

---

# ¿Cómo diseñar entornos favorables para promover la comunicación y el lenguaje de alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo?

*How to design favourable environments to promote the communication and language in students with intellectual and developmental disabilities?*

---

## Palabras clave

Discapacidad intelectual y del desarrollo; perspectiva socio-interactiva; comunicación y lenguaje; educación formal; contexto aula.

---

## Keywords

Intellectual and developmental disabilities; socio-interactive perspective; communication and language; formal education; classroom context.

## Fàtima Vega

<fatima.vega@ub.edu>

Universitat de Barcelona

## Marta Gràcia

<mgraciag@ub.edu>

Universitat de Barcelona

## Carles Riba

<criba@ub.edu>

Universitat de Barcelona

---

## 1. Introducción

La escuela contribuye de manera decisiva al desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de los niños (Marinac *et al.*, 2008). No obstante, cabe destacar que en las escuelas, generalmente, los docentes están más motivados por el deseo de conversar con sus alumnos que por enseñar lenguaje (Geekie y Raban, 1994) y a menudo encuentran dificultades para ajustar su lenguaje a la competencia comunicativa y lingüística que presentan los alumnos con quienes interactúan. En este artículo proponemos una reflexión acerca de las características que debe tener el contexto aula para poder ser considerado un entorno favorable para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID).

Hemos organizado el artículo en cuatro apartados. En primer lugar, se ubica al lector en el marco teórico en el que nos situamos, la perspectiva socio-interactiva. En segundo lugar, se define el término “personas con DID” y las principales características del desarrollo del área de la comunicación



### Para citar:

Vega, F. *et al.* (2018): “¿Cómo diseñar entornos favorables para promover la comunicación y el lenguaje de alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo?”. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (II): x-x.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.02.01>>



y el lenguaje. En tercer lugar, se describe qué entendemos por un entorno favorable para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. En este apartado se revisan algunos instrumentos de evaluación y experiencias de asesoramiento desarrolladas para crear dichos entornos y, seguidamente, se describen aquellos cuatro aspectos que desde nuestro punto de vista pueden ser considerados clave y dan pie a poder crear entornos favorables para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Finalmente, se cierra el artículo con unas breves consideraciones como corolario.

---

## 2. La perspectiva socio-interactiva

Este artículo se enmarca en la perspectiva teórica socio-interactiva (Bruner, 1986; Kaye, 1982; Lock, 1980; Wertsch, 1985) y eco-funcional (Bronfenbrenner y Morris, 1998), que defiende el papel del entorno social y de los procesos de interacción entre niños y adultos como facilitadores de la adquisición de las habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños (Golinkoff, 1983; Menyuk *et al.*, 2014; Messer y Turner, 1993; Moerk, 1992; Snow, 1994; Tomasello, 2014). Situados en la perspectiva socio-interactiva y eco-funcional, adoptamos una visión transaccional del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, la cual defiende que las dificultades en el área de la comunicación de los alumnos con DID no son fruto, únicamente, de sus deficiencias orgánicas, sino que sus dificultades derivan, en parte, de cómo las personas de su entorno interactúan y se comunican con ellos (Sameroff y Fiese, 2000). La perspectiva transaccional defiende que el estilo interactivo de los adultos influye en el desarrollo comunicativo de los niños (Gable y Isabella, 1992), y que el adulto juega un papel relevante, en términos de poder ofrecer la ayuda adecuada para promover el desarrollo del lenguaje (Gràcia y Segué, 2009). En el entorno escolar, el docente, como interlocutor más cualificado, se adapta al ritmo de aprendizaje del alumno, lo que posibilita que este encuentre un referente que interprete sus intenciones, las recoja, las reformule, y le ofrezca modelos comunicativos y verbales con los que mejorar su competencia lingüística para relacionarse mejor en su contexto escolar y social (Gràcia *et al.*, 2010).

