



La comunicación no verbal y la competencia pragmática en jóvenes con discapacidad intelectual: el papel de la expresión corporal

Pragmatic competence and nonverbal communication in young people with intellectual disability

Autores

Teresa García-Pastor^{1,2}
Bruno García Tardón^{1,2}
Diana Ruiz Vicente^{1,3}
Joanne Mampaso Desbrow^{1,2}

¹ Universidad Camilo José Cela (España)

² Instituto de Investigación Sanitaria HM Hospitales

³ Universidad Politécnica de Madrid (España)

Autor de correspondencia:
Bruno García Tardón
btardon@ucjc.edu

Recibido: 27-11-24
Aceptado: 24-11-25

Cómo citar en APA

García Pastor, T., García Tardón, B., Ruiz Vicente, D., & Mampaso Desbrow, J. (2026). La comunicación no verbal y la competencia pragmática en jóvenes con discapacidad intelectual: el papel de la expresión corporal. *Retos*, 75, 283-294. <https://doi.org/10.47197/retos.v75.111660>

Resumen

Introducción: la comunicación es el proceso por el cual dos o más personas intercambian información, siendo necesario tener en cuenta diferentes componentes para que sea efectiva. Uno de ellos es la competencia pragmática que, en la población con discapacidad intelectual, puede generar una especial vulnerabilidad al estar vinculada al uso social del lenguaje y resultar, en ocasiones, poco visible incluso para la comunidad científica.

Objetivo: el objetivo del estudio ha sido valorar los procesos comunicativos en personas con discapacidad intelectual en un centro de educación especial, atendiendo a la competencia pragmática y el uso de la comunicación no verbal y la relación entre ellas.

Metodología: se utilizaron diferentes instrumentos para evaluar el componente no verbal de la comunicación, el cociente intelectual, el uso pragmático del lenguaje y la expresión verbal y motora.

Resultados: existieron correlaciones fuertes entre algunas de las dimensiones evaluadas, sin encontrar diferencias en el test de inteligencia. Sin haber encontrado diferencias significativas, sí se apreciaron que los resultados en expresión verbal y motora son algo superiores en los alumnos que mostraron mejores resultados en las pruebas de observación de la comunicación no verbal. Los resultados de pragmática total y puntuación típica de K-BIT fue muy similar entre los dos grupos.

Conclusiones: la pragmática resulta especialmente importante en el caso de adolescentes con discapacidad intelectual. La expresión corporal puede resultar el medio y un área muy importante para el desarrollo de estas competencias.

Palabras clave

Comunicación no verbal; discapacidad intelectual; expresión corporal; pragmática.

Abstract

Introduction: human communication is the process where two or more people engage in the exchange of information. Pragmatic competence is one of the necessary components to make that communication effective. People with intellectual disability may have difficulty negotiating pragmatics and verbal language in the social domain, a connection often overlooked by the scientific community.

Objective: this study, conducted in a special education center, aims to assess the communication processes of people with intellectual disability by focusing on the relationship between pragmatic competence and nonverbal communication.

Methodology: different tools were used to evaluate the nonverbal component of communication: intellectual quotient, the pragmatic use of language, verbal expression and motor expression.

Results: strong correlations were found between some of the evaluated areas. However, no differences were observed in the intelligence test results. Although no significant differences were detected, both verbal expression and motor expression outcomes were slightly higher among students who scored better on nonverbal communication observation tests. The total pragmatic competence results and standard scores on the K-BIT were similar between the two groups.

Conclusions: pragmatics is especially important for adolescents with intellectual disabilities and physical expression may be a crucial means to develop these competences.

Keywords

Nonverbal communication; intellectual disability; body language; pragmatics.

Introducción

La comunicación es un proceso mediante el cual dos o más personas intercambian información. Para ello, es necesario que exista una persona que traslada el mensaje (emisor), un receptor que decodifica el mensaje (receptor), así como el propio código y un referente (Torre, 2002). Este modelo de Jakobson (Guiraud, 1972) es el que “más se ajusta a todas las formas de comunicación” (Vanegas y Marín, 2010, p. 162).

Para que esta comunicación sea efectiva, deben considerarse los diferentes componentes del lenguaje; fonología, fonética, morfosintaxis, semántica y pragmática (Acosta y Moreno, 2005). La pragmática, hace referencia al uso social del lenguaje y, tiene una relación directa con la eficacia de la comunicación, pues hace referencia a “las intenciones de los demás cuando hablan y de expresar las propias, de una forma eficaz y con un manejo del código apropiado al contexto” (Monfort, 2004, p. 585).

Las habilidades pragmáticas del lenguaje influyen directamente en la calidad de vida, ya que afectan a las relaciones sociales, el empleo y la participación comunitaria (Hatton, 1998). En cuanto a este uso social del lenguaje, cabe señalar que, en los procesos de comunicación (Mehrabian, 1972), un 7% de la información que transmitimos se realiza a través de las palabras, mientras que el 38% se refiere a las inflexiones o el tono de voz (paralenguaje) y, el otro 55% proviene del lenguaje corporal (kinesia). La kinesia tiene como objeto de estudio los movimientos corporales que tienen lugar en los procesos comunicativos, entre los que se incluyen la expresión facial, el lenguaje corporal, la mirada y la postura. Estas categorías están interrelacionadas y son interdependientes (Nascimento, 2005). El paralenguaje, por su parte, hace referencia a los términos no verbales del discurso y del que forman parte el volumen de la voz, el ritmo y las inflexiones, las pausas o la fluidez. La kinesia, y el paralenguaje, son sistemas primarios porque están directamente relacionados con la comunicación humana y se desarrollan de forma simultánea con el sistema verbal (Rodríguez, 2013). Camargo y Cortés (2020) afirman que la competencia pragmática, supone la comprensión y expresión de la intención comunicativa, la dinámica conversacional, la comunicación no verbal (CNV) y la comprensión del lenguaje figurado (p. 1).

