



Universidad
Zaragoza

**MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL
LENGUAJE, LA COMUNICACIÓN Y SUS
PATOLOGÍAS**

CURSO ACADÉMICO 2017/18

TRABAJO DE FINDE MÁSTER

**Valoración de habilidades
pragmáticas en talleres
conversacionales en un
adolescente con síndrome
de Down.**

Virginia Polo Ibarz

Diciembre 2018

Vº Bº y place del Tutor/a: Ester Ayllón Negrillo

29 de noviembre de 2018

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN DE HUESCA

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo [Valoración de habilidades pragmáticas en talleres conversacionales en adolescentes y adultos con síndrome de Down] para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico [2017/2018] 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

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Virginia Jolo". The signature is stylized and somewhat cursive, with a large loop at the end. It is written over a horizontal line.

29 de noviembre de 2018

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1. VISIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL	7
2.2. CONCEPTO DE SÍNDROME DE DOWN	8
2.3. SÍNDROME DE DOWN Y LENGUAJE.....	9
2.3.1. Funciones ejecutivas y procesamiento lingüístico: mecanismos que subyacen a la competencia comunicativa	9
2.3.2. Aspectos lingüísticos	10
2.3.3. Dimensión pragmática	12
2.3.4. Talleres conversacionales	15
3. MARCO EMPÍRICO	16
3.1. METODOLOGÍA	17
3.1.1. Participante.....	17
3.1.2. Diseño	18
3.1.3. Objetivos	18
3.1.4. Instrumentos de evaluación	19
3.1.5. Procedimiento	21
3.2. RESULTADOS	23
3.3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	41
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
5. ANEXOS.....	49
Anexo I: Puntuaciones en el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado	49
Anexo II: Cuantificación de las habilidades pragmáticas.	49
Anexo III: Convenciones de transcripción.	49
Anexo IV: Transcripciones conversacionales.	49

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal valorar la existencia de un perfil pragmático formado por puntos fuertes y débiles, en un adolescente con Síndrome de Down que participa en los “talleres conversacionales” de la Asociación Down de Barbastro (Huesca).

Se trata de un estudio de caso descriptivo en el que se lleva a cabo un análisis cualitativo de las habilidades pragmáticas del lenguaje a partir de diversos registros conversacionales, todos ellos en el contexto del taller conversacional.

La observación directa, y el análisis de sus intervenciones a través del PREP-R: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado, ponen de manifiesto en los resultados la existencia de un perfil pragmático con fortalezas y puntos débiles a reforzar, reafirmando así los resultados de estudios similares y valorando la repercusión positiva de asistir a dichos intercambios comunicativos a fin de mejorar sus habilidades conversacionales y por ende, su inclusión en la sociedad.

Palabras clave

Síndrome de Down, habilidades pragmáticas, PREP-R, talleres conversacionales, inclusión.

Abstract

The value of the existence of a pragmatic profile being made up of weaknesses and strengths in a teenager with Down syndrome, who takes part in conversational workshops provided by the Down syndrome association of Barbastro (Huesca), is the main objective of the current assignment.

It is about a study of a descriptive case in which is carried out a qualitative analysis of the pragmatic abilities of the language from diverse conversational records, all of them in the conversational workshop context.

The direct observation and the analysis of its intercessions through the PREP-R (Fast protocol of pragmatic evaluation revised) reveal the existence of a pragmatic profile with strengths and weaknesses to reinforce, confirming the results of recent studies and valuing the positive repercussion of attending these communicative interchanges with the main aim of improving their conversation abilities and therefore, enhancing their inclusion in society.

Keywords

Down syndrome, pragmatic abilities, PREP-R, conversational workshops, inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

Con el presente Trabajo de Fin de Máster pretendo indagar acerca de las

habilidades comunicativo-lingüísticas en síndrome de Down, sobre todo en su vertiente pragmática, dada mi colaboración como voluntaria en la Asociación Down de Barbastro. Y de este modo, dar voz a la gran labor que llevan a cabo en la Asociación Down, luchando día a día para que los jóvenes con síndrome de Down y discapacidad intelectual mejoren sus habilidades conversacionales a fin de lograr una inclusión social y laboral, alcanzando una vida lo más independiente y autónoma posible. En definitiva, todos los profesionales y voluntarios de la Asociación Down, con nuestra labor, mejoramos no sólo la calidad y condiciones de vida de las personas con síndrome de Down u otras discapacidades intelectuales, sino también la de sus familias, apoyándoles y proporcionándoles los recursos necesarios para garantizar su plena inclusión social.

Los contenidos de este trabajo se exponen en dos partes bien diferenciadas: La primera de ellas es la fundamentación teórica que recoge las aportaciones de autores clave en relación a la concepción de discapacidad intelectual y el concepto más amplio de síndrome de Down, así como las dimensiones del lenguaje, para finalmente centrarse en la pragmática, haciendo especial referencia a la adolescencia y juventud.

La segunda parte, más sistemática y analítica, refleja el marco empírico en el cual se valoran las habilidades pragmáticas de un adolescente con síndrome de Down, que participa en los talleres conversacionales que tienen lugar en la Asociación Down de la localidad de Barbastro (Huesca), una vez a la semana con una duración de 45 minutos. Las temáticas conversacionales se han acogido a temas del interés de los participantes y han sido registradas con una grabadora de voz, a la vez que se iban tomando los apuntes pertinentes. Para el análisis de las muestras se ha empleado la estructura y clasificación del (PREP-R): Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado (Fernández-Urquiza, Martínez, Campos, López-Villaseñor, y López, 2015). Seguidamente, se muestran los resultados de los datos obtenidos, así como una valoración crítica que comenta las conclusiones a las que se ha llegado.

Por último, se señalan las referencias bibliográficas utilizadas en la elaboración de este TFM, para acabar con los anexos.

2. MARCO TEÓRICO

El foco de la siguiente revisión bibliográfica se centrará en el uso del lenguaje, en su dimensión pragmática; no sin antes hacer una revisión del concepto de discapacidad

intelectual y síndrome de Down atendiendo a adolescentes y adultos. Así como una exposición del resto de componentes lingüísticos.

2.1. VISIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El concepto de discapacidad intelectual es un término que ha evolucionado sustancialmente con el paso del tiempo desde concepciones médico- organicistas sustentadas en un modelo médico- terapéutico¹ a concepciones psicológicas de tipo psicométrico², hasta alcanzarse recientemente una **concepción multidimensional** focalizada en el funcionamiento de la persona en el entorno que la rodea, en diferentes contextos (Schalock, 2009). Verdugo y Schalock (2010) exponen que al hablar de funcionamiento adaptativo el foco de interés se centra tanto en la persona como en el entorno, centrándose más en sus potencialidades que en sus limitaciones.

Y es entonces cuando tiene cabida el **sistema de apoyos**, enfoque expuesto por estos mismos autores, que definen los apoyos como los recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual. “Un sistema de apoyos es el uso planificado e integrado de las estrategias de apoyo individualizadas y de los recursos que acompañan los múltiples aspectos del funcionamiento humano en múltiples contextos” (Verdugo y Schalock, 2010, p. 17)

Este enfoque basado en los apoyos, pone el acento en una Planificación Centrada en la Persona (PCP), en la promoción de su competencia, capacitación y fortalecimiento del control de sus propias vidas, en una autodeterminación para lograr una pertenencia comunitaria mayor (Verdugo, 2003).

Una vez expuesta la concepción de discapacidad intelectual vamos a ver cómo se recoge su terminología en la Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5. Dentro de los trastornos de desarrollo neurológico incluye el término de discapacidad intelectual expuesto del siguiente modo: “La discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p 70).

¹ Modelo médico-terapéutico: se consideraba que todas las discapacidades tenían su origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo.

² Modelo psicométrico: desarrollado en categorías cuantitativamente descriptivas de la capacidad o aptitud intelectual de las personas.

2.2. CONCEPTO DE SÍNDROME DE DOWN

Una vez expuesta la concepción actual de la discapacidad intelectual, vamos a explicar qué se entiende por síndrome de Down.

Inicialmente, el síndrome de Down fue descrito por John Langdon Down quien trató de establecer las causas y enumerar las características físicas comunes en el año 1866, pero no fue hasta 1958 cuando Jérôme Lejeune descubrió que se debía a una alteración genética ocasionada por la presencia de una copia extra del cromosoma 21, término comúnmente conocido como "trisomía 21". (García, Portellano y Pérez, 2011).

Así, según Pérez y Santos (2011, p.3):

El síndrome de Down es la causa cromosómica de discapacidad mental más común, en el 96% de los casos se debe a una trisomía, en el 3% es por una traslocación y en el 1% de los casos se debe a un mosaicismo.

Y que se caracteriza por la presencia de unos rasgos físicos determinados, retraso en el desarrollo y distintos grados de discapacidad intelectual. (Moreno y Díaz, 2014).

A lo largo de los años, el síndrome de Down se ha visto impregnado de términos peyorativos, cargados de connotaciones negativas debido a la falta de sensibilización social. Afortunadamente, a día de hoy, nos encontramos en una sociedad que lucha por alcanzar la igualdad de oportunidades a fin de erradicar situaciones de desigualdad, Ainscow, 2012; Escudero, 2012; Melero, 2012 (citado en Avellaneda 2016).

En la actualidad, 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, 2012).

Autores como Vived, Betbesé y Díaz (2013); Vived, Betbesé, Díaz, González-Simancas y Matía (2013) explican proyectos comunes a fin de lograr una plena inclusión social y la **autodeterminación** de los jóvenes con síndrome de Down, logrando de este modo una mayor autonomía en el camino hacia la vida independiente.

En esta línea, Vived, Carda, Royo y Betbesé 2012 (citado en Avellaneda, 2016) idean un 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. 2012 a).

2.3. SÍNDROME DE DOWN Y LENGUAJE

Atendiendo a Vived (2016, p.5) podemos apreciar la importancia que tiene el lenguaje para el desarrollo social de las personas:

El lenguaje es uno de los aspectos más característicos del ser humano. El lenguaje, además de ser un medio de comunicación entre las personas, es también un medio de transmisión de ideas, sentimientos y emociones. El lenguaje es un regulador del comportamiento y de la vida social, necesario para la integración total en nuestro entorno. El lenguaje es de importancia crítica para el desarrollo social y emocional y para el desarrollo de las habilidades cognitivas. Un ámbito fundamental del lenguaje lo constituyen las habilidades conversacionales.

Según Artigas et al. (2006) el exceso de material genético en el síndrome de Down, en relación a un desarrollo tipo, influye en los mecanismos básicos del funcionamiento cognitivo-social. López (2009) (citado en Zamora, 2013, p.21) declara: “El lenguaje y la cognición son dissociables. El lenguaje es un procesamiento para representar el conocimiento y al mismo tiempo es un recurso para comunicarnos”. No obstante, las características de su personalidad no se deben únicamente a la sobreexpresión genética asociada al síndrome de Down, también es la interacción con el entorno la que condiciona su desarrollo conductual y social (Jiménez, 2012).

Es posible establecer una caracterización del lenguaje con un perfil específico en personas con síndrome de Down, pero la evidencia no es concluyente a la hora de indicar características patognomónicas, dado que existen considerables diferencias individuales en el nivel de desempeño, Rondal y Ling (2006) (citado por Espina, 2017).

2.3.1. Funciones ejecutivas y procesamiento lingüístico: mecanismos que subyacen a la competencia comunicativa

Los déficits cognitivos repercuten directamente en las habilidades lingüísticas de las personas con síndrome de Down, sobre todo en su lenguaje expresivo (Toledo, 2017). Varios estudios sobre la memoria en personas con síndrome de Down coinciden en un

deterioro en su memoria verbal a corto plazo³, de hecho la memoria visoespacial⁴ suele estar más preservada, mientras la memoria visual y espacial-simultánea⁵ se encuentran deterioradas (Lanfranchi, Toffanin, Zilli, Panzeri y Vianello, 2014).

Autores como Jiménez (2016) exponen que las personas con síndrome de Down suelen poseer una velocidad de procesamiento y análisis de la información reducida dado que su memoria a largo plazo⁶ es menos precisa que la memoria a corto plazo, manifestando así dificultades para narrar sus experiencias y recordar conceptos que parecían interiorizados. Además, la mayoría presentan dificultades en el procesamiento de la información auditiva, no obstante, su rendimiento aumenta en el procesamiento visual; debido a ello, aconsejándose entonces, llevar a cabo un aprendizaje por imitación o modelado, haciendo hincapié en los estímulos visuales.

Los sujetos con síndrome de Down presentan dificultades en las tareas de falsa creencia⁷ más complejas, así como en las tareas de comunicación referencial⁸, mostrando menor calidad de los mensajes a medida que aumenta la dificultad cognitiva de dicha tarea. Así, se sustenta la hipótesis de que las dificultades pragmáticas pueden obedecer a déficits en la capacidad de formarse teorías de la mente de los interlocutores (Olivar, Flores y De la Iglesia, 2004).

2.3.2. Aspectos lingüísticos

Gran parte del desarrollo fonológico y morfosintáctico en las personas con síndrome de Down ocurre en edades tempranas, considerándose etapa crítica para su desarrollo el período entre los 4 y los 10 años de edad (Martin, Klusek, Estigarribia y Roberts, 2009). No obstante, autores como Vicari, Caselli y Tonucci (2000) (como se citó en Espina, 2017, p.4), afirman que “el desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo continúa a lo largo de la adolescencia y edades adultas manteniendo la divergencia entre la comprensión y la producción”.