---

## 3. El desarrollo lingüístico del alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo

Antiguamente, la discapacidad intelectual (DI), o mejor dicho, el término ya en desuso de “retraso mental”, se caracterizaba, únicamente, por un funcionamiento intelectual significativamente inferior al promedio, expresado por un cociente intelectual inferior a 70. Actualmente, la definición más reciente del término DI, formulada por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) en el año 2010, supone una evidente ruptura con la tradición de conceptualizar la discapacidad intelectual como, únicamente, un rasgo del individuo y pasa a ser considerada como una situación caracterizada por una serie de limitaciones funcionales del individuo para desempeñar tareas y roles esperables en una situación determinada, resultado de la interacción tanto de dimensiones personales como contextuales (Aparicio, 2009). Así

pues, la definición de la AAIDD del año 2010 parte de una concepción socio-ecológica y multidimensional de la discapacidad y propone describir la discapacidad no únicamente en función del cociente intelectual, sino en función de la interacción de la persona con su entorno y de la calidad y la cantidad de apoyos individualizados que requiere (Verdugo *et al.*, 2011), dando mayor importancia a la conducta adaptativa del individuo, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas (Verdugo y Schalock, 2010). Cabe destacar que debido al hecho que la DI normalmente se presenta junto con otro tipo de trastornos del desarrollo asociados (motrices, sensoriales, afectivo-sociales, etc.), en el ámbito español, se usa con frecuencia el término “personas con discapacidad intelectual y del desarrollo” (DID) (Giné y Font, 2007), el cual se usará a lo largo de este artículo.

Las dimensiones que debe incluir una intervención específica en las personas con DID son comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, actividades académicas funcionales, ocio y trabajo (Verdugo y Schalock, 2010). Las personas con DID manifiestan dificultades en los procesos cognitivos y en el aprendizaje, a la vez que muestran dificultades en la atención, la concentración, la retención de la información y en la percepción de aspectos relevantes de la tarea; también tienen un pensamiento concreto demasiado centrado en el aquí y el ahora, el cual les dificulta la generalización de los aprendizajes (Verdugo *et al.*, 2011). Aunque las estructuras cognitivas básicas son similares entre las personas con DID y las personas sin DID, se encuentran diferencias en el procesamiento auditivo relacionado con aspectos semánticos y conceptuales.

Por lo que se refiere al desarrollo del lenguaje, y aunque resulte difícil generalizar, la mayoría de niños y niñas con DID presentan alteraciones del habla y la locución, léxico pobre, uso frecuente de la sobre-extensión, baja longitud media del enunciado y ausencia de nexos de unión y/o artículos (Garayzábal, 2006; Luckasson *et al.*, 2002; Rodríguez, 1997; Rondal, 1981). Aunque se observan aptitudes psicolingüísticas heterogéneas en el desarrollo lingüístico de los alumnos con DID, como regla general se puede decir que la edad lingüística es inferior a la edad de desarrollo (Buckley *et al.*, 2005; Garayzábal, 2006; Rondal *et al.*, 2000) y la adquisición de las habilidades lingüísticas sigue el mismo patrón que en la población con desarrollo típico pero a un ritmo más lento (Moraleda, 2011). No obstante, no podemos hablar de unas características comunicativas y lingüísticas homogéneas en todos los niños con DID, debido a la gran diversidad y heterogeneidad de casos (Conti-Ramsden, 1989). Además, no podemos hablar de manera aislada de las características lingüísticas de un alumno sin atender, de modo bidireccional, las características del contexto donde se dan las interacciones y el estilo comunicativo y las habilidades lingüísticas del interlocutor que interactúa con él.

---

#### 4. Un entorno favorable para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje

Los términos “*Language-Rich classroom Environments*” o “*Communication friendly classroom environments*” que encontramos en la literatura, hacen referencia a aquellos entornos pensados y diseñados de manera consciente para favorecer el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con dificultades en dichas áreas (Justice, 2004). Pensar en las características que deben cumplir las aulas para ser consideradas favorables para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje ha resultado, desde hace

muchos años, un objetivo prioritario en contextos educativos de enseñanza de segundas lenguas, lenguas extranjeras o para colectivos minoritarios (alumnos con discapacidad, minorías étnicas, niños de riesgo social...). Según Justice (2004) un entorno favorable para el desarrollo de la comunicación es aquel donde los niños están *expuestos* de manera *consciente y recurrente* a un *input lingüístico de alta calidad*, por parte de compañeros y docentes, y donde los docentes *responden* a las intenciones comunicativas infantiles. Los 5 elementos clave de la definición de Justice (2004) son:

