

# Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín  
(Compilador)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
University of Oviedo



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

# Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

*Alejandro Rodríguez-Martín*

(Comp.)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: [www.uniovi.es/publicaciones](http://www.uniovi.es/publicaciones)

[servipub@uniovi.es](mailto:servipub@uniovi.es)

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



## ÍNDICE

---

Presentación .....	9
<i><b>Eje Temático 1.</b></i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado .....	13
<i><b>Eje Temático 2.</b></i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria .....	503
<i><b>Eje Temático 3.</b></i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas .....	1399
<i><b>Eje Temático 4.</b></i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad .....	1807
<i><b>Eje Temático 5</b></i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social .....	2325
<i><b>Eje Temático 6.</b></i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral .....	2611

## **APOYO AUDITIVO-VISUAL AL DESARROLLO GRAMATICAL EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

**Miranda Fernández, Manuela<sup>1</sup>, Martínez López, Verónica<sup>2</sup>  
Agra Castro, José Manuel<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> CPEE Castiello, España  
manuelana@educastur.org

<sup>2</sup> Universidad de Oviedo, España  
martinezveronica@uniovi.es

<sup>1</sup> CPEE Castiello, España  
jmanuelgt@educastur.org

**Resumen.** La investigación del lenguaje en la discapacidad intelectual (DI) se enfoca actualmente desde la noción de “especificidad sindrómica” y contrasta los perfiles lingüísticos de distintos síndromes genéticos revelando que la competencia gramatical puede verse severamente afectada en algunos de ellos. Diversos estudios demuestran que el aprendizaje del lenguaje basado en la audición se ve comprometido en la DI y que la adquisición de vocabulario y gramática está determinada por su escasa capacidad de memoria verbal a corto plazo. Sin embargo, el vocabulario y la producción gramatical aumentan cuando ésta se acompaña de material visual. El objetivo de este trabajo es determinar si un programa de intervención de apoyo auditivo-visual simultáneo mejora el lenguaje de los sujetos con DI, independientemente de que presente o no síndrome genético, incrementando el reconocimiento de sonidos, vocabulario y producción gramatical. La muestra está formada por 8 sujetos con DI entre 10;11 y 15;10 años, escolarizados en un colegio de educación especial. El procedimiento se basó en la utilización de material auditivo-visual formado por 50 sonidos asociados a 50 secuencias de pictogramas ARASAAC. Los resultados revelan que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos con síndrome y sin síndrome después de la intervención. Además, todos los sujetos muestran un incremento significativo en cuanto al reconocimiento de sonidos, vocabulario y nivel gramatical. Con estos resultados se valora la efectividad del material auditivo-visual utilizado, apostando por intervenciones que prioricen el tipo de apoyo proporcionado a todos los sujetos con DI.

**Palabras clave:** discapacidad intelectual, síndrome genético, desarrollo gramatical, apoyo auditivo-visual.



## INTRODUCCIÓN

La nueva concepción de la discapacidad intelectual (DI) es el resultado de distintos enfoques emergentes a lo largo de las últimas décadas, que exigen que la intervención adopte de modo creciente dichas perspectivas. En primer lugar, el enfoque evolutivo recoge el conocimiento del perfil de desarrollo específico de un sujeto. Por otro lado, el enfoque ecológico considera los distintos contextos de desarrollo y la evaluación rigurosa del funcionamiento actual de cada caso (Chapman, 2001). Un tercer enfoque, el pragmático, plantea que la intervención se debe orientar hacia la funcionalidad adaptativa, teniendo como objetivo inmediato la capacidad de participación del sujeto en las distintas situaciones. En concreto, atiende a la funcionalidad comunicativa del lenguaje, priorizando las condiciones y posibilidades de uso por encima de la corrección formal de los elementos del sistema lingüístico (Diez-Itza, 2005).

El moderno paradigma de la especificidad sindrómica se ha basado en la comparación entre los síndromes de mayor incidencia, revelando desde los primeros estudios diferencias muy significativas en el desarrollo de los distintos niveles del lenguaje y dimensiones cognitivas en cada síndrome (Rondal y Ling, 1995). Las dificultades en la gramática y, particularmente en el desarrollo y funcionamiento morfosintáctico, son la regla más que la excepción en los síndromes genéticos más estudiados, el síndrome de Down y el síndrome X-Frágil. Por el contrario, no existe investigación específica sobre el desarrollo gramatical en aquellos síndromes con menor incidencia poblacional, algunos de los cuales son considerados enfermedades raras.