³ Memoria verbal a corto plazo: tipo de memoria que tiene una capacidad limitada y su duración es limitada.

⁴ Memoria viso-espacial: capacidad que permite situar objetos en el espacio.

⁵ Memoria espacial-simultánea: tipo de memoria que garantiza el manejo adecuado del espacio con respecto a un propio cuerpo.

⁶ Memoria verbal a largo plazo: información que se almacena durante periodos considerables de tiempo.

⁷ Tarea de falsa creencia: se centran en la capacidad que tiene el sujeto en inferir estados mentales de otra persona, independientemente de que concuerde o no con el suyo propio.

⁸ Tarea de comunicación referencial: medio para valorar la capacidad que tiene una persona de adaptarse a las necesidades del oyente en el contexto comunicativo.

El área del lenguaje ha sido descrita como la que presenta un mayor retraso, sobre todo en los aspectos expresivos, en comparación con los niveles globales del desarrollo, siendo los más frecuentes el retraso en la expresión oral y la disfemia⁹ (Pérez y Santos, 2011). Autores como Mendoza y Garzón (2011) también apoyan esta postura exponiendo:

A medida que van creciendo, se abre la brecha entre la comprensión del lenguaje, que parece ser buena, y la producción que es bastante deficitaria. La fluidez y el ritmo del lenguaje están muy afectados. Las dificultades expresivas pueden abarcar desde una simple pobreza de vocabulario, cuyas construcciones sintáctico-morfológicas sean correctas, hasta un vocabulario "autónomo" (p.43).

Los adolescentes con síndrome de Down presentan dificultades para comprender la estructuración gramatical del lenguaje, su organización es pobre, pero resulta descriptivo y funcional. En ocasiones pueden aparecer construcciones ecológicas¹⁰. El lenguaje de los adultos con síndrome de Down suele caracterizarse por frases de mediana longitud (sujeto-verbo-complemento), formulación en presente y pocas oraciones subordinadas, siendo funcional desde el punto de vista comunicativo. Se aprecian mayores dificultades en la construcción sintáctica que en la morfológica; estando la creatividad lingüística seriamente dañada (Pérez y Santos, 2011). "El nivel morfosintáctico suele considerarse en términos comparativos el más afectado en las personas con síndrome de Down" (Diez-Iza y Miranda, 2007).

De acuerdo a estos datos se aconseja proseguir con la intervención logopédica en la adolescencia tardía y en la edad adulta, enfocándola pragmáticamente, ya que aunque haya variabilidad en las posibilidades y ritmos de progreso individuales, no existiría de antemano un techo gramatical. Así, la intervención debe apoyarse en los puntos fuertes del perfil gramatical: las categorías verbales y nominales, utilizando un apoyo visual y controlando las variables de complejidad estructural o referencial, Diez-Iza y Miranda (2017).

El hecho de potenciar el canal visual también es expuesto por Pérez y Santos (2011) que expresan lo siguiente: "La persona con síndrome de Down encuentra dificultades tanto en el procesamiento de la información que le llega auditivamente como por el canal

⁹ Disfemia: trastorno de carácter psico-funcional que afecta a la fluidez y al ritmo del lenguaje.

¹⁰ Ecolalia: trastorno del habla que se caracteriza por la repetición involuntaria y automática de palabras o frases que acaba de oír o a dicho él mismo.

visual, aunque por regla general, el problema es mayor cuando el canal de recepción es el oído". Miller, Leddy y Leavitt (2000, p.10), afirman: "Todos los recursos educacionales y terapéuticos deben subrayar el uso de estímulos visuales para apoyar y mejorar el aprendizaje y la comunicación".

Siguiendo a Facon, Grubar y Gardez (1998) (citado en Espina, 2017) promover la participación de las personas con síndrome de Down en mayor variedad de contextos y experiencias de vida en etapas adolescentes y adultas contribuye a un incremento en el repertorio y variabilidad del léxico receptivo.

Rondal y Comblain (1996, p.197) afirman:

Cuanto más exigente es el contexto extralingüístico, la naturaleza del acto de habla realizado y los aspectos formales y de contenido del lenguaje a producir, más probable es que algunas de las características morfosintácticas menos sólidamente establecidas tiendan a eliminarse de las producciones o causen errores.

A modo de síntesis, siguiendo a estos mismos autores, Rondal y Comblain (1996) (citado en Espina, 2017, p.4), señalar que:

El desempeño lingüístico de gran parte de los adultos con síndrome de Down se caracteriza por presentar dificultades en cuanto a la forma, especialmente en las dimensiones morfosintáctica (como la inestabilidad en el uso de morfemas gramaticales, ausencia frecuente de partículas conectoras de frases y oraciones) y fonológica (presencia sistemática de omisión de estructuras silábicas y asimilaciones. Ellas coexisten con rasgos articulatorios del habla asociados a la disartria¹¹ y dispraxia verbal¹², mientras que las dimensiones léxico-semántica y pragmática se describen como fortalezas, considerando los contextos de participación".

2.3.3. Dimensión pragmática

"La pragmática abarca todos los fenómenos psicológicos, biológicos y sociológicos que tienen lugar en el funcionamiento de los signos. En otras palabras, la pragmática estudiaría todo lo relacionado con el uso de la lengua" (Mendoza y Garzón, 2012, p.38).

¹¹ Disartria: Trastorno de la expresión oral del lenguaje debida a disfunción del tono y de movimientos de los músculos de los órganos fono-articulatorios, secundaria a lesiones del Sistema Nervioso Central o Periférico.

¹² Dispraxia verbal: trastorno específico del desarrollo del lenguaje que se caracteriza por un déficit en varios niveles del procesamiento del habla: déficit en la planificación fonológica, en la planificación fonética y en la implementación del programa motor de habla.

“Entendiendo la pragmática como la selección del mensaje o la interpretación adecuada en relación al contexto comunicativo”, Bishop (1997) (citado en Mendoza y Garzón, 2012, p. 38). Se puede entender cómo, desde una visión holística, la pragmática es una dimensión del lenguaje que actúa de interfaz entre las habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas (Adams, 2002). Dada dicha concepción, Mendoza y Garzón (2012, p.38) afirman: “Cuando se altera la pragmática se entorpece la comunicación social”.

El pragmático es el nivel más complejo del desarrollo del lenguaje y también el más difícil de evaluar. La definición amplia que suele hacerse de este nivel lo vincula al uso del lenguaje y lo opone a los niveles estructurales o gramaticales. Sin embargo, el interés fundamental del enfoque pragmático no es simplemente su orientación hacia el uso, sino su extensión hacia las variables y procesos que determinan la actividad lingüística más allá de las reglas gramaticales. “El objetivo primordial del desarrollo pragmático es la capacidad de construir un discurso narrativo que permita al sujeto comunicar su experiencia de un modo coherente y comprender las historias que cuentan los demás” (Diez-Itza, Martínez, Miranda y Antón, 2006, p. 358).

Debido a la corta trayectoria en los estudios que a la pragmática se refiere, la primera alusión no aparece hasta la década de los 70, hoy por hoy, faltan herramientas, tanto teóricas como prácticas, para superar, identificar e incluso definir los déficits pragmáticos (Mendoza y Garzón, 2012). De acuerdo a la revisión que llevó a cabo Adams (2002) la evaluación de la pragmática es compleja: requiere comprobar y analizar conductas manifiestas, conductas que deben inferirse y conductas que representan distintos niveles de procesamiento, con lo cual dificulta la metodología de evaluación; además la falta de un índice fiable de desarrollo normativo impide establecer comparaciones entre grupos o individuos; por último, la existencia de influencias cognitivas, sociales y culturales, en otras palabras, la influencia del contexto, también dificulta la tarea. “Las tareas narrativas constituyen por tanto un procedimiento de gran relevancia para la evaluación y la intervención en el nivel pragmático” (Diez-Itza et al., 2006, p. 358).

Baixauli, Roselló y Miranda (2014) (citado en Avellaneda, 2016) indican que valorar las habilidades pragmáticas supone adentrarse en un terreno cualitativo en el que la variabilidad y la subjetividad repercuten en todos los aspectos, suponiendo un reto desafiante. Además, la falta de datos en relación a las habilidades lingüísticas en la adolescencia es un hecho, y los pocos resultados expuestos poco homogéneos, dada la

ausencia de parámetros que detallan la competencia pragmática. (Moreno y Díaz, 2014).

Abbeduto, Warren y Conners (2007) (como se citó en Moreno y Díaz, 2014) defienden que las personas con síndrome de Down presentan un “**perfil de habilidades pragmáticas**” con puntos fuertes y débiles.

A continuación, vamos a atender a las máximas conversacionales (Tabla 1) expuestas por Grice (1975) (citado por Gallardo- Paúls, 2009) que permiten delimitar el éxito o el fracaso de la comunicación.

Cantidad	Ofrecer al interlocutor la información necesaria, sin ser excesiva o insuficiente
Cualidad	Hablar de situaciones o hechos que se tienen evidencia o certeza
Manera	Estilo comunicativo conciso y ordenado, evitando expresiones ambiguas y confusas para el interlocutor
Pertinencia	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. (Griee (1975) citado por Gallardo-Paúls, 2009).

Según López y Muro (2009), en las personas con síndrome de Down se detectan limitaciones en las máximas de cantidad, manera y pertinencia, si se atiende al significado inferencial y a los factores contextuales y socioculturales. Es más, Moreno y Díaz (2014) añaden que suelen desviarse del tópico a medida que avanzan en su diálogo mostrando cambios bruscos y dificultad para relacionar las ideas dando así ininteligibilidad a su discurso.

Autores como Cicchetti y Beeghley (1990) (citado en Moreno y Díaz, 2013) exponen que las intervenciones demasiado largas pueden comprometer la coherencia y la cohesión de las exposiciones.

La iniciativa conversacional suele estar limitada en mayor o menor grado en las personas con síndrome de Down (Pérez y Santos, 2011).

Rondal (2006, p.126) también expone:

La alternancia de la conversación funciona correctamente. Las personas con síndrome de Down son capaces de reconocer esos gestos no hablados que exigen una respuesta por parte del interlocutor de aquellos que no la necesitan. El intercambio de información es activo y se controla de forma correcta. No obstante, existen limitaciones. Las personas con síndrome de Down expresan menos gestos indirectos del habla. Formulan menos peticiones de clarificación en contextos extralingüísticos no informativos cuando se comparan con personal control de la misma edad mental.

“El nivel pragmático del lenguaje, al menos en la medida en que incluye la competencia narrativa, dependería de la habilidad cognitiva previa de memorizar eventos y representarlos de un modo organizado” Thomas y Karmiloff-Smith (2003) (citado en Diez-Itza et al., 2006, p 363). Así pues, según expone Diez-Itza (2006) la intervención pragmática puede resultar eficaz si se diseña teniendo en cuenta la dificultad de los sujetos con síndrome de Down para retener y comprender la trama narrativa teniendo en consideración su déficit de memoria verbal a corto plazo, Jarrold, Baddeley y Hewes (2000) (citado en Diez-Itza et al., 2006).

En cuanto a referencias iniciales del campo de evaluación de la pragmática se encuentran la guía comunicativa destinada a los interlocutores habituales de las personas con afasia (Gallardo, 2005) y el PERFIL-PerLA, Gallardo (2009) (citado en Fernández-Urquiza et al., 2015) que llevaba a cabo un análisis exhaustivo de las diferentes categorías pragmáticas y niveles pragmáticos básicos. No obstante, dada que su aplicación suponía un conocimiento lingüístico muy riguroso, surgió el (PREP-INIA) Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (Gallardo, 2008) a fin de facilitar un análisis rápido, proporcionando ya un enfoque integrador del lenguaje, así como una distinción entre un déficit pragmático específico, y un déficit pragmático de base gramatical, Rondal y Ling (citado en Espina, 2017).

Años más tarde, ante la puesta en práctica del PREP-INIA se hizo evidente la necesidad de matizar algunos ítems y establecer subdivisiones en otros, dando lugar así al PREP-R: Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado (Fernández-Urquiza et al., 2015). Posteriormente, en la parte empírica será detallado y se podrá observar su aplicación.

2.3.4. Talleres conversacionales

Las habilidades pragmáticas y las habilidades sociales que están asociadas al

lenguaje van mejorando mediante la participación en programas de intervención que están diseñados adecuadamente, Abbeduto, Keller-Bell, Rondal y Buckley (2003) (como se citó en Rondal, 2006).

Hay que valorar la importancia de diseñar Proyectos basados en “habilidades conversacionales” (Abbeduto et al., 2003) puesto que las personas con síndrome de Down llevan una lucha constante por lograr la igualdad de oportunidades y la accesibilidad a entornos inclusivos (Vived et al., 2012).

En la misma línea, Vived (2016) afirma que el habla y el lenguaje del adolescente con síndrome de Down mejoran de los 11 a los 20 años y en edades superiores, estando la velocidad del progreso influenciada por la calidad del lenguaje que le rodea y por la cantidad y calidad de apoyo y actividades que desarrolla. El hecho de interactuar y conversar con otros compañeros les ofrece oportunidades para desarrollar su autoestima y sus habilidades conversacionales, Buckley y Bird (2005) (citado en Vived 2016).