- a. *Exposición*. Los niños deben estar expuestos a inputs lingüísticos de alta calidad, durante todo el día y en diversos contextos y situaciones interactivas (Bunce *et al.*, 1995). Se promoverá que el niño muestre una actitud de escucha activa para favorecer el desarrollo del lenguaje comprensivo a lo largo de la jornada escolar (Akhtar *et al.*, 2001), aunque también resulte fundamental diseñar en el aula experiencias comunicativas donde el niño pueda utilizar el lenguaje a nivel expresivo, es decir, para interactuar con los demás.
- b. *Concienciación*. Los docentes deben ser conscientes, en todo momento, de su rol como promotores del desarrollo del lenguaje de sus alumnos. Por este motivo deben contar con competencias para saber escoger conscientemente la forma, contenido y uso del lenguaje que más facilite la adquisición de nuevas habilidades comunicativas de sus alumnos (Van Kleeck *et al.*, 1997).
- c. *Recurrencia*. Se da mucha importancia al uso repetido de situaciones de interacción para la adquisición de ciertos conceptos lingüísticos en los niños. Algunos trabajos han puesto de manifiesto que el uso de nuevo léxico en la lectura de un cuento aumenta de manera progresiva desde la primera sesión de lectura hasta la tercera, ya que los niños experimentan con nuevas palabras en varias ocasiones a lo largo del relato (Robbins y Ehri, 1994; Penno *et al.*, 2002). Por este motivo, en los entornos escolares favorables para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, la repetición de acciones es considerada una parte integral de la rutina de la clase, facilitando que los niños dispongan de múltiples oportunidades para usar determinados conceptos lingüísticos en los diversos contextos. Esta organización remite a los formatos de interacción (Bruner, 1986), con una estructura repetitiva, ajustada a la edad del niño, que constituyen el contexto ideal para desarrollar lenguaje, donde el niño puede anticipar las actividades que se desarrollaran a continuación y donde el adulto desempeña un papel fundamental como organizador de la actividad y como modelo lingüístico.
- d. *Input de alta calidad*. El docente debe utilizar un lenguaje rico y diverso en cuanto a forma, contenido y uso del lenguaje, para proporcionar diversidad de experiencias lingüísticas a los niños, las cuales favorezcan su desarrollo lingüístico (Hart y Risley, 1995).
- e. *Capacidad de respuesta de los docentes*. Los docentes deben responder de manera ajustada y constante a los actos comunicativos de los niños. La respuesta de los docentes a las intenciones comunicativas de los niños (en inglés *responsiveness*), se define como la capacidad del docente para responder a los inicios comunicativos de los niños, con un grado elevado de reciprocidad y afecto (Rhyner *et al.*, 1990). Recientemente Karaaslan y Mahoney (2015) en un artículo de revisión sobre los efectos de la *responsiveness* de los docentes en los intercambios comunicativos con niños con DID, han señalado que los docentes que interactúan con un alto grado de *responsiveness*, promueven que sus alumnos con DID alcancen mayor nivel de desarrollo cognitivo, comunicativo-lingüístico y socio-afectivo. El docente responsivo se asegura que sus respuestas sean contingentes (en cuanto a la forma, el contenido y el uso) respecto a la de los niños, de manera que responde y mejora los actos comunicativos previos del niño, mediante el uso de ciertas estrategias educativas implícitas (Karaaslan y Mahoney, 2015).

#### 4.1. Instrumentos para evaluar la calidad del aula y programas para formar a docentes para optimizar el trabajo de la comunicación en el aula

Desde hace ya algunos años existen instrumentos de observación creados para evaluar el grado en que un aula se puede definir como un entorno favorable para el desarrollo la comunicación y el lenguaje. Algunos de los instrumentos más conocidos se centran en evaluar las habilidades, los conocimientos y la formación del docente (Marinac *et al.*, 2008; Mashburn *et al.*, 2008); el apoyo emocional, social e interactivo del aula (Harms *et al.*, 1998); la calidad del ambiente del aula atendiendo a variables como el espacio, las actividades, el material, la interacción y la estructura del programa de actividades (Pianta *et al.*, 2008; Smith y Dickinson, 2002; Wolfersberger *et al.*, 2004); el currículo y el ambiente de aprendizaje (Abbott-Shim y Sibley, 1998); y el papel del adulto como promotor del desarrollo del lenguaje infantil (Dockrell *et al.*, 2012; Gràcia *et al.*, 2015a, 2015b, 2015c).