La discapacidad intelectual y el lenguaje

La discapacidad intelectual (DI) hace referencia a una condición en la que la persona presenta límites en su capacidad para aprender al nivel esperado y en el funcionamiento en la vida diaria, por lo que, desde niños, las personas con DI se suelen desarrollar a un ritmo más lento que el resto de sus compañeros de la misma edad (Echavarría-Ramírez y Tirapu-Ustárrroz, 2021). La American Psychiatric Association (2014) también la define como un trastorno que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual, pero también se traduce en un déficit del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.

Las dificultades de comunicación son un factor de riesgo significativo en esta población y existe evidencia empírica que demuestra estas dificultades (Crespo-Eguilaz et al., 2016; Emerson y Baines, 2011; García et al., 2020; López-Riobóo y Martínez-Castilla, 2024; Menisevic y Hadzic, 2013; Monfort, 2004). García et al. (2020) afirman que estas dificultades pueden ir asociadas con una baja participación social o comportamientos desafiantes, así como un aumento del riesgo de exclusión social. Algunos autores (Gutiérrez y Martorell, 2011), refiriéndose a comunicación y nuevas tecnologías, afirman que este grupo resulta invisible para la comunidad científica.

Las tasas de prevalencia de las dificultades en la comunicación entre personas con DI presentan variaciones significativas, dependiendo del grupo y de los componentes específicos de la comunicación que se analicen. En este sentido, Smith et al. (2020) reportaron que aproximadamente el 57,9% de los participantes en su estudio (N = 601) manifestaban algún tipo de dificultad comunicativa, siendo estas de carácter grave en cerca del 25 % de los casos. Asimismo, observaron que más de la mitad de los sujetos presentaban obstáculos para comunicarse eficazmente con profesionales y personas no familiares.

Memisevic y Hadzic (2013) encontraron trastornos del habla y el lenguaje en el 71,3 % de los alumnos con DI leve a moderada en escuelas de educación especial, y la gravedad de la DI parecía ser un importante factor predictivo de la prevalencia de los trastornos del habla y el lenguaje.

La mayoría de las personas con DI no logran desarrollar plenamente su competencia pragmática, es decir, pueden adquirir las habilidades más básicas, pero no aquellas más complejas o sofisticadas, que



son las que le facilitarían una mayor inclusión social (Hatton, 1998). Un estudio reciente (Diken, 2019) comparó estudiantes con DI leve con estudiantes con un desarrollo típico y encontró que casi el 80 % de los estudiantes con DI tenían habilidades pragmáticas por debajo de la media, deficientes o muy deficientes. No obstante, más del 20 % mostraba al menos un nivel medio de competencias. Por otro lado, una revisión sistemática sobre la evaluación de las habilidades pragmáticas en personas con DI (Hernández et al., 2025), identificaron diferencias en los déficits pragmáticos según el síndrome y el nivel de apoyo requerido.

Asimismo, para lograr una mayor adquisición de la competencia pragmática del lenguaje, el desarrollo de la CNV en personas con DI puede ser una alternativa muy interesante. La CNV en las personas con DI puede ser inferior en función del desarrollo cognitivo, emocional-personal y conductual (Mulatova, 2016). El gesto, de hecho, es uno de los componentes más importantes en la CNV, ya que se usa de forma simultánea al discurso verbal y ayudará a comprender el significado de las palabras o para lograr una mejor comunicación con los demás, dadas las dificultades que pueden mostrar en la comunicación verbal (Zaschirinskaia, 2020). En concreto, no adaptar el lenguaje al contexto en el que se utiliza indica la presencia de dificultades en la dimensión pragmática del lenguaje. Este rasgo es distintivo de muchas poblaciones vulnerables y está comúnmente asociado, siendo la adolescencia la etapa en la que mejores resultados se obtienen cuando se interviene (Camargo y Cortés, 2020; Moreno y Rabazo, 2017). En el caso de personas con DI, estas habilidades pragmáticas adquieren especial relevancia porque influyen directamente en su capacidad para establecer relaciones interpersonales, participar en entornos educativos inclusivos y desenvolverse en la vida cotidiana (Diken, 2019). En relación con la CNV, Zaschirinskaia (2020), recomienda que sea incluida en los programas educativos como parte esencial de la intervención.

Discapacidad intelectual y educación formal

En el ámbito de la educación formal, entendida como aquella que se desarrolla y conforma dentro del sistema escolar (Tourrián, 1996), se incluye la dirigida al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Este alumnado puede estar escolarizado en centros ordinarios (con las correspondientes adaptaciones curriculares) o en centros de educación especial. En estos últimos, la escolarización se organiza en la etapa denominada Educación Básica Obligatoria (EBO), que forma parte de la educación especial que agrupa alumnado con edades comprendidas entre los 6 y los 16/18 años. Estas edades coinciden con las etapas de Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria en escolarización ordinaria, pero en la educación especial se integran para formar una sola etapa (Plena Inclusión, 2015). La normativa que regula esta etapa en la Comunidad de Madrid es la Orden 2808/2023, en la que se organizan las enseñanzas en tres ámbitos: (1) autoconciencia y autonomía personal, (2) conocimiento y relación con el entorno y (3) comunicación y expresión. En este último ámbito se incluyen contenidos relacionados con la expresión corporal, sin que exista una asignatura específica de Educación Física. De forma explícita, “el ámbito de “Comunicación y Expresión” agrupará el currículo de las siguientes áreas: “Comunicación y Representación de la Realidad” de Educación Infantil, “Lengua Castellana y Literatura” y “Educación Artística” de Educación Primaria (Orden 2808/2023, artículo 11.5).

