



**Universidad**  
Zaragoza

Máster Interuniversitario en estudios avanzados sobre el  
lenguaje, la comunicación y sus patologías

## **Trabajo Fin de Máster**

“La valoración de un taller conversacional en el  
desarrollo de las habilidades pragmáticas en  
adolescentes con síndrome de Down. Estudio de  
casos”

Autor/es

Ana M<sup>a</sup> Mega Avellaneda

Director/es

Dña. MARTA LIESA ORÚS

D. ELIAS VIVED CONTE

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2015/16

### **Declaración de autoría**

Declaro que he redactado el trabajo “La valoración de un taller conversacional en el desarrollo de las habilidades pragmáticas en adolescentes con síndrome de Down. Estudio de casos” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2015/16 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firma

23 de Septiembre de 2016

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1. ANÁLISIS DE BASES DE DATOS</b> .....	<b>9</b>
<b>2.2. SÍNDROME DE DOWN: UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN SOCIAL</b> .....	<b>12</b>
<b>2.3. FENOTIPO NEUROCOGNITIVO Y LINGÜÍSTICO EN EL SÍNDROME DE DOWN</b> .....	<b>15</b>
<b>2.3.1. Aspectos lingüísticos</b> .....	<b>15</b>
<b>2.3.2. Funciones ejecutivas y procesamiento verbal</b> .....	<b>16</b>
<b>2.3.3. Procesamiento lingüístico en conexión al sistema de memoria</b> .....	<b>17</b>
<b>2.3.4. Dificultades neuro-motóricas</b> .....	<b>20</b>
<b>2.4. DIMENSIÓN PRAGMÁTICA EN EL SENO DE LA INTERACCIÓN SOCIAL</b> .....	<b>21</b>
<b>2.5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA</b> .....	<b>25</b>
<b>3. MARCO EMPÍRICO</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1. METODOLOGÍA</b> .....	<b>30</b>
<b>3.2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS</b> .....	<b>31</b>
<b>3.3. PARTICIPANTES/MUESTRA Y UNIDAD DE ANÁLISIS</b> .....	<b>32</b>
<b>3.4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</b> .....	<b>33</b>
<b>3.4.1. Registro observacional a través de un formato de campo</b> .....	<b>34</b>
<b>3.4.2. Instrumento informático: CHILDES</b> .....	<b>38</b>
<b>3.4.3. Procedimiento</b> .....	<b>38</b>
<b>4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS</b> .....	<b>40</b>
<b>4.1. REGISTRO DE LAS CONDUCTAS ADAPTATIVAS</b> .....	<b>41</b>
<b>4.2. VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PRAGMÁTICA Y DISCURSIVA: TALLER     CONVERSACIONAL</b> .....	<b>42</b>
<b>5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b> .....	<b>50</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>56</b>
<b>7. ANEXOS</b> .....	<b>65</b>
<b>ANEXO I. PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN (GALLARDO ET AL. 2008)</b> .....	<b>65</b>
<b>ANEXO II. REGISTROS CONVERSACIONALES</b> .....	<b>65</b>
<b>ANEXO III. MUESTRAS DEL LENGUAJE ESPONTÁNEO</b> .....	<b>65</b>

**“La valoración de un taller conversacional en el desarrollo de las habilidades pragmáticas en adolescentes con síndrome de Down. Estudio de casos”.**

- Elaborado por Ana M<sup>a</sup> Mega Avellaneda
- Dirigido por Marta Liesa Orús y Elías Vived Conte
- Depositado para su defensa el 23 de SEPTIEMBRE de 2015.

**Dedicatorias**

La presente investigación me gustaría dedicarla a todos los especialistas partícipes de la Asociación Down de Huesca que me han brindado todo su apoyo, especialmente a Elías Vived quien lucha por la plena inclusión de este colectivo y a los niños con Síndrome de Down que con sus palabras han dado vida a esta investigación. Y agradecer en especial a Marta Liesa, por creer en mis posibilidades e impulsarme con su bondad e infinito cariño a la superación de mis desalientos y dificultades encontradas en el camino. Gracias a todas aquellas personas que han hecho posible abordar ésta investigación, que hecha con cariño y motivación, abre camino hacia el logro de mi sueño.

**Resumen**

El presente TFM tiene como objetivo investigar sobre la repercusión que tiene la participación de adolescentes con Síndrome de Down en un “*Taller Conversacional*” llevado a cabo en la Asociación Down de Huesca, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación y en Eboca; una empresa de la capital oscense.

Este trabajo es un estudio descriptivo de tipo observacional con el que se pretende recabar datos lingüísticos sobre cuatro jóvenes usuarios de la asociación Down de Huesca, que además participan en el programa de Formación para la Vida Independiente. La finalidad es esclarecer si la implementación de estos “*encuentros dialógicos*” sirve de premisa para promover habilidades comunicativo-lingüísticas, mejorar los procesos de reflexión, escucha activa y metacomprensión, y por ende, lograr mayores cotas de autonomía e inserción social y laboral.

La observación directa y la recogida de datos mediante hojas de registro, así como la codificación de éstos mediante programas informáticos, validarán si la formación

abordada en entornos conciudadanos y experiencias basadas en el Aprendizaje Servicio, repercuten beneficiosamente o no en los procesos cognitivos implícitos en el lenguaje, y si la adquisición de la autodeterminación actúa en detrimento de posturas estigmatizadas.

### **Palabras clave**

Síndrome de Down, inclusión, habilidades pragmáticas, procesamiento del lenguaje, fenotipo neuroconductual, y autodeterminación.

### **Summary**

The goal of this work to investigate the impact of the participation of adolescents with Down syndrome in a "Conversational Workshop" held in the Down Association of Huesca, in the Faculty of Humanities and Education and Eboca; a company in Huesca.

This research is a descriptive observational study which is intended to gather data on linguistic four young users of the Down Association of Huesca, who also participate in the program Training for Independent Living. The aim is to clarify whether the implementation of these "dialogic encounters" serves as a premise to promote communicative-linguistic skills, improve the process of reflection, active listening and metacomprehension, and this achieve greater levels of autonomy, social and labor integration.

Direct observation and data collection by recording sheets and encoding them by software, will validate if the training addressed fellow citizens environments based on Learning Service Experiences, improve the language's cognitive process and acts against stigmatization.

### **Keywords**

Down syndrome, inclusion, pragmatic skills, language processing, neurobehavioral phenotype, and self-determination.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Esta investigación constituye el Trabajo Fin de Máster que permite el acceso a estudios de doctorado como un reto propuesto a iniciar futuras investigaciones. Tras un bagaje adquirido en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca decanto mi formación hacia la vertiente de la comunicación, el habla y el lenguaje, en conexión con la parte emocional como fuente de desarrollo humano. Y más concretamente, por mis propios interrogantes, indagaré acerca de las habilidades comunicativo-lingüísticas de los adolescentes con Síndrome de Down (en adelante S.D).

La estructura de dicho trabajo está compuesta por una justificación del tema en cuestión, en el que manifiesto la importancia de reflexionar sobre las habilidades comunicativo-lingüísticas por la independencia que éstas otorgan a la inclusión social de adolescentes con S.D. Por ello, se incide en la importancia de programas conversacionales como medio de desarrollo cognitivo, social y emocional en refuerzo al autoconcepto y al bienestar como oportunidades que abren el camino a una “Vida Independiente”.

El trabajo tiene dos partes diferenciadas; fundamentación teórica e investigación, análisis de datos y conclusiones. La primera parte, una visión más teórica, recoge los temas que se vinculan entre sí y en torno a los cuales gira la presente investigación; las habilidades pragmáticas, el pensamiento reflexivo, y la autodeterminación como canal para el desarrollo del componente lingüístico, así como el programa de habilidades conversacionales como una propuesta metodológica que estimula el desarrollo cognitivo y emocional, y por ende, abre camino a la autonomía personal. En estos apartados se recogen las aportaciones de pioneros o autores claves en el procesamiento del lenguaje de jóvenes con SD, con el fin de continuar con líneas de investigación abiertas, las cuales pueden dar lugar a futuras intervenciones cada vez más eficaces en la vertiente pragmática de la cual nos queda mucho por conocer.

La segunda parte, más metodológica, pretende analizar el potencial pragmático y los beneficios que reporta la estimulación del lenguaje en jóvenes a través de talleres conversacionales los cuales han sido creados por Elías Vived Conte. Para ello, se lleva a cabo una investigación observacional centrada en 4 jóvenes con S.D, y con diferentes niveles de severidad, usuarios de la Asociación Down de Huesca.

La planificación de las sesiones conversacionales han sido abiertas a decisiones grupales respecto a la temática conversacional dedicada en cada taller, recogiendo transcripciones a través de un dossier y de grabaciones. Seguidamente, la información resultante es analizada a través de las variables recogidas por el protocolo de exploración pragmática “PREP-INIA” (Gallardo y Cols; 2008) el cual surge como simplificación del perfil PerLA de Evaluación pragmática desarrollado por Gallardo (2006). Las transcripciones han sido valoradas mediante el instrumento informático “CHILDES”. Seguidamente, se hace énfasis en los resultados obtenidos y la valoración de los contextos facilitadores de la creatividad conversacional; la Asociación Down y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. De manera más explícita, se reflejan las conclusiones que conciernen a dicha investigación.

Y para finalizar, se presentan las referencias bibliográficas utilizadas en la realización de este TFM, así como los anexos.

## PARTE I. PARTE TEÓRICA

# **HABILIDADES PRAGMÁTICAS EN ADOLESCENTES CON SÍNDROME DE DOWN PARTICIPES EN UN TALLER DE HABILIDADES CONVERSACIONALES**

*“Un buen jardinero ama su jardín al igual que una buena sociedad dignifica a sus jóvenes desde la armonía. Las camelias mueren todos los días, pero nosotros estamos para cultivarlas, el romero cerca de las rosas aumenta el perfume, nosotros vemos las fortalezas y no las debilidades. Y como decía Charles Chaplin “los planetas chocan y de los planetas nacen estrellas”. La diversidad funcional es fuente de virtudes...”*



## **2. MARCO TEÓRICO**

El presente TFM se centra en evaluar la repercusión que puede alcanzar el “Taller de Habilidades Conversacionales” en jóvenes con síndrome de Down y discapacidad intelectual (usuarios de la Asociación Down de Huesca). Se pretende valorar la vertiente pragmática en cuanto al uso del lenguaje como un fundamento que reporta una fuerte carga emocional como medio de autorregulación personal e inserción social y laboral, en pro de que estos jóvenes alcancen una vida lo más independiente y autónoma posible.

Un proyecto que vela por la plena inclusión social de los jóvenes en estrecha colaboración con la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, estableciendo puentes de ApS con estudiantes de Magisterio que colaboran activamente en detrimento de situaciones excluyentes.

Puede resultar plausible recordar que Delors (1996), en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, ya nos anunciaba los cuatro pilares en los que debía fundamentarse la práctica educativa; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Atendiendo a sus aportaciones, y luchando por lograr la inclusión de los jóvenes con síndrome de Down, el aprendizaje más esperanzador de nuestro proyecto es que el alumnado aprenda fundamentalmente, a “saber ser” y “saber convivir”.

### **2.1. Análisis de bases de datos**

Para diseñar este marco teórico se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica en diferentes bases de datos, durante un periodo de tiempo de cinco meses que abarca desde principios de enero hasta finales julio de 2016, con el propósito de extraer conclusiones acerca de los interrogantes que nos incumben.

Se ha realizado una pequeña búsqueda bibliográfica, para hacer una aproximación al estado de la cuestión de la investigación, tanto en castellano como en inglés, en seis bases de datos como son: Redined, Dialnet, Isoc, Scielo, Eric y Teseo, con el fin de realizar una primera aproximación y analizar si hay estudios o experiencias acerca de talleres conversacionales en adolescentes con síndrome de Down como metodología beneficiosa para la autodeterminación, inclusión social e independencia, como una condición de todo ser humano.

Esta revisión documental se ha centrado fundamentalmente en artículos que abarcan investigaciones de los últimos diez años, desde 2006 hasta 2016, sobre el tema del proyecto de investigación en el ámbito educativo y formativo, es decir, la repercusión que tiene el diálogo en dinámicas conversacionales para favorecer la inserción laboral, social y el propio bienestar personal de los jóvenes con síndrome de Down, un proyecto asentado en la dinámica del ApS. No obstante, también se ha tenido en cuenta estudios precedentes de pedagogos fundamentales en el mundo de la Educación.

De este modo, en cada base de datos se han realizado tres búsquedas, en las que se han utilizado las mismas expresiones y palabras, para que los resultados fueran lo más fiables posibles. Y con el objeto de validar la eficacia de la lista de palabras utilizadas, se ha hecho uso de la base de datos de TESAURO. Éstas han llevado un orden de lo más general a lo más particular.

En la primera búsqueda se han utilizado las expresiones Pragmática en adolescentes con síndrome de Down, en la segunda se ha añadido a lo anterior las palabras procesamiento del lenguaje verbal, y en la última se ha usado la expresión taller conversacional y autodeterminación.

A nivel general, se ha observado que las bases de datos que presentaban, con gran diferencia al resto, un mayor número de investigaciones, era Dialnet y Scielo. También han sido numerosas las investigaciones encontradas en la bases de datos de ERIC. En la base de datos de Redined hemos localizado algunos estudios sobre el síndrome de Down pero son de fechas bastantes antiguas. En contraposición, en TESEO e ISOC se han encontrado muy pocos estudios y se ha tomado la decisión de realizar una modificación en las expresiones de búsqueda, de manera que hemos encontrado alguna tesis relacionada con los aspectos lingüísticos en adolescentes con SD, pero ninguna de ellas relacionada con el componente pragmático.

En las bases de Dialnet y Eric se mostraban los documentos más actuales ya que aparecían investigaciones de los años 2006 y 2016, mientras que en el resto, la gran mayoría oscilaba entre 1996 y 2012.

Después, de llevar a cabo esta búsqueda, se han analizado las temáticas presentes en las investigaciones, y se ha observado que la información existente sobre la pragmática

en el síndrome de Down es muy difusa y escasa, más aún, cuando buscamos información acerca de la etapa de la adolescencia. Existen numerosos autores que apoyan la importancia de estimular el lenguaje a través de metodologías activas para alcanzar intervenciones lo más ajustadas posibles a las carencias que el síndrome de Down trae consigo a la vertiente lingüística.

Entre ellos, hemos de destacar los estudios de, Fabbro et al. (2000); Miller y Leddy (2001); Arnaiz y Martínez (2002); Gilmore et al. (2003a); Laws y Bishop (2003); Laws (2004); Heinze (2006); Rondal (2006); Cebula y Wishart (2008); Doménech y Montagut (2008); Fidler et al. (2008); Kittler et al. (2008); Cebula et al. (2010); Miller et al. (2010); Pérez y Santos (2011); Vived et al. (2013); Sánchez (2011); Rondal (2013); Rondal y Ling (2006); Perera et al. (2013);

Por otro lado, hemos encontrado algunas experiencias y proyectos destinados al logro de una “Vida independiente” (Vived, Betbesé y Díaz, 2012, 2013; Vived et al., 2012, 2013) proyectos que emanan del esfuerzo compartido entre la asociación Down de diferentes lugares de España; Huesca, Monzón, Lérida, Cantabria, y Zaragoza.

Nuestra búsqueda también ha recogido las aportaciones de estudios de casos de adolescentes con síndrome de Down; Moreno y Díaz (2014), Flórez (2014) Sánchez (2011); Mizejewski y col., (1994, citado por Rondal, 2006), Rondal (2013); Pérez y Santos, (2011); Lanfranchi et al. (2010), Rowe et al., (2006), Kittler et al. (2008).

Y por último hemos de remarcar que casi todas las investigaciones toman como muestra a niños con síndrome de Down para evaluar la adquisición y el desarrollo del lenguaje en todas sus dimensiones. Sin embargo, existen escasos estudios que aborden la vertiente pragmática en la etapa adulta.

## 2.2. Síndrome de Down: un camino hacia la inclusión social

*“No soy la única, pero aun así soy alguien. No puedo hacer todo, pero aun así puedo hacer algo; y justo porque no lo puedo hacer todo, no renunciaré a lo que sí puedo hacer” (Helen Keller, s.f).*

El síndrome de Down se ha visto impregnado de términos peyorativos que, cargados de connotaciones negativas y una gran falta de sensibilización social, han enlentecido la inclusión de este colectivo. Afortunadamente, desde hace unas décadas, nos encontramos inmersos en una sociedad que lucha por alcanzar la igualdad de oportunidades en beneficio de erradicar situaciones discriminatorias, de segregación y desigualdades que subyacen en nuestra sociedad (Ainscow, 2012; Escudero, 2012; Melero, 2012).

Los logros alcanzados en la actualidad se deben a las aportaciones de ilustres teóricos, pedagogos y psicólogos que, desde sus inicios, han puesto énfasis en el descubrimiento de las causas y las alteraciones del síndrome de Down. A priori John Langdon Down<sup>1</sup> trató de esclarecer las características físicas del síndrome de Down en 1866, pero no fue hasta 1963 cuando Jérôme Lejeune, Turpin y Gautier descubrieron que se trataba de una anomalía genética causada por la aparición de un cromosoma de más en el par 21 de cada célula, recogándose el término de <<trisomía 21>>. (Martínez et al. 2002, p. 20; Miller et al. 2010; García, Portellano y Pérez, 2011).

Ese mismo año Money y Belmont (citados por Artigas, Gabau y Guitart, 2006) plantearon la existencia de unos patrones conductuales que explicaban la genética del síndrome de Down, manteniéndose este reconocimiento hasta la actualidad. Estas aportaciones justifican el desequilibrio en diversas funciones biológicas; cognitivas, fisonómicas y médicas, entre otras.

Actualmente conocemos que el síndrome de Down cursa con discapacidad intelectual, un término que ha evolucionado sustancialmente (Verdugo, 2010; Luckasson et al. 2002; Schalock, Borthwick, Bradley, Buntin, Coulter, & Craig, 2010),

---

<sup>1</sup> John Langdon Down: médico inglés que comparó las peculiaridades del rostro de los primeros casos de “retrasados mentales” con la población mongola argumentando que se debía a un retraso evolutivo de la raza blanca “the Mongolian type of idiocy”, de ahí, el término de “mongolo” que ha permanecido durante siglos (Alonso, Dorado y Molina, 1991).

desde concepciones biologicistas y psicométricas hasta alcanzarse en la actualidad una concepción multidimensional centrada en el funcionamiento de la persona dentro del contexto en el que se desenvuelve (Schalock, 2009, p. 75; Schalock et al. 2010, p. 89). Al hablar de funcionamiento adaptativo el foco de interés se centra, tanto en la persona como en su entorno, en pro de desarrollar al máximo sus potencialidades y dejar de centrarse en sus limitaciones (Verdugo, 2010).

Si atendemos al CIE-10<sup>2</sup> (1992) y al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales<sup>3</sup> (2002 y 2013), en éste último, puede verse una reciente evolución conceptual liderada por cambios en la terminología, que omite en su clasificación el “Retraso Mental” para referirse a la “Discapacidad Intelectual” (American Psychiatric Association, 2002; 2013). Actualmente se define como “una limitación en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales” (AAIDD<sup>4</sup>), siendo más importante la capacidad de adaptación en el entorno que el diagnóstico intelectual.

Y si se ha luchado en detrimento de una terminología inapropiada, también pedagogos actuales abogan por que la educación de estas personas evolucione en beneficio al logro de una vida independiente. El síndrome de Down vivencia un nuevo marco de comprensión apoyado por un cambio de actitud social y mayor implicación pedagógica, desde el respeto y la igualdad de oportunidades (Vived, Betbesé y Díaz, 2012a).

Autores como Vived, Betbesé y Díaz (2013); Vived, Mullet, Orgaz, Sanz y Amor (2013) exponen proyectos comunes en pro de conseguir la plena inclusión social y la autodeterminación de los jóvenes con síndrome de Down, y por ende, lograr mayores cotas de autonomía en las decisiones que conlleva el camino hacia una vida independiente. García (2003) habla de “calidad de vida” y de la “vida independiente del siglo XXI” como una práctica de libertad y como un movimiento que nos aleja de las inmediaciones del vértigo social.

---

<sup>2</sup> CIE-10: Clasificación Internacional de las Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud.

<sup>3</sup> Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, conocido como DSM IV y DSMV.

<sup>4</sup> AAIDD: Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo

De acuerdo a Montobbio (1995, citado por Arregi, 1997) se ha de avanzar para *“superar la frontera que separa la guardería del mundo real...”* las personas con síndrome de Down son tan válidas como su condición de persona; han de enfrentarse a la realidad con sus propias capacidades y no aferrarse a sus limitaciones, y por ende, explorar los límites que les permiten conquistar su propia autonomía y libertad.

En esta línea, Vived, Carda, Royo, y Betbesé (2012, p. 63) idean un proyecto que entrelaza los esfuerzos de las asociaciones con el apoyo de las familias, como ejecutores de cambio, en pro de conseguir los Derechos Humanos que les corresponden y dejar de ser sujetos pasivos en relación a la toma de decisiones como “ciudadanos de pleno derecho”, y como personas “autónomas e independientes”. Bajo un nuevo paradigma emana el Proyecto de Formación para la Inclusión social y la Vida Independiente el cual *surge:*

*“De las necesidades del colectivo de personas con discapacidad intelectual, analizadas a la luz de las nuevas formas de conceptualizar la discapacidad, de considerar opiniones de los propios jóvenes con discapacidad, de sus padres y de los profesionales de las asociaciones” (Vived et al., 2012a)*

La condición de la persona con síndrome de Down deja de estigmatizarse, es más, la educación del siglo XXI les está dando cabida haciéndoles sentir protagonistas de nuestra sociedad (Flórez, 2014). En la actualidad son las propias personas con diversidad funcional las que reconducen la conceptualización que por su condición humana les pertenece, y esto es, el camino hacia la igualdad de oportunidades bajo el amparo de un Marco de Formación y Apoyo; vivienda, empleo, formación permanente y participación ciudadana en charlas, asambleas e intercambios, un camino que entrelaza Inclusión Social y comprensión cívica.

Una *sociedad inclusiva* implica que todos somos partícipes de ella, independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales que nos caracterizan. Y una *formación de calidad* requiere conocer las peculiaridades de las personas con síndrome de Down para sacar el máximo provecho de sus potencialidades. Si comprendemos el perfil cognitivo de este colectivo atenderemos al modo en que aprenden y las estrategias que favorecen este proceso.

Por esta razón, se dedicará un espacio con las características neurológicas y lingüísticas presentes en el síndrome de Down, las cuales nos darán la respuesta de la importancia de la puesta en marcha de “Talleres de Habilidades Conversacionales”.

### **2.3. Fenotipo neurocognitivo y lingüístico en el síndrome de Down**

*“Nuestras mentes son tan diferentes como nuestros rostros, sin embargo, todos viajamos hacia el mismo destino – la felicidad. Y ésta se alcanza cuando encontramos el equilibrio emocional provocado por el control de nuestras virtudes” (Planas, 2008).*

Atendiendo a autores como Artigas et al. (2006) o Peña-Casanova et al. (1995, p. 235) el exceso de material genético en el síndrome de Down, respecto a un desarrollo tipo, repercute en los mecanismos básicos del funcionamiento cognitivo-social, entendiéndolos como *habilidades adaptativas* (Cebula y Wishart, 2008; Cebula, Moore, Wishart, 2010; Fidler, Most, Booth-LaForce, y Kelly, 2008; Gilmore, Campbell, y Cuskelly, 2003a). A su vez, López (2007; citado por Zamora, 2013) indica que la cognición y el lenguaje son inseparables, y precisamente por las características del neurodesarrollo del síndrome de Down presentan alteraciones en la vertiente expresiva del lenguaje. (Alba, Pérez, y Pérez, 2013).

#### **2.3.1. Aspectos lingüísticos**

Pérez y Santos (2011) y Miller y Leddy (2001, p. 84) señalan que la dificultad lingüística en el síndrome de Down está más acentuada en la expresión que en la comprensión si se compara con su nivel de desarrollo cognitivo. En relación a la comprensión Sánchez (2011, p. 58) indica que comprenden las frases por la asociación a su contexto (comunicación extralingüística), de ahí, la falta de reacción ante los mensajes no entendidos; no suelen pedir aclaraciones ni repeticiones. Además, Glen y Cunningham (2002, citado por García, Bello y Martín, 2010) y Vived et al. (2013) señalan que presentan impulsividad para responder sin pensar, una escasa motivación e iniciativa para realizar tareas así como una baja tolerancia a la frustración, a pesar de que se enfatice que son personas muy sociables.

Según Sánchez (2011, p. 58) se caracterizan por las dificultades persistentes en sus aspectos formales (fonología y morfosintaxis), por ello se toman tiempos prolongados para emitir una respuesta o idea. No obstante, preservan los aspectos de contenido

(semántica) y el uso del lenguaje en sus aspectos comunicativos (pragmática), (Arnaiz y Martínez, 2002; Rondal, 2006; Rondal, 2013, p. 74). Relacionando el desarrollo del lenguaje con el funcionamiento del cerebro Rondal y Ling (2006) y Perera, Flórez y Rondal (2013), argumentan que las dificultades lingüísticas subyacen a la fisiología neurológica específica del síndrome de Down.