Siguiendo a este mismo autor (Vived, 2016), exponer que los talleres conversacionales se plantean como un **modelo didáctico mediacional y globalizado**, en los cuales la figura del mediador cobra una gran importancia para que los adolescentes y jóvenes con síndrome de Down desarrollen habilidades que faciliten la interacción social y por lo tanto su inclusión total en el entorno.

Vived et al. (2013) en referencia a la técnica de mediación y de generalización, expone lo siguiente: “Los profesores mediacionales pueden enseñar importantes modos de pensar y estrategias de resolución de problemas por medios orales, mediante demostración planteando problemas y solicitando soluciones (y explicaciones sobre esas soluciones)” (p. 127). Todo ello encaminado a fomentar la autonomía personal y una disposición favorable a participar en la sociedad, caminando hacia la inclusión social y la vida independiente.

3. MARCO EMPÍRICO

Seguidamente, presentamos el marco metodológico que recoge el presente trabajo

de investigación. Se comienza detallando cómo se lleva a cabo el estudio de habilidades pragmáticas, quién ha formado parte del estudio, cuáles son los objetivos, así como el instrumento de evaluación utilizado. Para finalmente, mostrar los resultados obtenidos y extraer las conclusiones oportunas.

3.1. METODOLOGÍA

3.1.1. Participante

El foco del estudio se centra en P.A.E, varón de 21 años con síndrome de Down, con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto, el cual forma parte de la Asociación Down de Barbastro (Huesca). P.A.E. ha sido elegido por medio de un muestreo intencional¹³ de entre los otros 6 participantes de los “Talleres Conversacionales” teniendo en cuenta los siguientes criterios: su asistencia regular al taller conversacional y su capacidad de mantener una conversación fluida, características que debía poseer el candidato para ser elegido. Su predisposición a la colaboración y el hecho de que lleva asistiendo a dichos talleres desde el año 2010, también han sido valorados positivamente. El “Taller de habilidades conversacionales” se desarrolla semanalmente en la Asociación Down de Barbastro, localidad en la que reside el participante, y tiene una duración de 45 minutos. En dicho taller participan 5 adolescentes, 1 joven y 1 adulto con síndrome de Down y discapacidad intelectual, todos ellos usuarios de la Asociación Down de Barbastro.

Retomando la importante labor que realiza la Asociación Down en la que ponía el acento al comienzo del presente trabajo, comentar también que gracias a estos talleres conversacionales los adolescentes y jóvenes que asisten, aparte de fomentar sus habilidades pragmáticas a través de metodologías cooperativas y mediacionales, conviven entre ellos, lo cual proporciona el escenario ideal para crear fuertes lazos de amistad y de apoyo, creando así un clima de convivencia acogedor y comprometido con la sociedad de la que forman parte.

Volviendo al participante en cuestión, como datos de interés, decir que su escolarización se ha realizado siempre en colegios ordinarios; actualmente está cursando el último año del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de “Actividades domésticas y limpieza de edificios”, modalidad dirigida a personas con necesidades

¹³ Muestreo intencional: el investigador es el que selecciona la muestra, eligiendo los elementos de acuerdo a las condiciones que permitan hacer el muestreo (acceso o disponibilidad, conveniencia, etc (Scharager y Reyes, 2001).

educativas especiales, en el I.E.S Pirámide de Huesca.

Como actividades, proporcionadas por la Asociación, en las que participa P.A.E. señalar la sesión de Logopedia, el Taller de Poesía y la actividad de “Cena y Marcha” que forma parte del Proyecto de Formación a la Autonomía y la Vida Independiente. En la Asociación no ha sido sometido a pruebas estandarizadas de evaluación del lenguaje dado que los servicios que ofrece dicha asociación están centrados en la intervención educativa, no en la evaluación.

3.1.2. Diseño

La presente investigación se trata de un estudio de caso descriptivo¹⁴ y por lo tanto de tipo observacional, en el que se lleva a cabo un análisis cualitativo del componente pragmático a partir de los datos lingüísticos recogidos de un caso único de síndrome de Down.

Se ha elegido este tipo de diseño ya que permite recoger de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas; poniendo en relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo y documentos, (Álvarez y Maroto, 2012).

La evidencia de que los ítems no pueden ser valorados en términos cuantitativos estrictos hace que seamos conscientes del sesgo que puede sufrir un evaluador al puntuar una de sus grabaciones. Por lo tanto, para minimizar ese sesgo, se ha llevado a cabo un análisis intrajueces, ha existido una comparación de las puntuaciones de la observadora en el día en el cual se realizó la grabación y después de haber transcurrido un tiempo, de manera que la coincidencia entre las valoraciones es un indicador de su fiabilidad.

3.1.3. Objetivos

El presente trabajo pretende dar respuesta a los siguientes objetivos:

¹⁴ Estudios descriptivos: estudios en los cuales no se interviene o manipula el factor de estudio, es decir, se observa lo que ocurre con el fenómeno en estudio en condiciones naturales, en la realidad (Salinero, 2004).

Objetivo general:

- Valorar la existencia de un perfil pragmático formado por puntos fuertes y débiles.

Objetivos específicos:

- Acreditar la utilidad del instrumento de evaluación PREP-R para detectar un posible déficit pragmático:
 - Comprobar si permite realizar un recorrido general por las diversas habilidades pragmáticas.
 - Analizar si resulta sencilla su aplicación para una persona sin conocimientos específicos de pragmática.

3.1.4. Instrumentos de evaluación

Para la valoración de los datos se ha utilizado el Protocolo para la recogida de datos que proporciona el PREP-R (Fernández-Urquiza et al., 2015) a cumplimentar por la observadora del “Taller conversacional”. También se ha empleado un cuaderno de campo¹⁵ en el que se iban anotando diversas observaciones de interés.

Los elementos básicos que vertebran la estructura del PREP-R se corresponden con la clasificación estructurada de la pragmática expuesta por Gallardo (2009), que divide la pragmática en tres categorías: enunciativa, textual e interactiva. (Fernández-Urquiza et al., 2015). Dando lugar así, a tres niveles de análisis pragmático que se evalúan en el hablante, que son los siguientes:

- La pragmática enunciativa: recoge las categorías que surgen por la consideración de cada enunciado como una acción intencional por parte del hablante, es decir, los actos de habla y los significados inferenciales.
- La pragmática textual: engloba las categorías específicamente vinculadas a la naturaleza gramatical del mensaje que construye el hablante, y que para tener valor el mensaje debe tener coherencia y cohesión.
- La pragmática interactiva: son categorías pragmáticas que surgen al considerar que todo mensaje se dirige a un receptor, así que se centran en la toma de turno:

¹⁵ Cuaderno de campo: instrumento de registro donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada (Ruano, 2007).

agilidad del turno, índice de participación conversacional, prioridad o ajuste sociolingüístico, etc.

Véase que para analizar las habilidades pragmáticas se parte del modelo de producción del lenguaje expuesto por Puyuelo, Rondal y Wiig (2011, p.20), en relación con las categorías expuestas por Gallardo (2009).

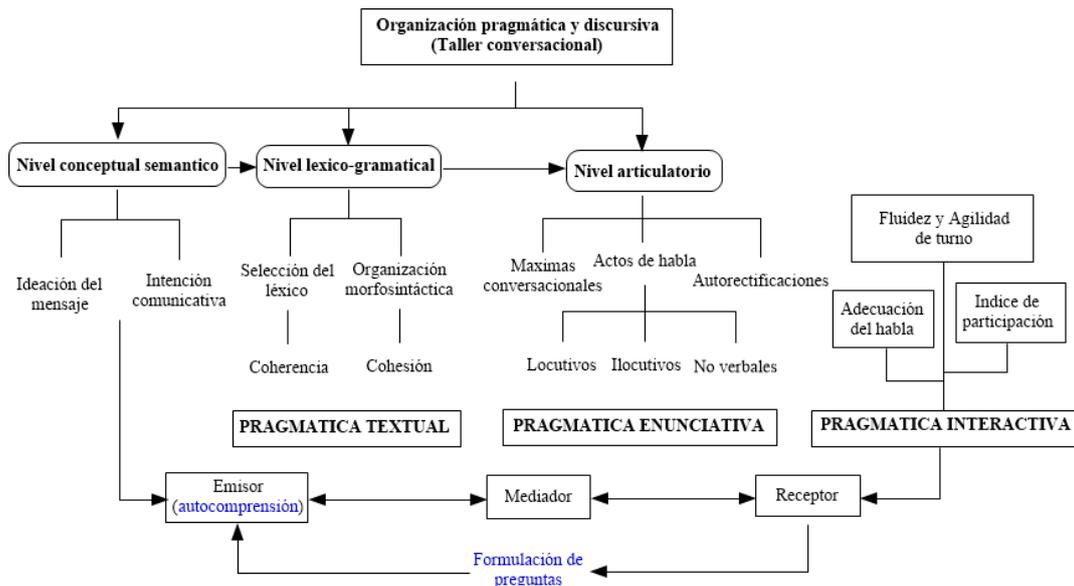


Figura 1. Categorías pragmáticas a valorar según el nivel de elaboración del relato (Puyuelo et al. 2011, Gallardo (2009).

Así pues, estas 3 dimensiones pragmáticas del PREP-R (enunciativa, textual e interactiva, explicadas anteriormente) se componen de 18 ítems, quedando la distribución del siguiente modo:

- 6 ítems para la evaluación de la pragmática enunciativa con 3 subniveles:
 - 1) el relacionado con las dimensiones de los actos de habla.
 - 2) el que examina las tareas de edición que el hablante pone en marcha si experimenta problemas en el subnivel anterior.
 - 3) el subnivel relacionado con la generación de inferencias.
- 5 ítems para el nivel de pragmática textual con 2 subniveles:

- 1) el relacionado con las dimensiones de coherencia.
- 2) el que gira en torno a las dimensiones de cohesión.
- 7 ítems para la pragmática interactiva.

Dejar constancia de que será en el apartado de Resultados del presente trabajo dónde expondremos cada uno de estos ítems del registro observacional mostrando las orientaciones necesarias para evaluarlos, a fin de facilitar y amenizar la lectura.

Como dato interesante resaltar que El PREP- R también permite diferenciar entre déficits pragmáticos de base gramatical y déficits específicamente pragmáticos, como también veremos en el apartado de resultados, lo cual nos abre el camino hacia la valoración de la existencia de puntos fuertes y débiles de la vertiente pragmática.

3.1.5. Procedimiento

Para ver el desarrollo del estudio de forma clara voy a exponerlo por fases:

- *Fase I:* Se obtuvo el consentimiento de las familias para llevar a cabo los registros conversacionales.
- *Fase II:* Evaluación inicial mediante la observación de los sujetos en un taller conversacional típico que se desarrollan con la logopeda de la Asociación Down, así como entrevista con la profesional. Con el objetivo de elegir al sujeto a evaluar que cumpliera los ya citados criterios a tener en cuenta en la elección del participante.
- *Fase III:* Selección apropiada de los temas conversacionales teniendo en cuenta que el participante tuviese un amplio dominio de ellos para obtener así una evaluación en un área de su máxima competencia. Así como la concreción de registros conversacionales que iban a ser grabados con la actuación de la mediadora (diálogo con la mediadora, conversación en pareja y conversación con varios interlocutores), y los registros conversacionales que se iban a desarrollar sin la presencia de ésta. (conversación en pareja y conversación con varios interlocutores). Todos ellos de una temática diversa.
- *Fase IV:* La recogida de muestras del lenguaje se ha llevado a cabo a través de la *observación in situ*, y por medio de grabaciones de voz en varias situaciones comunicativas en las que aparece el sujeto con diferentes

interlocutores, siempre en el contexto de la Asociación Down. Ambos registros han permitido obtener un registro de las conductas verbales y no verbales del sujeto.

Los datos de los diferentes registros de temas conversacionales aparecen en las siguientes tablas: (Tabla 2 y Tabla 3):

Con mediadora			
<i>Registro</i>	<i>Actividad</i>	<i>Duración</i>	<i>Participantes</i>
Diálogo con la mediadora	Conversación sobre qué va a hacer en verano	03' 04" (AUDIO I)	Sujeto (P.) Mediadora (M.)
Conversación en pareja	Hablan sobre las fiesta de Halloween	05' 40" (AUDIO II)	Sujeto (P.) Compañera (V.)
Conversación con varios interlocutores	Conversación sobre el taller de poesía y "Cena y Marcha"	03' 15" (AUDIO III)	Sujeto (P.) Compañero (K.) Compañero (J.) Compañera (B.) Compañera (C.) Compañera (A.)

Tabla 2: Datos de los registros con la mediadora presente

Sin mediadora			
<i>Registro</i>	<i>Actividad</i>	<i>Duración</i>	<i>Participantes</i>
Conversación en pareja	Hablan sobre la película "Campeones"	01' 31" (AUDIO IV)	Sujeto (P.) Compañero (K.)

	Conversación sobre el programa "La Voz Kids"	01'19" (AUDIO V)	Sujeto (P.) Compañera (A.)
Conversación con varios interlocutores	Conversación propuesta sobre qué decirle a una compañera que está en el hospital	05'40" (AUDIO VI)	Sujeto (P.) Compañero (K.) Compañero (J.) Compañera (B.) Compañera (C.) Compañera (A.)