Por otro lado, una característica general de los sujetos con DI es que muestran una respuesta más pobre a los estímulos auditivos que los niños con desarrollo típico, por lo que se puede esperar que tengan dificultades concretas en aspectos sintácticos de la producción gramatical tales como una actuación más pobre en la imitación de oraciones con longitud media de enunciados (LME) superior a dos elementos (Marcell, Ridgeway, Sewell y Whelan, 1995). Sin embargo, no se halla alteración cuando los elementos gramaticales se acompañan de material visual (Jenkins, 1993).

En este sentido, diversos estudios dan muestras de cómo el tipo de material empleado en la intervención con sujetos con DI ayuda a mejorar ciertos aspectos de su perfil lingüístico. Así, el uso de programas de televisión, los dibujos de eventos complejos o los cuentos sin palabras aumentan tanto la LME y su complejidad en situaciones de narración personal (Thordardotir, Chapman y Wagner, 2002) como la producción léxica y la LME en la narración de cuentos de los que probablemente han visto imágenes (Miranda, Fernández, Huelmo y Diez-Itza, 2008). Además, la capacidad de recuerdo de vocabulario se incrementa cuando existe un apoyo visual (Chapman, Sindberg, Bridges, Gigstead y Hesketh, 2006). Por su parte, Aguado y Peralta (2001) sugieren basar la intervención de las combinaciones de dos palabras

utilizando un apoyo visual, puesto que éstas soportan los inicios del desarrollo sintáctico.

Uno de los apoyos fundamentales que puede proporcionarse en la DI es el uso de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) la cual, a través de diferentes sistemas de símbolos, adapta las necesidades lingüísticas de cada sujeto. El sistema pictográfico ARASAAC, desarrollado por el Portal Aragonés de CAA, ofrece recursos gráficos y herramientas para facilitar la comunicación de aquellas personas con alguna dificultad en esta área. En un estudio preliminar, se ha hallado que los símbolos de ARASAAC presentan un nivel de transparencia de significado más alta que la de los de otros SAAC en la categoría de nombres, adjetivos y verbos, pero no así en otros elementos gramaticales (Cabello y Bertola, 2012). Es por ello por lo que todo el material visual utilizado para mejorar el funcionamiento del nivel gramatical del lenguaje en los sujetos de este estudio se apoya en pictogramas ARASAAC.

De acuerdo con esta revisión, la hipótesis general de este trabajo es que los sujetos con DI con o sin síndrome asociado presentarán un incremento de la productividad léxica y del desarrollo gramatical, si la intervención lingüística se acompaña de material auditivo-visual.

## **OBJETIVOS**

1. Comprobar si existen diferencias significativas entre el grupo de sujetos con síndrome y sin síndrome antes y después de la intervención en producción léxica y desarrollo gramatical.
2. Determinar si el programa de intervención de apoyo auditivo-visual simultáneo mejora el lenguaje de los sujetos con DI, incrementando el reconocimiento de sonidos, vocabulario y producción gramatical.

## **DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**

### ***Participantes***

La muestra de este estudio está formada por 8 sujetos (7 chicos y 1 chica) con DI (4 con síndrome genético asociado, pero no el mismo, y 4 sin síndrome genético), con un rango de edad entre los 10;11 y 15;10 años ( $X=12.05$  y  $DI=1.646$ ), escolarizados en un colegio público de Educación Especial del norte de España en la Etapa Básica Obligatoria (EBO) niveles I y II. Todos los sujetos acuden a clase con regularidad.

La selección de la muestra se llevó a cabo conforme a tres criterios: el diagnóstico de DI, con o sin síndrome genético asociado, que consta en el dictamen de escolarización, la Edad Verbal (EV) y la Edad Mental (EM).

Con anterioridad al inicio del estudio, se informó a los padres-tutores de los



sujetos del objeto del mismo y se firmó el consentimiento informado. También se contó con la autorización de la institución donde se llevó a cabo la investigación.

### ***Materiales para la evaluación***

Las pruebas estandarizadas utilizadas para seleccionar la muestra fueron el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT) (Dunn y Dunn, 1981), con el fin de establecer la edad lingüística receptiva de los participantes y el test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, 2001) en concreto, la Escala CPM en color, que permite obtener una estimación de la inteligencia general. Asimismo, se utilizó la subescala de Dígitos del Test de inteligencia para niños de Wechsler en su versión revisada (WISC-R) (Wechsler, 1993).