### **2.3.2. Funciones ejecutivas y procesamiento verbal**

A nivel neurológico cuentan con menor número de neuronas en la corteza cerebral así como una reducción de conexiones sinápticas, alteraciones en las áreas corticales e hipocampo, y una disfunción del lóbulo frontal y temporal, que corresponde a las dificultades que conllevan ciertas “funciones ejecutivas” implicadas en la elaboración y en los aspectos secuenciales del lenguaje, dando como resultado una escasa fluidez verbal y limitaciones en el procesamiento de la información que les llega auditivamente (Arregi, 1997; Rowe, Lavender, y Turk, 2006; Kittler, Krinsky-McHale, y Devenny, 2008).

Los estudios de Jacola et al., (2013, citado por Flórez, 2014) parecen indicar el porqué de las dificultades lingüísticas del síndrome de Down. Estudiaron a un grupo de jóvenes, entre 12 y 26 años, para observar la activación de las áreas cerebrales conectadas en el procesamiento del lenguaje a través de la escucha pasiva de relatos. Los resultados muestran que existe una activación de la corteza auditiva (1ª unidad funcional según el modelo de Luria<sup>5</sup> propuesto en 1973) pero significativamente inferior en las regiones frontal, temporal y parietal del hemisferio izquierdo (2ª y 3ª unidad funcional). En éstas últimas regiones están implícitas la memoria verbal a corto plazo y el procesamiento sintáctico, razón que justifica el por qué procesan con menor rapidez y fluidez la información verbal que reciben.

Otro estudio realizado por Vallar y Papagno en 1993 (citado por Sánchez, 2011), a través de la llamada “técnica de escucha dicotómica”<sup>6</sup> parece indicar que la lateralización cerebral en el síndrome de Down es específica. En las personas sin

---

<sup>5</sup> A partir de los trabajos de Luria la inteligencia es definida como un procesamiento cognitivo de la información y no como un cociente intelectual, en cuanto es modificable. Este proceso se define en término de tres unidades funcionales; atención (activación sensorial), procesamiento de la información (lóbulo occipital, parietal y temporal), y planificación responsable de la conducta (lóbulo frontal), (Molina, Alves y Vived, 2008, p. 28-29)

<sup>6</sup> Potenciales Evocados de Tronco Cerebral: técnica que consiste en identificar qué hemisferio recibe antes el estímulo auditivo cuando dos sonidos han sido enviados exactamente al mismo tiempo, e identificar así la dominancia y lateralidad del cerebro.



discapacidad es el hemisferio izquierdo el que está predispuesto naturalmente para el procesamiento del lenguaje. Sin embargo, en los casos de síndrome de Down la comprensión del lenguaje se produce en el hemisferio derecho/oído izquierdo y la producción lingüística se elabora en el hemisferio izquierdo/oído derecho, de manera que, necesitan más tiempo para su producción, ya que ambos hemisferios se han de transferir la información necesaria del otro (Miezejewski y col., 1994, citado por Rondal, 2006; Rondal, 2013, p. 73).

Otros autores (Rondal, 2013, p. 39; Rondal y Ling, 2006) indican que éstas dificultades expresivas, características en el síndrome de Down, están directamente ligadas al subdesarrollo de las zonas en las que se encuentran el área de Broca (que controla la parte motora del habla) y el área de Wernicke (que decodifica la información auditiva- lingüística), y por ello, existen mayores limitaciones en los aspectos formales del lenguaje que en el uso del mismo, ésta última un área documentada con menos claridad.

### 2.3.3. Procesamiento lingüístico en conexión al sistema de memoria

De manera ligada, Rondal (2013) plantea otro razonamiento indicando que las dificultades expresivas del lenguaje emergen de las dificultades que tienen en los procesos de codificación y decodificación y su relación con la memoria. Entiende que no solo existe un almacén memorístico sino un “sistema” formado por varios tipos de memorias que interactúan de manera simultánea en la elaboración del lenguaje (*Fig. 1*).

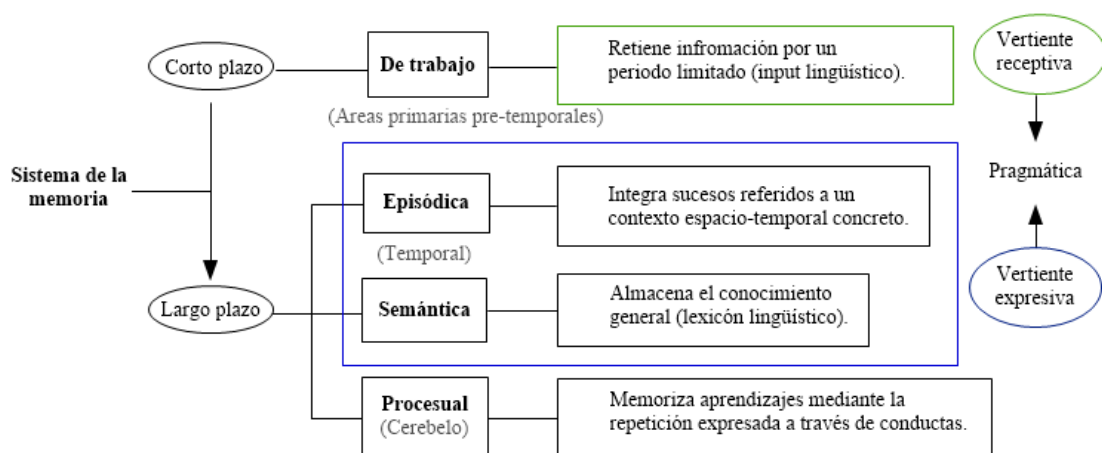


Figura 1. Sistema de la memoria y su relación con los aspectos limitados en el síndrome de Down, (Tulving, 1995, citado por Rondal y Ling, 2006; Rondal, 2013)

En el proceso de “*input verbal-procesamiento-output expresivo*”, en relación al uso adecuado del lenguaje, parece existir una conexión con otros procesos cognitivos implicados; la atención, el pensamiento, el razonamiento y la capacidad pragmática (Doménech y Montagut, 2008; Heinze, 2006). Algo que podríamos ligarlo al modelo de “la integración de la información” expuesto por Luria en 1973 y ampliado por Das en 1984 (citados por Sánchez, 2011). Según Fabbro Moretti, y Bava (2000) en la *memoria semántica* se almacenan los aspectos léxicos y semánticos los cuales recogen el conocimiento sobre los significados de las palabras, aquellos que aprendemos en el seno de una cultura. Por otro lado, la *memoria procedimental* va ligada al conocimiento gramatical, la cual se aprende de forma inconsciente por el grado de abstracción que requiere, un hecho que justifica las dificultades que presentan las personas con síndrome de Down en esta dimensión.

Entonces las dificultades expresivas que encontramos en las personas con SD ¿son una cuestión de inteligencia o de funcionamiento cognitivo? Si existen mayores dificultades en las estrategias de conservación de la información recibida, que en la capacidad de retención, quizás estén limitados los procesos que emergen del potencial intelectual (Pérez, Beltrán y Sánchez, 2006). Al existir una escasa activación de las áreas primarias en el procesamiento del registro verbal se observan limitaciones en los procesos expresivos, de manera que, no es cuestión de inteligencia sino de procesamiento de la información.

En esta línea consideramos que las dificultades presentes en la memoria verbal a corto plazo son las responsables del tipo de respuestas emitidas por la persona. Cuando la información recibida (*input lingüístico*) no pasa a la memoria a largo plazo las respuestas expresadas (*output lingüístico*) pueden mostrar cierta pobreza lingüística en sus aspectos de contenido, y por consiguiente, limitaciones en las habilidades pragmáticas en cuanto a sus reglas más abstractas.

Ante la limitación en la memoria de trabajo también se ve afectada la *memoria episódica y semántica* (Vicari, Marotta y Carlesimo, 2004; Olaria y García, 2014; Rondal, 2013, p. 53), y consecuencia de ello la identificación de conversaciones desorganizadas o deshiladas en relación a un contexto espacio-temporal concreto, así como la presencia de algunos fallos en las reglas gramaticales y sintácticas.

Otros autores (Pérez y Santos, 2011) indican que los adolescentes con síndrome de Down muestran un “*lenguaje funcional y descriptivo*” a pesar de mostrar una estructuración gramatical y sintáctica pobre, repercutiendo así a las habilidades que dan funcionalidad al lenguaje. Pero no por ello afirmaremos que no exista razonamiento, ya que de ser así presentarían dificultades en la *memoria procesual*, y justamente ésta tiene un buen funcionamiento.

Por otro lado, Jarrold, Purser y Brock, (2006, p. 249); Fildler et al. (2008); Abbeduto, Warren y Conners, (2007) manifiestan la presencia de mayores dificultades en el proceso auditivo-verbal frente al visoespacial, sobre todo en la adolescencia. De manera que, comprenden mejor los mensajes si se asocian a un contexto de utilidad pragmática o contextual para ellos. En esta línea justificamos la necesidad de estimular el estilo comunicativo y lingüístico en virtud de potenciar el desarrollo personal y social, a pesar de que Laws (2004) indica que el procesamiento visual no afecta a la calidad del lenguaje expresivo.

Sin embargo, Devenny (2006, citado por Rondal 2013, p. 60) considera que ambos procesos están deteriorados. Ligado a los estudios de Rondal (2006) parece existir una inversión del procesamiento auditivo y de la recepción de los estímulos del habla, repercutiendo a la parte motora del habla, y por consiguiente, a los procesos de adaptación social y actitudes comportamentales en cuanto al papel que recobra la comunicación verbal (Cebula et al. 2010). Con ello no diremos que las habilidades sociales no constituyan un punto fuerte en su desarrollo (Fidler et al. 2008).

En respuesta a estas alteraciones intrínsecas encontramos algunos estudios, como el de Rowe et al. (2006), Kittler et al. (2008), Lanfranchi, Jermán, Dal Pont, Alberti, y Vianello (2010), que especifican que los adolescentes con síndrome de Down presentan un buen funcionamiento ejecutivo, a excepción de la fluencia verbal y la memoria auditivo-verbal, siendo éstos procesos de orden superior encargados de planificar el discurso y generar respuestas rápidas y fluidas. Y en consonancia, Miller y Leddy (2001, p. 82) aseguran que los problemas de fluidez están relacionados con la dificultad para recuperar el léxico apropiado y organizar sintácticamente las palabras, repercutiendo así, en la inteligibilidad del habla y ocasionando un procesamiento de los estímulos auditivos más lentos que el resto de jóvenes de su igual edad cronológica.

#### **2.3.4. Dificultades neuro-motóricas**

Por otro lado, si atendemos a las bases anatómicas del síndrome de Down encontramos un fenotipo marcado por dificultades oropráxicas, y por ende, articulatorias, derivadas de las características físicas y motoras que pueden inhibir conductas que conducen a los intercambios comunicativos (Cano, Adney y Garduño, 2013).

Molina (2015), Kumin (2014, p.48), y Rondal (2006) señalan como rasgos característicos; una hipotonía muscular que afecta a las estructuras faciales, a la coordinación y la velocidad de los músculos buco-fonatorios. Así como un corpus bucofacial característico por una “pequeña cavidad oral, lengua grande (macroglosia), dientes irregulares y un paladar estrecho con forma ojival”. Además suele ser frecuente la aparición de hipoacusias en las personas con síndrome de Down (Pérez y Santos, 2011; Laws, 2004; Kumin, 2014, p. 26).

Éstas limitaciones pueden afectar a la expresión del hablante, a la comprensión del oyente, y por tanto, a la funcionalidad del lenguaje en el seno de una interacción comunicativa. Pero cuando el objetivo de un taller es valorar la eficacia de los intercambios comunicativos interesa más la estimulación del déficit auditivo-verbal, las dificultades fonológicas y de procesamiento verbal (Laws y Bishop, 2003), así como potenciar el desarrollo de habilidades pragmáticas. Si son capaces de compensar sus limitaciones con la activación de otras áreas cognitivas, entendemos que existen potencialidades ocultas que podrían salir a la luz a través de un aprendizaje mediado que activara las estrategias cognitivas, y por consiguiente, el pensamiento abstracto implicado en el procesamiento del lenguaje.

Y como estos procesos cognitivos se activan en situaciones sociales merece especial atención que dediquemos un espacio a las conductas verbales que emergen de un aprendizaje basado en el diálogo grupal, en la interacción mutua y en el relato de historias personales. El diálogo es lenguaje y “el lenguaje, es la puerta y el camino que abre paso a la cultura”.

## **2.4. Dimensión pragmática en el seno de la interacción social**

*“En la relación con los otros y en el diálogo, es donde se construye la identidad. Educar para la identidad es educar para la comunicación” (Canevaro, 1993, citado por Sánchez, 2011).*

Las personas con síndrome de Down están luchando, día a día, por conseguir la igualdad de oportunidades y la accesibilidad a entornos inclusivos, y si ello requiere, reciprocidad social y participación activa por parte de los jóvenes (Vived, 2012a) estamos en condiciones de valorar la importancia de diseñar Proyectos basados en “habilidades conversacionales” (Abbeduto, Keller, Rondal y Buckley, 2003). Mendoza y Garzón (2012) indican que el acercamiento a las dificultades lingüísticas nos conduce a estudiar los aspectos que subyacen en los intercambios comunicativos dentro del ámbito de la pragmática.

Según Roberts, Price, Malkin (2007) la pragmática supera el horizonte de las reglas sintácticas y de la semántica, porque permite entender el lenguaje desde una perspectiva cognitivo-social (Cebula et al. 2010). Es decir, engloba a un conjunto de habilidades emergentes que dotan a la persona de capacidad para interpretar intenciones, creencias, y conductas implícitas en el valor de las palabras de los hablantes, y actuar en base a esa comprensión (Molina, 2015; Rondal, 2013; Abbeduto et al. 2007).

Intuimos que el uso social, funcional e interactivo del lenguaje nos permite resolver situaciones del día a día (Kumin, 2014, p. 22), así tanto la comunicación verbal como no verbal debe ser estudiada en el seno de un contexto comunicativo, que a su vez, sirve de interfaz entre las habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas (Bishop, 1997, citado por Mendoza y Garzón, 2012). El contexto situacional, en sus aspectos interpersonales y físicos, está definido por el grado de dependencia entre éste y los diferentes componentes del lenguaje.

El éxito de los intercambios comunicativos propios de una conversación depende del uso de una serie de habilidades referenciales implícitas en la pragmática; es decir, la toma del control de las habilidades receptivas y expresivas. Éstas nos muestran si el hablante hace un uso adecuado del lenguaje para comunicarse al contexto en el que se usa (Baixauli-Fortela, Roselló y Miranda-Casas; 2014), y si manifiesta la capacidad para iniciar, mantener, seguir adecuadamente una conversación y realizar preguntas que

activan el pensamiento en su sentido más abstracto, a pesar de caracterizarse por mostrar comportamientos pasivos a nivel interaccional (Belinchón, 1992, citado por Aguilera, 1998; Taboada, Rivas y López, 2012, p. 90)

Kumin (2014, p. 12) nos indica que todo acto comunicativo recobra valor cuando los interlocutores saben interpretar conductas lingüísticas cargadas de significado implícito, como son la mirada, la alternancia recíproca, la distancia, la postura y la expresión corporal, entre otras. Por ello, la pragmática se pone de manifiesto en las interacciones sociales dentro de la intersubjetividad que ello conlleva para el oyente, y la interpretación eficaz que satisface la demanda del contexto comunicativo, donde el lenguaje cumple la función de hacerse comprender y ser comprendido.

En coherencia con la psicología evolutiva y estructuralista enmarcaremos el uso del lenguaje dentro de un contexto situacional (Gallardo-Paúls, 2009), definido en sus aspectos interpersonales y físicos, por el grado de dependencia entre éste y los diferentes componentes del lenguaje. Y por ello, no trataremos la pragmática de manera aislada al resto de dimensiones lingüísticas. En la *Figura 2* se muestra las alteraciones gramaticales que pueden alterar el *uso de las habilidades pragmáticas* (Gallardo-Paúls, 2009).

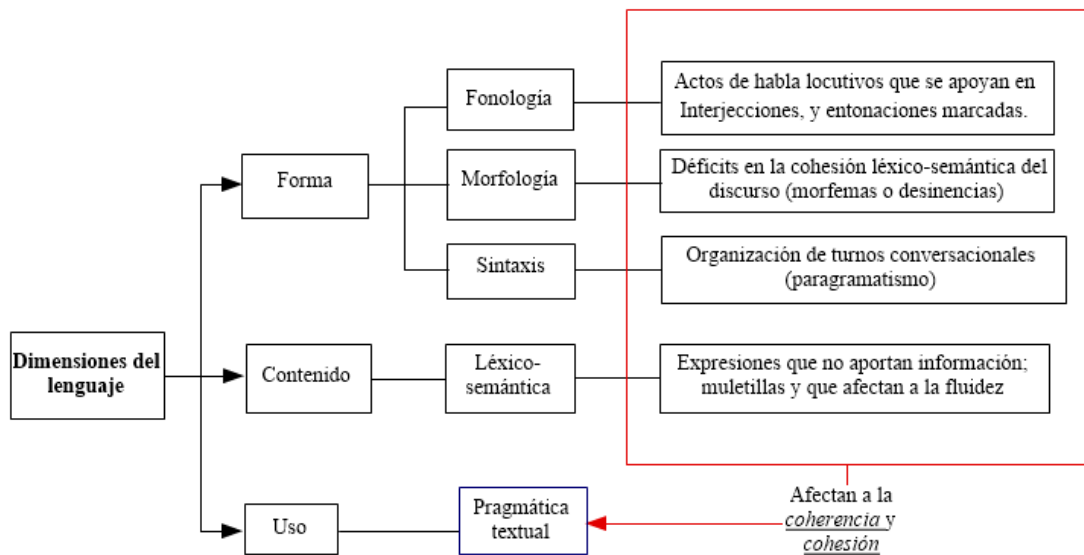


Figura 1. Alteraciones lingüísticas que afectan a las habilidades pragmáticas (Gallardo-Paúls, 2009)

Entre los aspectos formales, que pueden afectar a la coherencia y cohesión, destaca la falta de precisión para articular fonemas debido a sus déficits neuromusculares (Kumin,

2014, p. 158), dificultades en la memoria auditiva y déficits en la planificación motora (Kay-Raining Bird y Chapman, 1994, citado por Molina, Alves y Vived, 2008, p. 37). Los patrones fonológicos, además, pueden verse afectados por pérdidas de audición que influyen de manera negativa en la recepción y contraste de fonemas (Rondal, 2013). Suelen presentar mayores errores con los grupos consonánticos manifestando procesos de omisión, reducción, y simplificación, errores articulatorios que aumentan a medida que alargan sus producciones, observándose también entonaciones muy marcadas y dispares (Roberts et al. 2007).

Según Laws y Bishop (2003) suelen presentar errores en las flexiones gramaticales y verbales, así como la omisión de palabras funcionales, especialmente verbos, conjunciones y artículos, afectando a la cohesión léxico-semántica del discurso, y por consiguiente a la pragmática (Rondal, 2006; 2013; Galeote et al. 2010). Además, en la adolescencia se aprecian enunciados de longitud media, y generalmente, se expresan en presente, con escasas oraciones subordinadas. Y a pesar de las limitaciones en la construcción gramatical presentan un lenguaje funcional desde el punto de vista comunicativo (Pérez y Santos, 2011). No obstante, en los actos del habla suelen aparecer ecolalias que impiden el ritmo y la fluidez del discurso. En definitiva, todos estos aspectos pueden influir en la pragmática textual, tal y como nos indica Gallardo-Paúls (2006, 2009).

Roberts et al. (2007) defienden que los jóvenes con síndrome de Down presentan un “perfil de habilidades pragmáticas con puntos fuertes y débiles”. Otros estudios (Price-Williams & Sabsay, 1979; Fraser & Jeeves, 1981; Beeghly, Weiss-Perry y Cichetti, 1990, citados por Moreno y Díaz, 2014) consideran que las habilidades comunicativas no están alteradas en las personas con SD, a pesar de cometer errores en sus aspectos formales. Pero, de acuerdo a Frutos y Aparicio (2001) el “lenguaje no sólo es una cuestión de forma, sino de fondo”, ¿procesos cognitivos, motivación, autorregulación?

En el seno de los contextos comunicativos y conversacionales encontramos el sustento para desarrollar las estrategias cognitivas que ponen en funcionamiento el pensamiento abstracto, el razonamiento y la activación atencional como prerequisites en el procesamiento del lenguaje. Entendemos que aprender desde la cooperación es ofrecer una oportunidad para degustar los valores éticos y morales que salvaguardan una convivencia justa. De esta manera, si la reflexión da sentido a lo social, será necesario

un dinamismo que impregne lo vivido, que se enriquezca con el intercambio de ideas y no coarte la ayuda o el compromiso que puede ofrecer cualquier miembro de una comunidad.

Más allá de los errores gramaticales se encuentra el propio bienestar de la persona con síndrome de Down que le impulsa a sentirse capaz de comunicar sus deseos, sentimientos, juicios, y su propia identidad. El lenguaje no sólo ofrece recursos semánticos sino también aquellos que permiten expresar la actitud arraigada a los comportamientos en las relaciones interpersonales (López y Álvarez, 2008). No podemos huir de “la dependencia recíproca que nos vincula unos a otros” porque vivir dentro de una colectividad implica participar activamente en busca del bien común (Puig y Palos, 2006).

Autores como Parra, Flores y De la Iglesia (2004) afirman que las personas con SD son funcionales en los intercambios comunicativos, pero no en la formulación de los mensajes en relación a la coherencia y cohesión de sus discursos. Siguiendo a Grice citado por Gallardo-Paúls (2009) existen unas máximas conversacionales (*Tabla 1*) que permiten delimitar el éxito o el fracaso de la comunicación.

<b>Cantidad</b>	Ofrecer al interlocutor la información necesaria, sin ser excesiva o insuficiente
<b>Cualidad</b>	Hablar de situaciones o hechos que se tienen evidencia o certeza.
<b>Manera</b>	Estilo comunicativo conciso y ordenado, evitando expresiones ambiguas y confusas para el interlocutor.
<b>Pertinencia</b>	Contribuir al discurso a través de aportaciones relevantes, evitando rupturas bruscas o la desviación del hacia intereses personales.

*Tabla 1. Máximas conversacionales en un intercambio comunicativo. (Grice, citado por Gallardo-Paúls, 2009)*

Según este autor lo importante es valorar el uso de ciertas normas lingüísticas que provocan un efecto en el interlocutor y que van en consonancia con el principio de cooperación. Grice (citado por Lomas, 2015, p. 57) entiende que, para que una conversación sea exitosa los que participan en ella deben actuar de manera cooperativa.

El lenguaje de las personas con síndrome de Down no está carente de valor comunicativo (Rondal, 2006), pero si atendemos al significado inferencial y a los factores contextuales y socioculturales (López y Muro, 2009), se detectan algunas



limitaciones en las máximas de cantidad, manera y pertinencia. Según Moreno y Díaz (2014) suelen desviarse del tópico a medida que avanzan en su diálogo mostrando cambios bruscos y dificultad para relacionar las ideas que darían inteligibilidad a su discurso. Interactuar con los iguales requiere de habilidades y conocimientos más allá de los meramente lingüísticos; capacidad de integrar de manera flexible información y habilidad para reconocer la intención del interlocutor con las potencialidades lingüísticas que posee la persona, así como la capacidad de síntesis para emitir un relato personal en el seno de un discurso compartido (Sánchez, 2011, p. 58).

Abbeduto et al. (2007) señalan que la persona con síndrome de Down es susceptible de mejorar las habilidades que subyacen a la vertiente pragmática. Chapman y colaboradores (citado por Abbeduto et al. 2007) han demostrado que las habilidades narrativas de las personas con síndrome de Down pueden mejorar si se le plantean cuestiones relativas a su discurso. A pesar de mostrar dificultades a nivel léxico y sintáctico son capaces de expresar el contenido usando estructuras gramaticales más sencillas.

## **2.5. Evaluación de la competencia comunicativa y lingüística**

*“Somos lo que hacemos, pero sobre todo aquello que hacemos para cambiar lo que somos.” (Eduardo Galeano, s.f; citado por García et al. 2011)*

La evaluación del lenguaje es un término constructo e inseparable de cualquier intervención, más aún, cuando tratamos de mediatizar el logro hacia la independencia y la autodeterminación de las personas con diversidad funcional. Y no en términos despectivos sino en términos de virtudes y potencialidades que pueden salir a la luz si se aplican intervenciones funcionales. El análisis del uso del lenguaje en adolescentes con síndrome de Down nos permite comprender la funcionalidad de sus conductas sociales, y la influencia que tiene sobre sus interlocutores, “en términos de pensamiento o estructura de lenguaje abstracto” (Mayor, 1994, p. 331). Nos referimos a habilidades que implican capacidad para preguntar, decidir o sugerir de una manera u otra según el contexto en el que se encuentre la persona.

Y de acuerdo a Puyuelo, Rondal y Wiig (2011, p.49) “el lenguaje siempre se produce en un contexto, y los contextos no son siempre los mismos”, por lo que nos interesa conocer qué conductas lingüísticas, verbales y no verbales, emergen en situaciones

conversacionales tomando como consideración los fundamentos interpersonales e intrapersonales. Y en esta línea abordar un estudio describiendo en qué aspectos surgen dificultades, y qué efecto producen éstos en el interlocutor, y por lo tanto a la comunicación.

