y el control fueron estadísticamente significativas en todas las medidas en la situación de escucha a favor de este último (Temporales:  $t = 4.61$ ,  $p = .001$ ; Causales:  $t = 3.04$ ,  $p < .003$ ; Adversativas:  $t = 3.65$ ,  $p = .004$ ; Consecutiva:  $t = 7.98$ ,  $p = .005$ ; Condicionales:  $t = 8.71$ ,  $p = .009$  unilateral).

En la situación de lectura sólo se encontraron diferencias significativas a favor del grupo control en el uso de Temporales ( $t = 4.01$ ,  $p = .009$ ), Adversativas ( $t = 1.047$ ,  $p = .03$  y Consecutivas ( $t = 3.66$ ,  $p = .01$ ; unilateral). En el grupo TDAH-dislexia la lectura favoreció los conectores condicionales, las diferencias con respecto a la situación de escucha alcanzó la significatividad estadística ( $t = 9.11$ ,  $p = .041$ ).

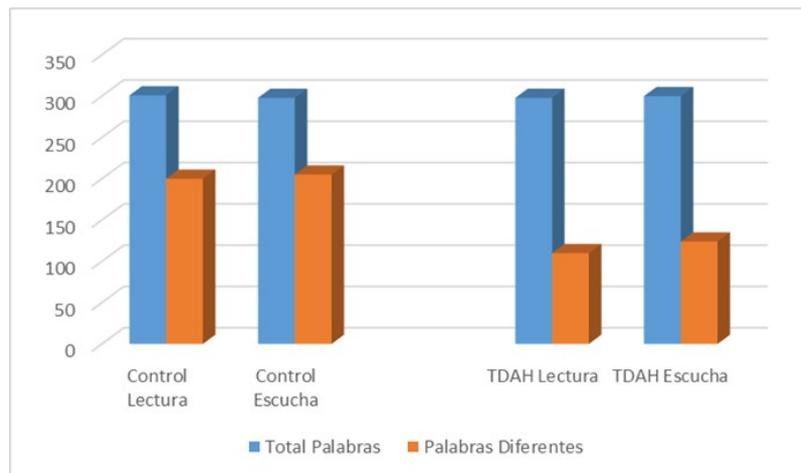
En cuanto al análisis de la diversidad léxica, en un primer lugar se procedió a contabilizar el uso de palabras diferentes presentes en los distintos resúmenes mediante la técnica type-token ratio (TTR). TTR

es la proporción que se obtiene al dividir los tipos (el número total de palabras diferentes) que ocurren en un texto o enunciado por sus tokens (el número total de palabras).

La figura 1 muestra la media de palabras iguales (textuales) y palabras diferentes presentes en las distintas situaciones experimentales. Se observa que el número de palabras totales presentes en cada situación y grupo es similar, no encontrándose diferencias significativas ni entre los grupos ni comparando cada una de las situaciones (lectura vs escucha). Sin embargo, el grupo experimental (TDAH-dislexia) utilizó un número inferior de palabras diferentes en ambas situaciones con relación al grupo control, siendo estas diferencias significativas (Lectura:  $t = 2.65$ ;  $p = .001$ ; Escucha:  $t = 5.87$ ,  $p = .003$ ).

**Figura 1**

*Media de palabras textuales y de palabras no textuales en las distintas situaciones experimentales.*



Asimismo, se analizó el porcentaje de palabras contenido (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y palabras función presentes en los mismos.

**Tabla 3**

*Análisis descriptivo del grupo experimental en diversidad léxica*

|                    | Lectura |     |     |      | Escucha |     |     |      |
|--------------------|---------|-----|-----|------|---------|-----|-----|------|
|                    | M       | Máx | Mín | DT   | M       | Máx | Mín | DT   |
| <b>P. Función</b>  | 40      | 46  | 32  | 7.83 | 33      | 43  | 32  | 9.58 |
| <b>Sustantivos</b> | 32      | 35  | 13  | 9.67 | 33      | 36  | 13  | 6.69 |
| <b>Verbos</b>      | 19      | 28  | 9   | 7.77 | 20      | 28  | 10  | 7.60 |
| <b>Adjetivos</b>   | 8       | 11  | 6   | 8.98 | 10      | 11  | 5   | 8.97 |

|                  | Lectura |     |     |      | Escucha |     |     |      |
|------------------|---------|-----|-----|------|---------|-----|-----|------|
|                  | M       | Máx | Mín | DT   | M       | Máx | Mín | DT   |
| <b>Adverbios</b> | 1       | 3   | 0   | 0.72 | 2       | 6   | 0   | 4.76 |