Por otra parte, el alumnado escolarizado en España en estas etapas (enseñanzas básicas) es de 633.238 personas, formando parte de las enseñanzas especiales un total de 38.907 personas. Del total del alumnado con necesidades educativas especiales, es el 17,1% el que se encuentra en centros y unidades específicas, siendo este el contexto del estudio que se presenta. En la Comunidad de Madrid, donde se ha realizado la investigación, este porcentaje asciende al 19,3% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Toda esta organización responde al objetivo de avanzar hacia una educación inclusiva, aunque este concepto no está exenta de controversia. El adjetivo (inclusiva), añadido al sustantivo educación evidencia que el sistema educativo actual no logra garantizar la equidad con relación a tres aspectos clave: acoger a todo el alumnado, el reconocimiento a todas las personas y disponer de estrategias para que el aprendizaje se produzca al máximo nivel en todo el alumnado (Echeita, 2017).

El nuevo desarrollo normativo en materia de educación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE, 2020), incorpora en su título II referencias específicas al Diseño Universal de Aprendizaje (sic). Este, en realidad, debiera referenciarse como Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), siendo su antesala el “diseño universal” que, tal y como explica Alba (2018), fue desarrollado por *Center for*

Applied Special Technology (CAST). Este marco educativo propone atender la variabilidad de los estudiantes mediante la flexibilidad todos los componentes del proyecto educativo y del currículo: objetivos, métodos, materiales y evaluación.

Para lograr esta flexibilidad, en los contextos educativos es fundamental comprender cómo aprenden los estudiantes, con el fin de poder realizar las correspondientes y necesarias adaptaciones curriculares en la educación formal. En este marco, el estudio de la competencia pragmática del lenguaje en personas con DI aporta una perspectiva clave, tanto en la evaluación como en el desarrollo de los planes educativos. Se trata una de las habilidades del lenguaje más importantes para lograr la plena inclusión social y su déficit conlleva un riesgo de aumentar su aislamiento. Asimismo, la identificación de las características de la CNV en personas con DI puede ayudar a incrementar la efectividad de la comunicación en los procesos de escolarización y favorecerla socialización. Por ello, el objetivo de este estudio es valorar los procesos comunicativos en personas con DI en un centro de educación especial de la Comunidad de Madrid, atendiendo a la competencia pragmática y el uso de la CNV y la relación entre ambas.

Método

Características de la muestra

La muestra fue de tipo causal e incidental, compuesta por 11 alumnos con DI del colegio de Educación Especial, Carmen Fernández Miranda, de la Comunidad de Madrid. Estuvo formada por 5 niñas y 6 niños, con edades comprendidas entre los 11,9 años y los 14,6 años, con un cociente intelectual (CI) medio de $42,7 \pm 4,54$ evaluado a través de la prueba de K-BIT y una edad psicolingüística de 5,11 años.

Todas las familias recibieron la información sobre los objetivos y características del estudio y dieron su consentimiento informado, complementado con el consentimiento verbal por parte de los participantes. Este trabajo fue diseñado siguiendo las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki, cumpliendo las recomendaciones de la Buena Práctica Clínica de la CEE y la normativa española vigente que regula la investigación en seres humanos.

Diseño, instrumento y procedimientos

La presente investigación se trata de un estudio de corte transversal, descriptivo y relacional entre las diferentes variables de estudio valoradas en alumnado con DI. En este estudio se realizó una toma de datos en la que se analizaron los niveles de CNV clasificados en: expresión corporal, expresión facial, mirada, fluidez y volumen; el nivel de CI; la expresión verbal y motora, así como la competencia pragmática del lenguaje clasificada en: habilidades conversacionales, rango de intereses, coherencia y comprensión, compenetración, comunicación no verbal, pertinencia y relación social.

Para la valoración de la CNV, se utilizó la Escala ECO-CNV, se trata de una escala de observación para evaluar de forma sistemática el componente no verbal de la comunicación oral del alumnado, dividida en cinco categorías: expresión corporal, expresión facial, mirada fluidez y volumen. La escala cuenta con un estudio de validación que evaluó la fiabilidad y la concordancia del instrumento (Roso-Bas et al., 2017). El evaluador realizó un entrenamiento en observaciones de las conductas no verbales, atendiendo a la definición operativa de cada categoría. Las observaciones se realizaron a partir de grabaciones de vídeos en los que los participantes describían una serie de imágenes facilitadas por sus profesores, cada vídeo se visualizó dos veces con el fin de identificar aquellos aspectos que no se habían registrado en la primera visualización. El observador registró una puntuación de 1 a 5, asignando 1 cuando el nivel de esa dimensión era considerado como muy bajo y 5 para un nivel excelente, basado en los aspectos conductuales positivos y negativos a tener en cuenta en la observación. La puntuación final se obtuvo con el sumatorio de las cinco categorías.

Para medir el CI se empleó el cuestionario K-BIT, que es una prueba diseñada para la medida de la inteligencia general en personas de 4 a 90 años. Está formado por dos subtest, el primero es de vocabulario con el que se mide la habilidad verbal que requieren respuestas orales. El cuestionario evalúa en su primer subtest habilidades verbales, desarrollo del lenguaje, formación de conceptos verbales y caudal de información. El segundo subtest es el de matrices, que mide habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas. Evalúa la capacidad para resolver problemas de razonamiento a través de

estímulos visuales tanto figurativos como abstractos. La aplicación del K-BIT suministra un CI compuesto que resume el rendimiento total (Kaufman, 2000).

Para la valoración del uso pragmático del lenguaje se utilizó la adaptación a castellano del cuestionario Children's Communication Checklist de Dorothy Bishop, concretamente la versión modificada (Bishop, 2013; Crespo-Eguílaz et al., 2016). Fue cumplimentado por profesionales experimentados y familiarizados con los participantes. Este cuestionario cuenta con una total de 70 ítems, clasificados en 10 apartados de siete cuestiones, dos de esas cuestiones hacen referencia a conductas verbales normales y cinco a conductas anómalas y la posible respuesta es 'sí', 'no' o 'a veces'. Según Baixauli, Berenguer, Roselló y Colomer (2018), es, precisamente, la evaluación de las habilidades pragmáticas las que hacen referencia a las conductas anómalas (inicio inapropiadas, lenguaje estereotipado), uso del contexto y comunicación no verbal (p.37). Los resultados del cuestionario se pueden clasificar en; relación social, rango de intereses, habilidades conversacionales, coherencia y comprensión, compenetración, comunicación no verbal y pertinencia, así como relación social y rango de intereses.