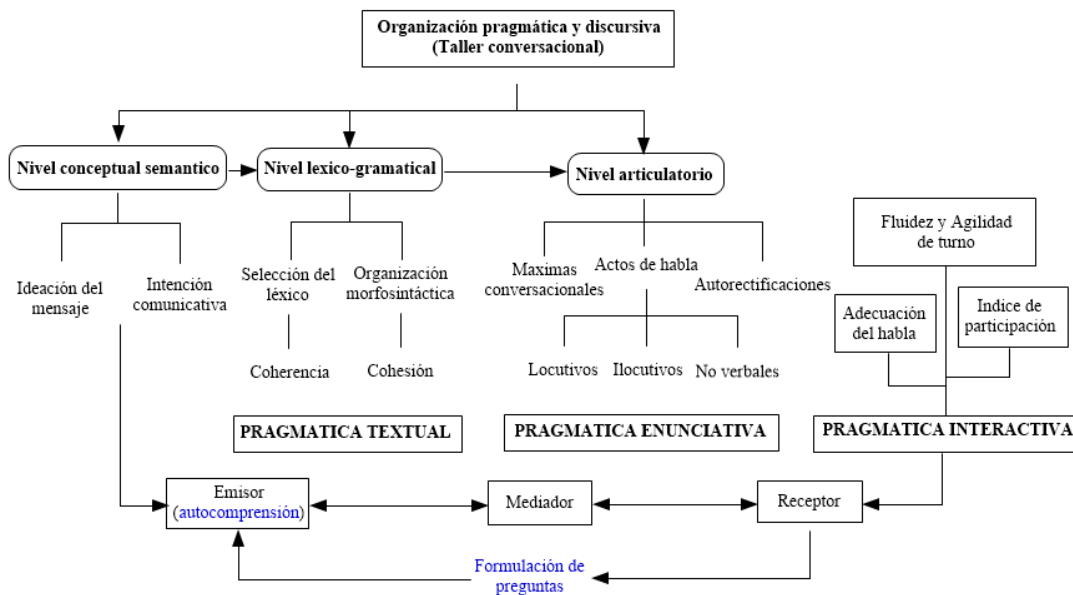
Analizar los aspectos pragmáticos supone realizar evaluaciones en entornos comunicativos donde el discurso y la conversación se convierten en el canal que sobrepasa los aspectos formales. Baixauli et al. (2014) consideran que no siempre las dificultades lingüísticas en sus aspectos formales aportan información de las dificultades que impiden la comunicación. Si solo analizáramos las dificultades morfosintácticas presentes en las personas con síndrome de Down no podríamos valorar si hacen un uso adecuado o no del lenguaje para comunicarse con sus iguales. Y precisamente porque pretendemos esclarecer los aspectos que pueden mejorar su inclusión en la sociedad vamos a ir más allá de lo meramente formal.

Estos autores, además, indican que valorar las habilidades pragmáticas supone adentrarse en un terreno cualitativo en el que la variabilidad y la subjetividad influyen a todos los aspectos del contexto inmersos en la situación interactiva. Por tanto supone un reto desafiante, cuidadoso, y difícil de cuantificar. Y aunque los estudios en jóvenes con síndrome de Down sean escasos y difusos interesa poner a la luz resultados que abran futuras líneas de investigación. Moreno y Díaz (2014) indican que las categorías existentes son poco homogéneas dada la ausencia de parámetros que detallen la competencia pragmática y las habilidades cognitivas, sociales y personales que emergen de las conductas lingüísticas explícitas.

Por todos estos aspectos resulta conveniente apoyarse en valoraciones que empleen procedimientos centrados en los participantes (instrumentos estandarizados) y escalas de observación que den mayor fiabilidad a los resultados (Baixauli et al., 2014). Y como los instrumentos de evaluación han de ir en consonancia con las aportaciones de estudios, atenderemos a la clasificación de las habilidades pragmáticas propuesta por Gallardo-Paúls (2009). De una manera sistemática recoge diferentes tipos de conductas verbales bajo tres categorías; pragmática textual, pragmática enunciativa y pragmática interactiva.

Situándonos en un “Taller conversacional” parece apropiado justificar los aspectos pragmáticos que se pueden evaluar con respecto al modo en que se produce el lenguaje dentro de un determinado contexto comunicativo. Un proyecto que se base en el diálogo, la cooperación, y la mediación puede servir de puente para valorar conductas pragmáticas que ponen en marcha todo el mecanismo lingüístico y cognitivo implicado en el lenguaje (*figura 3*).

Si partimos del modo en que se organiza el discurso entenderemos la valoración de cada una de estas categorías. En estos talleres el punto de partida es la intención que tiene cada joven con SD por comunicar un “relato” o “vivencia personal” a sus compañeros.



*Figura 3. Categorías pragmáticas a valorar según el nivel de elaboración del relato (Puyuelo et al. 2011, Gallardo-Pauls, 2009)*

Para analizar las habilidades pragmáticas partiremos del modelo de producción del lenguaje recogido por Puyuelo et al. (2011, p. 20), en conexión con las categorías recogidas en el protocolo de evaluación pragmática “PREP-INIA” de Gallardo-Paúls (2006, p. 190). Esta autora no excluye la aplicación del mismo a la población adulta al considerar que ha de servir como un instrumento que dé una aproximación a la competencia comunicativa.

Cuando un joven muestra la intención de contar su experiencia tiene que seleccionar la información que quiere transmitir y ordenar estas ideas, conceptual y

semánticamente, para expresarlas con claridad. En este nivel se valoraría la existencia o no de intencionalidad comunicativa. Seguidamente, ha de seleccionar de su “lexicón” o “diccionario mental” las palabras que necesita para elaborar su mensaje. Aquí lo que nos interesa valorar es la *pragmática textual*, es decir, si su discurso tiene coherencia y cohesión.

Cuando el hablante se dispone a expresar verbalmente su relato, lo hace en un contexto determinado y para unos oyentes concretos. Ahora ya interesa valorar la *pragmática enunciativa* que engloba las acciones intencionales del hablante, es decir, sus actos de habla y las inferencias que realiza. Y finalmente, la *pragmática interactiva* valora la interacción del hablante con sus iguales, es decir, si se adecua a sus interlocutores, o si responde con coherencia o no a las preguntas que le realizan. De ser así, estaríamos en condiciones de valorar la “autocomprensión” del hablante y de los oyentes partícipes en el taller la cual también viene determinada por los gestos facilitadores que dan inteligibilidad al discurso.

En síntesis, se puede realizar un análisis pragmático en relación a todo lo que tiene que ver con el contexto siempre que lo hagamos en consonancia con la coherencia narrativa. Y por tanto, el uso funcional de las habilidades lingüísticas es susceptible de ser percibido a través de la intersubjetividad de los comportamientos que se producen en la comunicación, los elementos lingüísticos y no lingüísticos y el desarrollo afectivo y cognitivo observado.

## PARTE II. PARTE PRÁCTICA

# **UN ESTUDIO SOBRE CUATRO ADOLESCENTES CON SÍNDROME DE DOWN PARTICIPES EN UN TALLER DE HABILIDADES CONVERSACIONALES**

### **3. MARCO EMPÍRICO**

A continuación, presentamos el marco metodológico que recoge el presente trabajo de investigación, donde se determina de forma detallada la manera de proceder a este estudio, las variables que potencian el desarrollo de habilidades pragmáticas, las hipótesis y los objetivos de partida. Por otro lado, determinamos los procedimientos escogidos para la recogida de las muestras del lenguaje, y para su posterior análisis, los cuales pretenden dejar frentes abiertos para futuras investigaciones

#### **3.1. Metodología**

La presente investigación-acción constituye un estudio descriptivo de tipo observacional con el que se pretende recoger datos lingüísticos sobre jóvenes con síndrome de Down que participan en un “Taller de Habilidades Conversacionales” el cual es llevado a cabo en escenarios que con un nexo moral atienden a la diversidad presente en la capital oscense; en la asociación Down de Huesca y en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. El objeto de estudio es valorar las habilidades pragmáticas que se generan en situaciones de interacción espontáneas a través de un aprendizaje mediador y cooperativo, y analizar si un proyecto basado en el diálogo reporta beneficios en el desarrollo personal, social, cognitivo y emocional de los jóvenes con discapacidad intelectual y síndrome de Down.

La importancia de nuestro estudio radica en evaluar el impacto observable en las habilidades adaptativas, que reconducen a los jóvenes hacia la participación en la sociedad, y el camino hacia una vida más autónoma e independiente. Y así, proyectar una visión de la importancia que recobra la dimensión pragmática, para la adquisición de actitudes proactivas que permitan a los jóvenes actuar en función del contexto en el que se encuentran y de los interlocutores a los que se dirigen. Por tanto, pretendemos mostrar la incidencia de los valores sociales que se manifiestan a través del diálogo y de situaciones comunicativas, y proporcionar una visión de los beneficios que reportan en el desarrollo del pensamiento, y por consiguiente, en los aspectos emocionales que emergen de las personas con síndrome de Down que se encuentran en la Etapa de Transición hacia la Vida Adulta.

Con la finalidad de interpretar las conductas verbales observadas, se ha llevado a cabo una recogida de datos, a través de un sistema de categorías pragmáticas y una hoja de observación durante un periodo de tiempo delimitado por las sesiones planificadas

por la Asociación Down de Huesca. No obstante, no se pretende generalizar los datos en adolescentes con síndrome de Down, sino más bien valorar si proyectos como éste sirven de puente para ralentizar el deterioro cognitivo con el que se encuentra este colectivo cuando se adentran en la etapa de la vida adulta.

El estudio en cuestión tiene un carácter descriptivo-interpretativo respecto a la valoración de cómo repercuten los déficits lingüísticos en el desarrollo de la vertiente pragmática tomando como consideración tanto la función intrapersonal como interpersonal (Clemente, 1995, p. 12), así como la influencia que recobran los procesos implícitos en el desarrollo de la metacognición, autorregulación y autocomprensión. Dadas las características que describen a este tipo de investigación plantearemos las razones por las que han sido elegidos este tipo de adolescentes.

En primer lugar, todos ellos presentan un funcionamiento regular a nivel cognitivo en cuanto nos interesa conocer con detalle las habilidades intrínsecas en el procesamiento del lenguaje, con respecto a la comprensión, la recepción de la información y la capacidad para dar continuidad a una interacción comunicativa. En segundo lugar, porque todos ellos participan en el mismo grupo cooperativo del taller conversacional permitiéndonos una mayor implicación e intervención directa en consonancia con los profesionales de la Asociación Down, y la continuidad de la formación a la Autonomía y a la Vida Independiente. Y en tercer lugar, porque ha sido posible la colaboración de una logopeda y psicólogo en dicho estudio quienes de forma altruista han colaborado en el análisis de los datos.

Finalmente, añadiremos la falta de datos en relación a las habilidades pragmáticas en la adolescencia en cuanto el estudio que presentamos se ha de tomar en consideración desde diferentes enfoques ya que nos encaminamos a articular una percepción deliberada de la realidad dentro de un marco específico de conocimiento.

### **3.2. Hipótesis y objetivos**

La realización de un “Taller de Habilidades Conversacionales” plantea la hipótesis de si un aprendizaje basado en el diálogo puede mejorar la funcionalidad y el uso del lenguaje como base para lograr la autonomía de jóvenes con síndrome de Down. En este sentido, nuestro trabajo pretende responder a los siguientes objetivos:

- Valorar si el aprendizaje resultante de los intercambios comunicativos aumenta progresivamente el uso del lenguaje y la eficacia de la comunicación.
- Conseguir la participación de todos los jóvenes en situaciones de interacción, y fomentar las habilidades conversacionales, la escucha activa y el grado de atención.
- Promover el desarrollo cognitivo y el crecimiento personal como medio para lograr conductas autónomas a través de prácticas conversacionales basadas en la mediación, cooperación y diálogo.

### **3.3. Participantes/muestra y unidad de análisis**

El “Taller de Habilidades Conversacionales” se lleva a cabo en la propia asociación Down de Huesca, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, y en Eboca, una empresa que, en la actualidad colabora con la asociación Down de Huesca cediendo instalaciones, recursos y apoyo profesional para la puesta en marcha de proyectos de inclusión social y laboral. En dicho taller participan alrededor de 20 adolescentes con síndrome de Down y discapacidad intelectual, todos ellos usuarios de la Asociación Down de Huesca. Sin embargo, el estudio en cuestión se centra únicamente en cuatro adolescentes (entre 18 y 23 años). La selección de éstos se llevó a cabo por medio de un muestreo intencional que se ajustara a las características que debían poseer para ser escogidos. Los criterios determinantes estaban basados en escoger a una muestra que presentara un nivel cognitivo funcional y un lenguaje expresivo (por mínimo que fuera) para poder valorar a partir de la observación de intercambios verbales y ofrecer datos cualitativos y fiables.

Por un lado, todos los jóvenes han estudiado en el I.E.S Pirámide de Huesca en la modalidad de Educación Especial, cursando en el último año el Programa de Cualificación Personal Inicial (*PCPI*) de “Atención Domiciliara de Personas Dependientes”. Además, participan en escenarios inclusivos y conciudadanos en los que se lleva a cabo la Formación a la Autonomía y a la Vía Independiente, realizan talleres ocupacionales de cocina y repostería que les orientan hacia el mundo laboral, así como programas formativos, actividades de orientación y asesoramiento, y participación activa en charlas y asambleas ciudadanas.



La educación para acceder al mundo laboral y a todos los ámbitos de la vida social exige una estrecha colaboración de todos los agentes sociales. Por ello, se ha contado con el apoyo de estudiantes de Magisterio que en base a un aprendizaje servicio ha sido posible abordar grupos expertos en diferentes temáticas conversacionales. Y finalmente todos ellos adquieren el estatus y la condición de adulto al encontrarse en la etapa de “Transición a la Vida adulta”, un momento especialmente importante en la vida de las personas en la que se buscan alternativas para apoyar el acceso a un empleo, opciones de vivienda, formación permanente, e inclusión social en entornos comunitarios.

Y ante la necesidad de desarrollar estrategias comunicativas y de interacción social a través de una formación, nos hemos planteado diferentes opciones y posibilidades de elección que tienen los jóvenes a la hora de construir proyectos vitales independientes e inclusivos bajo el amparo de las habilidades pragmáticas necesarias que dan funcionalidad a los intercambios comunicativos de su día a día. Cabe señalar que la conciencia pragmática y las habilidades implícitas en la funcionalidad comunicativa de sus enunciados están estrechamente ligadas con los aspectos cognitivos y sociolingüísticos. Muñoz (2010) matiza que cuando hablamos de “metapragmática” los factores sociales y las variables socioculturales no interfieren en el estudio reflexivo del uso que los adolescentes hacen con el lenguaje.

### **3.4. Instrumentos de evaluación**

Para la recogida de los datos se ha utilizado un protocolo de observación (anexo 1) a cumplimentar por parte de observadores, mediadores y el coordinador del “Taller Conversacional”. Semanalmente se han recopilado datos de manera cualitativa, a través de hojas de registro (anexo II), donde se remarcan los aspectos a observar para obtener información adecuada del fenómeno de interés en cuestión, y el éxito de la planificación.

En la hoja de observación se han controlado los posibles sesgos que afectarían a su validez y fiabilidad con el fin de mejorar el propio instrumento. La validación de contenido se garantizó presentando el instrumento de evaluación a 5 jueces expertos, quienes contaban con una pauta para evaluar del 1 al 5 el análisis de la congruencia y pertinencia de las categorías al propósito del registro observacional, así como también un espacio para recoger observaciones.

No obstante, para determinar la fiabilidad o consistencia interna, se llevó a cabo una prueba piloto, en la cual participaron 4 adolescentes con síndrome de Down partícipes en otro grupo conversacional diferente al de la muestra en la que se centra el estudio en cuestión.

Los resultados arrojaron un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,87, el cual excede el valor mínimo de 0,70 para determinar la confiabilidad de la prueba (DeVellis, 2003; Kline, 2000). Por esta razón, se puede establecer que existe una adecuada consistencia interna. La versión final del protocolo de observación se incluye en el anexo I, el cual consta de un sistema de categorías con respuestas dicotómicas y con la posibilidad de añadir información adicional acerca de conductas verbales.

### 3.4.1. Registro observacional a través de un formato de campo

A continuación se define cada una de las categorías recogidas en el registro observacional y los parámetros de valoración de las conductas pragmáticas resultantes de los intercambios comunicativos observadas en la fase de valoración inicial (*tabla 2*).

Pragmática enunciativa	Pragmática textual	Pragmática interactiva
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actos de habla <b>locutivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Enunciativos</li> <li>b) Proposicionales</li> </ul> </li> <li>▪ Actos de habla <b>illocutivos</b></li> <li>▪ Pausas y silencios</li> <li>▪ Gestos / actos no verbales</li> <li>▪ Circunloquios</li> <li>▪ Autorrectificaciones</li> <li>▪ Máximas conversacionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Cohesión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Morfosintáctica (agramatismo)</li> <li>b) Sintáctica: (paragramatismo)</li> <li>c) Léxico-semántica</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Coherencia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Temática</li> <li>b) Superestructuras</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Índice de participación</li> <li>▪ Gestualidad</li> <li>▪ Contacto ocular</li> <li>▪ Proxémica</li> <li>▪ Kinésica</li> </ul>

*Tabla 2. Categorías observables en el discurso e interacción comunicativa (Gallardo-Paúls, 2009; Muñoz, 20016).*

1.- **Pragmática enunciativa:** se recogen una serie de categorías que nos permiten valorar el nivel enunciativo de los actos de habla<sup>7</sup> (considerados como la unidad básica). Es decir, las conductas verbales observables en la emisión de un mensaje y los aspectos suprasegmentales ya que nos interesa conocer cómo se producen los enunciados dentro de la comunicación.

<sup>7</sup> Actos de habla es un “concepto propuesto por los fundadores de la pragmática; John Langshaw Agustín en 1962 y desarrollado posteriormente por John Searle en 1969” (Frias, 2001). Su concepción viene determinada por la emisión de oraciones elaboradas en condiciones apropiadas; cómo hacer cosas con palabras”.

a.- *Actos de habla locutivos enunciativos (“decir palabras”)*: se observa si los jóvenes presentan un habla inteligible o no, así como las características prosódicas en cuanto al ritmo y al control de la voz. Las personas con síndrome de Down muestran entonaciones marcadas y disfluencias. Éstas se valoran negativamente si influyen en la comprensibilidad del mensaje.

b.- *Actos de habla locutivos proposicionales (“significar realidades”)*: poseen el contenido semántico del mensaje construido a partir del léxico el cual da continuidad al discurso. En ocasiones el uso incorrecto de palabras puede afectar al mensaje si el oyente desconoce el contexto al que se referencia. Las dificultades para acceder al léxico<sup>8</sup> se pueden observar en el uso de deícticos y palabras inapropiadas, aspectos que se valoran negativamente.

c.- *Actos de habla ilocutivos*: denotan si el hablante comprende lo que comunica y si se expresa para conseguir el propósito comunicativo, independientemente de los fallos léxicos o gramaticales que cometa. Se valora positivamente la iniciativa y los intentos voluntarios por comunicar una experiencia personal, así como los intentos, por parte del oyente, por preguntar o pedir aclaraciones.

d.- *Manejo de pausas*: cuantificamos las vocalizaciones que los jóvenes utilizan para rellenar los silencios mientras buscan el léxico o planifican su discurso (por ejemplo; asentimiento con la cabeza, silencio, indicar “allí” con el índice, etc.). Se valora negativamente cuando muestran un habla entrecortada con silencios prolongados (entre dos y tres segundos) que dificultan el desarrollo temático.

e.- *Actos no verbales*: se reflejan en el uso de los gestos utilizados durante el discurso los cuales clasificamos según el uso. Se puntúa negativamente aquellos gestos que sustituyen a las palabras y positivamente las expresiones que acompañan al habla y sirven para compensar las dificultades lingüísticas.

f.- *Circunloquios*: se manifiestan cuando el hablante no logra nombrar de forma precisa una palabra y da rodeos para explicarla, y que pueden dar lugar a la dificultad para seguir el hilo conversacional.

---

<sup>8</sup> También conocido como anomia, una alteración del lenguaje en la que las personas tienen dificultades de denominación verbal y que suponen el empobrecimiento de la riqueza expresiva.

g.- *Autorrectificaciones conversacionales*: se valora en positivo los casos en que los jóvenes son conscientes de sus desajustes verbales (“no me sale”, “no puedo”, “me he equivocado”), y en negativo cuando no inician correcciones en los momentos problemáticos.

2.- **Pragmática textual**: se han categorizado aspectos gramaticales con los que el hablante construye el mensaje con coherencia y cohesión.

a.- *Cohesión morfológica*: nos referimos al uso de desinencias que ofrecen información del género, número, y tiempo verbal. Se valora positivamente cuando los jóvenes construyen las terminaciones de las palabras respetando las concordancias, y negativamente cuando se observan agramatismos, es decir un habla telegráfica.

Para la valoración de este aspecto incluimos la frecuencia de las diferentes categorías gramaticales codificadas en las producciones conversacionales para valorar el índice de diversidad lexical; sustantivos, verbos, adjetivos, preposiciones, pronombres, adverbios y las diferentes funciones gramaticales (cuantificadores, verbos auxiliares y conectivos).

b.- *Cohesión sintáctica*: rasgo que delimita la organización de la sintaxis conversacional. Se valora como deficitario cuando se detectan emisiones desorganizadas, y positivamente cuando utilizan enunciados organizados (sujeto + verbo + complementos) y relacionan las ideas de su discurso.

Para cuantificar la organización gramatical (morfología y sintaxis) se ha realizado el cálculo de la Longitud Media del Enunciado (LME), la desviación estándar<sup>9</sup> del léxico verbal utilizado en las interacciones conversacionales, la frecuencia de uso de las diferentes construcciones sintácticas, y sobre éstos, la media de producciones por turno.

c.- *Cohesión léxico-semántica*: se valora el uso del repertorio léxico. Se cuantifica negativamente cuando repiten siempre las mismas palabras, emiten palabras sin contenido, la sustitución de unas palabras por otras equivalentes de la misma familia, y expresiones repetitivas que no aportan nueva información. Y positivamente cuando pueden referirse a un mismo referente de manera diferente.

---

<sup>9</sup> En función de la media de palabras por enunciado es posible cuantificar el mínimo y el máximo de léxico que utilizan en cada proposición.

d.- *Coherencia temática*: indica la capacidad para proponer temas conversacionales y el desarrollo del mismo. Se valora negativamente cuando se alejan de la temática de los demás, y también cuando muestran una actitud desinteresada.

e.- *Coherencia en la superestructura*: esquemas mentales que el hablante ha de tener en cuenta a la hora de narrar su experiencia personal; principio, lugar donde se desarrolla la acción, las personas implicadas, y el final de la historia. Se valora negativamente cuando se aprecia un discurso desorganizado en el que los enunciados no siguen una correlación o en el que faltan aspectos básicos de una historia.

3.- **Pragmática interactiva**: se incorporan una serie de categorías que nos han permitido analizar el modo en que los jóvenes con síndrome de Down gestionan los aspectos intra e interpersonales implícitos en la comunicación.

a.- Predictibilidad “tipos de intervención”: refleja si hay un equilibrio entre respuestas y preguntas, lo que viene a ser la capacidad de reacción e iniciativa. Se valora positivamente cuando existe proporción entre los turnos de respuestas y los turnos de informar o preguntar.

b.- *Índice de participación conversacional*: indica el nivel de participación y el interés por comunicarse expresado por el número de proposiciones/turno. Se valora positivamente cuando existe una participación activa en proporción al resto de compañeros, y negativamente cuando ofrece respuestas breves o demasiado extensas.

c.- *Gestualidad*: se refiere al uso de gestos no verbales. Se mide la proxémica (distancia con los interlocutores), la kinésica (autopercepción respecto al uso de gestos, postura corporal, espacio y mirada). Se valora negativamente cuando estos aspectos sustituyen al lenguaje.

d.- *Contacto ocular*: valoramos el uso de la mirada como elemento comunicativo, en cuanto nos permite cerciorarnos de si emergen los procesos de autorregulación, atención, escucha activa e interés por participar interactivamente. Se valora positivamente cuando confirman escucha y comprensión.

### 3.4.2. Instrumento informático: CHILDES

A partir de los registros recogidos en grabaciones, se ha procedido a realizar la transcripción de las muestras del lenguaje y el análisis de las producciones verbales utilizando para ello un programa informático conocido como “CHILDES (Child Language Data Exchange System)”, el cual fue creado por MacWhinney en 1995. La elección del mismo fue a razón de valorar sistemáticamente la evolución y la calidad de las interacciones conversacionales abordadas en escenarios comunicativos naturales.

Este software recoge un sistema de transcripción (CHAT) y un sistema de análisis (CLAN). Éste último nos permite insertar códigos para su posterior análisis, a través de la aplicación de comandos con los que hemos podido analizar la frecuencia de palabras (FREQ), el índice de Densidad de Turno (MLT), y el índice de Longitud Media de los Enunciados (MLU) de los discursos lingüísticos de una muestra formada por cuatro jóvenes con síndrome de Down.