Por otro lado, existen programas de formación y asesoramiento, enmarcados en la perspectiva socio-interactiva y ecológica, diseñados específicamente con el fin de empoderar a los docentes para que organicen sus aulas como espacios favorecedores del desarrollo de la comunicación y el lenguaje (Justice, 2004; Roskos y Neuman, 2001) y desarrollen un rol que estimule la participación e intención comunicativa de sus alumnos (Girolametto *et al.*, 2003). La mayoría de dichos programas de formación y asesoramiento tienen un enfoque naturalista y colaborativo, donde asesor y docente se sitúan en un plano de igualdad (Aciego *et al.*, 2005; Martín y Solé, 2011) y donde se combinan sesiones formativas teórico-prácticas con sesiones de autoobservación de vídeos como técnica de reflexión sobre la práctica docente (Ezell y Justice, 2000). Algunos de los programas de asesoramiento más conocidos para crear aulas favorables al desarrollo de la comunicación son: *Creating language Rich-Preschool Classroom Environments* (Justice, 2004); *Training day staff* (Girolametto *et al.*, 2003), *Development Language intervention* (Cole *et al.*, 1996), *INclass Reactive Language* (Weiss, 1981) y *Learning Language and Loving it* (Weitzman, 1992).

#### 4.2. ¿Cómo diseñar un entorno favorable para la comunicación y el lenguaje?

Partiendo de la definición de Justice (2004) sobre las características que debe cumplir un aula para ser considerada un entorno favorable para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, y a partir de la revisión de la literatura realizada (Abbott-Shim y Sibley, 1998; Cole *et al.*, 1996; Dockrell *et al.*, 2012; Gràcia *et al.*, 2015a, 2015b, 2015c; Girolametto *et al.*, 2003; Harms *et al.*, 1998; Marinac *et al.*, 2008; Mashburn *et al.*, 2008; Pianta *et al.*, 2008; Smith y Dickinson, 2002; Weitzman, 1992; Wolfersberger *et al.*, 2004), a continuación se presentan cuatro estrategias que pensamos pueden ayudar al docente a convertir su aula en un entorno favorable para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje para el alumnado con DID.

##### 4.2.1. *Compartir una perspectiva teórica socio-interactiva*

La manera como el docente trabaja en el aula, la metodología que utiliza y las actividades que desarrolla para promover el desarrollo de sus alumnos vienen determinadas por sus concepciones sobre cómo concibe qué es aprender y qué es enseñar (Pozo *et al.*, 2006). Las concepciones del docente constituyen algo así como las “lentes” con las que observa e interpreta la realidad (Luna y Martín, 2008; Scheuer y Pozo, 1999),

pero al mismo tiempo son consideradas “barreras” que impiden adoptar perspectivas y prácticas diferentes (Porlán *et al.*, 1997).

La mayoría de los docentes de alumnado con DID creen que los factores madurativos son los principales responsables del desarrollo del lenguaje de sus alumnos, dejando en segundo plano el estilo interactivo y las estrategias que ofrece el adulto en este proceso (Gràcia *et al.*, 2012). Algunos estudios que han desarrollado procesos de reflexión en colaboración entre asesores y docentes, han conseguido que los docentes progresivamente se alejen de concepciones maduracionistas y se acerquen a concepciones que entienden el desarrollo del lenguaje del niño como un proceso mediado por el docente, que es el agente educativo experto a quien recae la responsabilidad de ayudar a promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos (Girolametto *et al.*, 2003; Gràcia *et al.*, 2010; Gràcia y del Río, 1998). Así, el primer paso para crear entornos favorables para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje es iniciar procesos de trabajo colaborativo entre asesores y docentes para compartir progresivamente concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje enmarcadas en las teorías socio-interaccionistas (Bruner, 1986), eco-funcionales (Bronfenbrenner y Morris, 1998) y socio-constructivistas (Coll y Martín, 2006).