**Tabla 4**

*Análisis descriptivo del grupo control en diversidad léxica*

|                    | Lectura |     |     |      | Escucha |     |     |      |
|--------------------|---------|-----|-----|------|---------|-----|-----|------|
|                    | M       | Máx | Mín | DT   | M       | Máx | Mín | DT   |
| <b>P. Función</b>  | 29      | 36  | 22  | 8.76 | 29      | 20  | 13  | 5.58 |
| <b>Sustantivos</b> | 28      | 25  | 19  | 6.67 | 27      | 33  | 26  | 6.66 |
| <b>Verbos</b>      | 27      | 31  | 25  | 7.88 | 28      | 31  | 21  | 6.60 |
| <b>Adjetivos</b>   | 10      | 14  | 6   | 8.97 | 9       | 14  | 4   | 9.97 |
| <b>Adverbios</b>   | 6       | 10  | 3   | 4.77 | 7       | 9   | 6   | 1.76 |

El grupo experimental utilizó un mayor número de palabras función y sustantivos que el grupo control. Dichas diferencias alcanzaron la significatividad estadística en las medidas de palabras función ( $t = 11.56$ ,  $p = .0001$  y  $t = 12.65$ ;  $p = .001$  en lectura y escucha respectivamente). Por su parte el grupo control utilizó mayor número de verbos, adjetivos y adverbios en ambas situaciones, alcanzado la significatividad estadística en las medidas de verbos en situación de lectura ( $t = 12.76$ ;  $p = .001$ ) y de adverbios en ambas situaciones ( $t = 1.24$ ,  $p = .003$  unilateral).

Las pruebas a posteriori sólo mostraron diferencias significativas a favor de la situación de lectura en el uso de las palabras función en el grupo TDAH-dislexia ( $t = 12.88$ ;  $p = .033$ )

En cuanto a la estructura episódica analizada a través de la superestructura narrativa observamos que la puntuación perteneciente al porcentaje de recuerdo de las distintas proposiciones de cada una de las partes del texto no se ve afectada de modo significativo por la modalidad de presentación en el grupo experimental y control.

**Tabla 5**

*Análisis descriptivo del grupo experimental en estructura episódica*

|              | Lectura |     |     |      | Escucha |     |     |      |
|--------------|---------|-----|-----|------|---------|-----|-----|------|
|              | M       | Máx | Mín | DT   | M       | Máx | Mín | DT   |
| <b>Marco</b> | 30      | 46  | 19  | 7.83 | 35      | 43  | 32  | 9.58 |
| <b>Tema</b>  | 5       | 9   | 1   | 9.67 | 3       | 6   | 1   | 6.69 |
| <b>Trama</b> | 40      | 48  | 29  | 7.77 | 42      | 48  | 38  | 7.60 |

|                   | Lectura |     |     |      | Escucha |     |     |      |
|-------------------|---------|-----|-----|------|---------|-----|-----|------|
|                   | M       | Máx | Mín | DT   | M       | Máx | Mín | DT   |
| <b>Resolución</b> | 25      | 31  | 16  | 8.98 | 21      | 11  | 5   | 8.97 |

**Tabla 6**

*Análisis descriptivo del grupo control en estructura episódica*

|                   | Lectura |     |     |      | Escucha |     |     |      |
|-------------------|---------|-----|-----|------|---------|-----|-----|------|
|                   | M       | Máx | Mín | DT   | M       | Máx | Mín | DT   |
| <b>Marco</b>      | 21      | 26  | .18 | 7.83 | 22      | 33  | 19  | 9.58 |
| <b>Tema</b>       | 10      | 15  | 6   | 3.67 | 11      | 18  | 7   | 6.69 |
| <b>Trama</b>      | 37      | 43  | 29  | 7.77 | 40      | 47  | 34  | 7.60 |
| <b>Resolución</b> | 32      | 41  | 26  | 8.98 | 27      | 31  | 22  | 8.97 |

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los niños y las niñas con trastornos asociados a otros tienen más dificultades en el inicio de su desarrollo, en lo que es el proceso de aprendizaje. En la dislexia, la adquisición del lenguaje se puede ver afectada dependiendo del nivel de afectación.