Tabla 3: Datos de los registros sin la presencia de la mediadora

- *Fase V:* Transcripción de las muestras del lenguaje recabadas a través de los audios (Ver Anexo IV) y de las notas de campo, en las que se detallan aspectos interesantes sobre la comunicación no verbal y la vertiente emocional. Algunas anotaciones de mayor interés han sido recopiladas en el apartado de observaciones del PREP-R (Ver Anexo I). Para su transcripción se han tenido en cuenta una serie de convenciones de transcripción (Ver Anexo III).
- *Fase VI:* valoración cualitativa de las habilidades pragmáticas del participante, utilizando el PREP-R (Fernández-Urquiza et al., 2015). (Ver Anexo I y Anexo II). Tener presente que el PREP-R actúa como un screening para la rápida detección de posibles déficits en los aspectos pragmáticos y/o componentes comunicativos. Proporcionando una valoración global, rápida y sistemática de la vertiente pragmática.

3.2. RESULTADOS

En este apartado nos detendremos en cada una de las categorías que evalúa el PREP-R, mostrando las orientaciones necesarias para dicha evaluación (Fernández-Urquiza et al., 2015, Ver Anexo I) De este modo, ilustraremos cada ítem con fragmentos de transcripción del caso y justificaremos aquellos que no han sido evaluados.

Una vez realizado este recorrido mostraremos las valoraciones obtenidas en la

habilidad pragmática general, habilidad pragmática específica y habilidad pragmática de base gramatical.

Seguidamente, el recorrido por las diversas categorías pragmáticas:

Pragmática enunciativa

Subnivel de Actos de habla

ÍTEM 1. PRODUCCIÓN DE LOS ACTOS DE HABLA

Sub-ítem 1.1. El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resultan reconocibles (actos enunciativos): La atención se dirige, por tanto, a los problemas de articulación, voz, fluidez, y prosodia que pueden hacer el discurso ininteligible. Si este hecho ocurre siempre o muy frecuentemente, generando problemas de comprensión al interlocutor, se evalúa el ítem de manera negativa.

(Ejemplo 1. Audio II. Minuto 1.)

M: Vale, vale, genial. ¿Y habéis celebrado en otro sitio esta fiesta?
¿De Halloween?
P: Pues, pues sí. E-e-en las peñas, pe-pe-pero co-co-como no existen la, que no existen la xxx, pues está Fiambre, está xxx, la Ferranca.

(Ejemplo 2. Audio IV. Minuto 1.)

P: E-e-espera. A-a-a-Asensio se parece. Y este el tío gordo dice (soy un xxx)...

K: Ja, ja, ja. Este chaval, y luego dice xxx. ¡Socorro! Con una chaqueta en la ducha. En el baño...

Como reflejan las transcripciones, la producción verbal del hablante se encuentra claramente alterada: presentando problemas de articulación y prosodia, resultando en ocasiones, las vocalizaciones irreconocibles. Y este hecho no se debe al estrés añadido

que podría suponer la presencia de la mediadora, puesto que se da en su presencia y sin ella. Por lo tanto, este ítem se ha puntuado negativamente.

Sub-ítem 1.2. El hablante encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales¹⁶): La atención debe dirigirse a la posible existencia de problemas de anomia¹⁷ que impidan la actualización del significado del léxico deseado, de modo que el hablante sea incapaz de transmitir la idea que tiene en mente. Si este hecho no se da y el hablante consigue acceder al vocabulario y hace buen uso de la gramática se valora positivamente.

(Ejemplo 3. Audio II. Minuto 1)

M: ¿Y en qué va a consistir la fiesta? ¿De qué vais disfrazados?

P: M Pues, m-m-m-m yo voy de Jason. M-m me falta el machete, m-m- me falta m pues poner más puntos m- de terror. M porque soy ídolo y- y matón los vi- viernes.

M: Vale, vale, vale.

A lo largo de toda la revisión de las producciones verbales del sujeto se puede ver que accede a las palabras que desea expresar con facilidad y su gramática es adecuada, por lo tanto se ha valorado este ítem positivamente.

Sub-ítem 1.3. El manejo de las pausas y silencios intraturnos por parte del hablante es adecuado: La atención del evaluador se dirigirá a la observación de que las pausas en el interior de los turnos no sean excesivamente largas pero tampoco estén ausentes. Si es así, el ítem se valorará positivamente.

¹⁶ Dimensión proposicional: capacidad de transmitir significado por medio de los mecanismos léxico-semánticos y morfosintácticos que proporciona la gramática.

¹⁷ Anomia: dificultad para evocar palabras o nombres altamente conocidos.

(Ejemplo 4. Audio I. Minuto 1)

M: P., cuéntame qué vas a hacer este verano.

P: Pues e-estoy c-c-contento. (2) Y-y-y es la buena noticia.

/ ¡Voy a conocer O-Orozco en Binéfar!

M: ¿Vas a ir a conocer a Orozco a Binéfar? (2) ¿A Binéfar va?

(2) ¡No lo sabía yo!

P: Sí, / Orozco a Binéfar. (2) Orozco voy a conocer.

Este sólo es un ejemplo de que el manejo de las pausas y silencios dentro de su turno es adecuado. Ni son pausas excesivamente largas, ni están ausentes, así que este ítem se valora con un "Sí".

ÍTEM 2. INTENCIONALIDAD DE LOS ACTOS DE HABLA: ILOCUTIVIDAD¹⁸.

Sub-ítem 2.1. Comprende y/o produce actos de habla directos¹⁹ e indirectos convencionalizados²⁰: Si estos fallos de comprensión de actos intencionales básicos se producen al menos dos veces a lo largo del mismo intercambio, el ítem se valorará como un "No".

(Ejemplo 5. Audio I. Minuto 1.)

M: Vale, ¿y cuándo ya no tengas que ir al instituto qué vas a hacer para verano?

P: Mmm, pues pr-primero estoy pensando mmm chatear todos los días ccc-con mi novia, y be-beber C-Coca-Cola y ver la pe-película xxx.

¹⁸ 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.

¹⁹ Actos de habla directos: el significado proposicional (gramatical) de una oración y su intención comunicativa (acto locutivo) coinciden.

²⁰ Actos de habla indirectos convencionalizados: fórmulas rutinizadas en nuestro entorno sociocultural que se suelen procesar como si fueran actos de habla directos.

(Ejemplo 6. Audio I. Minuto 1)

M: ¿Puedes cerrar la puerta? (Hay ruido fuera de la sala)

P: **Sí, (2) voy. (Se levanta y cierra la puerta).**

El ítem se valora positivamente porque a lo largo de todo el discurso el hablante comprende la información solicitada directa e indirecta convencionalizada, ver los ejemplos en los cuadros anteriores.

Sub-ítem 2.2. Comprende y/o produce actos de habla indirectos²¹: Si el evaluador produce uno o varios actos indirectos a lo largo del intercambio y el sujeto da muestras de comprenderlos se valora de forma positiva.

Este ítem no se ha podido evaluar ya que la muestra no contenía ninguna mención de este tipo.

Subnivel de tareas de edición

ÍTEM 3. CONDUCTAS COMPENSATORIAS

Sub-ítem 3.1. Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos): Cuando la dimensión enunciativa y/o proposicional se encuentran afectadas, el hablante puede intentar contribuir al intercambio conversacional mediante la producción de actos enunciativos compensatorios, como por ejemplo: interjecciones, onomatopeyas, estereotipias verbales, etc. Así pues, si el hablante en vez de abstenerse de participar en la conversación, toma su turno y lo rellena frecuentemente con algún tipo de acto locutivo, independientemente de que consiga o no su objetivo comunicativo, se valora el ítem con un "Sí".

(Ejemplo 7. Audio I. Minuto 1)

M: Vale, ¿Y qué más vas a hacer este verano?

P: **Pues, F-F-F-F-Fonz con mi chica, eh.**

M: A Fonz... ¿Qué más?

²¹ Actos de habla indirectos: no hay coincidencia entre el significado gramatical y su intención comunicativa.

Como bien se puede observar en esta muestra el hablante hace uso de una interjección para llamar la atención de su receptor, pudiendo valorar entonces este ítem con un "Sí".

Sub-ítem 3.2. Utiliza estrategias verbales que le permitan ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador): el uso frecuente de actos borrador como son: las pausas oralizadas²², las preguntas confirmatorias²³, los circunloquios²⁴ y la petición explícita de ayuda para encontrar la palabra, entre otros, hace que se valore el ítem positivamente.

(Ejemplo 8. Audio I. Minuto 1)

M: A Sicilia... ¿Qué más?

P: Y a... esto... ¿C-C-C-Cómo se dice? Estar con, con mi cuñao xxx.

M: Con tu cuñao...

P: Sí.

(Ejemplo 9. Audio VI. Minuto 2)

K: Sí.

P: Pues eso, qu-qu-que queremos que gane, gane Antonio La Voz, y-y-y no Melendi. (4) Y-y-y...

A lo largo de las diversas conversaciones se muestra claramente el uso de estrategias por parte del hablante para ganar tiempo extra, en los ejemplos anteriores podemos observar una petición explícita de ayuda para encontrar la palabra, así como expresiones rutinaria lexicalizadas (Pues eso). Consecuentemente este ítem se valora con un "Sí".

Sub-ítem 3.3. Utiliza gestos que sustituyen a, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria): El uso de cualquier tipo de gestualidad compensatoria, durante uno o varios momentos en el intercambio, se

²² Pausas oralizadas: alargamientos vocálicos y entonación suspendida.

²³ Preguntas confirmatorias: (¿eh?, ¿no?, ¿sabes?) buscan asegurarse de la comprensión del interlocutor, o de que se cuenta con su atención.

²⁴ Circunloquios: el hablante no logra nombrar de forma precisa una palabra y da rodeos para explicarla.

valora de forma positiva.

(Ejemplo 10. Audio IV. Minuto 1)

K: Ha-hace, hace uno.... ¿Y has visto al tío este que hace así? (Levanta los brazos tapándose la cara mostrando miedo)

P: Sí, que se queda ahí... (Expresión facial de sorpresa). Se parece a A-Asensio.

K: Y luego jugando a baloncesto y luego hace (estira los dos brazos hacia atrás imitando el lanzamiento en canasta). Para atrás y casi lanza un gol.

Este ítem se valora de forma positiva ya que a lo largo de las conversaciones utiliza gestos que apoyan su mensaje.

ÍTEM 4. RECTIFICACIÓN Y CONCIENCIA PRAGMÁTICA. Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos: Si el hablante da muestras de ser consciente de al menos una parte de los errores que comete y trata de autocorregirse (lo consiga o no), el ítem se valora con un "Sí".

(Ejemplo 11. Audio III. Minuto 2)

P: E-e-e-estaba, he-he-he-hemos hecho u-u-na poesía "isferinaria".

M. ¿De qué?

P: He-hemos hecho u-u-na poesía ex-extraordinaria.

M: ¿Extraordinaria? Vale.

A lo largo de sus producciones verbales el sujeto trata de corregir los enunciados que nota que no ha expresado bien o no se han entendido correctamente. Valorando así el ítem con un "Sí".

Subnivel de inferencias

ÍTEM 5. PRINCIPIO DE COOPERACIÓN²⁵: IMPLICATURAS GENERALIZADAS Y PARTICULARIZADAS

Sub-ítem 5.1. La información que proporciona es veraz (implicatura de calidad): se refiere a que la información proporcionada por el hablante se ajuste a los hechos de la realidad.

(Ejemplo 12. Audio II. Minuto 1)

M: Bueno chicos, ¿Y hoy qué vais a celebrar? ¿Qué fiesta vais a celebrar?

V: ¡Halloween!

P: M-m-m-m Halloween es.

M: ¿Y en qué va a consistir la fiesta? ¿De qué vais disfrazados?

P: M Pues, m-m-m-m yo voy de Jason. M-m me falta el machete, m-m- me falta m pues poner más puntos m- de terror. M porque soy ídolo y- y matón los vi- viernes.

A lo largo de las diversas conversaciones se percibe que la información proporcionada por el hablante se ajusta a los hechos de la realidad. Entonces, valoramos el ítem con un “Sí”.

Sub-ítem 5.2. La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad): si la información proporcionada por el informante no es escasa, ni excesiva el ítem se valora positivamente.

(Ejemplo 13. Audio V. Minuto 1.)

A: Ojalá cantara yo así.

P: Sí, ves, ¡qué bonita es! ¿Te gusta?

A: Ah, esa chica. Entonces sí.

P: Vanesa Martín, no Bisbal.

²⁵ El Principio de Cooperación fue propuesto por Grice e incluye las cuatro máximas: Cantidad, Calidad, Relación y Manera, cada una de las cuales dota de significado al discurso.

Haciendo un recorrido por las diversas transcripciones se puede observar que la información proporcionada por el sujeto no es ni escasa, ni excesiva, pudiendo valorar el ítem positivamente.

Sub-ítem 5.3. La información se proporciona de manera clara, ordenada, y sin ambigüedades (implicatura de manera). Cuando tenemos la impresión de que el hablante se expresa en general de manera poco clara, y desordenada, el ítem se evalúa de manera negativa.

(Ejemplo 14. Audio II. Minuto 2)

M: ¡The Thriller! ¡Ay qué buena! Yo la bailé con los niños, en el colegio, la de Thriller, en inglés. Sí, sí, sí.

P: Sí, pe-pe pero ahora en vez de, en vez de la canción que es todo zombies, puede ser de xxx o de Jason. Porque- que e-e- está noche v-vamos a co- convertir algo en más miedo, a-a-algo que- que sea co- como pro- profundo.

(Ejemplo 15. Audio I. Minuto 1)

M: Pues mira, oye, buen planteamiento. (Se ríe).