#### 4.2.2. Organización del contexto

La organización física del contexto aula ofrece oportunidades para que los alumnos estén expuestos a experiencias lingüísticas diversas en forma, contenido y uso (Justice, 2004), en calidad y cantidad (Roskos y Neuman, 2001). Diversas investigaciones han señalado que para facilitar el aprendizaje y uso del lenguaje, el aula se debe organizar como un espacio abierto, donde se diferencien claramente espacios de trabajo variados y donde los materiales se sitúen a la altura idónea y al alcance de los niños, para facilitar su libre acceso (Barrett *et al.*, 2015; Roskos y Neuman, 2001). Para ajustar la organización óptima del espacio y de los materiales del aula, se valora positivamente que los alumnos tengan acceso autónomo a materiales relacionados con la alfabetización (libros, láminas, lápices de colores, papeles, revistas, mapas, carteles...), así como a materiales cotidianos de uso diario, que permitan a los niños representar escenas de la vida diaria mediante situaciones de role-playing en el aula (Smith y Dickinson, 2002).

La organización social de los alumnos en el aula también resulta un elemento a tener en cuenta para promover su desarrollo lingüístico. Planificar actividades simultáneas y paralelas en el aula, en forma de actividades en pequeño grupo (un adulto con dos o tres alumnos), facilita que el adulto pueda ofrecer una ayuda más ajustada a los alumnos, mantenga un estilo comunicativo menos directivo y use de modo más consciente y ajustado ciertas estrategias educativas implícitas que promueven el desarrollo lingüístico de los alumnos. En diferentes estudios se ha comprobado que el docente ejerce un estilo menos directivo y hace mayor uso de las estrategias educativas promotoras del desarrollo lingüístico en situaciones de juego libre (O'Brien y Bi, 1995; Rhyner *et al.*, 1990) o en interacción con un grupo reducido de alumnos (O'Brien y Bi, 1995; Palméus, 1996; Pellegrino y Scopesi, 1990). En cambio, en las actividades en gran grupo, el docente tiende a desarrollar un estilo más directivo y difícilmente sigue la iniciativa del niño, ya que utiliza más funciones de gestión y de control de la conducta y tiene dificultades para usar estrategias ajustadas individualmente para mejorar el input lingüístico de cada alumno (Pellegrino y Scopesi, 1990).

#### 4.2.3. Diseño instruccional y Plan Individual (PI)

Para ayudar a los alumnos con DID a desarrollar sus competencias curriculares en el contexto escolar, tanto en escuela especial como en escuela inclusiva, se elabora un Plan Individual (PI) para cada alumno, donde se especifican los objetivos a alcanzar, juntamente con la metodología y las actividades que acompañarán la consecución de dichos objetivos (Bunce *et al.*, 1995; Vega y Gràcia, 2016). Cuando se trabaja con alumnado con DID se suelen priorizar objetivos del área de comunicación y lenguaje y de autonomía personal en las primeras etapas educativas, partiendo de pocos objetivos y evaluando progresivamente su grado de consecución.

Resulta muy efectivo diseñar y planificar actividades rutinarias pensadas para practicar ciertos intercambios comunicativos variados en forma, contenido y uso y para garantizar el trabajo diario de los objetivos marcados en el PI del alumno (Bunce *et al.*, 1995; Justice, 2004). Se trata de elaborar un plan diario de rutinas, considerado como una hoja de ruta para garantizar que los objetivos del área de la comunicación y el lenguaje se trabajen día tras día, mediante experiencias planificadas y/o accidentales y en interacción con diferentes profesionales del centro (maestro, educador, fisioterapeuta, logopeda...).

El hecho de identificar los objetivos prioritarios para cada alumno, diseñar la metodología, la manera como se ayudará al alumno a alcanzarlos, y planificar las actividades a desarrollar, ayudará a los docentes a ser más conscientes de las características específicas de cada alumno y de la respuesta educativa que requieren. Los docentes promoverán que sus alumnos tengan las ayudas específicas que necesitan para desarrollar las competencias básicas en el contexto natural y durante las rutinas en el aula, mediante actividades funcionales y siempre partiendo de los intereses y motivaciones de los niños (Bunce *et al.*, 1995; Justice, 2004; Girolametto *et al.*, 2003).