En este caso, hemos trabajado con un grupo de TDAH comórbidos con dislexia con el fin de comprobar si el formato de presentación de la información oral/escrita, es decir situación de lectura vs escucha puede influir a la hora de comprender textos narrativos (género con una superestructura familiar y claramente diferenciada). Nos referimos con ello a la importancia que adquiere en este tipo de textos el uso de mecanismos como los conectores causales, temporales o espaciales como rasgos lingüísticos que ayudan a la comprensión por parte del lector u oyente. Junto a ello justificó también nuestra elección las diversas unidades gramaticales, y la variedad de las palabras (sustantivos, verbos mentales, cláusulas de relativo, adjetivos y adverbios) presentes en los mismos.

Hemos utilizado tres medidas para el análisis de los textos narrativos: la diversidad léxica, los recursos cohesivos y la estructura episódica. Este análisis se realiza en base al input-output de escucha-escritura y lectura-escritura. Los resultados mostraron ausencia de diferencias significativas en el grupo control en todas las medidas objeto de estudio, pero sí en algunas en la ejecución del grupo experimental, de ellos se deduce que las dificultades de comprensión lectora no caracterizan a todos los procesos de esta habilidad en escolares con TDAH-dislexia, pero que son particularmente evidentes en el uso de recursos cohesivos, así como en la diversidad léxica.

La situación de lectura facilitó el uso de recursos cohesivos y acercó al grupo experimental al control en el uso de conectores causales y condicionales.

La diversidad léxica fue similar en ambos grupos, no obstante, el grupo control hizo un uso significativamente mayor de palabras contenido que el grupo experimental. Así mismo fueron significativamente mayores las puntuaciones en el uso de verbos, adjetivos y adverbios para el grupo control.

La situación experimental de lectura benefició significativamente el uso de palabras función en el grupo TDAH-dislexia.

El hallazgo de una menor competencia en el uso de coherencia textual en situación de escucha en los sujetos con TDAH-dislexia se suma a otros trabajos que subrayan la implicación de los fallos en

comprensión oral del lenguaje (Catts et al., 2003). Se interpreta que los déficits en comprensión oral de los sujetos con TDAH puedan ser debido más bien a fallos en inhibición o a una escasa implicación en la tarea (Leonard et al., 2009). Estos datos nos llevan una vez más, a la confirmación de que el procesamiento y la comprensión de información auditiva por parte de este colectivo se produce de manera deficitaria (Beitchman et al., 1989; Haghshenas et al., 2014; Kim, 2016; Tinius, 2003).

En las situaciones de lectura y escucha el grupo con TDAH-dislexia rindió al mismo nivel que el grupo control en las medidas de estructura episódica. En este sentido el porcentaje de proposiciones recordadas, así como la presencia de los distintos elementos de la superestructura narrativa no discriminó a los sujetos en función de la situación experimental.

Estos resultados hemos de interpretarlos a la luz de las propias demandas de la tarea de comprensión de textos. Ésta supone una construcción fruto de la representación del significado global del discurso. Dicho proceso es relativamente complejo y de carácter interactivo. En él, el individuo pone en juego distintos conocimientos que comprometen los limitados recursos de almacenamiento y de procesamiento de la memoria operativa (Loh et al., 2011; Jarrett et al., 2015) por ello podríamos interpretar la sobrecarga cognitiva que supone la situación de escucha, tal y como muestran los trabajos de Bellani et al., 2011; Lightbody (2002) o McInnes et al., 2003) quienes mantienen que aunque los problemas de comprensión lectora de los niños con dificultades de atención están relacionados con la lectura deficiente de palabras, la comprensión auditiva es particularmente vulnerable en este tipo de población.

En esta misma línea Cain y Bignell (2014) mantienen que leer favorece la comprensión frente a la escucha ya que la presentación visual del texto permite volver atrás cuando algo no ha quedado claro o simplemente se pierde el hilo conductor del discurso.

Una vez analizados los resultados a la luz de los objetivos planteados, una línea de investigación abierta pasaría por el análisis macro estructural de los textos ya que según Miranda-Casas (1988) aunque el sujeto realice una completa comprensión literal del texto, y por lo tanto complete su estructura, los sujetos TDAH con dislexia presentan dificultades en la comprensión interpretativa, es decir, el sujeto no realiza inferencias ni extrae conclusiones y también presenta dificultades en lectura crítica, debido a que no aporta ningún tipo de conocimiento previo ni añade ninguna valoración al texto.

Cabe concluir que los resultados de esta investigación aportan evidencia empírica a la hipótesis de que existe un beneficio de la situación de lectura entre los perfiles de TDAH-dislexia en las medidas de recursos cohesivos (principalmente en el uso de conectores condicionales) así como un uso significativamente mayor de palabras función, dando mayor complejidad a la estructura sintáctica de la frase, aspecto este último no analizado en la literatura científica previa.