Por último, para la evaluación de la expresión verbal y motora, se utilizó el test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) (Kirk et al., 2009), adaptado al castellano por Ballesteros y Cordero. Está formado por 12 subtests, de los cuáles se han utilizado los datos de dos de ellos, que evalúan los procesos de expresión: el de expresión verbal, que mide la fluidez verbal, a partir del número de conceptos expresados verbalmente y el de expresión motora, que evalúa la capacidad para expresar significados mediante gestos manuales. Con ellos se pretenden detectar posibles dificultades en el proceso de comunicación, que suelen causar problemas de aprendizaje.

Análisis estadístico

Se empleó la herramienta estadística Jamovi 2.2.5 (R Core Team). Los test de normalidad empleados fueron Shapiro-Wilk y se calculó la media y desviación típica para describir las características de la muestra, así como las variables relacionadas con el análisis de la CNV. El nivel de significación estadística fue establecido en $p \leq 0,05$.

Los niveles de CNV se determinaron utilizando la mediana de los valores obtenidos por los participantes, estableciendo el punto de corte en 10 puntos.

Para analizar las diferencias en función del género, curso o entre las clasificaciones de nivel para CNV, se utilizó la prueba t para muestra independientes para las variables con una distribución normal y la prueba U de Mann-Whitney para aquellas variables que mostraron una distribución no normal.

Para analizar la correlación entre la CNV y los resultados del K-BIT (puntuación típica), del ITPA y de la pragmática del lenguaje se utilizó una correlación de Pearson. En dicha correlación se estableció una correlación muy fuerte para valores de r de Pearson $>0,8$, fuerte para valores $>0,6$ a $0,8$, moderada $>0,4$ a $0,6$, y baja o muy baja $<0,4$.

Resultados

La figura 1 refleja los descriptivos de la muestra en cuanto a edad, CNV, resultados del test breve de inteligencia K-BIT y variables observadas en competencia pragmática del lenguaje, de la expresión verbal y motora, clasificados por género y curso. Podemos apreciar que los alumnos de EBO2 muestran una edad significativamente mayor que los alumnos de EBO1. Asimismo, los niveles de CI serían considerados como muy bajos y no mostrarían diferencias significativas entre cursos o género. Excepto en la "relación social", que fue significativamente superior en los alumnos de EBO1 frente a los de EBO2, en el resto de las competencias del test K-BIT, pragmática del lenguaje, expresión verbal y escrita o CNV, tampoco se encontraron diferencias significativas entre curso o género, observando que incluso los alumnos de mayor edad mostraban unos resultados inferiores en dichas competencias.

Figura 1. Descriptivos de la muestra de edad, resultados test K-BIT total y de expresión verbal y motora, competencia pragmática del lenguaje y comunicación no verbal, clasificados en función de género y curso.

		Todos (n=11)	EBO1 (n=5)	EBO2 (n=6)	<i>p</i> (EBO1 vs EBO2)	Niños (n=6)	Niñas (n=5)	<i>p</i> (niños vs niñas)
Edad (años)		13,4±0,71	12,8±0,66	13,68±0,48	0,008 *	13,25±0,87	13,32±0,67	0,88
Comunicación no verbal (U.A.)	Expresión Corporal	1,82±0,75	1,80±0,45	1,83±0,98	0,87	1,67±0,52	2,00±1,00	0,49
	Expresión facial	2,27±0,79	2,40±0,89	2,17±0,75	0,65	2,17±0,98	2,40±0,55	0,46
	Mirada	1,73±0,79	1,80±0,84	1,67±0,82	0,84	1,67±0,82	1,80±0,84	0,84
	Fluidez	2,00±1,10	2,40±1,14	1,67±0,82	0,29	2,17±1,47	1,80±0,45	0,58
	Volumen	2,45±1,21	3,00±1,23	2,00±1,09	0,19	2,83±1,47	2,00±0,71	0,26
	CNV TOTAL	10,3±3,61	11,40±3,36	9,33±3,83	0,37	10,50±4,56	10,00±2,56	0,83
K-BIT (U.A.)	Puntuación típica	42,7±4,54	44,80±6,22	41,00±1,55	0,18	41,5±2,51	44,2±6,22	0,48
ITPA (U.A.)	Expresión verbal	41,1±9,53	43,00±9,03	39,50±10,48	0,57	41,50±11,26	40,6±8,26	0,89
	Expresión motora	21,5±5,79	23,60±5,68	19,67±5,71	0,28	19,17±5,67	24,2±5,12	0,16
Pragmática del lenguaje (U.A.)	H. Conversacionales	13,6±6,82	14,40±6,77	13,00±7,43	0,75	13,17±6,67	14,2±7,73	0,82
	Coherencia y comprensión	11,2±3,74	11,80±3,96	10,67±3,83	0,64	13,00±2,45	9,00±4,06	0,07
	Compenetración	3,18±2,27	3,80±1,79	2,67±2,66	0,41	3,5±2,51	2,8±2,17	0,64
	Comunicación no verbal	4,27±1,35	4,80±1,64	3,83±0,98	0,6	4,33±1,63	4,2±1,09	0,88
	Pertinencia	4,55±2,66	5,60±3,44	3,67±1,63	0,43	5,17±2,64	3,80±2,78	0,43
	Pragmática total	36,8±12,1	40,40±15,52	33,83±8,66	0,14	39,17±9,87	34,00±14,97	0,51
	Relación social	2,64±0,92	3,40±0,55	2,00±0,63	0,004 *	2,83±0,75	2,40±1,14	0,47
	Rango de intereses	5,27±1,62	5,20±1,30	5,33±1,97	0,25	5,00±1,79	5,60±1,52	0,57

Nota: Datos expresados en unidades arbitrarias, media y desviación típica. *diferencias significativas. H: habilidades. CNV: comunicación no verbal. ITPA: test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas.