### 3.4.3. Procedimiento

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de la *observación in situ* y la propia *mediación* del “Taller Conversacional” a razón de 2 sesiones semanales, siendo cada una de ellas de hora y media; un estudio asentado a lo largo de cuatro meses (desde diciembre hasta marzo). La valoración de la eficacia de este proyecto, así como la influencia que reporta en el desarrollo de las habilidades pragmáticas, se ha llevado a cabo a través de un diseño de *pre y post valoración* abordado como un espectro de posibilidades a considerar en la mejora del uso lingüístico. En la *tabla 3* se presenta de forma secuencial las diferentes fases que han constituido la recogida y el análisis de los datos.

<b>Fases</b>	<b>Tipo de actividad</b>	<b>Duración</b>
Fase I	Entrevista inicial con la logopeda y el psicólogo (anamnesis).	<b>1 semana</b>
Fase II	Recopilación de datos adaptativos (cuestionario ABAS-II)	<b>1 semana</b>
Fase III	Evaluación inicial en situación de interacción “Taller Ocupacional”	<b>1 semana</b>
Fase IV	Elaboración registro conversacional y secuencia didáctica	<b>1 semana</b>
Fase V	Participación y registro de muestras del lenguaje	<b>4 meses</b>
Fase VI	Transcripción y codificación a través del CHILDES y CLAN	<b>2 semanas</b>
Fase VII	Cálculo de índices, análisis de datos y valoración post-intervención	<b>3 semana</b>

*Tabla 3. Procedimiento de recogida y análisis de datos lingüísticos y comunicativos*

*Fase I.* Tras una entrevista inicial con la logopeda y el psicólogo de la asociación Down de Huesca se identificó a una pequeña muestra de cuatro jóvenes con síndrome de Down que pareció adecuarse más al propósito del estudio en cuestión.

*Fase II.* Cumplimentación del ABAS II por parte de los especialistas implicados en el programa de “Formación para la Vida Independiente”, y la valoración de las conductas adaptativas que presentan los adolescentes en actividades de su vida diaria (pisos de vida independiente, empleo, formación en actividades profesionales, y por ende, la comunicación como base a ello).

*Fase III.* Evaluación inicial mediante la observación de varias situaciones comunicativas entre jóvenes que participan de manera cooperativa en diversos talleres; elaboración de historias creativas y poesías, así como una valoración de las habilidades lingüísticas resultantes de la interacción grupal necesaria para la elaboración de recetas de cocina (“preparación de mermeladas”). Las notas de campo anotadas sirvieron para asentar aquellas habilidades pragmáticas observables en un contexto natural (tanto positivas como negativas). Estas capacidades nos han permitido hacer un registro de conductas verbales y no verbales a lo largo del estudio, y el posterior análisis cualitativo del mismo.

*Fase IV.* Elaboración de un registro conversacional y el diseño de las fases de la secuencia didáctica el cual queda recogido en el anexo II. En dicho registro se anotan los temas conversacionales propuestos por los participantes de la muestra. Otro espacio en el que se recogen las preguntas y respuestas literales que los jóvenes elaboran. Y finalmente, se recogen aquellas anotaciones ligadas a valoraciones personales, sugerencias, aprendizajes, y sentimientos o emociones observados.

Durante las primeras semanas se observaron las conductas verbales, en espontáneo y con mediación, y posteriormente se tomaron notas de campo para el diseño de las categorías a observar durante la duración del proyecto. Además, a través de una práctica en la que debían crear una historia colectiva y un estudio piloto pudimos verificar la eficacia de dichas categorías sistemáticas.

*Fase V.* Recogida de muestras del lenguaje (a través del registro conversacional y grabaciones en audio) y la codificación de los datos implícitos en las conversaciones llevadas a cabo en la asociación Down de Huesca, en la Facultad de Ciencias Humanas

y de la Educación y en Eboca. La duración de las sesiones que se registran transcurre en la hora y media destinada a la participación de dicho taller.

Sesiones	Relatos personales	Sesiones	Relatos personales
Sesión 1	“Mi vida en el I.E.S”	Sesión 6	Importancia de la asociación
Sesión 2	Recuerdos de la infancia	Sesión 7	Hablamos sobre nosotros
Sesión 3	Deseos y expectativas	Sesión 8	El amor y la confianza
Sesión 4	Aprendizajes en Eboca	Sesión 9	Los sueños
Sesión 5	La asociación Down		

Tabla 4. Secuencia didáctica del Taller Conversacional

*Fase VI.* Transcripción y codificación de las muestras del lenguaje recabadas a través de los audios y del registro conversacional en la que se detallan aspectos remarcables sobre la comunicación no verbal y vertiente emocional. La transcripción se ha llevado a cabo a través del sistema codificado CHAT así como la aplicación de los convenciones registradas que reportan información en su posterior análisis llevado a cabo a través del CLAN.

*Fase VII.* El cálculo de los índices se realizó con el programa CLAN (Freq, Check, Mlt, Mlu), así como las desviaciones de los diferentes componentes del lenguaje, los cuales guardan estrecha relación en el uso del lenguaje (pragmática).

#### 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

A partir de la recogida de datos se procede al análisis de los aspectos lingüísticos referentes a la forma y al contenido del lenguaje por la implicación que tienen en la dimensión pragmática, y por ende, en los procesos de comprensión y expresión de la comunicación. Trataremos de sintetizar los aspectos más importantes con el fin de proporcionar una información cualitativa sobre el proceso y la evolución lingüística de los adolescentes partícipes en el “Taller de Habilidades Conversacionales”. En cuanto nos cuestionamos la eficacia de prácticas comunicativas en pro de alcanzar mayores cotas de independencia y autorregulación. El interés radica en valorar si proyectos basados en el diálogo fomentan las destrezas conversacionales, así como el pensamiento en pro de ralentizar el deterioro cognitivo con el que se enfrentan las personas con síndrome de Down al llegar a la etapa adulta. En esta línea ofrecemos datos cualitativos sobre el progreso de las habilidades lingüísticas alcanzadas al finalizar el taller, teniendo en consideración las conductas adaptativas de los jóvenes partícipes en la pequeña muestra del estudio realizado.



#### 4.1. Registro de las conductas adaptativas

El lenguaje es uno de los aspectos más característicos del ser humano. Además de ser un medio de comunicación, es un regulador del comportamiento y de la vida social, necesario para la integración total en nuestro entorno. Los datos recogidos en el *gráfico 1* muestran que la puntuación media de las conductas adaptativas, de los jóvenes partícipes, oscila entre un nivel “medio-alto” tanto a nivel conceptual, social como práctico. De ahí la importancia de potenciar el uso del lenguaje desde la responsabilidad, autocontrol y el ejercicio de la independencia.

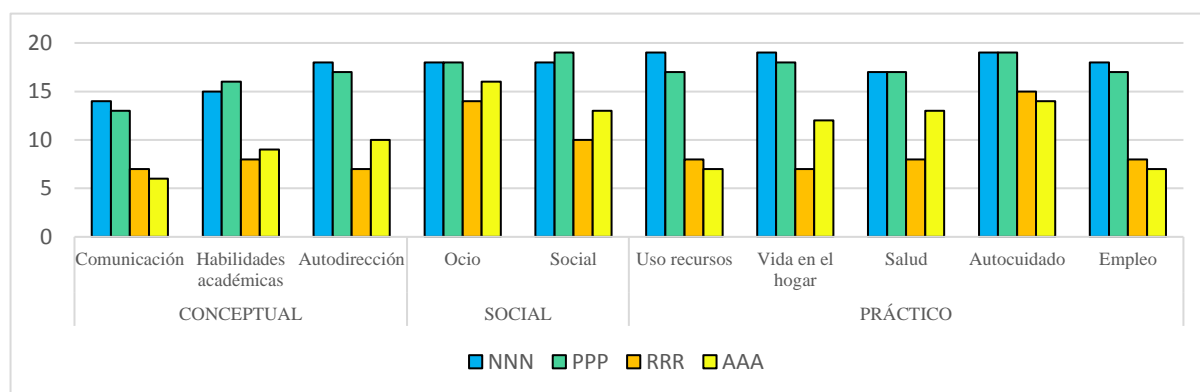


Gráfico 1. Áreas y nivel de dominio de habilidad adaptativa. Resultados ABAS-II. Profesores

El nivel de conducta adaptativa General (CAG) en sus diferentes niveles parece indicar que no existen deterioros ni discrepancias significativas en los aspectos funcionales, alcanzándose una puntuación típica (PT) de 98 centiles, y situándolos entre un nivel “medio-alto” y “alto”, a nivel general. Y como el dominio social es un punto fuerte a destacar nos abre cauces para potenciar aspectos comunicativos en los cuales se recogen puntuaciones ligeramente más bajas.

Se obtienen puntuaciones altas respecto a la participación y planificación de actividades de ocio que se realizan en la asociación Down de Huesca (“Viernes de cena y marcha”, actividades deportivas, o intercambios en Italia y Bulgaria), así como en lo referente a la capacidad para seguir instrucciones y normas sociales que rigen la convivencia. No obstante, se destacan dificultades en la planificación temporal que presentan los jóvenes con síndrome de Down, y por ello, la necesidad de recibir apoyos con un seguimiento periódico.

#### 4.2. Valoración de la organización pragmática y discursiva: taller conversacional

A través del análisis de las conductas verbales registradas pretendemos ofrecer datos cualitativos que den valoración sobre la eficacia del “Taller Conversacional” en el desarrollo de las habilidades comunicativas. En primer lugar, se detallan los resultados obtenidos en las diferentes categorías que engloban la *pragmática textual*, es decir, la *cohesión morfológica y sintáctica* que emergen de la ideación de un mensaje y de la intencionalidad comunicativa. En cuanto recogemos la frecuencia de palabras omitidas y las vacilaciones morfológicas, la proporción del uso de categorías gramaticales, el cálculo de errores lexicales, la LME, así como el índice de diversidad lexical.

En relación al índice proporcional de las categorías morfológicas (*gráfico 2*) se observa que los jóvenes hacen un mayor uso de verbos (24%), sustantivos (20%) y funciones gramaticales (21%). Éstas últimas nos proporcionan información sobre los aspectos deficitarios que impiden la calidad del discurso como puede ser un menor uso de adjetivos (3%) y adverbios (8%) emitidos en entornos dialógicos. Y si en algo se ha de incidir es en la eliminación de conductas de negación como “no puedo” o “no sé”.

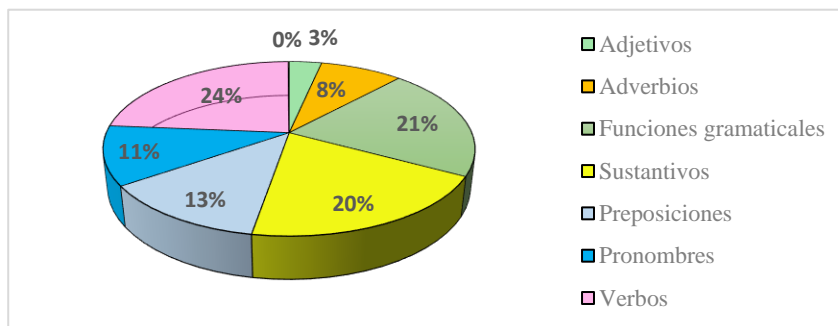


Gráfico 2. Proporción de uso de categorías morfológicas

A ello, añadiremos las dificultades presentes en la concordancia de morfemas y desinencias gramaticales<sup>10</sup>, especialmente, en las concordancias verbales en cuanto al género, número, persona y tiempo, así como el uso de perífrasis en futuro, y las frecuentes dificultades en el manejo de los pronombres personales y posesivos. Destacamos, también, que en los procesos de denominación y evocación de situaciones pasadas se observa el uso de tiempos presentes y subjuntivos, afectando a la cohesión pragmática.

<sup>10</sup> Los errores morfológicos se destacan con diferentes colores según las categorías valoradas; en azul (procesos de sustitución y vacilaciones morfológicas), y en morado (procesos de omisión). Ver las transcripciones de las 9 sesiones recogidas en los anexos.

Y aunque no presentan un habla telegráfica destacamos la mejora observada respecto a los procesos de omisión, sustitución y vacilaciones gramaticales. Si atendemos a los resultados expuestos en el *gráfico 3* nos cercioramos del progreso alcanzado desde el inicio hasta el final del estudio proyectándose, en su mayoría, líneas de tendencia decrecientes en cuanto a las omisiones lexicales, un hecho contrastado en la recogida de interacciones más ricas gramaticalmente en las últimas sesiones del proyecto vivido.

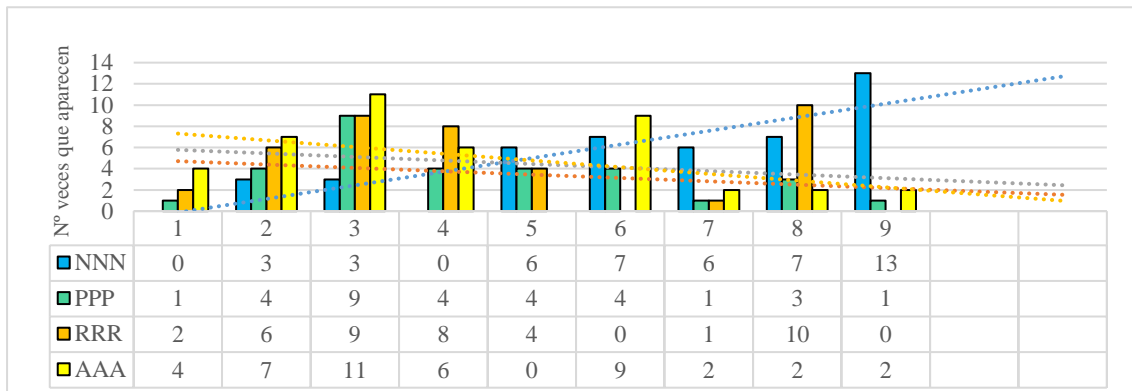


Gráfico 3. Frecuencia de palabras omitidas

En cuanto a las vacilaciones gramaticales (*gráfico 4*) destacamos la omisión de artículos determinantes, pronombres posesivos de 1ª y 2ª persona, conjunciones copulativas (y, e ni, que), y verbos auxiliares e imperfectos.

Y aunque estas omisiones son menos frecuentes conforme transcurren las sesiones del Taller Conversacional se mantienen los errores de sustitución relativos a preposiciones (muy frecuente el cambio de “por/para”, “de/en”, “sobre/con” y “a/con”). Así, tras la valoración de la cohesión morfológica observamos una evolución significativamente positiva al final el estudio.

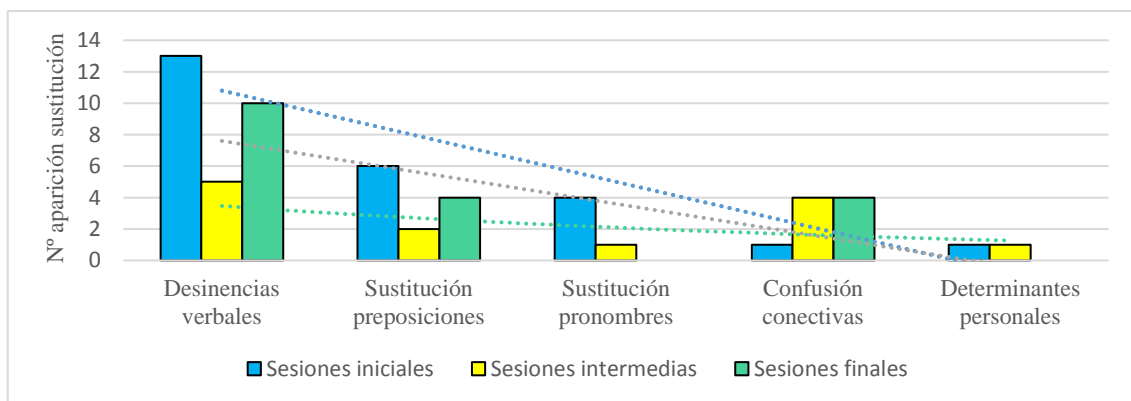


Gráfico 4. Frecuencia de vacilaciones morfológicas o desinencias

Y como los aspectos morfológicos van ligados al uso de recursos gramaticales conviene que valoremos cualitativamente la organización interna de los mecanismos que garantizan la *cohesión sintáctica*. En dicha valoración se observan alteraciones en la construcción sintáctica<sup>11</sup> de los enunciados registrándose un alto uso de estructuras de complemento *directo-verbo- sujeto* (“*el fin de año celebrar yo*” en lugar de “*yo celebraré el fin de año*”), *verbo-sujeto-pronombre* (“*ayudar a ti*” en lugar de “*te voy a ayudar*”). Suelen comenzar sus enunciados con verbos en infinitivos seguidos de una preposición (“*gustar de flamenco*”) enfatizando la importancia que reportan los verbos de estado en los aspectos del bienestar emocional y el deseo de transmitir sentimientos y emociones con los iguales. Destacamos también la omisión de perífrasis iniciales (“*me quito la niñez*” para referirse a una acción inacabada y con cierto compromiso como sería la expresión “*tengo que disminuir comportamientos infantiles*”).

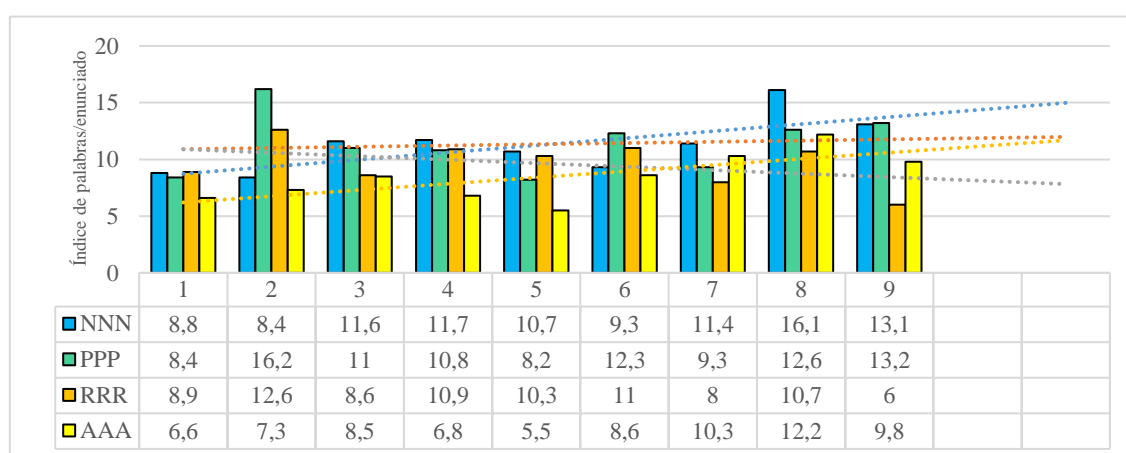


Gráfico 5. Longitud Media del Enunciado (LME) en cada una de las sesiones del Taller Conversacional

Por otro lado, se ha valorado el índice de la LME, el cual ha sido calculado a partir de la codificación realizada en el CLAN. Ésta categoría es la relación entre el número total de palabras y el número de emisiones registradas en cada sesión atendiendo a un promedio de 100 enunciados. Si atendemos a las líneas de tendencia del gráfico 5 el promedio de palabras por enunciado aumenta considerablemente en tres de los participantes (NNN;  $8,8 < 13,1$ ., PPP;  $8,4 < 14,2$ .; AAA;  $6,6 < 9,8$ ). En cuanto se observa que los jóvenes con síndrome de Down utilizan un mayor número de palabras en sus enunciados elaborando frases más complejas y mostrando un habla menos telegráfica.

<sup>11</sup> Las desorganizaciones sintácticas típicas en los jóvenes con síndrome de Down se destacan en color verde a lo largo de las 9 sesiones recogidas en los anexos.

Otra de las categorías analizadas concierne a la *cohesión léxico-semántica* que ligada al léxico utilizado nos va a proporcionar datos cualitativos sobre el uso de su repertorio léxico, y por ende, al modo en que nace el principio de coherencia en el trasfondo de cada relato personal. Se observa que conforme transcurren las sesiones conversacionales el índice de errores lexicales<sup>12</sup> disminuye en todos los participantes ( $m=40\% < m=27,4\%$ ). Principalmente, las dificultades presentes en los mecanismos de cohesión léxica se acentúan en la conceptualización verbal respecto a la variación de género y número, y en la repetición de expresiones hechas que desligan la línea tópica del discurso.

También se analizó la variabilidad del índice de diversidad léxica (*gráfico 6*) a través del comando Freq obteniendo una proporción entre las diferentes categorías léxicas y la totalidad de las mismas. Tal y como se aprecia todos los participantes aumentan progresivamente el uso de un mayor número de léxico a nivel expresivo ( $\text{ratio} = 0,614 < 0,695; 0,66 < 0,73; 0,75 < 1; 0,645 < 0,666$ ), en cuanto las prácticas conversacionales reportan un fuerte potencial en la riqueza lingüística de los jóvenes con síndrome de Down.

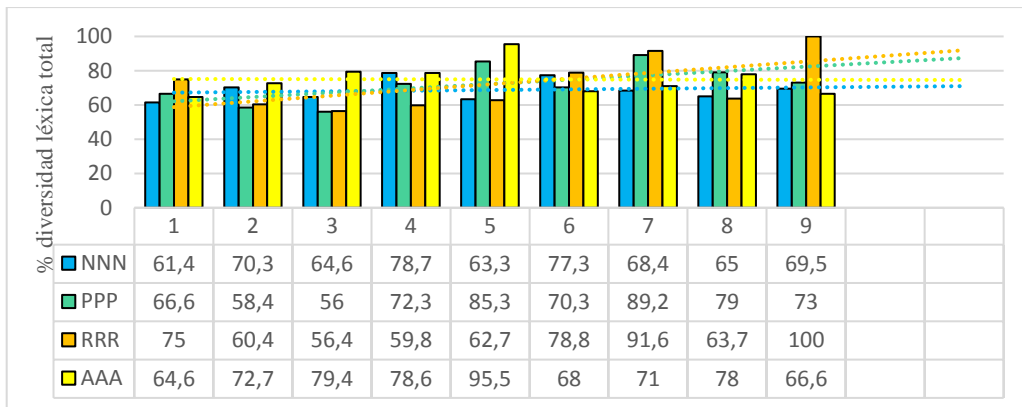


Gráfico 6. Variabilidad del índice de diversidad léxica

En relación a la coherencia textual destacamos la predisposición que muestran para proponer temas conversacionales. Ello nos lleva a dilucidar que existe deseo y valentía para superar las barreras que dificultan el camino de la libertad y la autodeterminación.

<sup>12</sup> Los errores lexicales identificados en cada una de las sesiones quedan reflejados en el comando “% err” en las muestras del lenguaje analizadas (recogidas en los anexos). Además, también se han tenido en cuenta las palabras sin contenido, la sustitución de palabras por otras equivalentes de la misma familia y la emisión de expresiones que no aportan información al hilo conductor del mensaje, se han considerado errores que afectan a la fluidez del discurso, y por ende, a la cohesión de la semántica léxica. Algunos de los errores más frecuentes son; juntaba(mos), iba(mos), confusión con artículos el/ellos, y con la conceptualización verbal; llegué y fui.

Y por la importancia que tienen las habilidades lingüísticas para el logro de los retos personales consideramos oportuno apoyar a programas inmersos en la comunicación. Y más aún, cuando se observa la dificultad que presentan los jóvenes para dar continuidad a la temática de sus discursos. Pensemos que el sustento de la independencia tiene como base las relaciones sociales, y si éstas requieren de interacciones comunicativas, estos jóvenes necesitan reforzar el uso de las habilidades pragmáticas.

Consideramos que al no topicalizar las emisiones de sus compañeros tienden a encadenar diferentes temáticas sin un nexo relacional que perjudica la retroalimentación de los oyentes. Y de ahí, la paradoja de extensos monólogos que contrarrestaran la eficacia de las interacciones, observándose que constantemente tienden a realizar preguntas llevándose la conversación a su tema predilecto.

En la valoración de sus intervenciones también se ha tenido en cuenta los esquemas mentales que dan *coherencia a la categoría superestructural* de un relato personal o creativo. Éstas conllevan la necesidad de planificar los personajes de la historia, el lugar donde transcurren los hechos, las emociones o los sentimientos que emanan y el final de un entramado, real o ficticio. En el análisis de la organización discursiva encontramos una importante mejora en cuanto a la “*autocapacidad*” de imaginar y planificar. En las primeras sesiones se detectan dificultades para iniciar, mantener y finalizar la dinámica en cuanto se registran enunciados incompletos y apoyados por actitudes negativas. Sin embargo, en las últimas sesiones se evidencia una mejora en la organización discursiva y en la conexión de enunciados coherentes.

En segundo lugar evaluamos las categorías implicadas en la *pragmática enunciativa*, es decir, la contextualidad y la riqueza de los actos de habla. Atendiendo a los *actos locutivos enunciativos* se observa que presentan un habla inteligible con ciertas alteraciones prosódicas en cuanto al ritmo y a la modulación de la voz, dados los problemas de hipotonía muscular que afectan a los órganos implicados en la fonación y en la articulación<sup>13</sup>. En relación a los *actos proposicionales* se detectan pequeñas dificultades para acceder al léxico, no obstante, éstas tienden a desaparecer si estos actos se ven apoyado por conductas de motivación. Para Searle (1969, citado por Frías, 2001) estos actos implican “significar realidades”. En esta línea se observan dificultades

---

<sup>13</sup> Los errores fonológicos quedan reflejados, en color rojo, en las transcripciones recogidas en los anexos.

dado el uso frecuente de deícticos y emisiones sin un contenido referencial que precisan de una contextualización para ser comprendidos, independientemente de los errores gramaticales.