No obstante, la complejidad explicativa que subyace a la comprensión en situación de escucha en el TDAH deberá ser estudiada en profundidad en futuros trabajos.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Pilar Vieiro-Iglesias:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura-borrador original; Escritura-revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

**M<sup>a</sup> Dolores González-Fernández:** Análisis formal; Escritura-revisión y edición; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

## REFERENCIAS

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Beitchman, J. H., Hood, J., Rochon, J., Peterson, M., Mantini, T., & Majumdar, S. (1989). Empirical classification of speech/language impairment in children I. Identification of speech/language

- categories. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(1), 112-117. <https://doi.org/10.1097/00004583-198901000-00021>
- Bellani, M., Moretti, A., Perlini, C., & Brambilla, P. (2011). Language disturbances in ADHD. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20(4), 311-315 <https://doi.org/10.1017/S2045796011000527>
- Bignell, S., & Cain, K. (2007). Pragmatic aspects of communication and language comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention and hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 499-512. <https://doi.org/10.1348/026151006X171343>
- Cain, K., & Bignell, S. (2014). Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 108-124. <https://doi.org/10.1111/bjep.12009>
- Catts, H. W., Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Barth, A. E. (2003, June). The simple view of reading changes over time. In *Annual Meeting of the Society for Scientific Study of Reading, Boulder, CO*.
- Daucourt, M. C., Erbeli, F., Little, C. W., Haughbrook, R., & Hart, S. A. (2020). A meta-analytical review of the genetic and environmental correlations between reading and attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and reading and math. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 23-56. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1631827>
- Dhar, M., Been, P. H., Minderaa, R. B., & Althaus, M. (2008). Distinct information processing characteristics in dyslexia and ADHD during a covert orienting task: An event-related potential study. *Clinical Neurophysiology*, 119(9), 2011-2025. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2008.05.027>
- Dittman, C. K. (2016). Associations between inattention, hyperactivity and pre- reading skills before and after formal reading instruction begins. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(9), 1771-1791. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9652-x>
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Arribas, D. (2006). *Peabody, test de vocabulario en imágenes*. TEA Ediciones.
- Ehm, J., Kerner auch Koerner, J., Gawrilow, C., Hasselhorn, M., & Schmiedek, F. (2016). The Association of ADHD symptoms and reading acquisition during Elementary School Years. *Developmental Psychology*, 52(9), 1445-1456. <https://doi.org/10.1037/dev0000186>
- Erickson, L. C., Thiessen, E. D., Godwin, K. E., Dickerson, J. P., & Fisher, A. V. (2015). Endogenously- and exogenously-driven selective sustained attention: Contributions to Learning in Kindergarten *Journal of Experimental Child Psychology*, 138, 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.04.011>
- Flake, R. A., Lorch, E. P., & Milich, R. (2007). The effects of thematic importance on story recall among children with attention deficit hyperactivity disorder and comparison children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(1), 43-53. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9078-z>
- Gooch, D., Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 195-203. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02312.x>
- Haghshenas, S., Hosseini, M. S., & Aminjan, A. S. (2014). A possible correlation between vestibular stimulation and auditory comprehension in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology & Neuroscience*, 7, 159-162. <https://doi.org/10.3922/j.psns.2014.009>
- Herrera-Gutiérrez, E., Conesa-Conesa, M. R., & López-Ortuño, J. (2021). Estudio de la comprensión lectora en alumnado con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad. *Investigaciones sobre Lectura*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12564>
- Hlas, A. C., Neyers, K., & Molitor, S. (2019). Measuring student attention in the second language classroom. *Language Teaching Research*, 23(1), 107-125. <https://doi.org/10.1177/1362168817713766>