La figura 2 muestra la correlación entre los resultados de la observación de la CNV con los test de inteligencia K-BIT, el test ITPA y la competencia pragmática del lenguaje. En este caso, la correlación fue significativa y fuerte entre la expresión verbal y la CNV total, así como con la fluidez y el volumen del discurso y la expresión motora del ITPA con la expresión corporal de la CNV. Asimismo, la dimensión pragmática del lenguaje también mostró una correlación significativa entre las habilidades conversacionales y el volumen del discurso, así como entre la compenetración y la fluidez.

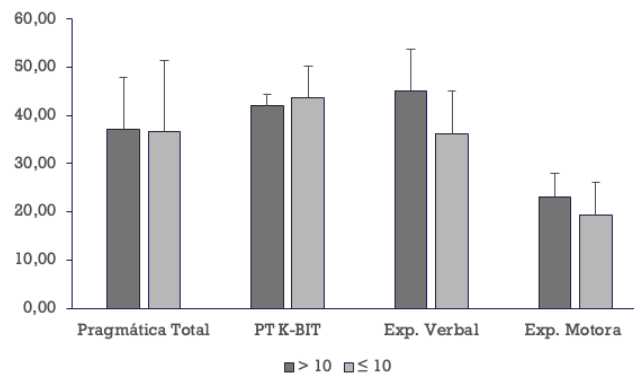
Figura 2. Análisis de correlación de comunicación no verbal con los resultados del test K-BIT, el ITPA y la competencia pragmática del lenguaje.

			Expresión Corporal	Expresión facial	Mirada	Fluidez	Volumen	CNV TOTAL
K-BIT	Puntuación típica	<i>r</i> de Pearson	-0,19	-0,15	-0,19	0	-0,25	-0,2
		<i>p</i>	0,57	0,67	0,57	1	0,46	0,56
ITPA	Expresión verbal	<i>r</i> de Pearson	0,31	0,4	0,43	0,78	0,74	0,73
		<i>p</i>	0,35	0,23	0,19	0,005 *	0,01 *	0,01 *
	Expresión motora	<i>r</i> de Pearson	0,64	0,32	0,36	0,41	0,42	0,55
<i>p</i>		0,03 *	0,34	0,28	0,21	0,19	0,08	
Pragmática del lenguaje	Habilidades conversacionales	<i>r</i> de Pearson	0,28	0,26	0,28	0,24	0,63	0,46
		<i>p</i>	0,41	0,44	0,41	0,48	0,04 *	0,16
	Coherencia y comprensión	<i>r</i> de Pearson	-0,4	-0,46	-0,15	-0,15	0,2	-0,19
<i>p</i>		0,25	0,15	0,66	0,67	0,55	0,58	
	Compenetración	<i>r</i> de Pearson	-0,33	-0,37	-0,14	-0,64	-0,43	-0,52
<i>p</i>		0,32	0,27	0,69	0,03 *	0,19	0,1	
	Comunicación no verbal	<i>r</i> de Pearson	0,05	-0,08	0,08	-0,41	-0,02	-0,12
<i>p</i>		0,89	0,82	0,82	0,22	0,95	0,73	
	Pertinencia	<i>r</i> de Pearson	0,005	0,16	0,27	-0,17	0,41	0,18
<i>p</i>		0,98	0,64	0,42	0,61	0,21	0,59	
	Pragmática total	<i>r</i> de Pearson	-0,02	-0,04	0,15	-0,11	0,42	0,13
<i>p</i>		0,97	0,92	0,66	0,74	0,2	0,7	
	Relación social	<i>r</i> de Pearson	-0,25	-0,13	-0,15	-0,1	0,25	-0,06
<i>p</i>		0,46	0,71	0,66	0,77	0,46	0,87	
	Rango de intereses	<i>r</i> de Pearson	0,37	0,72	0,22	0,34	0,24	0,46
<i>p</i>		0,26	0,01	0,51	0,31	0,49	0,15	

Nota: *correlación significativa ($P < 0,05$). CNV: comunicación no verbal. ITPA: test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas.

La figura 3 presenta los resultados de los test de inteligencia K-BIT, del ITPA, dividido en dos dimensiones: expresión verbal y expresión motora. También muestra el total de la competencia pragmática del lenguaje, clasificada según el resultado global de la observación de la CNV, diferenciando entre los participantes con más de 10 puntos y aquellos con menos de 10 puntos.

Figura 3. Competencia pragmática total evaluada mediante el Children's Communication Checklist, el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas y resultados del K-BIT, clasificados en función del nivel de la Comunicación No Verbal del participante (<10 vs ≤10).



Nota: PT: puntuación típica. Exp.: expresión.

No se encontraron diferencias significativas en el test de inteligencia (puntuación típica: $P = 0,59$), ni en los resultados de la prueba ITPA (expresión verbal: $P = 0,13$; expresión motora: $P = 0,31$), o en la competencia pragmática total ($P = 0,96$) en aquellos participantes con unos mejores resultados en las observaciones de la CNV, frente al resto de la muestra. A pesar de no encontrar diferencias significativas, se puede apreciar que los resultados en expresión verbal y motora (ITPA) son algo superiores en los alumnos que mostraron mejores resultados en las pruebas de observación de la CNV. Los resultados de pragmática total y puntuación típica de K-BIT fue muy similar entre los dos grupos.

Discusión

Los principales hallazgos de este trabajo fueron que no se encontraron diferencias en cuanto a género o edad en la competencia pragmática o en el uso de la CNV. Sin embargo, se observó una correlación entre la expresión verbal con el uso de la CNV, entre la fluidez y el volumen del discurso con la expresión corporal de la CNV, así como entre la competencia pragmática con las habilidades conversacionales, volumen del discurso, compenetración y fluidez. Tras segmentar la muestra en función del nivel de CNV de los participantes, no se detectaron valores superiores en aquellos estudiantes con mejor competencia en el lenguaje corporal.