#### 4.2.4. Evitar el uso de un estilo interactivo “directivo” y promover el uso de un estilo “comunicativo o facilitador” entre docente-alumno

Diseñar actividades donde se dé una interacción diádica o en pequeño grupo entre docente y alumnos no implica, necesariamente, que el docente utilice un estilo interactivo que promueva el desarrollo de la comunicación y la participación de sus alumnos durante las mismas (Dykstra *et al.*, 2015). El estilo interactivo del docente se torna un elemento muy importante para promover el desarrollo comunicativo de los niños con DID (Kim y Hupp, 2005). Aunque se observe cierta variabilidad en los estilos comunicativos de los docentes, aquellos que trabajan con alumnos con DID presentan, por norma general, dificultades para proveer un ambiente lingüístico óptimo durante las interacciones con sus alumnos, encontrando dificultades para ajustar su lenguaje a las capacidades lingüísticas de los alumnos con DID (Girolametto *et al.*, 2000; Kim y Hupp, 2005). A menudo, los docentes se comportan como si no conociesen el nivel real de las capacidades cognitivas y comunicativas de sus alumnos, hablándoles con un tono excesivamente infantil y haciendo uso de un vocabulario pobre (Chinn, 2016), o al contrario, mediante oraciones con un excesivo número de palabras y con un vocabulario demasiado complejo para su edad lingüística (Bradshaw, 2001; Healy y Walsh, 2007; McConkey *et al.*, 1999).

Investigaciones previas demuestran que las intervenciones del docente cuando interactúa con alumnos con DID contienen muchas instrucciones y preguntas cerradas (Girolametto *et al.*, 2000; Kim y Hupp, 2005), lo

cual ofrece pocas oportunidades al alumno para aprender vocabulario nuevo y practicar nuevas funciones comunicativas (Basil, 1992; Light *et al.*, 1985). Esta forma de interacción del docente ha recibido el nombre de “estilo directivo”. Estudios previos han encontrado que un estilo directivo del docente influye negativamente en el desarrollo lingüístico del alumnado con DID, ya que les ofrece pocas oportunidades de interacción conjunta (Cicognani y Zani, 1992; Pellegrino y Scopesi, 1990; Polyzoi, 1997) y no favorece a que los alumnos inicien nuevos temas de conversación o turnos comunicativos (Girolametto *et al.*, 2000; Rhyner *et al.*, 1990), lo cual puede propiciar que se inhíba la participación activa de los mismos y se genere pasividad o indefensión aprendida (Basil, 1992).

Por el contrario, el docente que usa un estilo “comunicativo o facilitador” ajusta su lenguaje a la competencia lingüística de su interlocutor y usa de manera consciente ciertas estrategias educativas para crear y mantener la conversación compartida, para estimular el papel activo del alumno en la conversación y para modelar y dar soporte al desarrollo lingüístico infantil (Girolametto y Weitzman, 2002; Gràcia y del Río, 2003). Algunas de las estrategias educativas que a menudo los docentes utilizan para promover el desarrollo del lenguaje de sus alumnos (pausas, imitaciones, sobre-interpretaciones, repeticiones, expansiones, clarificaciones, preguntas abiertas, etiquetaje, etc.), son las mismas que aquellas que se observan entre las madres y sus hijos pequeños. Si las interacciones comunicativas entre los docentes y sus alumnos se caracterizan por el uso adecuado de estrategias educativas como las anteriormente señaladas, se favorece que los alumnos produzcan un lenguaje más complejo, gracias al modelo previo del docente (Girolametto *et al.*, 2000; Girolametto y Weitzman, 2002; Girolametto *et al.*, 2006). De nuevo se ha observado que el trabajo colaborativo entre asesores y docentes de alumnos con DID es fundamental para que sean conscientes de la importancia de este hecho y desarrollen un estilo comunicativo “conversacional” o “facilitador” (O’Brien y Bi, 1995; Pellegrino y Scopesi, 1990).