P: E-e-e- es qu-que c-c-cuando él, claro, e-e-esa película, entonces eh mmm salía ese muñeco, y-y-y ese muñeco decía, en la película de Los Mundos, de Caroline, decía: ¿Qué es eso? ¿Qué es eso? ¿Qué es eso? ¿Qué es eso? Pues, mmm me he viciado.

A lo largo de las muestras podemos observar como las disfluencias afectan a la claridad, y en varias ocasiones, los enunciados no aparecen ordenados generando cierta ambigüedad, por lo tanto este ítem se puntúa de manera negativa.

Sub-ítem 5.4. Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación): Se valoran negativamente los cambios bruscos de tema, así como la exposición continuada de los temas favoritos.

(Ejemplo 16. Audio VI. Antes del minuto 1)

K: Pues mira...

P: (Interrupción) Mmm, tengo que contar algo. Que m-m-m-me sé, una co-co-concursante mmm que-que nos emociona, co-con la piel de gallina...

A: Ayer verías La Voz, ¿no?

B: Yo, lo vi.

(Ejemplo 17. Audio VI. Minuto 2)

B: P...

P: E-e-estoy hablando yo. Con todo de mi corazón. E.-e-estoy diciendo mmm que-que podría ga-ganar Antonio. (Se dirige a K.)Tú, tú tú e-e-estás con Antonio, m-m-m-me dijiste a mí.

K: Sí.

P: Pues eso, qu-qu-que queremos que gane, gane Antonio La Voz, y-y-y no Melendi. (4) Y-y-y...

A lo largo de las diversas conversaciones del sujeto se muestra una clara predilección por ciertos temas favoritos, ocasionando más de un cambio brusco de tema. Este ítem se valora de manera negativa.

Sub-ítem 5.5. Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionalmente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas): Si un hablante demuestra captar una implicatura, o bien es capaz de producirla, en al menos una ocasión a lo largo del intercambio, se valora el ítem con un "Sí".

En los registros evaluados, no se han encontrado situaciones en las que haya que hacer inferencias a partir de la situación, así que este ítem no ha sido evaluado.

ÍTEM 6. IMPLÍCITOS CONVERSACIONALES: INFERENCIAS TRÓPICAS LEXICALIZADAS²⁶. Comprende y/o utiliza correctamente expresiones

²⁶ Significado lexicado: sentido distinto al significado literal que tendría la construcción, utilizando diversos recursos lingüísticos (sobre todo metaforizaciones).

lexicalizadas o modismos: Cuando el hablante da muestras de comprender al menos un modismo, o bien utiliza él mismo una de estas expresiones de manera espontánea, el ítem se valora con un “Sí”.

A lo largo de los registros no se han encontrado ni expresiones lexicalizadas ni modismos por lo que este ítem no ha podido ser evaluado.

Pragmática textual

Subnivel de coherencia

ÍTEM 7. SUPERESTRUCTURAS TEXTUALES

Sub-ítem 7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa). En casos en los que no hay un encadenamiento lógico ni cronológico claro en la organización de los sucesos, y en los que la trama principal se ve interrumpida por digresiones irrelevantes, el ítem se valora con un “No”.

(Ejemplo 18. Audio VI. Minuto 1)

K: E-Eurovisión.

P: Mmm, mmm. Pues, pues, eso que yo he visto que u-u-una niña tan ---nisma que-que-que yo he visto que- que canta así. E-e-eso yo lo he visto. Un, so-solo he visto, solo he visto una vez el video de Antonio. Yo el de Melendi no, qu-qu-quiero decir que yo estoy a, que yo estoy a muerte del equipo de Antonio y-y-y no de Vanesa Martín. Y-y entonces, co-co- como ha te-tenido que-que-que es mío el xxx.

A: ¿Pero quién ha ganado?

Este es sólo un ejemplo de que en algunas de las producciones del hablante no existe un orden lógico claro en la organización de su discurso. Se valora el ítem de forma negativa.

Sub-ítem 7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa): Cuando un hablante trata de justificar una posición aportando evidencias que la sustentan al menos una vez durante el intercambio, el ítem se evalúa positivamente.

(Ejemplo 19. Audio V. Antes del minuto 1)

A: Ah, ese es el Bisbal.

P: ¡Noo!

A: Princesa sí.

P: No, e-e-e-e-es de Va-Vanesa Martín.

A: Ah, ¡Perdón! Pero hay una canción de David Bisbal que dice princesa.

P: Sí.

A: Pues esa, esa e-esa decía yo.

P: Que-que pongo esta canción... E-e-espera. (Busca la canción de Vanesa Martín en el móvil y la pone).

A: Ah, yo la tengo en el, en el coche.

P: Esta canción... es Vanesa Martín.

Aquí se muestra un ejemplo claro de que el hablante aporta un argumento de favor a su opinión expresada, por lo tanto se valora este ítem de forma positiva.

ÍTEM 8: GESTIÓN TEMÁTICA

Sub-ítem 8.1. Reconoce cuando su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización): el ítem se evalúa con un "Sí" cuando el hablante, a lo largo del intercambio, reconoce la introducción de nuevos temas, o de aspectos distintos del mismo tema, y los acepta y desarrolla en los turnos siguientes.

(Ejemplo 20. Audio II. Minuto 2)

M: Vale. Muy bien. Y bueno, ¿Habéis invitado... van a venir familiares hoy o cómo va esto?

V: (interrumpe) No, no, hoy solo es. Eh, eh eh. Ah, solo son amigos, eh amigas, eh volu- voluntarias. Eh bueno y más y más....

P: (Al mismo tiempo) De-de-de momento no, no.

A lo largo de las transcripciones se puede observar cómo da muestras de reconocer el nuevo cambio temático y colabora en su desarrollo, se valora por lo tanto el ítem de forma positiva.

Sub-ítem 8.2. Si el hablante introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático): Cuando ocurren transiciones abruptas de tema más de una vez, sin estar justificadas contextualmente, el ítem se evalúa con un “No”.

(Ejemplo 21. Audio II. Minuto 3)

M: Muy bien. Muy bien.

P: Y-y nos da te-terror porque mmm para los Thrillers mmm como que esta cara es buena. Pues, he visto una película de que mmm Jason mata, no eh corta personas a tajos en la película.

El hablante suele introducir nuevos temas de forma brusca, así pues valoramos este ítem con un “No”.

Subnivel de cohesión

ÍTEM 9. EFICACIA LÉXICA. Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir, tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías: Se considera que un uso de 2 o más repeticiones léxicas puntuaría “No”, al alejarse de la conducta conversacional prototípica; Si aparece alguna repetición de forma esporádica, entonces se puntúa “Sí”.

(Ejemplo 21. Audio II. Minuto 5)

V: Sí, yo ya, yo ya tengo todos los... complementos. Y bueno... y ya está.

P: (Interrumpe) Mi-mi-mis co-complementos, V, todos mis complementos es eso, mmm que me pinten más puntos, el machete, y-y-y-y a-a-a-a y los zapatos tenían que ser como o rojo y-y y y y luego la suela es mmm xxx xxx.

Se valora positivamente este ítem ya que el sujeto, en general, sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere expresar.

ÍTEM 10. MORFOLOGÍA Y FORMACIÓN DE PALABRAS. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos: Se marcará "Sí" cuando el hablante no presenta problemas con las relaciones de concordancia de género y número, o persona y tiempo verbal. En cambio, si se encuentran dos o más problemas en la concordancia, marcaremos "No".

(Ejemplo 22. Audio I. Minuto 3)

M: Pues qué bien, oye. Veréis pollitos así chiquititos. (Gesto).

P: Y-y-y cuando acaban las eh, las I.E.S. Pirámide i-i-iremos a pisos.

M: Sí, eso ya lo sé.

Este es sólo un ejemplo de fallo en la concordancia de la lengua, así que este ítem se valora negativamente.

ÍTEM 11. SINTAXIS Y CONSTRUCCIÓN GRAMATICAL. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores: Se valora positivamente cuando la estructura del discurso presenta los componentes esperables, y se valora negativamente cuando se producen 2 o más omisiones de elementos necesarios en la estructura formal de la lengua que redunden en la ininteligibilidad del discurso.

(Ejemplo 23. Audio IV. Minuto 1)

P: E-e-espera. A-a-a-Asensio se parece. Y este el tío gordo dice (soy un xxx)...

K: Ja, ja, ja. Este chaval, y luego dice xxx. ¡Socorro! Con una chaqueta en la ducha. En el baño...

P: Y dice: ¡Qué tengo frío, qué tengo frío!

Éste sólo es un ejemplo del uso convencional de las frases que lleva a cabo el

sujeto, por lo tanto el ítem lo valoramos positivamente.

Pragmática interactiva

ÍTEM 12. AGILIDAD DEL TURNO. La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido: Se valora con un “Sí” el ítem si el ritmo dialógico general es ágil, y negativamente si es notablemente lento o excesivamente acelerado.

Una vez escuchados y analizados todos los registros conversacionales y las anotaciones de campo para valorar el ritmo de producción de turnos, se puede afirmar como la participación del sujeto se realiza con la agilidad y rapidez propias de la conversación cotidiana, sin lentitud ni aceleración exagerada, por lo tanto se valora el ítem positivamente.

ÍTEM 13. CAMBIO DE HABLANTE, FLUIDEZ EN LA TOMA DE TURNO. El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables: Si a lo largo del registro se repiten aceleraciones y/o demoras en la intervención del hablante, puntuaremos “No” el ítem. Si suceden de manera muy excepcional y el hablante introduce todas o casi todas sus aportaciones en tiempo adecuado, puntuaremos “Sí”.

(Ejemplo 24. Audio II. Minuto 1)

V: Ehh, pues de miedo, yyy deee más cosas...

P: (Interrumpe) C-c-c-como de miedo y-y pesadillas.

(Ejemplo 25. Audio VI. Antes del Minuto 1)

K: Y esto...

B: (Interrupción) Con el con el con el con el mío que salen, salen bien.

A: No, ha dicho M que con el suyo.

A lo largo de los registros se pueden observar varias interrupciones del sujeto, así que valoramos negativamente este ítem.

ÍTEM 14. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN CONVERSACIONAL. Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es

proporcional al de los otros participantes: Se puntuará “Sí” si en el conjunto de la conversación la aportación del hablante es proporcionada respecto a la de los demás participantes, tanto en cantidad de turnos como en cantidad de palabras; y “No” si estimamos que la participación del hablante es notablemente baja o alta en cualquiera de los dos indicadores.

En las dos conversaciones registradas en las que participan varios interlocutores se puede observar como la participación del sujeto es notablemente más baja que la del resto, por lo tanto se valora negativamente este ítem.

ÍTEM 15. PREDICTIBILIDAD. Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos²⁷ como predichos²⁸: Se valora positivamente si el hablante produce turnos de ambos tipos y si todos los turnos predictivos y casi todos los reactivos se producen con adecuación pragmática.

(Ejemplo 26. Audio V. Antes del Minuto 1)

P: Te-te-te-te voy a c-c-c-contar que e-e-en la Voz, en la Voz kids ha-ha-hay mu-muchos te-temazos.

A: ¿Hay muchos temazos? ¡Qué bien!

(Ejemplo 27. Audio I. Minuto 1)

M: Vale, ¿y cuándo ya no tengas que ir al instituto qué vas a hacer para verano?

P: Mmm, pues pr-primero estoy pensando mmm chatear todos los días ccc-con mi novia, y be-beber C-Coca-Cola y ver la película xxx.

M: (Se ríe) ¿Eso vas a hacer? ¿Este verano?

P: Sí, sí. (Sonríe).

Se puede observar como el sujeto es capaz de realizar tanto turnos predictivos como predichos sin problema, así que valoramos el ítem con un “Sí”.

²⁷ Turnos predictivos: turno inicial que proyecta y define el tipo de acto de habla que requiere del siguiente turno.

²⁸ Turnos predichos: turno reactivo que se orienta hacia el turno anterior, realizando el acto de habla que completa el par.

ÍTEM 16. PRIORIDAD²⁹. Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes: Este ítem se puntúa con un “No” cuando aparecen producciones tajantes y ambiguas y/o preguntas directas sin cautela y/o demasiado recargadas.

Si observamos las transcripciones éstas se producen de forma directa y clara con rasgos de naturalidad, sin existir preguntas poco cautelosas que pudieran poner en entredicho dicha valoración, por lo tanto este ítem se puntúa con un “Sí”.

ÍTEM 17. GESTUALIDAD NATURAL. Su uso de gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no la sustituye: Se puntúa este ítem con un “Sí” si el hablante usa la gestualidad y expresividad facial natural como complemento de su expresión verbal en diversas ocasiones a lo largo del registro; se puntúa como “No” si no la utiliza, si la utiliza fundamentalmente sustituyendo a la expresión verbal, o si en varias ocasiones la emplea de manera que contradice o confunde la expresión verbal concurrente.

(Ejemplo 28. Audio I. Minuto 1)

M: (Se ríe) ¿Eso vas a hacer? ¿Este verano?

P: Sí, sí. (Sonríe).

M: Pues mira, oye, buen planteamiento. (Se ríe).

(Ejemplo 29. Audio III. Minuto 2)

M: Muy bien.

**P: E-e-e-estaba, he-he-he-hemos hecho u-u-na poesía “isferinaria”.
(Sonríe de orgullo)**

El sujeto sí que presenta a lo largo de sus producciones verbales una gestualidad y expresión facial natural que complementan sus mensajes, así valoro positivamente este ítem.