La pragmática, entendida como el uso social que tiene el lenguaje (Monfort, 2004), ha mostrado en este estudio unos valores de habilidades pragmáticas similares a los identificados con el mismo instrumento de evaluación por Baixauli, Berenguer, Roselló y Colomer (2018) en niños con TEA en la mayoría de las dimensiones, sin embargo, los valores relacionados con la CNV de nuestra muestra son algo inferiores. Esta divergencia podría explicarse por las diferencias inherentes entre la discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista, dos condiciones con perfiles comunicativos distintos. La escasez de estudios con muestras comparables dificulta establecer conclusiones sólidas, lo que limita la posibilidad de realizar comparaciones directas entre grupos con diferentes tipos de discapacidad. Si analizamos la relación de la pragmática con la CNV, ha mostrado una relación directa con otros elementos, como la habilidad conversacional, volumen del discurso, compenetración y fluidez. Matthews et al. (2018) afirman que este componente del lenguaje se hace especialmente importante en el caso de niños y de niñas que necesitan utilizarlo en contextos sociales, como sucede en población diagnosticada con trastorno del espectro autista, siendo esta una necesidad compartida en los niños y adolescentes con DI. En este tipo de población también incide el trabajo de Volden et al. (2009), que afirmaban la necesidad de evaluar

las habilidades pragmáticas y que pudiera servir para la intervención en contextos funcionales. Al igual que en esta investigación, en el estudio de Shilc et al. (2017), tampoco observaron diferencias significativas en las diferencias áreas de las habilidades pragmáticas entre estudiantes de 7 a 9 años. Tal vez, no encontrar diferencias de edad, pueda estar justificado con que la competencia pragmática pudiera mantenerse estable en la edad adulta, tal y como sugieren Moraleta et al. (2025) en un estudio llevado a cabo en personas con síndrome de Down de entre 11 y 50 años. En la revisión sistemática realizada por Hernández et al. (2025) se analizaron 20 estudios que evaluaban habilidades pragmáticas en personas con DI, con rangos de edad que iban desde los 20 meses hasta los 40 años. Si bien no se realizó un metaanálisis específico sobre la edad, los datos sugieren que la adolescencia es el grupo más representado en la literatura, y que algunos estudios longitudinales reportan mejoras en habilidades pragmáticas con el paso del tiempo.

Por ejemplo, el estudio de Van Den Heuvel et al. (2018) mostró avances en la capacidad narrativa y en la transferencia de información en niños con síndrome de Williams tras una segunda evaluación realizada cinco años después, no obstante, los autores advierten que las trayectorias evolutivas son altamente variables. Cabe mencionar que, en algunos casos, se observa una estabilización o incluso una regresión de habilidades, especialmente cuando el entorno comunicativo es limitado o las intervenciones no están adaptadas a las necesidades pragmáticas específicas. La variabilidad subraya la importancia de considerar la edad no como un predictor lineal del desarrollo pragmático, sino como una variable que interactúa con factores contextuales y personales. Podría ser, por tanto, que los elementos que han mostrado correlaciones fuertes en este estudio puedan ser factores a tener en cuenta para favorecer las relaciones sociales. Es habitual, por otro lado, que la CNV no tenga la misma atención que la verbal, que suele ser la más afectada en población con DI (Arechavaleta, 2019). Sin embargo, esta misma autora refiere la importancia de atender aspectos como el volumen de la voz, claridad y fluidez, entre otros, tal y como también han sido descritos en los resultados de este estudio.

En el presente estudio, se han observado algunas diferencias asociadas a las características personales y CNV del participante. La discusión de estos resultados presenta cierta dificultad debido a la ausencia de estudios previos que hayan utilizado la Escala ECO-CNV en población infantil con DI. Esta carencia limita la posibilidad de contrastar nuestros hallazgos y dificulta el establecimiento de comparaciones directas con investigaciones existentes. En trabajos similares que han analizado la CNV mediante otros instrumentos, se ha observado que el nivel de DI puede ser un predictor significativo de las dificultades comunicativas (Smith et al., 2020). No obstante, es importante señalar que dicho estudio contó con una muestra más amplia y diversa en cuanto al nivel de DI, lo que podría explicar las diferencias observadas respecto a nuestros resultados. Estos resultados enfatizan la importancia del trabajo de la CNV en esta población. En un estudio llevado a cabo por Garzón et al. (2020) se concluyó que las relaciones interpersonales mejoraron tras un programa de dos años centrado en la comunicación. En otro interesante estudio (Griffiths y Smith, 2016), en el que filmaron al equipo docente desarrollando su trabajo con diferentes estudiantes con DI, concluyeron que la comunicación resulta fundamental en la adquisición de autonomía de estas personas.

Resulta, por tanto, fundamental la importancia de estudiar la CNV y la pragmática en población con DI, con el fin de colaborar en su inclusión social, siendo de crucial importancia la utilización de instrumentos específicos como el desarrollado por Zashirinskaia (2020). En esta idea, Hofmann y Müller (2022) también añaden que el desarrollo de la comunicación puede mejorar las competencias sociales de estudiantes con DI. Por otra parte, las personas con DI presentan unos niveles de condición física más bajos que la población en general (Rodríguez-Gregory y Tortosa, 2016), lo que propicia que un planteamiento que incluya actividades físico-deportivas pueda ser una oportunidad a la que prestar importancia, especialmente cuando el planteamiento resulte de una programación específica para este tipo de población (Sanabria et al., 2021).