No obstante, se observa una mejora tanto en el deseo de compartir experiencias, como en la iniciativa de realizar preguntas y ejecutar conductas reguladoras en los actos comunicativos, así como la predisposición para pedir aclaraciones a los hablantes, resultados que valoran la categoría de los *actos ilocutivos*. En los inicios del taller los actos del habla eran escasos, quizás por la intersubjetividad que conlleva poner en marcha mecanismos lingüísticos funcionales. Ello lo vemos reflejado en las expresiones que no se ajustan al propósito de comunicación<sup>14</sup> en cuanto detallan la existencia de dificultades a nivel “*metacomprendivo*” y “*atencional*”.

Si atendemos a las *intervenciones de la figura mediadora*, recogidas en el *gráfico 7*, queda justificado el aumento de la propia voluntad en sus intentos por comunicarse en actos dinámicos. Las primeras sesiones evidencian la necesidad de vincular la toma de turno con los intereses propios que pueden incentivar la intención comunicativa, a través de preguntas relativas al tema abordado en conversaciones espontáneas, preguntas de valoración de la conversación, así como preguntas relativas a la propia conversación en cuanto a estrategias y habilidades para conversar. Las intervenciones del mediador descienden de una manera exponencial, desde 30 intervenciones hasta reducirse a menos de 10 en las últimas sesiones.

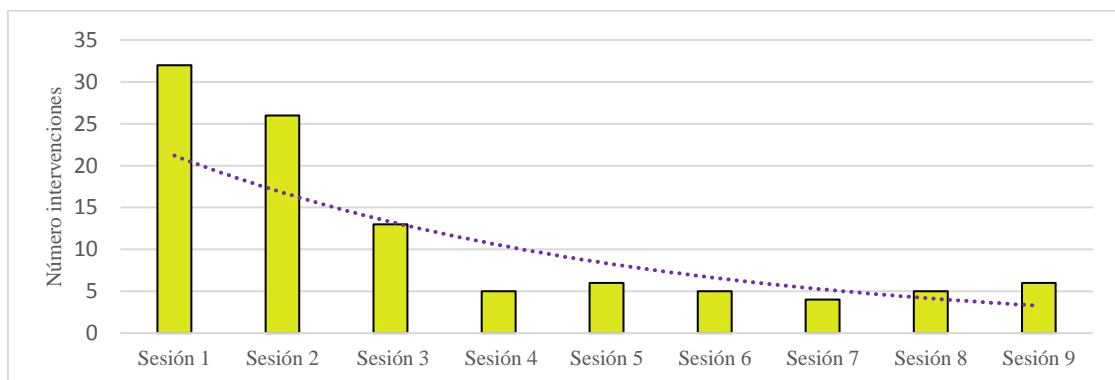


Gráfico 7. Intervenciones del mediador como una metodología inclusiva

<sup>14</sup> Ver el anexo II donde quedan recogidas las transcripciones para ver ejemplos en los que no existe correlación entre la temática a desarrollar y la respuesta emitida (las frases subrayadas indican esta desorganización), alterándose así la coherencia de los actos ilocutivos.

En consonancia con estas intervenciones también se ha visto una progresiva evolución en los aspectos que emergen de los actos no verbales recogidos en la categoría de la *gestualidad*. No es un aspecto deficitario quizás porque a nivel emocional les reporta seguridad para solventar las dificultades expresivas. Por otro lado, la valoración del ítem del *manejo de las pausas* no ha sido valorada negativamente a pesar de observarse dificultades en la fluidez conversacional. Es cierto que muestran un habla entrecortada, con algunas emisiones ecológicas y silencios, sin embargo, no suelen ser motivo para desengancharte del desarrollo temático. Y de manera ligada, consideramos que se han conseguido mejores resultados en cuanto se ha reducido el uso de circunloquios o rodeos.

Y finalmente, pasamos a ver las últimas categorías objeto de análisis de la *pragmática interactiva* en cuanto presentaremos datos cualitativos sobre el índice de predictibilidad y la Longitud Media de Turno, aspectos que aportan información sobre la gestión intra e interpersonal de la comunicación. Por un lado, observamos que dos de los participantes han logrado alcanzar un equilibrio en los intercambios comunicativos, tal y como queda reflejado en las *gráficas 8 y 9*.

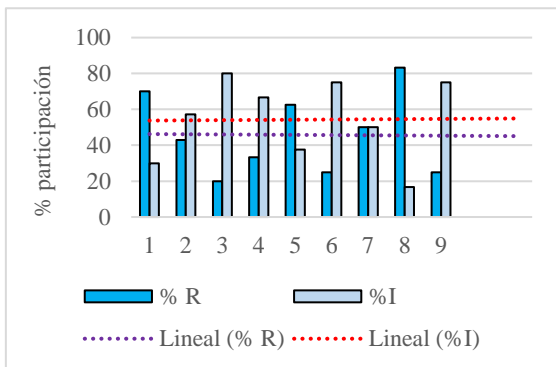


Gráfico 9 Índice de intervención entre respuestas e iniciativas. Participante NNN1

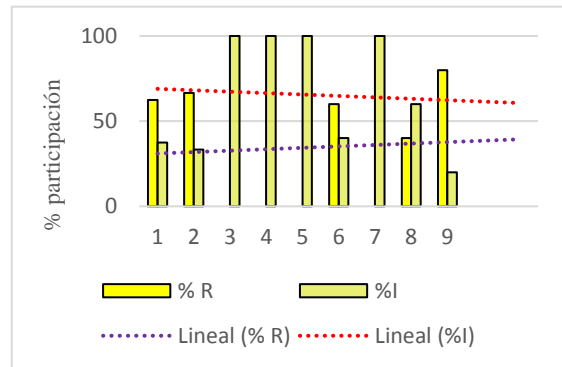


Gráfico 8. Índice de intervención entre respuestas e iniciativas. Participante AAA2

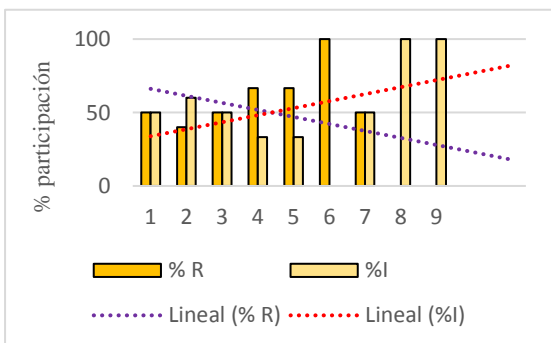


Gráfico 10. Índice de intervención entre respuestas e iniciativas. Participante RRR3

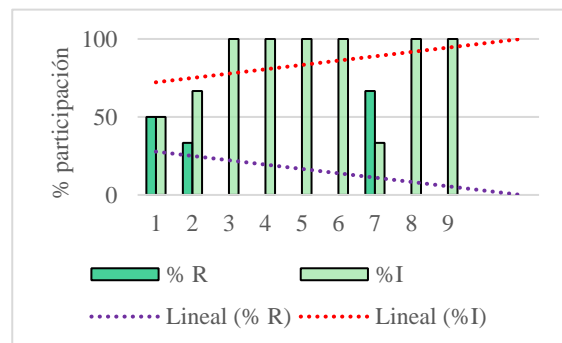
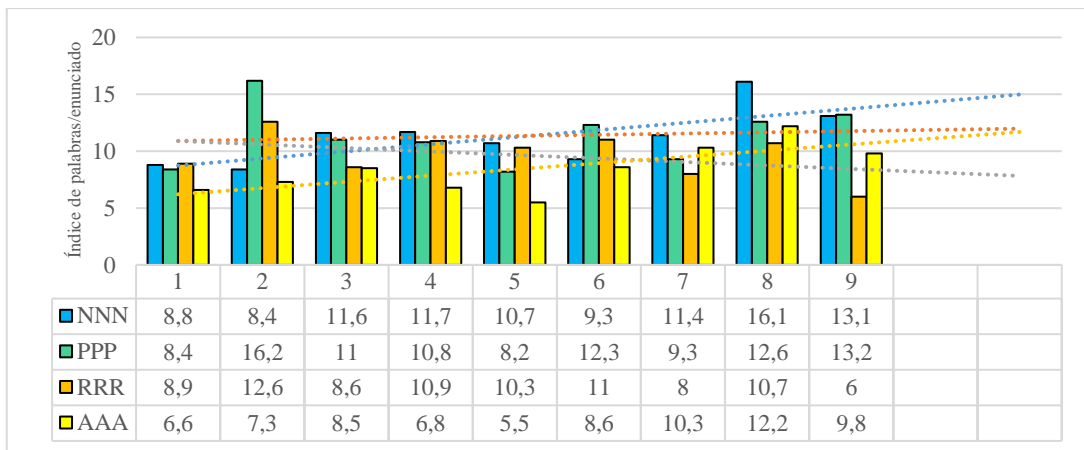


Gráfico 11. Índice de intervención entre respuestas e iniciativas. Participante PPP4



Sus aportaciones narrativas y las respuestas que ofrecen sirven de puente para dar fluidez a las conversaciones grupales. Ello implica que han mejorado sus habilidades de escucha activa y atención, capacidad para responder de manera coherente a las preguntas e iniciar temas de manera autónoma. Y por otro lado, los resultados que se desprenden de las *gráficas 10 y 11* parecen indicar que también mejoran las cotas de iniciativa a medida que transcurren las sesiones. Estos resultados manifiestan una mejora significativa en las habilidades implícitas en los intercambios comunicativos gracias a la aplicación del Taller Conversacional.

En consonancia, estas habilidades mejoran correlativamente al índice de participación conversacional en tres de los participantes de la muestra (*gráfica 12*). Las líneas de tendencia marcan un aumento en los enunciados emitidos en cada toma de turno, de manera que, no sólo mejora la iniciativa sino también la capacidad expresiva de los jóvenes.



*Gráfico 12. Variabilidad en la Longitud Media del Turno (LMT)*

Y finalmente aludiremos a la última categoría analizada, no por ello la menos importante. Los resultados que emergen de la mirada como un elemento comunicador han mejorado considerablemente en la evaluación abordada en las últimas sesiones. Si observamos el *gráfico 13*, en las primeras sesiones la mirada era un aspecto pobre, apenas miraban a sus compañeros cuando contaban sus experiencias personales, oscilando entre el 25 y el 50 % en cuanto a su uso comunicativo. Una variabilidad muy pronunciada en las últimas sesiones alcanzándose un ratio situado entre el 50 y el 90 %.

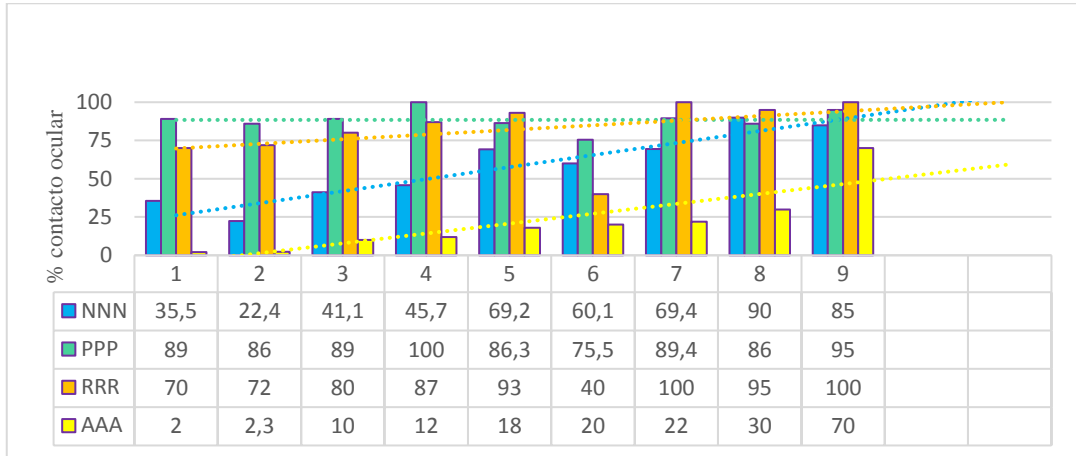


Gráfico 13 Proporcionalidad de la aparición de la mirada como elemento comunicador

Este aspecto es muy significativo para el estudio de este programa dado el valor de comprensión que emerge la mirada en cualquier acto comunicativo. Nos llama la atención las dificultades que presentaban los jóvenes para mantener el contacto y dirigir la mirada a todos los oyentes mientras narraban su relato. Y que al mismo tiempo rechazaban subirse a una tarima por temor a equivocarse en charlas o jornadas de socialización en las que existe un público entregado a sus palabras. Es sorprendente, pero los resultados arrojan mejoras arrolladoras respecto a la acción de dirigir la mirada a todas las personas, y la mejora paralela en el uso del espacio, y de la gestualidad como complemento del discurso.

Finalmente para valorar la eficacia del Taller Conversacional en relación a las categorías analizadas se han tomado en consideración aquellas que han mejorado con el transcurso de las nueve sesiones dividiéndolas entre las que consideramos que no se han observado mejoras obteniendo una puntuación respecto a las habilidades pragmáticas a nivel general de un 77,77 %. En esta línea consideramos que los resultados alcanzados señalan los logros alcanzados durante la aplicación del mismo.

## 5. CONCLUSIONES y DISCUSIÓN

En este último punto cabe reflexionar acerca de las hipótesis y los objetivos previamente planteados. Una vez analizada la información recogida mediante diferentes instrumentos, se presentan las conclusiones donde se confrontan los resultados obtenidos en este estudio con las aportaciones de otras investigaciones. Añadiremos la dificultad que supuso la subjetividad de la valoración de ciertos aspectos pragmáticos, así como la falta de datos en relación a las habilidades lingüísticas en la adolescencia.

Se pretendía conocer el espectro de habilidades lingüísticas que subyacen implícitamente de la vertiente pragmática del lenguaje, y ofrecer una valoración de la incidencia que reportan las dinámicas dialógicas y conversacionales en el desarrollo del pensamiento, de los aspectos emocionales y el camino hacia el logro de la autonomía y la vida independiente de adolescentes con síndrome de Down.

Se planteó la hipótesis de si la aplicación de un Taller Conversacional, basado en el diálogo, podía mejorar la funcionalidad y el uso del lenguaje, en cuanto requiéramos recabar datos para valorar el perfil lingüístico y adaptativo que englobara los aspectos, intra e interpersonales de carácter lingüístico, observables en la base organizativa de las conversaciones espontáneas. El objetivo era comprobar si las dificultades lingüísticas que presentan los jóvenes con síndrome de Down repercutían en la funcionalidad del uso lingüístico con arraigo de otras alteraciones formales del lenguaje presentes en la morfología, la semántica y la sintaxis.

El esfuerzo, por indagar sobre los aspectos verbales que podían otorgar el camino hacia la independencia de los jóvenes, nos impulsó a investigar y a actuar en el seno de entornos conciudadanos y conversacionales que otorgan existencia a la condición humana y que luchan por la diversidad funcional, en pro de mejorar la condición de las personas con síndrome de Down. Entendemos que el lenguaje supera los horizontes del habla, y por ello, pretendimos analizar con detalle los ritos de la interacción como reflejo del presidio estigmatizado.

Los resultados alcanzados indicaron, que efectivamente, este proyecto sirvió para potenciar significativamente las habilidades pragmáticas de los jóvenes, y que dichas mejoras se vieron proyectadas en el resto de las dimensiones del lenguaje. Los resultados se ven respaldados por los índices alcanzados respecto a la validez interna de los ítems que conforman el registro observacional de conductas lingüísticas. A su vez, se han recogido datos mediante la *observación in situ* y se ha contrastado la información y las muestras del lenguaje en un continuo prolongado, y de la mano de profesionales implícitos en dicho programa. Por otro lado, las categorías que conformaron el objeto de la investigación fueron validadas a través de un estudio piloto el cual nos aseguró que los ítems a observar tenían concordancia con el objeto de estudio y el análisis descriptivo del mismo. Y finalmente, la fiabilidad y la consistencia interna vinieron respaldadas por la descripción detallada de la subjetividad implícita en las categorías

seleccionadas como apoyo a la información recabada y a la valoración cualitativa de la misma.

Para valorar la efectividad del Taller Conversacional precisamos de un análisis comprensivo de los resultados respecto a las habilidades que engloban las diferentes dimensiones que conforman la lingüística. Y como un espectro que conforman, proporcionaremos un análisis de cómo los aspectos conversacionales han ido mejorando con el cauce y la participación de los jóvenes inmersos en él. El aprendizaje resultante de los intercambios comunicativos aumentó progresivamente el uso del lenguaje y la eficacia de la comunicación en todos sus niveles, al mismo tiempo que las intervenciones mediadas fueron disminuyendo. Este hecho fue indicador del deseo que mostraban los jóvenes por intercambiar pensamientos y deseos sobre su autonomía, y actuar de manera cooperativa en pro de erradicar actitudes segregadoras. A su vez, observamos como la propia iniciativa de los jóvenes sirvió de nexo para el *autocrecimiento* personal y la lucha por la consecución de la independencia.

Siguiendo el procesamiento del lenguaje expuesto por Puyuelo et al. (2011) validamos los beneficios logrados gracias a este taller conversacional. La comunicación, desde una perspectiva sociolingüística, implica la ideación de un mensaje y la intención que ha de mostrar cada joven con SD por comunicar su “relato” o “vivencia personal”. Los resultados arrojaron un aumento del índice de participación por parte de los jóvenes alcanzándose un incremento que osciló entre el 40 y el 60 %. Así, asentando la base *conceptual-semántica* estamos en condiciones de detallar cómo han evolucionado los mecanismos implícitos en el procesamiento lingüístico.

Pérez y Bajo (2011) y Miller y Leddy (2001, p. 84) señalan que la dificultad lingüística en el síndrome de Down está más acentuada en la expresión que en la comprensión. Tras la recogida de muestras de lenguaje, conversacionales y narrativas, observamos un progreso significativo marcado por la aparición de un lenguaje más elaborado en las últimas sesiones del Taller Conversacional. Y en consonancia con los resultados, consideramos que podía coexistir una buena *competencia comunicativa* si se les dotaba de estrategias lingüísticas que otorgasen valor a sus interacciones sociales, tal y como señalan los estudios de Diez-Itza y Miranda (2007).

Aunque las dificultades morfosintácticas persistieron los jóvenes mejoraron en la organización interna de sus discursos alcanzándose mejores puntuaciones relativas a la

*cohesión sintáctica*, la cual vino marcada por el aumento de la Longitud Media de sus Enunciados (LME) y un habla menos telegráfica. Las mejoras en la organización discursiva y la conexión de enunciados coherentes aumentaron considerablemente, y por consiguiente, también la retroalimentación y el feedback comunicativo que reportan las interacciones sociales. El trasfondo de cada relato personal también mejoró en lo que concierne a la *cohesión léxico-semántica* respecto al uso de su repertorio léxico redirigido por la mejora de la propia intencionalidad comunicativa, en pro de conseguir sus retos personales; ser comprendidos y hacerse comprender. Pero afirmaremos que el cauce que reconduce la eficacia del uso del lenguaje, no sólo depende del desarrollo cognitivo sino también de los aspectos extralingüísticos.

Y efectivamente, los resultados detallaron como los errores gramaticales pasaron a un segundo plano conforme los adolescentes iban comprobando que más allá de los errores articulatorios existían estrategias no verbales reportadoras de significado. Chapman et al. (2000, citado por Moraleda, 2011) tras realizar un estudio longitudinal en adolescentes comprobaron que la expresión de los jóvenes mejoraba cuando otorgaba significancia al valor de las habilidades cognitivas no verbales. Atendiendo a la literatura lingüística hicimos esfuerzos por mediar conversaciones enfatizando la importancia de los elementos proxémicos, kinésicos y emocionales. Y de acuerdo a Tusón (2002, citado por Vived, 2011, p. 49), éstos fueron aspectos que causaron un acercamiento entre los mismos jóvenes, creándose así, un vínculo que conectó la “metacompreensión” con la practica autoreflexiva que conlleva el formular y responder preguntas.

En esta línea si el índice de participación de todos los jóvenes aumentó estamos en condiciones de confirmar que las capacidades metalingüísticas mejoraron en consonancia con el grado atencional. Así como, la memoria a corto plazo siendo ésta un proceso cognitivo implicado en la decodificación de los relatos personales. Y de acuerdo con Abbeduto et al. (2007) observamos como las personas con síndrome de Down fueron susceptibles de mejorar las habilidades que subyacen a la vertiente pragmática. La importancia de potenciar la puesta en marcha de prácticas conversacionales queda también reflejada en los estudios de Chapman y colaboradores (citado por Abbeduto et al. 2007) quienes manifiestan que las habilidades pragmáticas pueden mejorar a través de la reflexión que conlleva el formular cuestiones relativas a un discurso conversacional.

En lo que se refiere a la valoración de las habilidades pragmáticas generales aseguramos con firmeza los beneficios lingüísticos conseguidos gracias a la aplicación de metodologías cooperativas y mediacionales en el seno de entornos conciudadanos. El lenguaje de las personas con síndrome de Down no está carente de valor comunicativo (Rondal, 2006), pero para justificar las habilidades alcanzadas en su conjunto atenderemos a los aspectos inferenciales y contextuales que proporcionaron el detalle de las máximas conversacionales de Grice (citado por Lomas, 2015, p. 57).

Los adolescentes mejoraron las puntuaciones en cuanto a la información que debían ofrecer; sin ser excesiva o insuficiente como ocurría en los primeros encuentros dialógicos. Además, mejoraron su estilo comunicativo al conseguir articular la temática conversacional de un modo más conciso y ordenado, incluso, evitando expresiones congeladas. Y conforme iban ajustándose a la evidencia de los hechos se registraron menos rupturas del tema. De manera que podemos concluir diciendo que ellos mismos fueron dueños del éxito de las comunicaciones alcanzadas conforme transcurrieron las sesiones conversacionales. En esta línea, se observa como dinámicas basadas en la mediación, la cooperación y el diálogo conservan un fuerte potencial para promover el desarrollo cognitivo y el desarrollo de habilidades de escucha activa y atención.

La capacidad de desenvolvernos depende del éxito o el fracaso de las interacciones comunicativas y del compromiso conversacional que permite dar sentido a lo social, es decir, a la propia identidad. El ámbito social y emocional actúa como regulador del comportamiento y la vida social de las personas, y precisamente por ello, se deben crear programas que abran el camino hacia la autodeterminación. Nuestros propios deseos nos llevaron a indagar en espacios compartidos con el fin de proporcionar datos cualitativos que permitieran asentar las bases del aprendizaje de sistemas conversacionales inclusivos. No podríamos hablar de inclusión sino hubiéramos recabado información que detallara el cómo los jóvenes se desenvuelven en el seno de la sociedad, de la educación, y de la sensibilidad.

En consonancia con los resultados obtenidos indicamos que, efectivamente, las prácticas conversacionales constituyen un medio para potenciar las habilidades pragmáticas, y por ende, una forma de potenciar las conductas adaptativas necesarias para actuar con los valores que dignifica el acceso al trabajo, y las oportunidades para llevar una vida lo más autónoma posible. Y a su vez, consideramos que este taller

también ha sido un medio para ralentizar el deterioro cognitivo con el que se enfrentan los jóvenes con síndrome de Down al llegar a la etapa adulta.

El estudio que presentamos no justifica la generalización de los resultados ya que articulamos una percepción deliberada de la realidad dentro de un marco específico de conocimiento. No obstante, consideramos que los datos recabados pueden servir para abrir futuras líneas de investigación que detallen más a fondo las variables que subyacen del éxito comunicativo en jóvenes con síndrome de Down. En consonancia con los resultados el proyecto ha servido para avanzar, poco a poco hacia el camino de la independencia a pesar de las trabas que encontramos por el camino.

*Que mejor manera que servirnos de la conversación en entornos  
conciudadanos para ir cerrando las puertas al temor...*

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbeduto, L., Keller-Bell, Y., Rondal, J. A., & Buckley, S. (2003). Pragmatic development and communication training. *Speech and language intervention in Down syndrome*, 98-115.
- Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(3), 247-261.
- Aguilera, R. L. (1998). Estudio de la producción lingüística de un sujeto Down en función de la tarea de enunciación. *Revista de humanidades y ciencias sociales*, (16), 217-236.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alba, J. G., Pérez, J. A. P., & Pérez, J. G. (2013). Doppler transcraneal en síndrome de Down: activación cortical mediante tareas de activación lingüística. *Revista española de pediatría: clínica e investigación*, 69(2), 79-84.
- Alonso, A. L., Dorado, J. I., & Molina, F. C. (1991). Psicobiología del síndrome de Down. *Estudios de Psicología*, 12(46), 107-128.
- American Psychiatric Association. (2002). Retraso mental. En APA, DSM-IV-TR, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (2000). Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association. (2013). Discapacidad intelectual. En APA, DSM-V-TR, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (2013). Barcelona: Masson.
- Arnaiz, P., y Martínez, R. (2002). Alumnos con discapacidad intelectual asociada a síndrome de Down: características del desarrollo y principios neuropsicopedagógicos de la respuesta educativa. En J. M. García, J. P., y P. P. Berrueto (Eds),



“La valoración de un taller conversacional en el desarrollo de las habilidades pragmáticas en adolescentes con síndrome de Down. Estudio de casos”

Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención, (p. 349-369). Madrid: CEPE.