ÍTEM 18. USO COMUNICATIVO DE LA MIRADA. Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el

²⁹ Prioridad: rasgo de base sociocultural que diferencia entre turnos prioritarios y no prioritarios, y su adecuado diseño.

turno: se puntúa positivamente si globalmente, en el conjunto del evento comunicativo el hablante hace un uso adecuado.

En las anotaciones de campo se registró como el sujeto hacía un buen uso de la mirada, usándola confirmando su escucha y haciendo referencia a otros componentes de la conversación. Se valora con un "Sí" este ítem.

Una vez llevado a cabo el recorrido por cada ítem del PREP-R procedo a diferenciar entre los problemas comunicativos que derivan de déficits gramaticales, es decir, problemas en los componentes fonológico, morfológico, sintáctico y semántico que se denominan *déficits pragmáticos de base gramatical*, y los problemas comunicativos causados por déficits pragmáticos específicos, que se denominan *déficits específicamente pragmáticos*, relacionados con el uso del lenguaje, es decir, son problemas que implican funciones cognitivas superiores que controlan los recursos atencionales, la capacidad de integrar información procedente de diferentes fuentes (memoria y/o percepción) y realizar inferencias, la capacidad de representarse los estados mentales ajenos y evaluar el conocimiento compartido... (Fernández-Urquiza et al., 2015).

Así pues, el PREP-R puede calcular en qué medida los problemas comunicativos que experimenta el hablante se deben a uno u otro déficit, mostrando por separado los porcentajes de habilidad pragmática específica y de habilidad pragmática de base gramatical. Además, proporciona una valoración global referida a la *habilidad pragmática general* que conserva el sujeto. (Ver Anexo II).

Seguidamente, muestro los porcentajes obtenidos en la cuantificación de las habilidades pragmáticas, que son los siguientes:

- Habilidad pragmática general: 69´2%
- Habilidad pragmática específica: 73´7%
- Habilidad pragmática de base gramatical: 57´14%

De esta manera, el PREP-R nos permite obtener una primera impresión acerca del tipo de déficit que se encuentra en la base de los problemas comunicativos que experimenta el hablante, lo que resulta fundamental para la planificación de un programa de intervención logopédica (Fernández-Urquiza et al., 2015).

3.3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este último apartado cabe hacer una reflexión sobre los objetivos planteados previamente. Una vez que ha sido analizada la información obtenida mediante el instrumento del PREP-R, se exponen las conclusiones confrontándose los resultados obtenidos en este estudio con las aportaciones de otras investigaciones redactadas en la parte teórica del presente trabajo.

Como hemos podido observar en el análisis del perfil pragmático del participante, los resultados se corresponden con la afirmación de Abbeduto et al. (2007) así como con la de Roberts et al. (2009) (citada en Moreno y Díaz, 2014) acerca de la existencia de un perfil de habilidades formado por puntos fuertes y débiles. En el sujeto se muestra una mejor conservación de las habilidades pragmáticas específicas: 73´7% en relación a las habilidades pragmáticas de base gramatical: 57´14%.

Según el análisis llevado a cabo, uno de sus puntos fuertes es la pragmática interactiva, desvelando los siguientes datos:

- La agilidad del turno es adecuada.
- Predictibilidad: el sujeto es capaz de aportar información sobre los diferentes temas que tratan los participantes, así como de introducir otros.
- Prioridad: sus intervenciones se producen de forma clara con rasgos de naturalidad.
- La gestualidad natural y la mirada están presentes en todos los intercambios comunicativos, empleándose de manera correcta y continuada.

Como aspecto negativo señalar que el sujeto suele tomar el turno interrumpiendo y su nivel de participación suele ser menor a no ser que el tema sea de su interés. Resultados respaldados por Moreno y Díaz (2014) (citado en Avellaneda 2016) que expresaban que suelen desviarse del tema a medida que desarrollan su diálogo mostrando cambios bruscos. Estudios como los de Pérez y Santos (2011) expresan que la iniciativa conversacional suele estar limitada en mayor o menor grado en las personas con síndrome de Down.

Respecto a la pragmática enunciativa, resaltar que el sujeto:

- Tiene dificultades de articulación que en numerosas ocasiones

dificultad la legibilidad del discurso, tratándolos de corregir. Hecho reflejado en los estudios de Pérez y Santos (2011) que exponen que el área del lenguaje es la que presenta un mayor retraso, sobre todo en la expresión oral siendo frecuentes las disfemias. Autores como Mendoza y Garzón (2011) también expresan que la fluidez y el ritmo del lenguaje están muy afectados.

- Presenta un buen acceso al léxico aunque se aprecia algún fallo en momentos puntuales.
- El manejo de pausas y silencios los gestiona correctamente.
- La cantidad de manera está preservada pero no ocurre lo mismo con la cantidad de manera y pertinencia. Atendiendo a dichas máximas conversacionales López y Muro (2009) detectaron limitaciones en las máximas de cantidad, manera y pertinencia. Por lo que se puede observar, dos de estos resultados los respalda este estudio.

En cuanto a la pragmática textual, que se puede decir que es el punto débil del sujeto atendiendo a los resultados obtenidos, destacar lo siguiente:

- En términos de coherencia se puede afirmar que el sujeto respeta el tema que está tratando, pero si las aportaciones que realiza comienzan a ser largas la cohesión se ve comprometida, encontrándose fallos de concordancia gramatical. Resultado respaldado en cierta medida por las observaciones de Cicchetti y Beeghley (citado en Moreno y Díaz, 2013) que exponían que las intervenciones demasiado largas pueden comprometer la coherencia y la cohesión de las exposiciones.
- Resaltar el hecho de que los cambios de tema no se realizan de forma adecuada, ya que dirige todas sus intervenciones hacia sus temas preferidos: la música y el cine, introduciéndolos bruscamente en los diferentes intercambios.

El siguiente estudio respalda dichos resultados: "El nivel morfosintáctico suele considerarse en términos comparativos el más afectado en las personas con síndrome de Down" (Diez-Itza y Miranda, 2007).

De acuerdo a los resultados obtenidos y a modo de síntesis, podemos afirmar

que en el participante existen unas habilidades pragmáticas más conservadas y otras que presentan mayores dificultades, hecho que dota de respuesta al presente trabajo y a la vez respalda estudios anteriores que afirmaban la existencia de un perfil de habilidades formado por puntos fuertes y débiles. (Abbeduto et al. (2007) así como con la de Roberts et al. (2009) (citada en Moreno y Díaz, 2014).

Debido a ello, podemos apoyar la importancia de asistir a “los talleres conversacionales”, los cuales potencian las habilidades pragmáticas y favorecen la funcionalidad de los intercambios comunicativos a través de la mediación, la cooperación y el diálogo. Todo ello orientado al desarrollo de varias habilidades personales necesarias para fomentar la autonomía personal y una disposición favorable a participar en la sociedad; En esta línea se observa la importancia de la figura del mediador, que sustenta y enriquece los intercambios comunicativos basándose en un aprendizaje mediador y cooperativo.

De esta forma, se permite el desarrollo de itinerarios individuales de vida independiente, basados en la autodeterminación y por consiguiente, en la inclusión social (Vived et al. 2013). Hecho que se ve respaldado también en Vived et al. (2012) afirmando que las personas con síndrome de Down llevan una lucha constante por lograr la igualdad de oportunidades y la accesibilidad a entornos inclusivos.

Dada la gran relevancia que hemos observado que tienen estos talleres conversacionales para favorecer el uso del lenguaje, voy a exponer unas breves líneas sobre las pautas de intervención a tener en cuenta, siguiendo a Vived (2016): Como la finalidad de las sesiones es que los participantes extrapolen lo practicado en otros contextos y con otras personas, los talleres conversacionales se deben sustentar en actividades de generalización, ya que de esta manera se establecerán conexiones entre las situaciones de aprendizaje formal y su aplicación en la vida diaria. Es por ello, que se proponen ejercicios de role-playing, aplicación de los aprendizajes a otras situaciones, así como sugerencias para trabajar en el ámbito familiar y en otros entornos. Resaltar que para garantizar la generalización, resulta fundamental la colaboración de las familias y en ocasiones, de otros apoyos naturales. En esta tarea es fundamental la figura del mediador a fin de potenciar el sentimiento de competencia del alumno, reforzar sus logros y proyectar expectativas positivas.

En relación a otro de los objetivos que dotaba de horizonte al trabajo expresar por tanto, que después del análisis exhaustivo de los resultados por categorías del PREP-R,

podemos afirmar que se trata de un instrumento útil y adecuado para el análisis de componentes pragmáticos, ya que realiza un recorrido por todos los componentes de la vertiente pragmática. En esta línea se corrobora la gran utilidad del modelo de producción del lenguaje expuesto por Puyuelo et al. (2011) para analizar las habilidades pragmáticas según el nivel de elaboración del relato.

Así pues, el PREP-R se trata de una herramienta de sencilla aplicación una vez que has comprendido realmente qué aspecto concreto se pretende valorar con cada uno de los ítems que lo integran. Su aplicación es relativamente rápida puesto que presenta un cuestionario de valoración a responder con un “Sí” o un “No”. El cuestionario está formado por una serie de cuestiones específicas, que han permitido valorar las conductas comunicativas del sujeto y establecer conclusiones claras.

Dejar constancia de que el estudio presentado no pretende generalizar los resultados, ya que al tratarse de un estudio de caso se obtiene una percepción de la realidad dentro de un marco específico de conocimiento. No obstante, teniendo en cuenta el paradigma cualitativo en el que se enmarca esta metodología, si podemos hablar de “transferencia”, ya que los datos recabados pueden servir para abrir futuras líneas de investigación.

Futuras líneas de investigación

- Ampliar la recogida de muestras del lenguaje a otros entornos donde se desenvuelve el sujeto, obteniéndose de esta manera registros en contextos no formales (ámbitos no estructurados) y con otros interlocutores diferentes, pudiéndose comparar con los registros obtenidos de los contextos formales.
- La exploración de más casos y más diversos en cuanto a rango de edad, sexo, y Cociente Intelectual, ampliando de este modo la muestra.

Agradecimientos

Ante todo, agradecer la buena predisposición del participante P.A.E. a lo largo de todo el estudio, así como a su familia por la acogida e información proporcionada. También me gustaría mencionar y dar las gracias a los profesionales que pertenecen a la Asociación Down por su tiempo y asesoramiento ofrecido, sin olvidarme de felicitar su gran labor diaria.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(8), 973-987. doi:10.1111/1469-7610.00226
- Álvarez, A. C., y Maroto, F.J.L. (2012). La elección de estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-13. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®*. American Psychiatric Pub.
- Artigas, P.J., Gabau, V.E., y Guitart, F.M. (2006). Fenotipos conductuales en el retraso mental de origen genético. *Revista de Neurología*, 42(1), 15-19.
- Avellaneda, A. M. M. (2016). La valoración de un taller conversacional en el desarrollo de las habilidades pragmáticas en adolescentes con Síndrome de Down. Estudio de casos. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 10(1), 17-32.
- Díaz, F., y Moreno, E. (2014). Evaluación del componente pragmático en el Síndrome de Down a través del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática. *Revista de Investigación en Logopedia*, 4, 1-27. <http://hdl.handle.net/11181/4635>
- Diez-Itza, E., Martínez, V., Miranda, M., y Antón, A. (2006). El recuerdo de la estructura narrativa en el síndrome de Down y en el síndrome de Williams: Investigación para la intervención en el nivel pragmático. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 355-366. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832314032>
- Diez-Itza, E., y Miranda, M. (2007). Perfiles gramaticales específicos en el síndrome de Down. *Revista de logopedia, foniatría y audiolgía*, 27(4), 161-172. doi:10.1016/S0214-4603(07)70085-2

- Espina, M. G. (2017). El lenguaje en adultos con síndrome de Down. *Síndrome de Down: vida adulta*, (25).
- Fernández-Urquiza, M., Martínez, F. D., Campos, V. M., López-Villaseñor, M. L., y López, T. S. (2015). *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado*. Valencia, España: Guada Impresores.
- Gallardo-Paúls, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 48(2), 57-61.
- García, J., Portellano, J.A., y Pérez, J. (2011). Estudio comparativo neuropsicológico en edad infantil y adulta y diferencias de género en síndrome de Down. *Revista Española de Pediatría clínica e Investigación*, 67, 22-27.
- Jiménez, A. (2012). *Evaluación e intervención morfosintáctica en adolescentes y jóvenes con Síndrome de Down* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Lanfranchi, S., Toffanin, E., Zilli, S., Panzeri, B., y Vianello, R. (2014). Memory coding in individuals with Down syndrome. *Child Neuropsychology*, 20(6), 700-712. doi.org/10.1080/09297049.2013.856396
- López, C. A., y Muro, A. Á (2009). La presuposición en el discurso de la discapacidad: El caso del Síndrome de Down. *Lingua Americana*, 13(25), 58-74.
- Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., y Roberts, J. E. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in language disorders*, 29(2), 112.
- Mendoza, E., y Garzón, M. (2012). ¿Puede el CCC-2 diferenciar perfiles pragmáticos? *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 37-56. doi:10.5354/0719-4692.2012.24515
- Miller, J. F., Leddy, M., y Leavitt, L. A. (2000). Mejorar la comunicación de las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 17(4), 102-110.