El estilo interactivo facilitador del docente que acabamos de describir también debería usarse en las interacciones con alumnos con DID usuarios de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) (del Río y Torrens, 2006; Iacono *et al.*, 1993). Los SAAC constituyen métodos y/o tecnologías utilizadas para compensar, de manera temporal o permanente, la menor competencia comunicativa de algunos alumnos, los cuales ayudan a ampliar y/o reforzar la expresión y/o la comprensión del lenguaje oral, adquirir conocimientos sobre el mundo, estructurar pensamiento y promover el desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas (Basil *et al.*, 1998; Soro-Camats y Basil, 2006; Von Tetzchner y Martinsen, 1993). Para algunos alumnos los SAAC fortalecen la inteligibilidad y la articulación de los mensajes producidos oralmente (Carbone *et al.*, 2010) y, progresivamente, disminuye su uso si hay una mejora de la expresión oral (Pizer *et al.*, 2007; Vega y Gràcia, 2014). Otros alumnos, en cambio, utilizan los SAAC como un auténtico lenguaje alternativo que les permite comunicarse, desarrollar lenguaje, acceder al currículo y, consecuentemente, desarrollar pensamiento. En ambos casos el uso de los signos, ya sean manuales o gráficos, como SAAC ayudan a reducir la frustración y el estrés que sufren los niños con DID para comunicarse (Klein, 2012; Vallotton y Ayoub, 2011), a mejorar su auto-concepto como comunicador y a reducir la presencia de ciertas conductas desafiantes fruto de la incompreensión de sus mensajes (Mira y Grau, 2017), así como a reducir el desarrollo de la pasividad o indefensión aprendida (Basil, 1992).

Los alumnos con DID no aprenden a usar los SAAC en el contexto escolar de forma autónoma, sino que es necesario que el docente haga un uso consciente y continuado de las estrategias educativas mencionadas anteriormente, durante las actividades cotidianas del aula, para promover su aprendizaje (Basil *et al.*, 1998;

Soro-Camats y Basil, 2006; Vega y Gràcia, 2016; Von Tetzchner y Martinsen, 1993). El uso de ciertas estrategias educativas como la *espera estructurada*, el *modelaje por parte del adulto*, la *sobre-interpretación*, *construir e interrumpir cadenas de acción* o el uso de *expansiones* por parte del docente, resultan altamente útiles tanto para promover el desarrollo lingüístico de aquellos alumnos que usan el habla como sistema principal de comunicación, como para aquellos que requieren aprender a usar signos lingüísticos como SAAC en el contexto cotidiano.

---

## 5. Consideraciones finales

Aunque muchos docentes, gestores y padres son conscientes de la necesidad de cambiar ciertos aspectos de las escuelas, de las aulas, así como del rol del docente, con el fin de promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con discapacidad, este aspecto continúa constituyendo un reto, por su complejidad y múltiples dimensiones (Justice, 2004; Mashburn *et al.*, 2008; Pianta *et al.*, 2008). Conseguir que un aula llegue a ser un entorno favorable para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, donde los niños participen en interacciones comunicativas de calidad, no es tarea fácil si previamente no se promueve que los docentes inicien procesos reflexivos sobre su propia práctica docente (Girolametto *et al.*, 2006). Es preciso que los asesores promuevan, desde una perspectiva colaborativa, que los docentes reflexionen sobre cómo gestionan sus clases y sobre las estrategias que utilizan para ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia comunicativa y lingüística, detectando sus fortalezas y limitaciones es un camino que se ha demostrado eficaz para conseguirlo (Ezell y Justice, 2000; Girolametto *et al.*, 2003; Gràcia *et al.*, 2012).