Arregi Martínez, A. (1997). Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje. Instituto para el desarrollo curricular y la formación del profesorado: área de necesidades educativas especiales. Recuperado en: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_neespeci/adjuntos/18\\_nee\\_110/110012c\\_Doc\\_EJ\\_sindrome\\_down\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110012c_Doc_EJ_sindrome_down_c.pdf)

Artigas, P. J., Gabau, V. E., & Guitart, F. M. (2006). Fenotipos conductuales en el retraso mental de origen genético. *Revista de Neurología*, 42(1), 15-19.

Baixauli, F. I., Roselló, B. y Miranda, C. A. (2014). Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos. *Revista de Neurología*, 38 (Supl 1), 69-79.

Cano de Gómez, A., Adney, F. A. K., & Garduño, E. A. (2013). El lenguaje en los niños con síndrome de Down. *Acta Pediátrica de México*, 34(5), 245-246.

Cebula, K.R., & Wishart, J.G. (2008) Social cognition in children with Down syndrome. *International Review of Research in Mental Retardation* 35 (1), pp. 43-86.

Cebula, K. R., Moore, D. G., & Wishart, J. G. (2010). La cognición social en los niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (104), 26-46.

Clemente, R. A. (1995). El lenguaje y sus características. Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales en la intervención en ambientes educativos. Barcelona: Octaedro.

Delors, J., y Otros (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana.

Devellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Diez-Itza, E., & Miranda, M. (2007). Perfiles gramaticales específicos en el síndrome de Down. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(4), 161-172.

- Doménech, J., & Montagut, I. (2008). El papel de la interacción y la comunicación en las primeras adquisiciones lingüísticas en los niños con síndrome de Down. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down*, 12(3), 34-39.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Fabbro, F., Moretti, R., Bava, A. (2000). Language impairment in patients with cerebellar lesions. *Journal of Neurolinguistics*, 13, 173-188.
- Fidler, D. J., Most, D. E., Booth, L. C., & Kelly, J. F. (2008) Emerging social strengths in young children with Down syndrome. *Infants and Young Children* 21, 207-20.
- Flórez, J. (2014). Organización de redes neuronales en el cerebro del síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 31, 108-117.
- Frías, X. (2001). Introducción a la pragmática. Recuperado de: <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup05.pdf>.
- Frutos, I. F., & Aparicio, P. R. (2001). Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje:(en el entorno de la discapacidad). FUNDABEM. Recuperado en: [http://www.afundacion.org/docs/socialia/guia\\_uso\\_no\\_discriminatorio\\_lenguaje.pdf](http://www.afundacion.org/docs/socialia/guia_uso_no_discriminatorio_lenguaje.pdf)
- Galeote, M., Rey, R., Checa, E. & Sebastián, E.(2010). El desarrollo de la morfosintaxis en niños con síndrome de Down: primeros datos normativos. *Revista Síndrome de Down*, 27, 138-148.
- Gallardo-Paúls, B. (2006). Más allá de las palabras y su estructura: las categorías del componente pragmático. *Lingüística clínica y logopedia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Gallardo-Paúls, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 48 (2) 57-61.
- García, J. V. (2003). El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales. Madrid: Fundación Luis Vives. Recuperado de

[http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/cultura\\_y\\_deporte/discapacidad/recursos/documentos/claves/MVI.pdf](http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/cultura_y_deporte/discapacidad/recursos/documentos/claves/MVI.pdf)

- García, M. D. C., Bello, M. A. R., & Martín, M. B. G. (2010). Habilidades cognitivas, conducta y potencial de aprendizaje en preescolares con síndrome Down. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 87-110.
- García, J., Portellano, J.A., & Pérez, J. (2011). Estudio comparativo neuropsicológico en edad infantil y edad adulta y diferencias de género en síndrome de Down. *Revista Española de Pediatría Clínica e Investigación*, 67 (1), 22-27.
- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003a) Developmental expectations, personality stereotypes and attitudes towards inclusive education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education* 50, 63-78.
- Heinze, E. G. (2006). La deficiencia mental: lenguaje y protolenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(4), 174-187.
- Jarrold, C., Purser, H. R. M., & Brock, J. W. (2006). Short-term memory in Down syndrome. Working memory and develop mental disorders. New York: Psychology Press.
- Kittler, P. M., Krinsky-McHale, S. J., & Devenny, D. A. (2008). Dual-task processing as a measure of executive function: a comparison between adults with Williams and Down syndromes. *American Journal on Mental Retardation*, 113(2), 117-132.
- Kline, P. (2000). The handbook of psychological testing (2<sup>a</sup> ed). New York: Routlege.
- Kumin, L. Ph. (2014). Habilidades de comunicaciómnn temprana para niños con síndrome de Down. Una guía para padres y profesionales. Madrid: CEPE.
- Lanfranchi, S., Jerman, O., Dal Pont, E., Alberti, A., & Vianello, R. (2010). La función ejecutiva en los adolescentes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (105), 59-62.

- Laws, G., & Bishop, D. V. (2003). A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(6), 1324-1339.
- Laws, G. (2004). Contributions of phonological memory, language comprehension and hearing to the expressive language of adolescents and young adults with Down syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1085-1095.
- Lomas, C. (2015). 2. El estudio del uso lingüístico: Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. Barcelona: Graó.
- López, C. A., & Álvarez, A. (2008). Valoración e identidad en el discurso de sujetos con síndrome de Down. *Lengua y Habla*, 12, 64-78.
- López, C. A., & Muro, A. Á. (2009). La presuposición en el discurso de la discapacidad: El caso del Síndrome de Down. *Lingua Americana*, 13(25), 58-70.
- Luckasson, R. (2002). Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Martínez, A., & Juan de Dios, M. (2002): Intervención en Audición y Lenguaje. Casos Prácticos. Madrid: EOS.
- Mayor, M. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: Siglo XXI editores.
- Melero, M. (2012). Derribando las barreras que impiden que un centro sea inclusivo. *ESCUELA*. 3964, 12-15
- Mendoza, E., & Garzón, M. (2012). ¿Puede el CCC-2 diferenciar perfiles pragmáticos?. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, p. 37-56.
- Miller, J. F., & Leddy, M. (2001). 5. Fluidez verbal, inteligibilidad y efectividad en el comunicación. In *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla*. Barcelona: Masson.
- Miller, D. T., Adam, M. P., Aradhya, S., Biesecker, L. G., Brothman, A. R., Carter, N. P., & Faucett, W. A. (2010). Consensus statement: chromosomal microarray is a

“La valoración de un taller conversacional en el desarrollo de las habilidades pragmáticas en adolescentes con síndrome de Down. Estudio de casos”

first-tier clinical diagnostic test for individuals with developmental disabilities or congenital anomalies. *The American Journal of Human Genetics*, 86(5), 749-764.

Molina, S., Alves, A., & Vived, E. (2008). Programa para el desarrollo de habilidades básicas en alumnos con síndrome de Down. Zaragoza: PUZ.

Molina, D. P. (2015). Características del lenguaje en el Síndrome de Down. *3C Empresa*, 4(1), 27-49.

Moraleda Sepúlveda, E. (2011). Análisis del desarrollo morfosintáctico en personas con Síndrome de Down en el periodo infantil y adolescente. *Revista de investigación en Logopedia/Journal of research in Speech and Language Therapy*, 1(2), 121-129.

Moreno, C. E., & Díaz, F. (2014). Evaluación del componente pragmático en Síndrome de Down a través del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática. *Revista de investigación en Logopedia/Journal of research in Speech and Language Therapy*, 4(1), 1-27.

Olaria, R. F., & García, M. G. (2014). Lenguaje expresivo y memoria verbal a corto plazo en las personas con síndrome de Down: memoria de ítem y memoria de orden. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (121), 118.

Parra, J. S. O., Flores, M. V., & de la Iglesia, M. (2004). Relación entre teoría de la mente y comunicación referencial: una explicación de los déficits pragmáticos en personas con autismo y síndrome de Down. *Acción psicológica*, 3(1), 31-42.

Peña, C., Jordi, M., Pérez, P., Montserrat, M., Rosa, M., & Bertran, S. I. (1995): "Rehabilitación del discurso y de la comunicación (aspectos pragmáticos)". En Peña-Casanova y Pérez Pamies (eds), (231-241). Barcelona: Mason.

Perera, J., Flórez, J., & Rondal, J. A. (2013). Rehabilitación cognitiva de las personas con síndrome de Down: Perspectivas disciplinares de normalización. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (118), 106-117.

- Pérez, S. L. F., Beltrán, J. & Sánchez, E. (2006) Programa de entrenamiento para la mejora de los déficits de memoria en personas con síndrome de Down. *Psicothema*, 18(3) 531-536.
- Pérez, M. E. S., & Santos, C. B. (2011). Alteraciones del lenguaje en pacientes afectos de síndrome de Down. *Revista ORL*, (2), 9.
- Planas, M. S. (2008). La felicidad con el síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (98), 107-125.
- Puig, J. M., & Palos (2006). Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía. Barcelona, Octaedro. Recuperado de: <http://www.zerbikas.es>.
- Puyuelo, M., Rondal, J. A., & Wiig, E. (2011). Técnicas utilizadas en la pasación de las pruebas estandarizadas. Evaluación del lenguaje. Elsevier: Barcelona.
- Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007) Language and communication development in Down syndrome. *Mental Retard Develop Disabilities*, 13, 26-35.
- Rondal, J. A. (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: Perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. *Revista Síndrome de Down*, 23(91), 120-8.
- Rondal, J. A., & Ling, L. (2006). Especificidad neuroconductual en el síndrome de Down. *Revista de logopedia, foniatria y audiología*, 26 (1), 12-19.
- Rondal, J.A. (2013). 4. Desarrollo de la memoria y su rehabilitación: metodología hacia su Normalización, aspectos médicos, neuropsicológicos, farmacoterapia y terapia genética. Madrid: CEPE.
- Rowe, J., Lavender, A., & Turk, V. (2006). Cognitive executive function in Down's syndrome. *British Journal of Clinical Psychology*, 45(1), 5-17.
- Sánchez, R. J. (2011). Jugando y aprendiendo juntos: un modelo de intervención didáctico para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down. Málaga: Aljibe.

- Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, los apoyos individuales y los resultados personales. En Verdugo, M.A., Nieto, T., Jordán, B. y Crespo, M. (coord.), *Mejorando resultados personales para una calidad de vida* (pp.69-94). Salamanca: Amarú.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntin, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., et al.(2010). *Intellectual disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Taboada, E.M., Rivas, R.M y López, S. (2012). Desarrollo del lenguaje: dificultades y problemas. En A. Dosil (coord.), *Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social* (pp. 81-115). Madrid: UDIMA-CEF.
- Verdugo, M. A. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con Discapacidad Intelectual. *Siglo Cero*, 41 (4): 7-21.
- Vicari, S., Marotta, L., & Carlesimo, G. A. (2004). Verbal short-term memory in Down's syndrome: An articulatory loop deficit. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(2), 80-92.
- Vived, C. E., & Docentes, T. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Vived, C. E., Betbesé, E., y Díaz, M. (2012). Formación para la inclusión social y la vida independiente. *Revista Síndrome Down Adultos*, 11, 2-14.
- Vived, E. E., Carda, J., Royo, M., & Betbesé, E. (2012). Autodeterminación, participación social y participación laboral. *Un programa para jóvenes con discapacidad intelectual*. Zaragoza: Mira Editores.[Links].
- Vived, C. E., Carda, J., Royo, M., y Betbesé, E. (2012). Autodeterminación, participación social y participación laboral. Zaragoza: Mira Editores.
- Vived, C. E., Betbesé, E., y Díaz, M. (2013). Formación para la inclusión social y la vida independiente (II): desarrollo y resultados. *Revista digital de la Fundación Iberoamericana Down*, 11, 2-14.

“La valoración de un taller conversacional en el desarrollo de las habilidades pragmáticas en adolescentes con síndrome de Down. Estudio de casos”

Vived, C. E., Mullet, E. B., Orgaz, M. D., Sanz, A. G. S., & Amor, A. M. (2013). Avanzando hacia la vida independiente: planteamientos educativos en jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 1(1), 119-138.

Zamora, R. E. (2013). La dimensión pragmática y la teoría de la mente. *Revista de Investigación Lingüística*, 16, 11-42.



## **7. ANEXOS**

**Anexo I.** Protocolo de observación (Gallardo et al. 2008)

**Anexo II.** Registros conversacionales

**Anexo III.** Muestras del lenguaje espontáneo

**Anexo I. Protocolo de observación (Gallardo et al. 2008)**

*Tabla 5. Categorías de la pragmática enunciativa (Gallardo et al. 2008)*

PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA	Si	No	Observaciones
1. Actos de habla locutivos			
1.1. Articulación fónica, modulación sonora (actos enunciativos)			
1.2. Acceso léxico (actos proposicionales)			
1.3. Manejo de las pausas y silencios			
2. Actos ilocutivos			
3. Intencionalidad			
3.1. Pese a tener problemas de léxico o articulación, consigue transmitir su intención comunicativa con:			
3.1.1. Exclamaciones, entonaciones marcadas, sílabas sueltas o palabras de impreciso			
3.1.2. Gestos y actos no verbales			
3.1.3. Circunloquios o rodeos			
3.2. Muestra conciencia de su propia dificultad, iniciando el mismo rectificaciones en los puntos problemáticos			
3.3. Su conversación avanza con relativa fluidez, respetando las leyes conversacionales de cooperación que exigen proporcionar información			
3.3.1. Veraz (máxima de cualidad)			
3.3.2. Suficiente, ni escasa ni excesiva (máxima de cantidad)			
3.3.3. Clara, concreta (máxima de manera)			
3.3.4. Relevante (máxima de pertinencia)			
3.3.5. En ocasiones, comprendida a partir de sentidos figurados			

**Tabla 6. Categorías de la pragmática textual (Gallardo et al. 2008)**

<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
4. Coherencia			
4.1. Al construir un relato o explicar respeta las estructuras lógicas en el orden en que cuenta las cosas (superestructuras)			
4.2. Su discurso se ajusta al tema que se está tratando , y cuando cambia de tema lo hace de manera fluida, sin brusquedad ni rupturas temáticas evidentes (gestión temática)			
5. Cohesión			
5.1. Tiene suficiente capacidad léxica como para usar diversas maneras de referirse a lo mismo, en lugar de repetir siempre las mismas palabras o dejar la frase incompleta			
5.2. Construye el léxico respetando la concordancia y las desinencias morfológicas			
5.3. Construye frases y oraciones de manera convencional y utiliza enunciados de estructura completa.			

**Tabla 7, Categorías de la pragmática textual (Gallardo et. al 2008)**

<b>PRAGMÁTICA INTERACTIVA</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
6. Su participación se realiza con agilidad de turno			
7. Su nivel de participación activa es proporcional a sus iguales, coopera en la toma de turno y respeta la alternancia.			
8. Emite respuestas a las preguntas que se le formulan (predictibilidad)			
9. Su comunicación no verbal complementa a su lenguaje sin sustituirlo			
10. Utiliza la mirada para confirmar escucha y comprensión			

**Anexo II. Registros conversacionales**

*Tabla 8. Registro de temas conversacionales propuestos por los jóvenes*

Temas propuestos por el profesor		
Alumno	Temas propuestos	Votación del grupo
Alumno	Tema propuesto	Votación del grupo

**Tabla 9.** Registro de preguntas y respuestas elaboradas por los jóvenes.

Nombre: Pregunta:	
Nombre	Respuestas
Nombre: Pregunta:	
Nombre	Respuestas
Nombre: Pregunta:	
Nombre	Respuestas
Nombre: Pregunta:	
Nombre	Respuestas

¿Te gustaría añadir algo más sobre este tema?	
¿Qué te ha parecido esta conversación? ¿Por qué?	
Sobre la conversación: ¿Qué pensáis que es importante para aprender a conversar?	
<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación/interés: muy alta – alta – media – baja – muy baja</li> <li>- Iniciativas de los alumnos (preguntas, solicitud de aclaraciones, comentarios, ...): <ul style="list-style-type: none"> <li>muchas – bastantes – algunas – muy pocas – nulas</li> </ul> </li> <li>- Atención: <ul style="list-style-type: none"> <li>se mantiene durante todo el tiempo – se producen variaciones – escasa – dispersa</li> </ul> </li> <li>- Duración de la conversación:</li> <li>- Dificultades más notables:</li> <li>- Otras observaciones:</li> </ul>	

### **Anexo III.** Muestras del lenguaje espontáneo

#### **1ª Sesión:**

@Begin

@Languages: spa

@Participants: NNN Nnn Target\_Child, RRR Rrr Child, AAA Aaa  
Child, III Iii Child, JJJ Jjj Child, PPP Ppp  
Child, EXP Investigator

@ID: spa|change\_corpus\_later|NNN|4;10.3|male|||Target\_Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|RRR|4;10.3|male|||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|AAA|4;10.3|female|||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|III|4;10.3|male|||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|JJJ|4;10.3|male|||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|PPP|4;10.3|male|||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|EXP|4;10.3|male|||Investigator||

@L1 of NNN: spa

@Date: 09-DEC-2015

@Location: Huesca

@Situation: El EXP propone a NNN, RRR, AAA, III y JJJ hablar sobre experiencias personales del instituto.

\*EXP: llevad vuestra atención hacia el instituto y pensad sobre experiencias que vivisteis en él.

\*EXP: quién quiere empezar?

%com: comienza la sesión en la fase uno, narración de relatos personales a través de la mediación y la modelación.

\*RRR: sobre **Omis** <deseos> [\*] del Instituto Pirámide, me encanta pensar.

%err: **deseos = recuerdos.**

%sin: levanta la mano al empezar.

\*RRR: &me &me me gusta salir: con las chicas guapas [=! ríe].

\*RRR: for:mar un espectáculo, la que se avecina.

\*RRR: me (..) me gusta hablar sobre series de +/-.

\*AAA:que te despistas.

\*AAA:qué te gusta del instituto?

\*RRR: me lo paso genial.

\*EXP: Aaa, cuéntanos una experiencia o una opinión sobre tu vida en el instituto.

\*AAA:yo no puedo, no sé.

\*EXP: Aaa, tranquila, sí que puedes y lo sabes hacer muy bien, focaliza tu atención.

%com: se hace el silencio en la sala.

\*AAA:te gusta salir con mis amigos al recreo?

%exp: se realiza la pregunta a sí misma.

\*AAA:me gusta jugar con mis compañeros a la pelota en el recreo.

\*AAA:luego vamos a clase a trabajar.

\*AAA:0 [=! piensa].

\*AAA:luego <otra> [\*] profesora, que se llama Belén.

%err: **otra = hay una.**

\*AAA:hago la cama, **Opongo** **Oel** lavavajillas y **Ola** lavadora.

- \*EXP: ves como sí que podías, lo has hecho muy bien.
- \*EXP: ahora tú Nnn, qué experiencia sobre el instituto recuerdas con ilusión?
- \*NNN: yo he quedado con una amiga y nos vamos de tapas.
- \*NNN: y luego nos vamos a casa los dos.
- \*EXP: Nnn y qué recuerdas del instituto?
- \*NNN: íbamos a la misma clase en el Instituto.
- \*NNN: y yo le dije te amo y <yo> [\*] <le> [\*] <respondí> [\*] te amo también.
- %err: yo = ella, le = me, respondí = respondió.
- \*EXP: muy bien Nnn, ahora tu Ppp, dinos que recuerdas del instituto.
- \*PPP: yo r:ecuerdo del [: el] [\* p] instituto genial, estudiaba mucho y conocí a mis amigos.
- \*PPP: también r:ecuerdo a Andrea y no quiero separarme nunca de mis amigos.
- \*PPP: los profesores eran muy buenos, Ome querían tanto.
- \*EXP: muy bien Ppp, ahora Iii dinos tú, qué recuerdas del instituto?
- \*III: trabajo musho [: mucho] [\* p] co(n) Ana.
- \*III: y trabajo musho [: mucho] [\* p] co(n) Melisa y co(n) Ana.
- %com: Iii se queda pensativo.
- \*EXP: cuéntanos que haces con Ana.
- \*III: eskibir [: escribir] [\* p], trabaja(r).
- \*EXP: y qué trabajas con Marisa?
- \*III: Ome <musho gusta un cuadro pintar> [\*].
- %err: musho gusta un cuadro pintar = gusta mucho pintar cuadros.
- \*EXP: muy bien Iii a ver qué día me traes un cuadro a mí.
- \*III: mañana.
- \*EXP: muchas gracias Iii.
- \*EXP: a ver y tu Jjj, qué te gustaría contarnos sobre el instituto?
- \*JJJ: yo no puedo no [/] no [/] no.
- \*EXP: estoy segura de que puedes, tranquilo, relájate y piensa bien.
- \*NNN: ánimo, te apoyamos!
- \*NNN: tú puedes.
- %com: todos empiezan a aplaudir durante un minuto.
- \*JJJ: en cuarto yo estudié Oy, trabajé con Olos profesores.
- \*JJJ: no puedo.
- \*EXP: sí que puedes, concéntrate.
- \*JJJ: y quise ser portero y tiré la basura.
- \*JJJ: y puré de comer, hacer la cama y no hacer la cama.
- \*JJJ: estudiar y reunirme <a> [\*] trabajar con un primo.
- %err: a = para.
- \*EXP: muy bien Jjj!
- %com: todos empiezan a aplaudir y dar la enhorabuena a Jjj que sonrío mucho, se pasa a la fase dos, ronda de preguntas.
- \*EXP: muy bien, ahora somos periodistas y vamos a hacerles preguntas a los compañeros sobre las experiencias que nos han contado.
- \*EXP: Aaa quieres empezar tú?
- \*AAA: 0 [=! asiente con la cabeza].
- \*AAA: Iii te gustaría trabajar con Marisa?



- \*III: si, trabajo con Marisa.  
\*JJJ: 0 [=! levanta la mano].  
\*EXP: dime Jjj qué quieres?  
\*JJJ: quiero preguntar.  
\*EXP: muy bien Jjj pues pregunta a quien quieras.  
\*JJJ: Rrr como se llama tú instituto?  
\*RRR: la Pirámide, es para dar preguntas, contestaciones.  
\*RRR: qué haces en el instituto tú?  
\*JJJ: el [\*] que iba antes <fui se llamaba> [\*] Ramón y Cajal.  
%err: el = al, fui se llamaba = se llamaba.  
%com: todos se quedan en silencio.  
\*EXP: lo habéis hecho muy bien chicos.  
\*EXP: ahora Iii pregunta tú a quien quieras.  
\*III: Nnn prefieres trabajar?  
\*NNN: me encontraba bien en el instituto, y me gusta tomar un refresco con mis amigos.  
\*NNN: también me gustaría poder trabajar para ganar dinero y ser independiente +/.  
\*AAA: qué cosas son las que más te gustan trabajar?  
\*NNN: me gustaría trabajar en Eboca porque me gusta trabajar.  
\*EXP: alguien quiere preguntar algo más?  
%com: tras otro silencio se cambia a la fase tres, creatividad a través de la invención de historias.  
\*EXP: muy bien, ahora lo que vamos a hacer es inventarnos una historia, identificar un personaje, un lugar, lo que va a pasar en vuestra historia, y un final.  
\*EXP: quién quiere empezar?  
\*RRR: 0 [=! levanta la mano] .  
\*RRR: había una vez Antonio R:ecio y Berta paseando por el parque.  
\*RRR: viendo paloma(s), tirando migas de pan a las ocas y bailando el upamangastail@s:kor.  
\*RRR: también cantando **Shaira** [: **Shakira**] [\* p] waka@s:eng [/] waka@s:eng porque es de África.  
\*RRR: a mí me gustan los gorilas, para cantar y pasar el rato y pasear con mis amigos por el parque.  
\*EXP: muy bien Rrr me ha gustado mucho tu historia, ahora tú Nnn cuéntanos una historia.  
\*NNN: me gusta disfrutar con mis amigos teniendo comportamientos maduros.  
\*NNN: me gusta estar enamorado y darme besos con las chicas y también pasear.  
\*NNN: 0 [=! piensa].  
\*AAA: y donde pasa tu historia?  
\*NNN: en un paisaje bonito, con muchos árboles y un lago.  
\*EXP: cómo acaba la historia Nnn?  
\*NNN: paseamos por el lago de la mano y nos besamos.  
%com: todos se echan a reír.  
\*EXP: Ppp quieres contarnos alguna historia divertida?  
\*PPP: no, pero voy a preguntar: a Aaa.  
\*EXP: adelante.  
\*PPP: Aaa Juegas mucho a la pelota con los chicos?