- Olivar, J. S., Flores, M. V., y 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 [Relationship between theory of mind and referential communication: an explanation of pragmatic deficits]. *Acción psicológica*, 3(1), 31-42. doi.org/10.5944/ap.3.1.498
- Pérez, M. E. S., y Santos, C. B. (2011). Alteraciones del lenguaje en pacientes afectos de síndrome de Down. *Revista ORL*, (2), 9.
- Puyuelo, M., Rondal, J. A., y Wiig, E. (2011). Técnicas utilizadas en la pasación de las pruebas estandarizadas. *Evaluación del lenguaje*. Barcelona, España: Elsevier Masson.
- 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), 120-128.
- Rondal, J. A., y Comblain, A. (1996). El lenguaje de los adultos con síndrome de Down. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 16(4), 193-208. doi.org/10.1016/S0214-4603(96)75647-4
- Ruano, O. M. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, (29).
- Salinero, J. G. (2004). Estudios descriptivos. *Nure Investigación*, (7).
- Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, los apoyos individuales y los resultados personales. *Siglo Cero: Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 40 (1), 229, 22-39.
- Scharager, J., y Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología*.
- Toledo González, C. (2017). *Revisión sistemática de la relación entre el Lenguaje*

Expresivo y la Memoria verbal a corto plazo en personas con síndrome de Down. (Tesis de pregrado). Universidad de la Laguna, Tenerife, España.

Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso Mental de 2002. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 3 (1), 205, 5-19.

Verdugo, M. A y Schalock, R.L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 41(4), 236, 7-21. doi:10.1352/1934-9556-47.4.263

Vived Conte, E. (2016). *Módulo de comunicación y creatividad: taller conversacional. Orientaciones didácticas.* España. Down España.

Vived, 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., Betbesé, E., Díaz, M., González-Simancas, A., y Matía, A. (2013). Avanzando hacia la vida independiente: planteamientos educativos en jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1): 119-138.

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

5. ANEXOS

Anexo I: Puntuaciones en el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado (PREP-R).

Anexo II: Cuantificación de las habilidades pragmáticas.

Anexo III: Convenciones de transcripción.

Anexo IV: Transcripciones conversacionales.

Anexo I: Puntuaciones en el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado (PREP-R)³⁰

¿Se ajusta la conducta verbal del paciente a las siguientes afirmaciones?	SÍ	NO	No Ev.	OBSERVACIONES
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA				
Subnivel de Actos de habla				
1. Producción de los Actos de habla				
<i>1.1 El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos).</i>		X		El sujeto tiene una clara disfemia
<i>1.2 Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales).</i>	X			
<i>1.3 Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es adecuado.</i>	X			
2. Intencionalidad de los Actos de habla: ilocutividad				
<i>2.1 Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados.</i>	X			
<i>2.2. Comprende y/o produce actos de habla indirectos.</i>			X	
Subnivel de Tareas de edición				
3. Conductas compensatorias				
<i>3.1 Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos)</i>	X			

³⁰ Una versión del PREP-R en formato pdf. y tamaño DIN-A4 puede encontrarse en las correspondientes páginas webs de sus autores en www.academia.edu y/o www.researchgate.net

3.2. Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador)	X			
3.3. Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria)	X			
4. Rectificación y conciencia metapragmática				
Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos	X			
Subnivel de inferencias				
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas				
5.1. La información que proporciona es veraz (implicatura de calidad).	X			
5.2. La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad).	X			
5.3. La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera).		X		
5.4. Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).		X		Muestra una predilección clara por el tema de la música y el cine
5.5. Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas)			X	
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas				
6. Comprende y o utiliza correctamente expresiones lexicalizadas o modismos			X	

PRAGMÁTICA TEXTUAL				
Subnivel de coherencia				
7. Superestructuras textuales				
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).		X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).	X			
8 Gestión temática				
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización).	X			
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).		X		Llama la atención la poca sutileza con la que introduce nuevos temas
Subnivel de cohesión				
9. Eficacia léxica				
Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías.	X			
10. Morfología y formación de palabras				
Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos		X		Llaman la atención algunas concordancias mal formuladas

11. Sintaxis y construcción grammatical				
<i>Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores.</i>	X			El uso de oraciones subordinadas es escaso
PRAGMÁTICA INTERACTIVA				
12. Agilidad del turno				
<i>La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido</i>	X			
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno				
<i>El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables.</i>		X		Todas las interrupciones que se producen son por hablar de sus temas favoritos
14. Índice de participación conversacional				
<i>Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de otros participantes.</i>		X		Si no es para hablar de sus temas favoritos no suele empezar una conversación
15. Predictibilidad				
<i>Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos.</i>	X			
16. Prioridad				
<i>Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes.</i>	X			
17. Gestualidad natural				
<i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye.</i>	X			Buen uso de los gestos y la expresión facial
18. Uso comunicativo de la mirada				
<i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno</i>	X			Buen uso de la mirada como refuerzo comunicativo

Anexo II: Cuantificación³¹ de las habilidades pragmáticas.

	Habilidad Pragmática General	Habilidad Pragmática Específica	Habilidad Pragmática de Base Gramatical
Ítems sobre los que se calcula	Todos	2, 3, 4, 5 (excepto 5.3), 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, y 18	1, 5.3, 6, 9, 10, y 11
Nº de ítems evaluados con "Sí"	18	14	4
Nº de ítems que han podido ser evaluados	26	19	7
Resultado en %	69'2 %	73'7 %	57'14 %

³¹ La cuantificación de las habilidades pragmáticas preservadas se realiza en porcentajes según refleja la Tabla.

Anexo III: Convenciones de transcripción³²

Símbolo empleado	Valor
Eee	Alargamiento de vocalización
-	Autointerrupción
/	Pausa inferior a un segundo
(2)	Tiempo en segundos de pausa superior a un segundo
(mira hacia V)	Actos no verbales relevantes al análisis
, . ?	Su significado en lenguaje escrito (añadido para aportar sentido gramatical a los enunciados y facilitar la legibilidad de los fragmentos)
(...)	Habla circundante omitida del fragmento
xxx	Fragmentos ininteligibles

³² Se pueden encontrar en el Anexo 2: Convenciones de transcripción; localizado en: Díaz, F., & Moreno, E. (2014). Evaluación del componente pragmático en el Síndrome de Down a través del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática. *Revista de Investigación en Logopedia*, 4, 1-27.

Anexo IV: Transcripciones conversacionales

AUDIO I. 03' 04"': Diálogo: P. y la mediadora: (M.)

M: P., cuéntame qué vas a hacer este verano.

P: Pues e-estoy c-c-contento. (2) Y-y-y es la buena noticia. / ¡Voy a conocer O-Orozco en Binéfar!

M: ¿Vas a ir a conocer a Orozco a Binéfar? (2) ¿A Binéfar va? (2) ¡No lo sabía yo!

P: Sí, / Orozco a Binéfar. (2) Orozco voy a conocer.

M: Oh, ¡qué bien! Te pondrás contento...

P: Orozco, sí...

M: Vale, ¿Y qué más vas a hacer este verano?

P: Pues, F-F-F-F-Fonz con mi chica, eh.

M: A Fonz... ¿Qué más?

P: Sicilia.

M: A Sicilia... ¿Qué más?

P: Y a... esto... ¿C-C-C-Cómo se dice? Estar con, con mi cuñado xxx.

M: Con tu cuñado...

P: Sí.

M: Vale, ¿y cuándo ya no tengas que ir al instituto qué vas a hacer para verano?

1 MIN

P: Mmm, pues pr-primero estoy pensando mmm chatear todos los días ccc-con mi novia, y be-beber C-Coca-Cola y ver la pe-película xxx.

M: (Se ríe) ¿Eso vas a hacer? ¿Este verano?

P: Sí, sí. (Sonríe).

M: Pues mira, oye, buen planteamiento. (Se ríe).

P: E-e-e- es qu-que c-c-cuando él, claro, e-e-esa película, entonces eh mmm salía ese muñeco, y-y-y ese muñeco decía, en la película de Los Mundos, de Caroline, decía: ¿Qué es eso? Pues, mmm me he viciao.

M: ¿Puedes cerrar la puerta? (Hay ruido fuera de la sala)

P: Sí, (2) voy. (Se levanta y cierra la puerta).

M: Bueno, también tienes que ir pensando sitios a los que puedas ir este verano, actividades que puedas hacer...

P: ¡Ah, sí! U-u-u-na bu-bubuenta noticia más.

2 MIN

M: ¿Cuál?

P: Mmm que K. y D. trabajamos con los pollitos.

M: ¿Con los?

P: ¡Pollitos!

M: ¿Con los pollitos?

P: Sí, e-e-es un si-si-sitio de pollos...

M: (Interrumpe) Ah, ¿Que vais a ir a trabajar con los pollitos?

P: Sí.

M: ¡Vaaaaaale!

P: Y E.

M: ¿Y sabes donde es el sitio? ¿No? ¿Sabes dónde?

P: No lo sé, lo que, lo que ha dicho E.

M: Pues qué bien, oye. Veréis pollitos así chiquititos. (Gesto).

P: Y-y-y cuando acaban las eh, las I.E.S. Pirámide i-i-iremos a pisos.

3 MIN

M: Sí, eso ya lo sé.

AUDIO II. 05'40"': Diálogo: 2 interlocutores: (P. y una compañera de la Asociación: V.) con mediadora: (M.)

M: Bueno chicos, ¿Y hoy qué vais a celebrar? ¿Qué fiesta vais a celebrar?

V: ¡Halloween!

P: M-m-m-m Halloween es.

M: ¿Y en qué va a consistir la fiesta? ¿De qué vais disfrazados?

P: M Pues, m-m-m-m yo voy de Jason. M-m me falta el machete, m-m- me falta m pues poner más puntos m- de terror. M porque soy ídolo y- y matón los viernes.

M: Vale, vale, vale.

V: Yo, soy no, yo soy mmm novia eh eh yo soy novia ca-cadaver.

M: Vale.

V: Y... Mmm... Y me gusta hacer la fiesta porque es mi pasión.

M: Vale, genial, genial. ¿Y cómo lo vais a organizar? ¿Hoy se reparten las tareas o no?

P: (Interrupción al final de la frase) M-m-m.

V: No, hoy no.

P: No, hoy no. M-m so-solo es m-m menú e-especial.

1 MIN

M: ¿Y qué vais a hacer en el menú?

V: Eh, eh no sé.

P: (Al mismo tiempo).Mmm... Pues cosas. Co-cosas diferentes.

M: Ah, cosas diferentes... ¿pero terroríficas?

V: Sí, sí, sí.

P: Sí.

V: Ehh, pues de miedo, yyy deee más cosas...

P: (Interrumpe) C-c-c-como de miedo y-y pesadillas.

M: Vale.

V: Y deee tumbas, momias, eh bueno y más cosas.

M: Vale, vale, genial. ¿Y habéis celebrado en otro sitio esta fiesta? ¿De Halloween?

P: Pues, pues sí. E-e-en las peñas, pe-pe-pero co-co-como no existen la, que no existen la xxx, pues está Fiambre, está xxx, la Ferranca. Y, y, y me disfracé de-de otra m-m-m sombra. Pe-pe -pero más oscura todavía. Y y me disfrazao. Y y y me encanta disfrazarme de esta autor Ja-jason.

2 MIN

M: Vale. Muy bien. Y bueno, ¿Habéis invitado... van a venir familiares hoy o cómo va esto?

V: (interrumpe) No, no, hoy solo es. Eh, eh eh . Ah, solo son amigos, eh amigas, eh volu- voluntarias. Eh bueno y más y más....

P: (Al mismo tiempo) De-de-de momento no, no.

P: (Interrumpe) Voluntarias.

P: Y-y-y vamos a a bailar con la canción Th-Thriller de Michel Jackson.

M: ¡The Thriller! ¡Ay qué buena! Yo la bailé con los niños, en el colegio, la de Thriller, en inglés. Sí, sí, sí.

P: Sí, pe-pe pero ahora en vez de, en vez de la canción que es todo zombies, puede ser de xxx o de Jason. Porque- que e-e-está noche v-vamos a co-convertir algo en más miedo, a-a-algo que- que sea co- como pro- profundo.

3 MIN

M: ¿Así es?

P: Sí.

V: M.

M: Muy bien. Muy bien.

P: Y-y nos da te-terror porque mmm para los Thrillers mmm como que esta cara es buena. Pues, he visto una película de que mmm Jason mata, no eh corta personas a tajos en la película.

M: Uf, ¿qué opinas de eso V.?

V: Eh, pues de miedo, de...

P: (Interrumpe). Sí, de miedo.

M: Sí, un poco miedo sí que da. (Risas)

V: Sí, de miedo sí.

P: E-es mi í-í-í dolo. Porque hay hay un video, un videojuego que-que se llama (MuertaCombat) y-y-y me pinté de él, de-de Jason.

M: Madre mía. ¿Es la primera vez que te pintas de...?

P: Sí, sí sí. De Jason.

M: Sí, la primera de Grason.

P: Sí.

M: Grason se dice, ¿no?

P: Sí, Ja-Jason.

M: Jason, eso Jason, que no me salía.

P: Con "J". Jason.

M: Vale, y... bueno dile... Si va guapa o no... ¿Qué te parece P.?

4 MIN

P: Eh, pues está guapa eh sí.

M: ¿Sí? ¿Va bien disfrazada? ¿Va bien caracterizada?

P: M-m-m. Bien pintada, la veo bien pintada sí.

V: Sí, eh...

M: ¿Y tú a P.?