El material utilizado en el pretest y postest de Sonidos consistió en presentar 50 sonidos del Banco de Sonidos del Ministerio, clasificados en seis ambientes diferentes: *Casa, Cocina, Baño, Ciudad, Animales* y *Otros* sonidos, en soporte audio almacenados en un ordenador Toshiba Satellite 1900-102, conectado a un equipo de música SONY RX70 y con salida a través de auriculares mini-phon estéreo 3.5mm. En el pretest y postest de Vocabulario se utilizaron 150 pictogramas ARASAAC en color. Y en el pretest y postest de Gramática se utilizaron 13 láminas, con diferentes secuencias de pictogramas, ordenadas según su grado de complejidad, siendo tres láminas de dos pictogramas, seis láminas de tres y cuatro láminas de cuatro. Las respuestas de los participantes en Sonidos, Vocabulario y Gramática se anotaron en sus hojas de registro.

### ***Materiales para la intervención***

Los materiales utilizados en las sesiones de intervención fueron los mismos que los descritos para las sesiones de pretest y postest, añadiendo una grabadora de voz SONY TCM-200DV estándar de cassette y cintas de cassette TDK para registrar las emisiones verbales de los participantes en la primera y última sesión de intervención.

### ***Procedimiento***

Las sesiones de evaluación y de intervención se desarrollaron a nivel individual en el contexto habitual del aula de Audición y Lenguaje del colegio de los sujetos, en interacción entre cada sujeto y una de las investigadoras, que siempre fue la misma.

En las sesiones de pretest y postest, en la fase de Sonidos, la consigna era: “*Vas a escuchar un sonido y tienes que decirme lo que es, ¿de acuerdo?*” A continuación, se colocaban los auriculares al sujeto, se reproducía el primer sonido y se le preguntaba: “*¿Qué has escuchado?*”. En las sesiones de Vocabulario, la investigadora le daba la siguiente instrucción al sujeto: “*Voy a enseñarte unos dibujos y tienes que decirme lo que son, ¿de acuerdo?*”. A continuación, presentaba las 150 láminas con cada pictograma individual y le preguntaba: “*¿Quién es?*” “*¿Qué es?*” o “*¿Qué hace?*”. Por último, en las sesiones de Gramática, la instrucción era: “*Voy a enseñarte unos dibujos y tienes que*



contarme lo que pasa en ellos ¿de acuerdo?”. Por último, presentaba las 13 láminas con cada secuencia de dos, tres o cuatro pictogramas y le preguntaba: “¿Qué ocurre aquí?”. En las tres tareas, la investigadora anotaba las respuestas del sujeto en la correspondiente hoja de registro.

El programa de intervención se dividió en ocho sesiones que tuvieron lugar durante ocho semanas consecutivas. Cada sesión se subdividió en dos partes de 30 minutos cada una. En la primera parte se presentaban los primeros 25 sonidos (del 1 al 25) y en la segunda parte los otros 25 sonidos (del 26 a 50).

Una de las características de este programa de intervención es que, aun manteniendo la misma estructura de presentación, la dificultad de las sesiones se incrementa progresivamente, ya que los sonidos se presentan siempre de uno en uno, pero el número de láminas con las secuencias de pictogramas va en aumento, por lo que el sujeto necesita mayor nivel de atención, discriminación, identificación y comprensión para poder emitir la respuesta verbal correcta.

En todas las sesiones, el sujeto escuchaba un sonido a la vez que veía una, dos, tres o cuatro láminas con cuatro pictogramas formando un enunciado, en donde sólo uno de ellos correspondía al sonido. Ante la presentación simultánea de sonido e imagen se le preguntaba al sujeto “¿Qué has escuchado?”. Se le pedía así una emisión verbal que podía ser correcta o incorrecta, tras la cual la investigadora emitía el enunciado completo e instaba al sujeto a repetirlo al tiempo que señalaba cada pictograma. El formato utilizado para presentar los enunciados se muestra en la Figura 1.

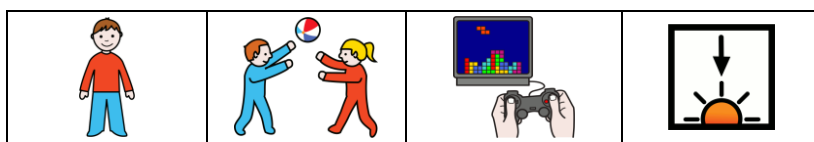


Figura 1. Lámina con una secuencia de cuatro pictogramas ARASAAC

En la Tabla 1 se recogen ejemplos de emisiones verbales dadas por distintos sujetos en la primera y en la octava sesión de intervención.