\*AAA:si en el recreo juego mucho.  
\*AAA:me gustaba chutar fuerte.  
\*PPP: en clase te divertías mucho?  
\*AAA:poner **Oel** lavavajillas, **Oy Ola** lavadora no pero con los amigos sí.  
\*AAA:hacíamos bromas y **Onos** reíamos mucho, no se más.  
\*PPP: qué bromas hacías?  
\*AAA:0[=! niega con la cabeza].  
%sit: Aaa se ha cruzado de brazos y no quiere hablar más.  
\*EXP: qué te pasa Aaa no quieres hablar más?  
\*AAA:0 [=! niega bruscamente con la cabeza].  
\*EXP: muy bien si Aaa no quiere hablar más no le vamos a obligar.  
\*EXP: alguien más quiere preguntar algo antes de acabar?  
\*NNN:PPP te gustaba ir al instituto?  
\*PPP: si, me lo pasaba genial, reía mucho con mis amigos y jugábamos.  
\*PPP: además los profesores eran cariñosos, los quiero mucho.  
\*NNN:cómo fue **Oel** primer día?  
\*PPP: **Osentí** miedo primero pero luego todo bien, eran muy amables.  
@End

## 2ª Sesión:

@Begin

@Languages: spa

@Participants: NNN Nnn Target\_Child, RRR Rrr Child, PPP Ppp  
Child, JAA Jaa Child, MMM Mmm Child, EEE Eee  
Child, EAA Eaa Child, GGG Ggg Child, RUU Ruu  
Child, AAA Aaa Child, EXP Investigator

@ID: spa|change\_corpus\_later|NNN|4;10.3|male||Target\_Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|RRR|4;10.3|male||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|PPP|4;10.3|male||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|JAA|4;10.3|male||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|MMM|4;10.3|male||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|EEE|4;10.3|female||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|EAA|4;10.3|female||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|GGG|4;10.3|male||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|RUU|4;10.3|male||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|AAA|4;10.3|male||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|EXP|Investigator||

@L1 of NNN:spa

@Date: 15-DEC-2015

@Location: Huesca

@Situation: Tras decisión grupal surge el tema de hablar sobre recuerdos de la infancia.

\*EXP: Muy bien, quién quiere ser el primero o la primera en empezar?

\*EAA:0 [=! levanta la mano].

\*EAA:<yo> [\*] de pequeña la papilla me daba asco y <la escupía yo> [\*].

%err: yo = a mí, la escupía yo = yo la escupía.

\*EAA: y luego en otra casa Oibamos a celebrar mi cumpleaños y salía a <salas ir> [\*]  
con mi padre <hacer> [\*] Odar un paseo.

%err: salas ir = salas, hacer = para.

\*EAA: tenía un amigo chino poque [: porque] [\* p] la madre de mi amigo <la> [\*]  
nacido en el mismo hospital que <conmigo> [\*].

%err: la = ha, conmigo = yo.

\*EAA: tiene un restaurante.

\*EAA: y ya.

\*EXP: muy bien Eaa, has sido capaz de mirar a tus compañeros mientras hablabas, y no  
hay que tener miedo a equivocarse.

\*EAA: 0 [=! asiente con la cabeza].

\*EXP: y tú Mmm te acuerdas de algo de tú infancia?

\*MMM: yo si que me acuerdo de <si> [\*] era pequeño.

%err: si = cuando.

\*MMM: íbamos a ir a Sevilla porque hay muchos juguetes.

\*MMM: luego fuimos a Chipiona a la playa y luego jugábamos a luchar con mi  
hermana.

\*MMM: 0 [=! piensa].

\*MMM: mi padre ha nacido en un pueblo de Benasque y habla patués porque es de allí.

\*MMM: tengo unos tíos que se llama Amancios, hermanos de mi padre.

\*MMM: y mis primos son enemigos y están peleando con un amigo estrella.

\*MMM: 0 [=! piensa].

\*AAA: te llevas bien con tus primos?

\*MMM: claro como no nos vamos a llevar bien!

\*MMM: yo me llevo bien con <el> [\*] porque somos madridistas.

%err: el = ellos.

\*MMM: mi bisabuela hace buenas patatas para mi padre.

\*MMM: y es simpática <para> [\*] todos los vecinos.

%err: para = con

\*MMM: Ana mi prima y Omi otra Oprima tienen síndrome de Down y mi bisabuelo se  
ha muerto, se murió Toño, la madre de mi abuela.

\*MMM: 0 [=! llora].

%com: el resto de compañeros se levantan a darle un abrazo para darle ánimos

\*PPP: <ánimo>[>].

\*NNN: <ánimo>[<]!

\*EAA: <tranquilo>[<]!

\*AAA: <anímate> [<]!

\*JAA: <ánimo>[<]!

\*RRR: <guapo>[<]!

\*GGG: <te queremos>[<]!

\*NNN: a mi abuelo no lo conocí, se murió.

\*NNN: me acuerdo de cuando nació mi hermana, era un bombón.

\*RRR: de qué te acuerdas?

\*NNN: de cuando estaba en la bañera.

\*NNN: fui con un triciclo y con un tractor, yo me fui detrás de ellos, me montó.

- \*NNN:había una tienda de embutidos en el pueblo y mi abuela jugaba conmigo.  
\*NNN:no me sale!  
\*EXP: Tranquilo Nnn, piensa lo que quieres decir, concéntrate.  
\*NNN:mis padres me daban buenas **Olecciones** para que sea una buena persona.  
\*NNN:me quemé la mano con la estufa y me gustaba la sandía.  
\*EXP: vaya que dolor!  
\*RRR: de pequeño estaba en casa y en casa me **<ido a caer en la bañera, por: dentro>** [\*].  
%err: **ido a caer en la bañera, por dentro = me caí dentro de la bañera.**  
\*MMM: y por qué?  
\*RRR: me caí **<con>** [\*] un resbalón y me llevaron a la Uvi porque Rrr se había dado un golpe fuerte.  
%err: **con = de**  
\*RRR: solo me acuerdo **Oque <estuví>** [\*] con mi padre en casa.  
%err: **estuví = estuve.**  
\*RRR: yo de pequeño **<estuvi>** [\*] y a mí no me gustaba la comida nada, **Olas** legumbres y también **Oel** pescado.  
%err: **estuví = estuve.**  
\*RRR: y otro mes y otro mes y **Oun** día **<estado>** [\*] en el cuar:tel y casi no me he **<enterado>** [\*] y he ido a urgencias **Oy** al centr:o de cabecera **Oya** de muy mayor.  
%err: **estado = estuve, enterado = enteré.**  
\*EXP: estuviste en el hospital, verdad Rrr?  
\*RRR: y no me enteré.  
\*EXP: quién puede contar un recuerdo bonito?  
\*RUU:yo, empecé en agosto **Odel** noventa y tres a viajar, en el antiguo tren Talgo.  
\*RUU:yo me fui a comprar una piruleta de chocolate y como hacía calor me puse **perdido [: perdido] [\* p]** y lloré.  
\*RUU:pero gozaba con mis hermanos jugando a la pelota.  
\*RUU:yo tiré de los cables de un generador y mis hermanos me riñeron.  
\*EXP: crees que hicieron lo correcto?  
\*RUU:no **Ome** porté bien.  
\*EXP: todos de pequeños hemos hecho alguna trastada!  
\*GGG:sí, yo estaba en casa y me encerré en el baño y me cerré **Ocon** cerrojo y mi abuela **Opreguntó**, Quieres salir?  
\*EXP: y qué le dijiste?  
\*GGG:&rie.  
\*AAA:yo **Oen** mi casa también me encerré.  
\*MMM: cómo **<salir tú>** [\*]?  
%err: **salir tú = saliste.**  
\*AAA:no me acuerdo, me ayudaron (...), **<baño, a abrir la puerta>** [\*].  
%err: **baño, a abrir la puerta = a abrir la puerta del baño.**  
\*AAA:mi abuelo en nochebuena **Oestá** con **Olos** nietos y **Ola** abuela en casa.  
\*AAA:**Onos** juntaba(mos) **Olos** primos y **Olos** mayores, luego paseaba(mos) cuando iba(mos) a la playa.  
\*EXP: esto pasó en casa de la tía?  
\*AAA:sí, una vez.

- \*EXP: qué creéis que hubiera pasado si hubieras estado sola en casa?
- \*NNN: encerrada para siempre o (los) bomberos **Ohubieran** <venir> [\*].
- %err: **venir = venido.**
- \*PPP: mi r:ecuerdo de cuando era pequeño, cuando <he nacido> [\*], **Oestaba** en el vientre.
- %err: **he nacido = nací.**
- \*PPP: me r:ecuerdo con mis abuelos, me lo **paso** [\*] muy bien y ahora cuando estamos todos en el hospital.
- %err: **paso = pasaba.**
- \*PPP: en Madrid, en Majadahonda, había **Oun** dibujo en la pared y yo entré por las escaleras mecánicas y vi a mi [/] a mi abuela que estaba enferma.
- \*PPP: y le hicieron pruebas médicas y a continuación la vi en silla de r:uedas.
- \*EXP: Te portabas bien cuando eras pequeño?
- \*PPP: yo me portaba muy bien, era **Oun** buen chico, **Opero** me caí <por> [\*] la bañera y <llegué> [\*] al hospital y Begoña a <dicho> [\*], por fin está(s) en la vida!
- %err: **por = en, llegué = fui, dicho = dijo.**
- \*PPP: cuando **Ome** quedé dormido estaba con el dedo así **O[=]** se mete el dedo en la boca y me <chupía> [\*] el dedo y entonces <dormido> [\*] con los ojos cerrados.
- %err: **chupía = chupaba, dormido = dormía.**
- \*PPP: estaba muy a gusto, me siento muy bien, no me meé en la cama.
- \*EXP: y recuerdas hechos de cuando eras un bebé?
- \*EXP: no es fácil acordarnos de las primeras experiencias vividas!
- \*EXP: alguien tiene algún recuerdo que quiera contarnos?
- \*EXP: es fantástico oír vuestras historias!
- \*EEE: cuando era pequeño <nació> [\*] <con> [\*] mama, **Oque** estaba sola, (por)que yo estaba con mi abuela.
- %err: **nació = nací, con = de.**
- \*EEE: porque yo estaba **Oen Ola** habitación **Oy** yo **Ome** portaba mal y **logo** [: **luego**] [\* **p**] cuando **Ome** <caído> [\*] **Oen Oel** cuarto **Ode** baño.
- %err: **caído = caí.**
- \*EXP: céntrate en tu historia porque puedes hacerlo, qué trastada hiciste?
- \*EEE: yo **Ome** portaba mal con **Ola** abuela, **Oa** la puerta **Ole Odí Oun** golpetazo fuerte.
- \*EXP: cuando nos enfadamos tenemos que controlar los nervios, pensar lo que estamos haciendo mal, y actuar de manera correcta.
- \*EEE: que no tenía pareja **Oy** nació con él, con mis perros **morió** [: **murió**] [\* **p**].
- \*EEE: porque yo estaba con él y <yo estaba> [\*] todo el día llorando, yo <quiero> [\*] <abrazar> [\*].
- %err: **yo estaba = estaba, quiero = quería, abrazar = abrazos.**
- \*EXP: la muerte es un tema triste para todos, pero hay que intentar recordar los momentos felices.
- \*NNN: si porque estamos para apoyarnos.
- \*EEE: yo estaba en la piscina **Oy** <yo> [\*] <caído> [\*] y **Omis** tíos **Ome** sacaron del agua.
- %err: **yo = me, caído = caí**
- \*EXP: cuando pasó esto?
- \*EEE: no sé.

\*EXP: Jaa cuéntanos alguna experiencia divertida!  
\*JAA: me columpié en un columpio, era de [\*] un parque de aquí de Huesca.  
%err: de = en.  
\*JAA: y entonces me <columpio> [\*] solo, no sé cuántos años <en casado> [\*].  
%err: columpio = columpiaba, en casado = han pasado.  
\*JAA: y me monté en las ferias con mi padre, en los autos que subían y bajaban.  
\*EXP: muy bien Jaa, recordar el pasado no implica que tengamos que pensar en cosas negativas, hemos vivido momentos buenos y malos.  
\*EAA: me acuerdo de fiscal <de> [\*] pequeña.  
%err: de = cuando era.  
\*EAA: me <caía> [\*] de un bordillo y entonces me ayudaron a levantarme.  
%err: caía = caí.  
\*EAA: con <los> [\*] amigos y <la> [\*] pria [: prima] [\* p] iba(mos) corriendo, también se cayó y se rompió el diente.  
%err: los = mis, la = mi  
\*EAA: y yo no quería ayudarle y luego yo <salía> [\*] a la terraza Ode rodias [=?] rodillas] y Oyo <tengo> [\*] vértigo de pequeña.  
%err: salía = salí, tengo = tenía.  
\*EAA: Oviví Oun Omomento tremendo en Fiscal.  
\*EXP: qué valiente, a pesar de tener vértigo le prestó su ayuda!  
%com: se ponen a saltar de alegría.  
\*GGG:yo de pequeño nací, estaba en el vientre.  
\*MMM: claro, todos venimos del vientre de mamá.  
\*GGG:estaba en el hospital porque nací allí.  
\*EXP: Ggg normalmente todos nacemos en el hospital pero no es porque vivamos allí.  
\*NNN:sí y cuando somos más gorditos vamos a casa.  
\*GGG:mis hermanos <que> [\*] <fui> [\*] a la Cuniacha, Oy Ohabía leones y tigres y Otambién Ofuí Oa Altafulla.  
%err: que = me, fui = llevaron.  
\*GGG:Otambién <de> [\*] verano Oíbamos al apatamento [: apartamento] [\* p] con mis padres Oa tomar tapas.  
%err: de = en.  
\*GGG:fubamos [: jugábamos] [\* p] a pelota.  
\*GGG:si y también cuando nací, en casa estuve comiendo papillas.  
\*EXP: Aaa tú tienes algún recuerdo bonito que contar?  
\*AAA:Oestaba con los abuelos y Oal pueblo Oiba cuando era pequeña.  
\*AAA:yo jugaba mucho y era muy buena y no se más.  
@End

### 3ª Sesión:

@Begin

@Languages: spa

@Participants: NNN Nnn Target\_Child, RRR Rrr Child, EAA Eaa Child, PPP Ppp Child, AAA Aaa Child, GGG Ggg Child, JJJ Jjj Child, EXP Investigator

@ID: spa|change\_corpus\_later|NNN|4;10.3|male|||Target\_Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|RRR|4;10.3|male|||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|EAA|4;10.3|female|||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|PPP|4;10.3|male|||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|AAA|4;10.3|female|||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|GGG|4;10.3|male|||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|JJJ|4;10.3|male|||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|EXP|Investigator||  
@L1 of NNN: spa  
@Date: 23-DEC-2015  
@Location: Huesca  
@Situation: Tras decisión grupal se propone hablar sobre las expectativas de las navidades.  
\*EXP: Rrr, focaliza la atención en aquello que vas a contarnos.  
\*RRR: hay que eliminar la ira, huir de la provocación y estar en armonía.  
\*EXP: eso es Rrr, primero piensa, siente y actúa cuando te sientas preparado.  
\*RRR: sí.  
\*EXP: Eaa qué vas a hacer estas navidades?  
\*EAA: estar en casa con mis tíos, **Om**is primos, con el amigo de mi pade **[ : padre ] [\* p]** y con el novio de mi hermana, **Oy** mi tío Santi **Oque Oya Oestá Oen** casa.  
\*EAA: y **<estamos> [\*] Oa** un juego de mesa.  
%err: **estamos = jugaremos.**  
\*EXP: te gusta jugar con la familia?  
\*EAA: **0** [=! asiente con la cabeza].  
\*EAA: y **<en> [\*] reyes magos Otraen** rejalos **[ : regalos ] [\* p]**.  
%err: **en = los.**  
\*EAA: y **Oel die [ : día ] [\* p] Ode** Papa Noel también.  
\*EAA: iré a casa de mi tío, me lo pasaré bien y estaremos juntos.  
\*EXP: la navidad es un buen momento para reencontrarnos con toda la familia.  
\*PPP: sí, en nochebuena **Oestamos** con la familia en Madr: id **Oy <a cenar> [\*]** un pavo con patatas fritas y kétchup.  
%err: **a cenar = cenaremos.**  
\*PPP: en navidad **<comer> [\*] codillo asado Oy** dejaré las botas en la chimenea para que me tr: aigan cosas.  
%err: **comer = comemos.**  
\*PPP: el treinta y uno voy a preparar leche con cola cao para las campanadas y **<el fin de año celebrar> [\*]**.  
%err: **el fin de año celebrar = celebraré el fin de año.**  
\*PPP: y beber champán **<con> [\*] chupitos y <en> [\*] Olos** r:eyes magos en Huesca estaré.  
%err: **con = a, en = con.**  
\*PPP: y también Andrea que sale en la cabalgata y me **tr:airan [ : traerán ] [\* p]** muchas cosas.  
\*PPP: y el amor de <tu> [\*] vida es Andrea.  
%err: **tu = mí.**  
\*PPP: y tú Jjj?

- \*JJJ: mañana, noche buena, iré a Payaruelo, **Oallí** vive mi madre.
- \*JJJ: y pasado **Omañana Oiré** a casa de mi tía Ana, **Oque** vive en Barbués y en Payaruelo me quedaré unos días.
- \*EXP: muy bien Ppp, lo has hecho genial y tú también Jjj!
- \*AAA:yo en noche buena voy a cenar con mis abuelos, en navidad **<comí> [\*]** en casa **Ode Omis** abuelos y **Oen** noche vieja **Oiré Oa** casa **Oa** comer las uvas.
- %err: **comí = comeré.**
- \*NNN:qué vas a hacer Ggg?
- \*GGG:en noche buena **<estoy> [\*]** en casa, luego **<vienen> [\*]** mis tíos y **Omis** primos y pasaremos **Ojuntos** la cena.
- %err: **estoy = estaré, vienen = vendrán.**
- \*GGG:también veremos la gala de nochebuena y luego estaré con mis tías.
- \*NNN:las navidades van a ser tranquilas, sin **<mucho hacer> [\*]** el gamberro y luego igual **<tiramos> [\*]** a la montaña y estoy con los amigos.
- %err: **mucho hacer = hacer mucho, tiramos = vamos.**
- \*NNN:mañana, veinticuatro, comeré con los abuelos y cenaré con toda la familia, **Omis** tíos, hermanos y primos.
- \*NNN:cuándo nos dan los regalos?
- %com: se levantan todos y empiezan a bailar y a reírse hasta que Exp los consigue calmar y volver a sentarse.
- \*EXP: Papá Noel los trae la nochebuena, qué le has pedido tú?
- \*NNN:**quero [: quiero] [\* p]** que me regalen cosas y también veo la gala de nochebuena.
- \*NNN:y el treinta y uno **Olo Opasaré** emborrachándome como siempre &rie.
- %com: tras las explicaciones se pasa a la segunda parte de la sesión donde exponen sus deseos para el nuevo año.
- \*EXP: cuáles son vuestros deseos para el año que viene?
- \*EXP: qué os gustaría cambiar en vuestra vida?
- \*RRR: que no me castiguen.
- \*RRR: eliminar la pr:ovocación y la ira, no más empujones y no más expulsiones.
- \*RRR: quiero tener ar:monia y pensar en lo **beno [: bueno] [\* p]**.
- \*RRR: no perder a compañeros, no pegar a pr:ofesores, **Oni** a la familia y **Ose Oque** tengo que dejar de hacerlo más.
- \*RRR: **Otengo Oque** querer **Oa Olas** per:sonas.
- \*RRR: yo quiero estar disfrutando y no quiero que se me r:ían **<y> [\*]** yo lo paso muy mal **Oy Ono** quiero.
- %err: **y = porque.**
- \*EXP: Rrr, tienes que controlar tu comportamiento para que los demás no te rechacen.
- %com: todos le animan a cambiar sus comportamientos.
- \*AAA:poder seguir **<compartir> [\*]** **Omi** vida con vuestra, [//] vosotros.
- %err: **compartir = compartiendo.**
- \*AAA:**Ovuestra** solidaridad y **Over Oa Olos** reyes magos.
- \*EXP: es precioso, fijaros qué palabras tan bonitas ha dicho Aaa; valores como la amistad, el amor, y la solidaridad.
- %com: todos aplauden a Aaa.
- \*PPP: yo voy a hablar del amor porque es **Omi** deseo.



\*PPP: mi deseo es, que yo nunca dejaré de pensar en Andrea porque la quiero y la amo tanto.  
\*PPP: y siempre estaré con ella, que me cuida y nunca romperé el amor.  
\*PPP: quiero vivir el secreto que tengo con ella y deseo casarme y tener hijos en París.  
\*PPP: Andrea es todo para mí.  
\*PPP: mis deseos **Opara del [: el] [\* p]** mundo (...) [=! piensa], yo hablaría de los valores.  
\*PPP: yo siento la amistad <con> [\*] mis amigos.  
%err: con = de.  
\*EXP: habéis creado una familia en esta Asociación, mostráis valores muy profundos y comportamientos muy valientes y sinceros.  
\*EAA: echo de menos a mi madre, he querido a mi madre +//.  
\*EAA: 0 [=! llora].  
%com: Eaa Empieza a llorar por el fallecimiento de su madre y todos los compañeros la abrazan hasta que se calma un poco y siguen.  
\*PPP: <animo> [>].  
\*NNN:<animo> [<]!  
\*GGG:<tranquila> [<]!  
\*AAA:<anímate> [<]!  
\*JJJ: <animo> [<]!  
\*RRR: <guapa> [<]!  
\*EAA: ya está, &ya &ya ya estoy bien.  
\*EAA: +, quiero paz **Oy** amor y no la guerra.  
\*EXP: Nnn, cuáles son tus deseos para el próximo año?  
\*NNN:quiero conseguir ser libre para hacer las cosas tranquilamente y que nadie se ponga en mi lugar.  
\*NNN:y **quero [: quiero] [\* p]** vivir con el amor de mi vida y estar junto a vosotros.  
\*NNN:y también quiero que haya paz y armonía y que nadie se pelee por siempre.  
\*GGG:tranquilo el dos mil dieciséis va a mejorar.  
\*GGG:de que el paro [///] habrá menos paro mmm@i, ya me saldrá.  
\*GGG:**Oquiero** ir a Eboca para hacer mermeladas y **Oestar** con mi familia que me quieren.  
@End

#### 4ª Sesión:

@Begin  
@Languages: spa  
@Participants: NNN Nnn Target\_Child, RRR Rrr Child, MMM Mmm Child, PPP Ppp Child, AAA Aaa Child, EXP Investigator  
@ID: spa|change\_corpus\_later|NNN|4;10.3|male||Target\_Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|RRR|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|MMM|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|PPP|4;10.3|male||Child||

@ID: spa|change\_corpus\_later|AAA|4;10.3|female|||Child|||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|EXP|||Investigator|||  
@L1 of NNN: spa  
@Date: 14-JAN-2016  
@Location: Huesca  
@Situation: Por votación el grupo decide hablar sobre Eboca y la Asociación Down Huesca.  
\*EXP: qué es para ti Eboca?  
\*RRR: a mi Eboca (..), ya me conocéis, **O**tengo experiencia y hago más cosas como limpiar, informática **O**y depor:te.  
\*RRR: también cocina y sobre **O**las cosas de Eboca (...), la cafetería de bajar **O**a almorzar.  
\*RRR: y a mí no me gusta almorzar ar:riba para nada.  
\*RRR: no me gusta estar apartado de todos ni que se r:ian en este <tiempo> [\*].  
%err: tiempo = momento.  
\*RRR: así que los r:esponsables que tampoco se r:ian de Rrr porque a mí no me gusta que se r:ian.  
\*RRR: estáis en él, así que tengo unas palabras y bien hechas y estoy +//.  
\*AAA:xxx.  
\*NNN:xxx.  
%com: Aaa y Nnn hablan en bajito.  
\*RRR: shh@i estoy hablando yo.  
\*RRR: +, expr:esando la experiencia de Eboca.  
\*RRR: es un cuar:to, **O**un lugar en el que yo tengo que hacer **O**cosas, a mí me pr:oduce alegría, emoción y r:isa.  
\*RRR: y Elías me va a apuntar al club **O**de **O**la comedia.  
\*AAA:te gusta ir **O**a Eboca?  
\*RRR: me encantaría ir: a Eboca porque **tenga [: tengo] [\* p] mucha esperiencia [: experiencia] [\* p].**  
\*NNN:lo bueno y breve dos veces bueno, nos cansas cuando no haces caso.  
\*RRR: todo está <hablado> [\*] y muchas gracias.  
%err: hablado = dicho.  
\*RRR: ahora tú Nnn, cuenta tú la **esperiencia [: experiencia] [\* p].**  
\*NNN:Eboca (...) que no sea la gente infantil, también a los <del> [\*] recoge(n) sillas y a los de Eboca.  
%err: del = que.  
\*NNN:Benito ojala trabaje en la parte de abajo, a mí me gusta mucho trabajar allí.  
\*EXP: tenéis tantas posibilidades como cualquier persona con ilusión, entusiasmo y ganas de trabajar.  
\*NNN:ojala.  
\*AAA:a mi **O**me va bien, **O**soy <felicidad> [\*].  
%err: felicidad = feliz.  
\*AAA:**O**deseo felicidad para todos y **O**además tengo una buena amiga aquí.  
\*AAA:<y> [\*] no hace caso a los profesores.  
%err: y = que.  
\*AAA:y **O**también **O**deseo que seamos más guapos.