- Jarrett, M. A., Gilpin, A. T., Pierucci, J. M., & Rondon, A. T. (2015). Cognitive and Reactive control processes: Associations with ADHA symptoms in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 40*(1), pp. 53-57. <https://doi.org/10.1177/0165025415575625>
- Kim, Y. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology, 141*, 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Leonard, M. A., Lorch, E. P., Milich, R., & Hagans, N. (2009). Parent - Child joint picture-book reading among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 12*(4), 361-371. <https://doi.org/10.1177/1087054708315135>
- Lightbody, A. A. (2002). *Effects of neurological processes on decoding, reading comprehension, and listening comprehension in children with ADHD*. University of California, Los Angeles.
- Loh, P. R., Piek, J. P., & Barrett, N. C. (2011). Comorbid ADHD and DCD: Examining cognitive functions using the WISC-IV. *Research in developmental disabilities: A multidisciplinary journal, 32*(4), 1260-1269. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.02.008>
- Lorch, E. P., Milich, R., Polley-Sanchez, R., Van-den-Broek, P., Baer, S., Hooks, K., Hartung, C., & Welsh, R. (2000). Comprehension of televised stories in boys with attention deficit/hyperactivity disorder and nonreferred boys. *Journal of Abnormal Psychology, 109*(2), 321. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.2.321>
- Maldonado, A., Sebastián, E., & Soto, P. (1992). *Prueba de evaluación del retraso en lectura (PEREL)*. Universidad Autónoma de Madrid
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology, 13*(6), 469-493. <https://doi.org/10.1080/09297040601112773>
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of learning disabilities, 33*(5), 417-424. <https://doi.org/10.1177/002221940003300502>
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(4), 427-443. <https://doi.org/10.1023/A:1023895602957>
- Miller, A. C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(3), 473-483. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9686-8>
- Miranda-Casas, A. (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Promolibro.
- Miranda-Casas, A., Fernández-Andrés, M. I., García-Castellar, R., Roselló-Miranda, B., & Colomer, C. (2011). Habilidades lingüísticas y ejecutivas en el Trastorno por Déficit de Atención (TDAH) y en las Dificultades de Comprensión Lectora (DCL). *Revista Psicothema, 23*(4), 688-69. <https://doi.org/10.14198/DCN.2017.4.1.07> ; <http://hdl.handle.net/10234/36860>
- Moraleda-Sepúlveda, E., Pulido-García, N., & López-Resca, P. (2020). Dificultades de lectoescritura en trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 211-222. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n2.v1.1972>

- Nilsen, E. S., Mangal, L., & MacDonald, K. (2013). Referencial communication in children with ADHD: Challenges in the role of a listener. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56(2), 590-603. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/12-0013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0013))
- Purvis, K. L., & Tannock, R. (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 133-144. <https://doi.org/10.1023/A:1025731529006>
- Ramos-Puca, S. G. (2024). Revisión sistemática en niños con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad en comprensión lectora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 10269-10288. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10338](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10338)
- Raven, J. C. (1990). *Test de matrices progresivas*. Editorial Paidós.
- Re, A. M. & Cornoldi, C. (2015). Spelling errors in text copying by children with Dyslexia and ADHD Symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 48(1) 73-82. <https://doi.org/10.1177/0022219413491287>
- Sánchez-Carmona, A. J., Albert, J., López-Martín, S., Calleja-Pérez, B., Fernández-Mayoralas, D. M., Jiménez-de-Domingo, A., Fernández-Perrone, A. L., & Fernández-Jaén, A. (2023). El impacto del TDAH sobre la lectura. *Medicina (Buenos Aires)*, 83, 22-26. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0025-76802023000300022](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802023000300022)
- Sanson, A., Prior, M., & Smart, D. (1996). Reading disabilities with and without behaviour problems at 7–8 years: prediction from longitudinal data from infancy to 6 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(5), 529-541. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01439.x>
- Shalev, L., Kolodny, T., Shalev, N., & Mevorach, C. (2016). Attention functioning among adolescents with multiple learning, attentional, behavioral and emotional difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 582-596. <https://doi.org/10.1177/0022219415579125>
- Swanson, E., Barnes, M., Fall, A. M., & Roberts, G (2018). Predictors of reading comprehension among struggling readers who exhibit differing levels of inattention and hyperactivity. *Reading & Writing Quarterly*, 34(2), 132-146. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1359712>
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive psychology*, 9(1), 77-110. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90005-6)
- Tinius, T. P. (2003). The integrated visual and auditory continuous performance test as a neuropsychological measure. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 18(5), 439-454. <https://doi.org/10.1093/arclin/18.5.439>
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), 1039-1048. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00691>
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (2000). Twin study of the etiology of comorbidity between reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Journal of medical genetics*, 96(3), 293-301. [https://doi.org/10.1002/1096-8628\(20000612\)96:3293::AID-AJMG123.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1096-8628(20000612)96:3293::AID-AJMG123.0.CO;2-C)
- Willcutt, E. G., & Petrill, S. A. (2023). Comorbidity between reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder in a community sample: Implications for academic, social, and neuropsychological functioning. *Mind, Brain, and Education*, 17(4), 338-348. <https://doi.org/10.1111/mbe.12393>