Emisión verbal completa	Primera sesión de intervención	Octava sesión de intervención
El niño juega con la consola por la tarde	Juegos	Niña, niño juega consola tarde/mañana
Los coches pitan en la calle porque hay un atasco	Los coches pitan	Los coches pitan en la calle porque hay un atasco
La ambulancia lleva a un enfermo al hospital	El niño lleva a la ambulancia	La ambulancia lleva a un enfermo al hospital
La gente aplaude a los artistas en el teatro	-----	La gente aplaude a los artistas en el teatro

Tabla 1. Ejemplos de emisiones verbales en la primera y octava sesión de intervención



## **Análisis de los datos**

En la tarea Sonidos, se asignaba un punto si la respuesta era correcta y cero puntos si era incorrecta. En la tarea Vocabulario, si el sujeto no emitía una respuesta o decía “No lo sé” se puntuaba con cero, si decía una palabra incorrecta, un punto, si decía una palabra válida, aunque no exacta al pictograma, dos puntos, y si decía la palabra correcta, tres puntos. Además, se tuvo en cuenta la clase de palabras que decían los sujetos (nombres, verbos y adverbios). La tarea Gramática se puntuó según el número de elementos que contenía la emisión verbal dada por el sujeto: dos, tres o cuatro puntos, uno por cada pictograma. Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS versión 20.0 para Mac, para obtener estadísticos descriptivos y la prueba no paramétrica Z de Wilcoxon. También se realizó el cálculo post-hoc de la potencia observada y el tamaño del efecto para valorar la efectividad del programa y para compensar la ausencia de grupo control. Además, se utilizó Eta al cuadrado ( $\eta^2$ ) que mide la magnitud del efecto del tratamiento. Por otro lado, se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para saber si había diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de sujetos con síndrome y sin síndrome.

## **EVIDENCIAS**

Los resultados de las pruebas estandarizadas muestran que los sujetos presentan una un rango de Edad Verbal (EV) entre 3;09 y 6;11, una Edad Mental (EM) por debajo del percentil 5 y una puntuación media de 4 dígitos en Memoria Auditiva (MA).

La EV correlaciona significativamente con la MA ( $r=.737$ ;  $p=.037$ ), con Vocabulario en el pretest ( $r=.877$ ;  $p=.004$ ) y en el postest ( $r=.733$ ;  $p=.038$ ) y con Gramática en el pretest ( $r=.815$ ;  $p=.014$ ); pero no correlaciona con EC, EM y Sonidos. Por otro lado, no se haya correlación significativa entre EM y MA con EC, Sonidos, Vocabulario y Gramática. Se ha hallado correlación estadísticamente significativa entre el pretest y el postest de Vocabulario ( $r=.926$ ;  $p=.001$ ).

Sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de sujetos con síndrome y sin síndrome en la EV ( $Z=2.323$ ;  $p=.029$ ) a favor del grupo de sujetos con síndrome genético asociado. En cambio, no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en EM, en MA, y tampoco en las variables Sonidos, Vocabulario y Gramática tanto en el pretest como en el postest.

En la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos en las variables Sonidos, Vocabulario y Gramática en las dos situaciones pretest (PRE) y postest (POST) presentando el valor de Z, su significación y tamaño del cambio tras la aplicación del programa de intervención. Los participantes obtienen puntuaciones en el POST que muestran diferencias estadísticamente significativas en comparación con las obtenidas en el PRE en las tres variables. En Vocabulario ( $Z=2.521$ ;  $p=.012$ ) y en Sonidos ( $Z=2.524$ ;  $p=.012$ ), los sujetos muestran un incremento más significativo tras la intervención realizada. Asimismo, en estas variables la potencia observada es muy

elevada (1.000) y tienen un tamaño del efecto grande ( $\eta^2 < .8$ ). Por su parte, en la variable Gramática, se observa un tamaño del efecto mediano ( $\eta^2 < .5$ ).

Los resultados obtenidos en Sonidos en los seis ambientes muestran que hay diferencias estadísticamente significativas después de la intervención en todos los ambientes, siendo más elevadas en Cocina ( $Z=2.539$ ;  $p=.011$ ), Animales ( $Z=2.539$ ;  $p=.011$ ), y Casa ( $Z=2.536$ ;  $p=.011$ ). Por otro lado, es en el ambiente Baño donde la diferencia de medias es menor ( $Z=2.032$ ;  $p=.042$ ).

Variable	Medida	Media	DT	Z	p	Potencia observada	Eta cuadrado
Sonidos	PRE	24.75	8.812	2.524	.012	1.000	.891
	POST	44.75	4.950				
Vocabulario	PRE	60.16	10.406	2.521	.012	1.000	.977
	POST	93.58	5.865				
Gramática	PRE	32.88	6.058	2.366	.018	.813	.613
	POST	40.00	0				

Tabla 2. Estadísticos descriptivos, Z de Willcoxon, Potencia observada y Eta cuadrado para Sonidos, Vocabulario y Gramática

Asimismo, los resultados obtenidos en las tres clases de palabras de Vocabulario muestran que hay diferencias estadísticamente significativas después de la intervención en las tres categorías: Verbos ( $Z=2.527$ ;  $p=.012$ ), Nombres ( $Z=2.524$ ;  $p=.012$ ), y Adverbios ( $Z=2.041$ ;  $p=.041$ ).