\*AAA: y quiero que seamos buenos estudiantes de prácticas y **Otambién** más autónomos.  
\*EXP: juntos conseguiremos la autonomía y libertad que merecéis.  
\*MMM: me **<encantan> [\*] <mis> [\*] <amigos> [\*]** Ppp, con los trabajadores.  
%err: **encantan = encanta, mis = mí, amigos = amigo.**  
\*MMM: él está explicando bien los ejercicios.  
\*MMM: y mi sueño es **<para> [\*] ser Oel** presentador de los presentadores.  
%err: **para = ser.**  
\*MMM: en el calendario **Oel Odía** dieciséis de eso [?], me encantaría explicar un aniversario de la asociación Down de Huesca.  
\*PPP: Mmm a ti te gusta estar en Eboca?  
\*MMM: **Ome Ogusta Ola** educación física con Jorge, **Oy Olas** conversaciones con Elías y con Ana **Ode** prácticas.  
\*MMM: **Oy Ojugar Oal** ordenador con Jorge con un **bego [: juego] [\* p]** que se inventó.  
\*EXP: qué es lo que más te gusta de Eboca?  
\*MMM: estar hablando contigo.  
\*EXP: Hablar es libertad, hablar nos da la libertad de expresar nuestros deseos, hablar es la base de la comunicación y el aprendizaje.  
\*MMM: y para solucionar problemas **<a> [\*]** nosotros.  
%err: **a = entre.**  
\*PPP: pues yo **Oen** Eboca tengo muchos amigos.  
\*PPP: a mí me encanta estar con mis amigos.  
\*PPP: me encantaría hacer mer:meladas para vender(las) por Huesca.  
\*PPP: mi sueño es que yo, **<quer:ía> [\*]** decir de mis sueños **Oque Ouno** es estar con Mmm porque me cuida y me saca una sonrisa mágica.  
%err: **quer:ía = quiero.**  
\*PPP: y **Ocon** Andrea quiero ser feliz y **le [\*]** quiero con todo el corazón.  
%err: **le = la.**  
@End

## 5ª Sesión:

@Begin  
@Languages: spa  
@Participants: NNN Nnn Target\_Child, RRR Rrr Child, MMM Mmm  
Child, PPP Ppp Child, AAA Aaa Child, GGG Ggg  
Child, EXP Investigator  
@ID: spa|change\_corpus\_later|NNN|4;10.3|male||Target\_Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|RRR|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|MMM|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|PPP|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|AAA|4;10.3|female||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|GGG|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|EXP|Investigator||  
@L1 of NNN: spa  
@Date: 08-FEB-2016  
@Location: Huesca

- @Situation: Se decide hablar sobre las expectativas de la asociación.
- \*EXP: qué es para vosotros la Asociación Down?
- \*MMM: Elías es buen(o) **Oy Oen** especial con mis amigos que **Oson** los mejores apoyos.
- \*MMM: a mi **Ome** encanta(n) los trabajos de Elías, para mi [///] para tener una creación [=? relación] entre los amigos y **Ocon Oosu** apoyo.
- \*MMM: me encanta trabajar con Aaa en Eboca, con ést(a) emoción **Ocon** los amigos y **Olos** apoyos.
- \*AAA:Ggg, el primer año con quién aprendiste?
- \*GGG:no me acuerdo **<pasaron> [\*]** muchos años.
- %err: **pasaron = han pasado.**
- \*NNN:te gustaría trabajar cómo actor Ggg?
- \*GGG:sí, como **<actriz> [\*]**.
- %err: **actriz = actor.**
- \*PPP: cuando estabas en Boltaña quién estaba **Ocontigo?**
- \*GGG:José, David y su hermana, con las chicas de Barcelona.
- \*GGG:también me acuerdo que estuvimos en el mercadona de Boltaña.
- \*EXP: cuántos años llevas en Huesca?
- \*GGG:tres.
- \*NNN:qué hacías el primer año?
- \*GGG:aprender cosas buenas y el segundo ya estaba mejor.
- \*GGG:el primer año viví con Nnn, el segundo con Daniel y el tercero con Cristian y Pilar.
- \*EXP: en la asociación habéis hecho amigos, aprendéis día a día, y mejoráis como personas, cada vez más autónomas e independientes.
- \*EXP: unos estáis compartiendo pisos, hacéis intercambios, dais charlas, actuaciones que os hacen ser más libres cada día.
- \*RRR: a mí me apetece hablar de la asociación.
- \*RRR: es genial para mí, además tengo una **esperiencia [: experiencia] [\* p]**, por:que **Ola** necesito **<para> [\*]** mi **Obien**, la asociación Down Huesca.
- %err: **para = por.**
- \*RRR: que tenga un fin de estado [?] para los de Eboca, me parece genial que me escuchéis.
- \*RRR: a los r:esponsables de Elías, Ana y Edu, yo quer:ía tener compañeras de piso, **Opara** comer y dormir.
- \*RRR:echar una siesta con Lidia y Loreto, son guapas **Oy <que> [\*]** están viviendo en **Coscollar en Monzón.**
- %err: **que = pero.**
- \*RRR:además está(n) bailando flamenco, un aplauso para ellas.
- %com: todos aplauden y ríen.
- \*EXP: por qué te sientes feliz en la asociación, Rrr?
- \*RRR: me encanta la asociación por:que es algo orito [=? bonito] la asociación.
- \*RRR: que seas un buen tr:abajador, me gusta mucho lo que haces.
- \*RRR: te por:tas genial conmigo y yo contigo.
- \*RRR: Elías anota que es uno de la familia, que está bien.
- %com: Rrr siente curiosidad por lo que escribe Elías en su cuaderno de registro.
- \*PPP: a ver señor, qué actividades haces en la asociación?

\*RRR: me encanta la asociación.  
\*RRR: aprendo hostelería **Oy** hago mermeladas.  
\*RRR: una respuesta te quiero dar.  
\*PPP: yo en Eboca +//.  
\*PPP: **O[!=! piensa]**.  
\*PPP: **+, crees que tu comportamiento ha mejorado?**  
\*PPP: **cuándo te sentirás en armonía?**  
%exp: se realiza las preguntas a sí mismo.  
\*PPP: **me gusta llamar la atención, Oy a ti yo Ote quiero Otener como un amigo.**  
\*NNN:ya sé que me quieres pero no quiero que te comportes así.  
\*AAA:Nnn cuándo me conociste?  
%com: Aaa se queda en blanco y Nnn ayuda a Aaa para que salga a hablar a la tarima.  
\*NNN:en la asociación y muchos **Oaños** más.  
\*AAA:has tenido dificultades con tus compañeros?  
\*NNN:si la verdad, hay unos amigos sinvergüenzas y mal educados.  
\*NNN:por una parte algo sabe Rubén, a través de él me he atrevido a decirles maleducado(s).  
\*EXP: quizás sea un buen momento para solucionar los problemas entre vosotros?  
\*MMM: crees que es conveniente decir maleducado?  
\*NNN:sí, me producía(n) mal estar, te quedaba(s) diciendo a ver si se lo piensan.  
\*NNN:tiene(n) que aprender a relacionarse.  
\*NNN:quiero hablar de la asociación.  
\*NNN:para mí la asociación Down representa mucho porque **Ocuando <viene> [\*]** que yo [/] yo y todos **<estábamos> [\*]** muy mal.  
%err: **viene = llegué, estábamos = estaba.**  
\*NNN:empecé a **<hacer> [\*] <ordenador> [\*]**, talleres, **Oy** me **<consiguió> [\*]** trabajo e(n) **Ola Oasociación.**  
%err: **hacer = estudiar, ordenador = informática, consiguió = consiguieron.**  
\*NNN:me siento muy bien, a veces **<que tengo> [\*]** que ir con todos los profesores, me llevo muy bien.  
%err: **que tengo = tengo.**  
\*NNN:mi sueño **Oes** que la asociación siguiera y siguieran para apoyarme en mi trabajo.  
\*AAA:te han discriminado alguna vez?  
\*NNN:una vez por la calle y me dijeron raro pero yo me siento bien.  
@End

## 6ª Sesión:

@Begin

@Languages: spa

@Participants: NNN Nnn Target\_Child, RRR Rrr Child, PPP Ppp  
Child, AAA Aaa Child, EXP Investigator

@ID: spa|change\_corpus\_later|NNN|4;10.3|male|||Target\_Child|||

@ID: spa|change\_corpus\_later|RRR|4;10.3|male||| Child|||

@ID: spa|change\_corpus\_later|PPP|4;10.3|male||| Child|||

@ID: spa|change\_corpus\_later|AAA|4;10.3|female||| Child|||

@ID: spa|change\_corpus\_later|EXP||||Investigator|||  
@L1 of NNN: spa  
@Date: 15-FEB-2016  
@Location: Huesca  
@Situation: Se retoma la conversación sobre las expectativas de la asociación.  
\*AAA: **0en** la asociación me gusta mucho encuadernar, estar con mis amigos y **0con** **0los** estudiantes de magisterio.  
\*AAA: es como **0mi** segunda casa.  
\*AAA: me gusta estar con los profesores que me ayudan.  
\*AAA: yo **0a** mis amigos les ayudo.  
\*AAA: y también me gusta mucho **0porque** me gusta divertirme con **tocos [: todos] [\* p]**, estar libre, **pesar [: pensar] [\* p]**, **0escuchar** música, escribir **<con> [\*]** mi familia.  
%err: **con = sobre**.  
\*NNN: qué quieres que avance de la asociación?  
\*AAA: no sé.  
\*EXP: Aaa qué quieres mejorar de la asociación?  
\*AAA: no pasar(se) **0de** las líneas a la hora de escribir.  
\*NNN: te gustaría trabajar en la asociación?  
\*AAA: sí, coger el teléfono, trabajar, **0y <sacar> [\*]** dinero para ayudar a mis padres.  
%err: **sacar = conseguir**.  
\*EXP: alguna sugerencia más para mejorar la asociación?  
\*PPP: **cr:eo** que algo **0hay 0que** mejorar, los **or:denadores** de adultos, que vayan mejor.  
\*PPP: es positivo porque me divierto colaborando, haciendo **depor:te**, y cocina y todo eso.  
\*PPP: me **gustar:ía** que saliese(mos) más en la televisión, cuando jugamos a baloncesto para que nos vean mejor.  
\*PPP: **0cuando** me apunté a la asociación me explicaron cómo era.  
\*PPP: vosotros me **ha(béis)** ayudado a **mejor:ar** como persona, a **convivir: más**, a mejorar lo que pasó el primer día, a controlar los nervios.  
\*PPP: te sientes mejor con los amigos.  
\*PPP: **0ahora** estoy en un piso de vida independiente.  
\*PPP: una experiencia muy **diver:tida**, he aprendido a cocinar, a ser **r:responsable** en las tareas de casa.  
\*PPP: hay gente para todo, para hacer diferente(s) actividades.  
\*EXP: vivir esta experiencia junto a vosotros está siendo inolvidable, vosotros también nos enseñáis a ser mejores **per:sonas**, gracias a todos.  
\*NNN: un aplauso para Exp!  
\*AAA: Nnn te gusta la asociación?  
\*NNN: la primera casa que conocí, **0para 0mí** es muy importante.  
\*NNN: desde pequeño mi madre me apuntó, **0y** realicé muchas actividades.  
\*NNN: quiero que **aglegen [: arreglen] [\* p]** las grietas, **0hicimos** un taller de caras pintadas, **0también** me ayudaban a leer, a conversar y logopedia.  
\*NNN: **<tienes> [\*]** problemas **<en> [\*]** hablar, **0al** pronunciar la erre y la gente se ríe de mí, **0y** me siento mal porque me discriminan.  
%err: **tienes = tengo, en = al**.  
\*NNN: Rrr y tú?

\*RRR: Elías es muy buena persona, y Exp muy guapa, me siento &est &est estupendamente y me gusta Antonio Recio.  
\*RRR: también la gente es buena aquí.  
\*EXP: focaliza la atención Rrr, cómo te sientes en la asociación?  
\*RRR: tengo que autor:egularme y no decir: tonterías y ser adulto.  
\*EXP: agradezco vuestro interés por participar porque sois capaces de hacerlo, de mirar a los ojos, de moveros en el espacio, y de llegar al corazón de todos, gracias de corazón.  
@End

## 7ª Sesión:

@Begin  
@Languages: spa  
@Participants: NNN Nnn Target\_Child, RRR Rrr Child, PPP Ppp  
Child, AAA Aaa Child, LLL Lll Child, EXP  
Investigator  
@ID: spa|change\_corpus\_later|NNN|4;10.3|male||Target\_Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|RRR|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|PPP|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|AAA|4;10.3|female||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|LLL|4;10.3|female||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|EXP|Investigator||  
@L1 of NNN: spa  
@Date: 29-FEB-2016  
@Location: Huesca  
@Situation: Después de preparar la charla que se impartirá en Villahermosa (hablamos de nosotros).  
\*RRR: Elías **Ote** está ayudando a ti, somos <un> [\*] equipo Raca [= RACA es el nombre de un equipo que forman los valores que deben emerger en sus comportamientos].  
%err: un = el.  
\*RRR: &co &co &co cómo ves lo de participar con los chicos de magisterio?  
\*NNN: a mí me encanta, porque nos ayudan a ser más libres.  
\*NNN: a quién querías para <ayudar a ti> [\*]?  
\*RRR: 0[=! señala a Exp]  
%err: ayudar a ti = te ayudara.  
\*EXP: Ppp quién te ayudó para hacer la exposición?  
\*PPP: Elías nos ayuda a decir las cosas <porque> [\*] **Oque** no <tenemos> [\*] miedo a equivocarnos.  
%err: porque = para, tenemos = tengamos.  
\*NNN: qué le dirías a las madres con hijos con síndrome de Down?  
\*PPP: **Osin** miedo, necesitan r:eflexionar sobre <la libertad para nosotros> [\*].  
%err: la libertad para nosotros = sobre nuestra libertad.  
\*NNN: puede ser difícil pero si ellos pueden yo también.  
\*AAA: cómo ha sido la experiencia de los pisos?

\*RRR: me gustaría vivir con Rubén.  
\*NNN:quiero aprender a Oser maduro, <pa(ra) que> [\*] no hacer cosas infantiles.  
%err: pa(ra) que = para.  
\*NNN:cojo pataletas, pego patadas, me meto con los compañeros, me da igual quien sea.  
\*NNN:y Oen la forma de hablar necesitaría logopedia.  
\*AAA:a mí me gustaría trabajar de profesora, me gustaría Oenseñar a los niños pobres Oa escribir.  
\*EXP: te gustaría seguir aprendiendo a escribir para enseñar a los niños?  
\*AAA:si me gusta(ría), me gusta tabaja [: trabajar] [\* p] por las tardes.  
\*EXP: cómo os gustaría que fuera la vida de aquí a tres años?  
\*NNN:me gustaría trabajar donde sea; Oen recepción, Ocon papeles, Oen limpieza, Oo ayudando a la gente mayor.  
\*NNN:me gustaría ayudar a personas que no pueden con las bolsas poque [: porque] [\* p] me da pena cuando los veo cargados.  
\*NNN:yo no puedo estudiar porque tengo discapacidad, me lo dijo mi familia.  
\*PPP: somos todos iguales y sí que podemos.  
%com: todos quedan en silencio  
\*LLL: me gusta trabajar <de> [\*] lenguaje, pa(ra) que puedan hablar Oas persoas [: personas] [\* p] con síndrome de Down, que no puede(n) hablar, oír y escuchar.  
%err: de = el.  
\*LLL: me encantaría ir a la Universidad, enseño a Iñigo Oy a Nnn, Oy <como> [\*] le(s) cuesta hablar le(s) go [=? hago] Ode mamá, Oprimero una palabra, Ocomo era cuando era pequeña.  
%err: como = cuando.  
\*LLL: ahora le enseño frases separadas y luego Oa hablar seguido, quiero ser como Exp, porque me ayuda mucho.  
\*EXP: Cada día me sorprendéis más!  
\*EXP: habéis sido muy valientes subiendo a la tarima, hablando relajados, sin temor a equivocaros, gracias chicos lo habéis hecho muy bien!  
%com: todos empiezan a aplaudir.  
@End

## 8ª Sesión:

@Begin  
@Languages: spa  
@Participants: NNN Nnn Target\_Child, RRR Rrr Child, PPP Ppp  
Child, AAA Aaa Child, EXP Investigator  
@ID: spa|change\_corpus\_later|NNN|4;10.3|male||Target\_Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|RRR|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|PPP|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|AAA|4;10.3|female||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|EXP|Investigator||  
@L1 of NNN:spa



@Date: 09-MAR-2016  
@Location: Huesca  
@Situation: Tras preparar el recital de poesías que impartirán los jóvenes en el centro cívico del perpetuo socorro, hablamos sobre valores como el amor y la confianza.  
\*EXP: Recordad que estamos aquí para aprender y sacar lo mejor de nosotros, y sé que podéis hacerlo porque sois maravillosos.  
\*NNN: si **porque** [: **porque**] [\* p] tenemos derecho **0a** equivocarnos y tener confianza para ser fuertes, trabajar en la asociación, **0de** cantante, **0de** periodista, **0o 0de** jurado de tu cara me suena.  
\*AAA: eres capaz de trabajar tú solo?  
\*NNN: sí, me gusta hacer las cosas bien, me gusta tener amigos, me siento bien porque **0puedo** verlos, **macuerdo** [: **me acuerdo**] de ellos.  
\*PPP: Aaa te gustaría tr:abajar en la asociación?  
\*AAA: yo quiero ser profesora para enseñar, tengo que estudiar en la Universidad y para dar clases de matemáticas.  
\*EXP: qué valores crees que debe tener una profesora?  
\*AAA: **tene** [: **tiene**] [\* p] **0que** estar contenta, alegre, positiva, **0y amistad** [\*].  
%err: **amistad = amistosa**.  
\*PPP: y **0ser** curiosa y optimista.  
\*PPP: el sueño de Alba es ser pr:ofesora, para enseñar mucho <de flamenco> [\*] como Camarón.  
%err: **de flamenco = flamenco**.  
\*PPP: le enseñó **0a** Loreto y ahora quiere transmitir lo que le enseñaron <para> [\*] ella.  
%err: **para = a**.  
\*EXP: Ppp qué valores son importantes para ti?  
\*PPP: estar con mi novia, me la llevaría a la montaña a una gran velada r:omántica.  
\*PPP: hacerle un homenaje a las trece víctimas de magisterio, un homenaje **0donde** pondría un video transmitiendo <que> [\*] sus familias que nos acordamos de ellos.  
%err: **que = a**.  
\*RRR: yo quiero imaginar.  
%com: se cambia de tema y se dedica parte de la sesión a trabajar la creatividad.  
\*RRR: me imagino que estoy soñando con mis amigos y que estoy haciendo cr:oquetas y me imagino que <estaban> [\*] a mi lado apoyando(me).  
%err: **estaban = están**.  
\*RRR: **0lo 0que** me pasa **0es** que le(s) <echaba> [\*] de menos y me estoy poniendo triste, por:que me dieron de lado y de espalda porque **0ya 0no** <estaba> [\*] <mi> [\*] mejor amigo.  
%err: **echaba = hecho, estaba = soy, mi = su**.  
\*RRR: hoy voy a r:ecordar con mis grandes amigas que son **0ellas 0son** mis grandes amigas.  
\*RRR: entonces cuando me llevo bien **0con 0alguien 0es** porque <hice> [\*] una amistad, es como un hermano para mí, me gusta.  
%err: **hice = he hecho**.  
\*EXP: muy bien Rrr!  
\*RRR: gr:acias, gracias, gracias.  
\*RRR: y qué me dices tú?

\*RRR: 0[=! Señala a Nnn]  
\*NNN:cuando <viajo> [\*] a Dublín salimos de Huesca a las seis y media de la tarde, que aquel vuelo salía supuestamente a las once.  
%err: **viajo = viajé.**  
\*NNN:y fuimos rápido a la furgoneta para llegar a tiempo, pero por megafonía anunciaron que **0el 0avión** se retrasaba por problemas mecánicos.  
\*NNN:llegada la hora subimos al avión y todo el mundo hablaba inglés.  
\*NNN:sentí satisfacción porque lo entendía.  
%com: todos ríen durante unos minutos.  
\*NNN:llegamos a Dublín y todo el mundo hablaba inglés y había **turbulencias [: turbulencias] [\* p], Osabéis** qué?  
\*NNN:un poquito de miedo <pasé yo> [\*].  
%err: **pasé yo = pasé.**  
\*NNN:allí nos reunimos con los irlandeses que nos estaban esperando y al día siguiente llegaron los italianos.  
\*NNN:para la vuelta me senté con el padre de Nacho y llegamos a Huesca a la madrugada.  
\*AAA:te gustó Dublín?  
\*NNN:muchísimo.  
\*RRR: a dónde fuiste?  
\*NNN:Rrr ya lo sabes, a Dublín.  
\*RRR: y qué tal te ha ido?  
\*NNN:muy bien es muy bonito como mis amigos.  
\*AAA:0[= levanta la mano].  
\*AAA:para mí la amistad es muy importante, porque me gusta hablar con mis amigos.  
\*AAA:y Elías es mi amigo, y estoy feliz y también me gustan los talleres con Exp, porque nos enseña como tenemos que mirar a los ojos.  
\*AAA:y no pasa nada si nos equivocamos y así no tengo miedo.  
\*EXP: fenomenal chicos!  
\*EXP: sabéis que la mirada es muy importante porque es una manera de captar la atención de los compañeros, de hacerles ver la importancia de comunicarnos.  
@End

## 9ª Sesión:

@Begin  
@Languages: spa  
@Participants: NNN Nnn Target\_Child, RRR Rrr Child, PPP Ppp  
Child, AAA Aaa Child, EXP Investigator  
@ID: spa|change\_corpus\_later|NNN|4;10.3|male||Target\_Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|RRR|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|PPP|4;10.3|male||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|AAA|4;10.3|female||Child||  
@ID: spa|change\_corpus\_later|EXP|4;10.3|Investigator||  
@L1 of NNN: spa  
@Date: 23-MAR-2016

- @Location: Huesca
- @Situation: Tras comentarlo se decide hablar sobre los sueños. Los jóvenes destacan temas como la familia, las relaciones personales, la vivienda, el trabajo, la participación ciudadana y la formación.
- \*EXP: cuál son vuestros sueños?
- \*EXP: creéis que son alcanzables?
- \*NNN:mi sueño es trabajar, conseguir ser fijo y llevar dinero a casa, porque me gustaría aportar **Oalgo** y ser independiente.
- \*NNN:cojo pataletas porque no sé regularme, **Olo Ohemos Oestado** hablando con mi familia, psicólogos, **Oy** profesores.
- \*NNN:**Otengo** que **Oquitar**me **<me quite la niñez> [\*]** y **<tenga> [\*]** más paciencia **Oy** también trabajar en la asociación.
- %err: **me quite la niñez = la niñez, tenga = tener.**
- \*NNN:para poder trabajar en mi trabajo hay que saber empatizar, ser buen mediador y ayudar a portarnos bien.
- \*AAA:te gusta que te ayuden los profesores?
- \*NNN:si porque me gusta que me den amor y cariño y también **Olos** de prácticas, dos veces, una **<de> [\*]** Burger King y otra en la asociación **Oen Oun Otrabajo** de limpieza.
- %err: **de = en.**
- \*NNN:ah@i claro y ahora en Eboca haciendo mermeladas de fresa y plátanos.
- \*NNN:nosotros la preparamos y la ponemos **Ode Oventa** al público, **Opero** aún no.
- \*NNN:y tú Aaa?
- \*AAA:a mi **Ome Ogusta** estar con la familia, porque los quiero mucho, quiero enseñar a mi sobrina a leer.
- \*AAA:es un sueño posible?
- \*EXP: los sueños siempre hay que intentar conseguirlos, unas veces son posible, y otras veces no, pero siempre hay que luchar por alcanzarlos.
- \*AAA:otro sueño es hacer prácticas de magisterio y corregir a los que se equivocan, quiero dar una noticia y la quiero compartir con todos.
- %com: Aaa se sube a la tarima mirándoles a los ojos mientras comparte su deseo
- \*AAA:voy a ser maestra de esta Facultad!
- \*PPP: te apoyamos **<a> [\*]** tu sueño.
- %err: **a = con.**
- \*NNN:bravo un aplauso.
- %com: todos aplauden Aaa.
- \*RRR: te gustar:ía vivir con la familia?
- \*AAA:sí, los quiero.
- \*PPP: cuál es tú mejor sueño?
- \*AAA:**<hechos> [\*]** realidad, todos los que me rodean.
- %err: **hechos = hacerlos.**
- %com: Aaa se baja de la tarima y vuelve al círculo con todos mientras sube Ppp.
- \*PPP: a mí me gusta compar:tir experiencias en pr:ensa.
- \*PPP: me pareció fenomenal la mesa redonda, me sentí muy bien.
- \*PPP: pero además, **Ocasi** me quedo sin palabras!
- \*PPP: mi tía estaba muy contenta **<sobre> [\*]** las cosas del síndrome de Down que **<cuento> [\*]**.

%err: sobre = con, cuento = conté.

\*PPP: bueno las preguntas no me atreví a decilas [: decirlas] [\* p] yo.

\*PPP: bueno me paro, bueno las preguntas me salió [\*] bien.

%err: salió = salieron.

\*PPP: me cuesta(n) las preguntas porque me cuesta contestar.

\*EXP: ves como podías hacerlo?

\*EXP: siempre os digo que confiéis en vosotros!

\*EXP: todos nos equivocamos!

\*EXP: gracias chicos!

@End

“La valoración de un taller conversacional en el desarrollo de las habilidades pragmáticas en adolescentes con síndrome de Down. Estudio de casos”