V: Eh a P. lo mismo eh... Su cara bonita. Y bueno y-y ya está.

M: Sí, sí. Vale, vale, vale. ¿Y qué le faltaba? ¿Qué complemento te faltaba, P.?

P: Ah sí, e-e-el e-e-e-el machete, el machete.

M: Ah, el machete.

P: El machete de matar.

M: ¿Quién te lo iba a traer?

P: Mi-mi mi padre A-a- xxx.

M: ¿Tu padre?

P: Eh sí.

M: ¿Cómo se llama?

P: Eh, eh esa especie cu-cu- cuchilla que se llama el machete.

M: Ah, se llama el machete, vale, vale.

P: E-e-el machete, e- el machete que-que- que hace así. (Gesto con la mano hacia abajo)

M: Ah, vale vale. ¿Pero eso en las películas?

P: Sí, sí. Pues sí.

M: Vale, vale, vale. (Risas) ¿Tú ya llevas todos los complementos, V.?

V: Sí, yo ya, yo ya tengo todos los... complementos. Y bueno... y ya está.

5 MIN

P: (Interrumpe) Mi-mi-mis co-complementos, V, todos mis complementos es eso, mmm que me pinten más puntos, el machete, y-y-y-y-y a a a a y los zapatos tenían que ser como o rojo y-y y y y luego la suela es mmm xxx xxx.

M: Vale. ¿También te van a traer las...? No, sólo el machete, ¿no?

P: Só-sólo el ma-machete, sí.

M: Vale, vale, vale, vale. Bueno chicos...

P: (Interrumpe) El machete y- y- y las bolas.

M: Vale y las bolas.

AUDIO III. 03'15": Taller conversacional: varios interlocutores (P., K., J., B., C. y A.) con mediadora: (M.)

M: ¿Qué tal el otro día chicos con E. y con L.? ¿Qué tocó el viernes?

K: Cena y marcha.

P: (Muy bajito y al mismo tiempo) Cena y marcha.

B: (Al mismo tiempo). Sí.

M: ¿Y qué hicisteis este viernes?

K: Eeeh, lomo y pechugas.

B: Sí.

M: Bueno pero algo más haríais aparte de comer. ¿O sólo coméis?

A: A ver no es que, no es que...

M: Antes de comer por la tarde ¿qué hicisteis?

A: A com... Primero era taller de poesía.

M: Eso, primero taller, ¿no K.?

B: Poesía en los Escolapios.

K: En los Escolapios... (Al mismo tiempo y bajito)

A: ¡Sí! (Al mismo tiempo)

P: Y, y... (Al mismo tiempo)

A: ¡Es verdad!

M: Es que es verdad, fuisteis a las poesías... ¿Y qué tal las poesías?

A: Sí.

K: Bien... (Al mismo tiempo)

B: Con dos compañeras, con mi compa, con mi compañera, haciendo poesías de las lágrimas.

M: Muy bien. ¿Os lo pasasteis bien entonces?

K: C. ha hecho una poesía que casi se llora.

M: Ya me lo dijeron ya.

A: Sí es verdad, te tendrías que haber sentado aquí conmigo.

(Hablan varios al mismo tiempo) xxx

M: A ver chicos, de uno en uno.

K: Hemos estado con el, con el...

A: Con el niño de A.... Ja, ja, ja.

K: Sí...

M: Ah, ¿sí? ¿Con el niño d A.?

K: ¿Y yo con quién estaba? ¿Con una chica...?

1 MIN

M: Oye, qué bien. Eso es muy divertido. ¿Lo pasasteis bien?

B: Yo, A., A., yo...

P: (Enreda)

M: P....

B: ¡Eh! ¡Vale yaaaa!

K: Nada que está...

M: ¿Qué B.? A. y...

B: A. y yo con dos compañeras.

M: Muy bien.

B: Y haciendo poe-poesías de lágrimas. Poque yo, yo lo decía a E. en el taller de poe-poesías.

M: Claro que sí.

B: Esta es mi compañera y yo y con dos compañeras.

M: Bueno, ¿entonces os gusto no?

B: Sí. (Bajito).

M: Muy bien. Me alegro mucho.

K: P. Lloró un poco.

M: Bueno, pero eso es porque se emocionó.

P: xxx E-e-e espera.

A: Claro.

P: E-e-e-e es que estaba con L.

A: (Al mismo tiempo) Pero, a ver, a ver...

M: ¿Con L.?

P: N- n-n no me dejáis a-a-acabar.

B: Es que...

P: N-n-n ¡no me dejáis acabar!

M: Un momento B.

B: Vale. (Bajito).

P: Que, que, que e-e-estaba c-c-c- con L.

2 MIN

M: Muy bien.

P: E-e-e-estaba, he-he-he-hemos hecho u-u-na poesía "isferinaria". (Sonríe de orgullo)

M: ¿De qué?

P: He-hemos hecho u-u-na poesía ex-extraordinaria.

M: ¿Extraordinaria? Vale.

P: Y-y-y-y-y me encan y me encanta vi-vivir con-con ella, con N.

M: Pues muy bien. ¿Y tú K., de qué era la poesía?

K: Yo de... con... D....

P: (Le ayuda P) Con M.

K: Con... M., con ésta con L... ¿Con M.?

P: No lo sé.

K: Con M.

M: ¿Y de que hicisteis la poesía?

B: Con M.

K: Sí, con M.

M: C., ¿y de qué hiciste tu poesía?

K: Pues de...

M: ¿Te acuerdas?

P: Estaba aquí.

K: No lo sé. No me acuerdo. (Voz bajita).

M: ¿No te acuerdas de qué era la poesía? ¿Y J. hizo poesía?

J: Sí...

M: ¿Sí? ¿Con quién hacía poesía J.?

J: Con E.

M: ¿Con E. estaba J.?

(Muchos a la vez: síiiii)

M: Ah, vale. Es que yo no estaba. Os pregunto.

P y B hablan a la vez: xxx

M: ¿Y C.?

3 MIN

A: Y C. es que no lo sabe decir bien.

Varios hablan a la vez: xxx

M: Bueno, pero estaba ahí también C.

C: Sí... (Muy bajito).

Diálogo: 2 interlocutores sin mediador

AUDIO IV. 01'31": Diálogo nº1: P. y K.

K: Qué súper bien la peli de Campeones. Que una niña dando una patada a uno.

P: Ja, ja, ja.

K: Y luego, y luego hace uno...

P: Sí tío el...

K: (Interrumpe) Ha-hace, hace uno.... ¿Y has visto al tío este que hace así? (Levanta los brazos tapándose la cara mostrando miedo)

P: Sí, que se queda ahí... (Expresión facial de sorpresa). Se parece a A-Asensio.

K: Y luego jugando a baloncesto y luego hace (estira los dos brazos hacia atrás imitando el lanzamiento en canasta). Para atrás y casi lanza un gol.

P: Y-y-y-y este Asensio...

K: (Interrumpe) ¿Y has visto esos tíos gordos?

P: ¿Los altos? Ja, ja, ja.

K: Sí, los altos. Ja, ja, ja.

1 MIN

P: E-e-espera. A-a-a-Asensio se parece. Y este el tío gordo dice (soy un xxx)...

K: Ja, ja, ja. Este chaval, y luego dice xxx. ¡Socorro! Con una chaqueta en la ducha. En el baño...

P: Y dice: ¡Qué tengo frío, qué tengo frío!

K: Y le pegó una hostia con la pelota. Y le hizo pa fuera tú.

P: Ja, ja. Y le hizo: ¡Pam! Pa fuera tú.

AUDIO V. 01'19": Diálogo nº2: P y A

P: Te-te-te-te voy a c-c-c-contar que e-e-en la Voz, en la Voz kids ha-ha-hay muchos te-temazos.

A: ¿Hay muchos temazos? ¡Qué bien!

P: Te-temazos tuyos princesa.

A: Ah, ese es el Bisbal.

P: ¡Noo!

A: Princesa sí.

P: No, e-e-e-e-es de Va-Vanesa Martín.

A: Ah, ¡Perdón! Pero hay una canción de David Bisbal que dice princesa.

P: Sí.

A: Pues esa, esa e-esa decía yo.

P: Que-que pongo esta canción... E-e-espera. (Busca la canción de Vanesa Martín en el móvil y la pone).

A: Ah, yo la tengo en el, en el coche.

P: Esta canción... es Vanesa Martín.

1 MIN

A: Ojalá cantara yo así.

P: Sí, ves, ¡qué bonita es! ¿Te gusta?

A: Ah, esa chica. Entonces sí.

P: Vanesa Martín, no Bisbal.

AUDIO VI. 05'40": Taller conversacional: varios interlocutores: (P., K., J., B., C., A.) sin la mediadora: (M.)

M: Chicos, como ya sabéis L. está ingresada en el hospital porque la acaban de

operar, así que vais a ir comentando entre vosotros qué le podemos decir para animarla y se lo mandaremos en un audio de whattssAp con el móvil. Lo vais pensando que vuelvo en 5 minutos.

(La mediadora se va)

K: Y esto...

B: (Interrupción) Con el con el con el con el mío que salen, salen bien.

A: No, ha dicho M que con el suyo.

B: Ah. Vale, vale. (bajito)

K: Muestra una foto

A: ¿Eso qué es? ¿Una convivencia?

K: A ver esto... No.

A: ¿Qué es de Fonz?

K: No, de Barbastro.

A: ¿En Barbastro?

K: No, ¡¡¡En Alquézar!!!

A: Ah, en Alquézar.

K: ¡¡¡Que fui de excursión!!!

A: ¡Anda!

K: En las pasadelas nuevas.

B: Ah, ¿Fuiste a ver a ver las pasarelas?

K: Sí.

B: ¿Y qué tal? ¿Bien?

K: Sí, bien.

A: ¿Y chicas guapas eh, pillín?

K: Pues mira...

P: (Interrupción) Mmm, tengo que contar algo. Que m-m-m-me sé, una co-co-concursante mmm que-que nos emociona, co-con la piel de gallina...

A: Ayer verías La Voz, ¿no?

B: Yo, lo vi.

1MIN

P: ¡Espera! Espera.

Varios a la vez: Y yo...

B: A ver, que está hablando P.

(Algunos hablan entre ellos)

K: E-Eurovisión.

P: Mmm, mmm. Pues, pues, eso que yo he visto que u-u-una ni-niña tan ---nisma que-que-que yo he visto que- que canta así. E-e-eso yo lo he visto. Un, so-solo he visto, solo he visto una vez el video de Antonio. Yo el de Melendi no, qu-qu-quiero decir que yo estoy a, que yo estoy a muerte del equipo de Antonio y-y-y no de Vanesa Martín. Y-y entonces, co-co- como ha te-tenido que-que-que es mío el xxx.

A: ¿Pero quién ha ganado?

P: Mmm, mmm, mmm / va-va-va a ga-ga-ganar.

A: (Interrumpe) ¿Sí? ¿Quién es el que a ti te gusta?

P: É-e-e-esta edi-edición la ganará Antonio.

B: (Interrupción) No, yo creo...

2 MIN

P: E- e- eso era, aaa...

B: P...

P: E-e-estoy hablando yo. Con todo de mi corazón. E.-e-estoy di-diciendo mmm que-que podría ga-ganar Antonio. (Se dirige a K.)Tú, tú tú e-e-estás con Antonio, m-m-m-me dijiste a mí.

K: Sí.

P: Pues eso, qu-qu-que queremos que gane, gane Antonio La Voz, y-y-y no Melendi. (4) Y-y-y...

(Hablan entre varios)

B quiere hablar.

A: ¿Y tú? (Se dirige a K.)

K: También.

A: Mira K igual. Olé.

P: Mmm pues eso.

3 MIN

B: Yo, yo yo lo vi e-e-e-e-e to-toda la noche. A mí me gustaban e-e-e todos los compañeros de la Voz Kids. Pero hay, hay una cría que que tiene un to-tono de voz que me quedé a-a-anonadada. Cantando e-e- esta cría.

K: ¿Cantaba muy bien?

B: ¡Uuuh! (Afirmación)

P: (Interrupción) Mmm, no...

B: Eh, espera P. que no he acabaó.

P: No importa. (Voz bajita)

B: Mmm y después cantaba pero una canción romántica.

A: Yo no lo vi me lo tenéis que contar.

B: Pues, lo, lo lo ¿lo cuento yo?

4 MIN

B: Pues todos, eh cantaron cada uno. ¿No? Eh en distinto nivel de todos. Y, y y todos los que que estaban aldededor de los de los de un grupo y otro grupo, que son de dos grupos. Y... los que cantaban, los que cantaban... Y había una cría, había una cría que tenía un chorro de voz... mama mía que voz tiene, pero cantando dede el principio hata el final.

K: (Interrupción). Tengo sed (Voz bajita).

B: Y, y todos ahí cantando xxx, los que cantaban otros igual xxx y otro grupo igual xxx.

K: ¿Y has visto esa tía con un taje lagoo y y canta y sale luz del taje? ¿Qué es alta y tiene un vestidoo? Y logo salió las de España, ¿cómo se llamaban?

B: xxx y Amaia.

A: Eso.

K: Eso, que quedó xxx al sitio ese.

5 MIN

K: Y luego sale un tío que es así (gesto) y hay unas escaleras de fuego de tocando el piano.

P: (Pone la canción de la que hablen con el móvil)

A: Es está.

K: Sí...

M: Bueno chicos, ¿Ya lo tenéis? ¿Ya sabéis que le queréis decir a L.?