En este sentido, el trabajo específico que se realiza en áreas como la Expresión Corporal, podría contribuir y favorecer estas habilidades. Así, la expresión corporal es un lenguaje paralingüístico que se expresa a través del cuerpo y el movimiento creativo, la imaginación y la comunicación (Rodríguez, 2008) y parece que pudiera suponer el medio para que en un espacio determinado se ejercitase el desarrollo de habilidades pragmáticas.

Una de las principales fortalezas de este trabajo es que, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, no existen estudios que analicen de forma directa la comunicación no verbal en adolescentes con DI, ni que

la relacionen específicamente con la competencia pragmática o el cociente intelectual, lo que aporta una contribución novedosa al campo de la investigación asociado a la comunicación en personas con discapacidad. Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el tamaño reducido de la muestra, así como la falta de información más detallada sobre la discapacidad intelectual de los participantes. Además, aunque la Escala ECO-CNV representa una herramienta prometedora para la evaluación de la comunicación no verbal, su carácter novedoso y la escasa investigación previa sobre su aplicación en población con DI dificultan el contraste y la interpretación comparativa de los resultados. Sería conveniente que futuras investigaciones profundizaran en el análisis de la comunicación no verbal en población con discapacidad intelectual, con el fin de mejorar la evaluación y comprensión de esta dimensión clave para la inclusión social.

Los resultados obtenidos pueden resultar especialmente relevantes para sensibilizar a los educadores e investigadores sobre la importancia de la CNV en adolescentes con DI, ya que su fortalecimiento podría contribuir significativamente a mejorar las relaciones sociales y facilitar la adquisición de competencias adaptativas necesarias para desenvolverse en distintos contextos comunitarios.

Conclusiones

El desarrollo del lenguaje en población con DI resulta fundamental, siendo la comunicación no verbal y la competencia pragmática del lenguaje son dimensiones clave para mejorar esta habilidad lo que puede contribuir a fortalecer las relaciones sociales. La expresión corporal, por su parte, puede resultar un área de vital importancia para poder desarrollar la CNV, especialmente considerando los bajos niveles de actividad física que presenta la población con esta discapacidad.

Por otro lado, no debe olvidarse que la educación inclusiva forma parte de la Agenda 2030, en el marco del objetivo número 4. Sin embargo, este concepto es un paradigma que debiera ser replanteado a fin de que no fuese necesaria la utilización de este adjetivo. Esta contradicción semántica, precisamente, encierra una dificultad añadida al acceso a la población con necesidades específicas, que obliga al sistema a segregar estudiantes y esto dificulta el acceso a muestras mayores, siendo una limitación propia de este estudio. En cualquier caso, y aunque los resultados deban tomarse con cautela, la población escolarizada en centros de educación especial es reducida.

Esto representa un reto para futuras investigaciones, especialmente si se considera la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, cuya relevancia ya descrita en el marco normativo actual. Por ello, serán idóneos aquellos planteamientos que permitan que la atención a la diversidad no como una excepción, sino como punto de partida, para plantear futuros trabajos empíricos.

Agradecimientos y financiación

Este artículo se ha podido llevar a cabo como consecuencia del proyecto de investigación con acrónimo VAE- DIS VAE- EM y financiado con fondos de la VI Convocatoria de Investigación de la Universidad Camilo José Cela.

Este trabajo se ha realizado en el marco de las actividades del Grupo de Investigación Discapacidad: Calidad de Vida de las Personas con Discapacidad. Evaluación e Intervención (DCVPD), de la Facultad HM de Ciencias de la Salud de la Universidad Camilo José Cela.

Referencias

- Acosta, V. & Moreno, A. (2005). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Masson.
- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (374), 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.



- Arechavaleta Viñuales, M. (2019). Habilidades sociales en la discapacidad intelectual. *Educación y futuro digital*, (19), 95-118.
- Baixauli, I., Berenguer, C., Roselló, B. & Colomer, C. (2018). Análisis de habilidades pragmáticas de niños con TEA y niños con TEA y TDAH. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1), 33-46. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.60>
- Bishop, D. (2013). Children's Communication Checklist (CCC-2). En F.R. Volkmar (Eds). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 614-618). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1929
- Camargo Fernández, L. C. & Cortés García, R. C. (2020). Desarrollo y mejora de la competencia pragmática en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista y lenguaje funcional, *Revista de estudios lingüísticos hispanos*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.7203/normas.v10i1.19279>
- Crespo-Eguilaz, N., Magallón, S., Sánchez-Carpintero, R., & Narbona, J. (2016). La adaptación al castellano de la Children's Communication Checklist permite detectar las dificultades en el uso pragmático del lenguaje y diferenciar subtipos clínicos. *Rev Neurol*, 62(Supl 1), 49-57.
- Diken, Ö. (2019). Describing and comparing pragmatic language skills of Turkish students with typical development and inclusive education students with mild intellectual disability. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 157-166
- Echavarría-Ramírez L. & Tirapu-Ustárrroz J. (2021). Exploración neuropsicológica en niños con discapacidad intelectual. *Rev Neurol*, 73, 66-76. <https://doi.org/10.33588/rn.7302.2021025>.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24
- Emerson, E. & Baines, S. (2011). Health inequalities and people with learning disabilities in the UK. *Tizard Learning Disability Review*, 16, 42-48.
- García, J. C., Díez, E., Wojcik, D. Z. & Santamaría, M. (2020). Communication support needs in adults with intellectual disabilities and its relation to quality of life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207370>
- Garzón, I., Gerolin, M., Herrero, M. J., Mena, M., Canto, A. & Vidorreta, I. (2020). Abordaje de las dificultades de comunicación en personas con discapacidad intelectual: la importancia del contexto. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 103-127.
- Guiraud, P. (1972). *La semiología*. Siglo Veintiuno Editores.
- Griffiths, C. & Smith, M. (2016). Attuning: A Communication Process between People with Severe and Profound Intellectual Disability and Their Interaction Partners. *J Appl Res Intellect Disabil*, 29, 124-138. <https://doi.org/10.1111/jar.12162>
- Gutiérrez, P. & Martorell, A. (2011). Las personas con discapacidad intelectual ante las TIC. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 18(36), 173-180.
- Hatton, C. (1998). Pragmatic language skills in people with intellectual disabilities: a review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23, 79-100. <https://doi.org/10.1080/13668259800033601>
- Hernández Hernández, S., Marín Quinto, S., Guillén Martín, V. M. & Mumbardó-Adam, C. (2025). Assessing Pragmatic Skills in People with Intellectual Disabilities. *Behavioral Sciences*, 15(3), 281. <https://doi.org/10.3390/bs15030281>
- Hofmann, V. & Müller, C. M. (2022). Challenging behaviour in students with intellectual disabilities: The role of individual and classmates' communication skills. *Journal of Intellectual Disability Research*, 66(4), 353-367. <https://doi.org/10.1111/jir.12922>
- Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (2000). *Test breve de inteligencia de Kaufman*. TEA Ediciones.
- Kirk, S., McCarthy, J. & Kirk, W. (2009). *Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (7ª ed.)* TEA Ediciones.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, 30-12-2020, pp. 122868-122953. Jefatura del Estado. Ref. BOE-A-2020-17264
- López-Riobóo, E. & Martínez-Castilla, P. (2024). Prosodic skills in Spanish-speaking adolescents and young adults with Down syndrome. *Int J Lang Commun Disord.*, 59(4), 1284-1295. doi: 10.1111/1460-6984.13001
- Matthews, D., Biney, H. & Abbot-Smith, K. (2018). Individual Differences in Children's Pragmatic Ability: A Review of Associations with Formal Language, Social Cognition, and Executive Functions. *Language Learning and Development*, 14(3), 186-223. <https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1455584>