Por último, los resultados obtenidos en la producción del número de elementos gramaticales muestran que sólo hay diferencias estadísticamente significativas en la producción de tres elementos ( $Z=2.023$ ;  $p=.043$ ) y cuatro elementos ( $Z=2.375$ ;  $p=.018$ ).

## CONCLUSIONES

El procedimiento utilizado nos permite analizar si el apoyo auditivo-visual simultáneo mejora el lenguaje de los sujetos con DI. De este modo, observamos que se produce un incremento en el reconocimiento de sonidos, vocabulario y producción gramatical en términos de clases de palabras y longitud de enunciados en todos los sujetos después de la intervención. Un análisis de estas variables en el grupo de sujetos con síndrome y sin síndrome muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas después de la intervención. Así, se ha observado el efecto facilitador del



apoyo visual mediante pictogramas ARASAAC en el nivel gramatical, unido a la fortaleza del vocabulario en todos los sujetos con DI. Esta mejora del lenguaje a partir de material auditivo-visual va en consonancia con la idea de que todas las personas con DI necesitan apoyos específicos que favorezcan su desarrollo comunicativo y lingüístico, ya que el uso del lenguaje tiene consecuencias transversales en todas las áreas, momentos y contexto del desarrollo. De ahí que el lenguaje se convierta en el vehículo que les permita las interacciones personales y socio-afectivas que les conducen hacia una vida cada vez más rica e independiente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. y Peralta, F. (2001). El lenguaje en las personas con retraso mental. En J. Peña-Casanova (Ed.), *Manual de Logopedia* (3ª ed.). Barcelona: Masson.
- ARASAAC. Autor pictogramas: Sergio Palao. Propiedad: Gobierno de Aragón. Procedencia: ARASAAC <http://arasaac.org>. Licencia: CC (BY-NC-SA).
- Banco de sonidos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte NIPO: 030-12-286-5 Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>
- Cabello F. y Bertola, E. (2012). Símbolos pictográficos de ARASAAC: ¿son adecuados? En J. Navarro, M<sup>a</sup>.T. Fernández, F.J. Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas Flexibles en Contextos Educativos Diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/inves.html>
- Chapman, R.S. (2001). Desarrollo del lenguaje en niños y adolescentes con síndrome de Down. En J.F. Miller, F. Leddy y L.A. Leavitt (Eds.), *Síndrome de Down: Comunicación, Lenguaje y Habla*. Barcelona: Masson.
- Chapman, R.S., Sindberg, H., Bridge, C, Gigstead, K. y Hesketh, L.J. (2006). Effect of memory support and elicited production on fast mapping of new words by adolescents with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 3-15.
- Diez-Itza, E. (2005). Genes del lenguaje, deficiencia mental y educación especial. En I. Ruiz, F. Vicente, A. Ventura, J.A. del Barrio y M.I. Fajardo (Eds.), *Necesidades Educativas Específicas*. Santander: INFAD/PSICOEX.
- Dunn, M. y Dunn, M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised, PPVT-R*. Madrid: TEA.
- Jenkins, C. (1993) Expressive language delay in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 1(1), 10-14.

Marcell, M.M., Ridgeway, M.M., Sewell, D.H. y Whelan, M.L. (1995). Sentence imitation by adolescents and young adults with Down's syndrome and other intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(3), 215-232.

Miranda, M., Fernández, G., Huelmo, J. y Diez-Itza, E. (2008). Desarrollo léxico en niños y adolescentes con síndrome de Down. En E. Diez-Itza (Ed.), *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación* (461-469). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Raven, J.C. (2001). *Raven. Matrices Progresivas*. Madrid: TEA.

Rondal, J.A. y Ling, D. (1995). Especificidad sindrómica del lenguaje en el retraso mental. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 15(1), 3-17.

Thordardottir, E., Chapman, R.S. y Wagner, L. (2002). Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 24, 163-183.

Wechsler, D. (1993). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños Revisada (WISC-R)*. Madrid: TEA.

---

Este estudio se enmarca en el Programa “Seguimiento de Innovación e Investigación Educativa y Planes de Calidad”, en convenio entre Principado de Asturias, Consejería de Educación y Ciencia, y Universidad de Oviedo, en la convocatoria 2016.