- Memisevic, H. & Hadzic, S. (2013). Speech and language disorders in children with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 24, 92-99. <https://doi.org/10.5463/DCID.v24i2.214>
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Routledge.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2020-2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2020-2021.html>
- Monfort, M. (2004). Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista de Neurología*, 38(supl 1), S85-S87
- Moraleda Sepulveda, E., Pulido García, N., Simón Medina, N. & Santos Muriel, N. (2025). Vocabulario comprensivo y habilidades pragmáticas en síndrome de Down: ¿son dependientes?. *Areté*, 25(1), 47-54. <https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.25106>
- Moreno, J. M. & Rabazo, M. J. R. (2017). Intervención psicopedagógica en niños Maltratados: Estimulación del lenguaje. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 4(8), 156-177. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i8.1223>
- Mulatova, N. A. (2016). Inclusive education of children with intellectual disabilities. *International Journal of Experimental Education*, 4, 259-261.
- Nascimento, D. (2005). Comunicación no verbal: algunas diferencias gestuales entre España y Brasil. *Linred: Lingüística en la red*, 2, 1-14. <https://ebuah.uah.es/xmlui/handle/10017/24643>.
- Orden 2808/2023, de 30 de julio, de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, por la que se regula la escolarización y la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en centros de educación especial y unidades de educación especial en centros ordinarios, así como la escolarización combinada en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM)*, número 194, de 10 de agosto de 2023.
- Plena Inclusión (2015). *Guía informativa para familiares de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*.
- Rodríguez Barquero, V. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la expresión corporal: un enfoque holístico. *Reflexiones*, 87(1), 127-137.
- Rodríguez Gregory, A. & Tortosa, J. (2016). Nivel de condición física y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 24, 13-28
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2013). Pilot assessment of nonverbal pragmatic ability in people with Asperger syndrome. *Psychology of Language and Communication*, 17(3), 279-294.
- Roso-Bas, F., Pades-Jiménez, A. & Ferrer-Pérez, V. A. (2017). Competencia comunicativa: Validación de una escala para evaluar la comunicación no verbal durante el discurso Communicative Competence: Validation of a Scale to Assess Nonverbal Communication during the Speech. *Estudios Sobre Educación*, 32, 95-113. <https://doi.org/10.15581/004.32.95-113>
- Sanabria Navarro, J. R., Pérez, Y. S., Pereira, L. G., Ballesteros Saltos, F. G., Barrios Palacio, Y. D. & Vilchez Pirela, R. (2021). Metamorfosis educativa de la actividad física para personas con síndrome de Down (Educational metamorphosis of physical activity for people with Down syndrome). *Retos*, 41, 19-26. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.83315>
- Shilc, M., Shmidt, M. & Koshir, S. (2017). Pragmatic abilities of pupils with mild intellectual disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18(1-2), 55-73.
- Smith, M., Manduchi, B., Burke, É., Carroll, R., McCallion, P. & McCarron, M. (2020). Communication difficulties in adults with Intellectual Disability: results from a national cross-sectional study. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103557. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103557>.
- Torre, E. (2002). La comunicación educativa. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (3), 37-43.
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos: " formales", " no formales" e " informales". *Teoría educativa*, (8) 55-80
- Van Den Heuvel, E., Manders, E., Swillen, A. & Zink, I. (2018). Atypical language characteristics and trajectories in children with 22q11.2 deletion syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 75, 37-56.
- Vanegas, J. H. & Marín Mejía, F. (2010). Comunicación gestual y discapacidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 158-172

- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J. & Bryson, S. (2009). Brief report: Pragmatic language in autism spectrum disorder: Relationships to measures of ability and disability. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(2), 388-393.
- Zashchirinskaia, O. V. (2020). Study of the Understanding of Gestural Communication in Children with Intellectual Disabilities in the Dynamics of Psychological Impact. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 8(4), 619-632.

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Teresa García Pastor	tgarcia@ucjc.edu	Autora
Bruno García Tardón	btardon@ucjc.edu	Autor
Diana Ruiz Vicente	diana.ruiz@upm.es	Autora
Joanne Mampaso Desbrow	jmampaso@ucjc.edu	Autora
Mary Fiona McFall	mcfall@ucjc.edu	Traductora