- Abbott-Shim, M. y Sibley, A. (1998): *Assessment profile for early childhood programs: Research edition II*, Atlanta: Quality Counts.
- Aciego, R. et al. (2005): “Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica”. *Cultura y Educación*, 17(1): 35-52 (en línea). <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/1135640053603319>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Akhtar, N. et al. (2001): “Learning words through overhearing”. *Child development*, 72(2): 416-430 (en línea). <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00287/full>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Aparicio, M. L. (2009): “Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación”. *Dialnet* 129-138. (en línea). <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Barrett, P. et al. (2015): “The impact of classroom design on pupils’ learning: Final results of a holistic, multi-level analysis”. *Building and Environment*, 89: 118-133 (en línea). <<https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Basil, C. (1992): “Social interaction and learned helplessness in severely disabled children”. *Augmentative and Alternative Communication*, 8(3): 188-199 (en línea). <<https://doi.org/10.1080/07434619212331276183>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Basil, C. et al. (1998): *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones*, Barcelona: Masson.
- Bradshaw, J. (2001): “Complexity of staff communication and reported level of understanding skills in adults with intellectual disability”. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3): 233-243 (en línea). <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2788.2001.00318.x/full>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (1998): “The ecology of developmental processes”, en R. Lerner (Eds.): *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley.
- Bruner, J. (1986): *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*, Barcelona: Paidós.
- Buckley, S. et al. (2005): *Vivir con el síndrome de Down: una introducción: para padres y profesores*, Madrid: CEPE
- Bunce, B. H. et al. (1995): “Language intervention in a preschool classroom: Implementing a language-focused curriculum”. *Building a language-focused curriculum for the preschool classroom*, 1: 39-71.
- Carbone, V. et al. (2010): “Increasing the vocal responses of children with autism and developmental disabilities using manual sign hand training and prompt delay”. *Journal of applied behaviour analysis*, 43(4): 705-709 (en línea). <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2998260/>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Chinn, D. (2016): “Review of interventions to enhance the health communication of people with intellectual disabilities: a communicative health literacy perspective”. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1(1): 1-15 (en línea). <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jar.12246/full>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Cicognani, E. y Zani, B. (1992): “Teacher-children interactions in a nursery school: An exploratory study”. *Language and Education*, 6 (1): 1-12 (en línea). <<https://doi.org/10.1080/09500789209541321>>, acceso 5 de diciembre de 2018.
- Cole, K. et al. (1996): “Preschool language facilitation methods and child characteristics”. *Journal of Early Intervention*, 20(2): 113-131 (en línea). <<https://doi.org/10.1177/105381519602000204>>, acceso 27 de enero de 2018.

Coll, C. y Martín, E. (2006): *Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares*, México: Secretaría de Educación Pública.

Conti-Ramsden, G. (1989): "Parent-child interaction in mental handicap: an evaluation", en M. Beveridge, G. Conti-Ramsden, y I. Leudar (Eds.): *Language and communication in mentally handicapped people*. Londres: Chapman & Hall.

Del Río, M. J. y Torrens, V. (2006): *Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo*, Madrid: Pearson.

Dockrell, J. E. et al. (2012): *Communication supporting classroom observation tool*, London: Better Communication Research Programme.

Dykstra, J. R. et al. (2015): "Developing feasible and effective school-based interventions for children with ASD: A case study of the iterative development process". *Journal of Early Intervention*, 37(1): 23-43 (en línea). <<https://doi.org/10.1177/1053815115588827>>, acceso 27 de enero de 2018.

Ezell, H. K. y Justice, L. M. (2000): "Increasing the print focus of shared reading interactions through observational learning". *American Journal of Speech Language Pathology*, 9: 36-47 (en línea). <<http://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1774685>>, acceso 27 de enero de 2018.

Gable, S. e Isabella, R. A. (1992): "Maternal contributions to infant regulation of arousal". *Infant Behavior and Development*, 15(1): 95-107 (en línea). <[https://doi.org/10.1016/0163-6383\(92\)90009-U](https://doi.org/10.1016/0163-6383(92)90009-U)>, acceso 27 de enero de 2018.

Garayzábal, E. (2006): "La deficiencia mental: lenguaje y protolenguaje". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(4):174-187 (en línea). <[https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(06\)70112-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(06)70112-7)>, acceso 27 de enero de 2018.

Geekie, P. y Raban, B. (1994): "Language learning at home and school", en Gallaway, C. Y Richards, B. J. (eds.): *Input and interaction in language acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Giné, C. y Font, J. (2007): "El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo", en J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Eds.): *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

Girolametto, L. y Weitzman, E. (2002): "Responsiveness of childcare providers in interactions with toddlers and pre-schoolers". *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33: 268-281 (en línea). <<https://lshss.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1780291>>, acceso 27 de enero de 2018.

Girolametto, L. et al. (2006): "Facilitating language skills: In-service education for early childhood educators and preschool teachers". *Infants & Young Children*, 19(1): 36-46 (en línea). <[https://journals.lww.com/ijcjournal/Abstract/2006/01000/Facilitating\\_Language\\_Skills\\_Inservice\\_Education.5.aspx](https://journals.lww.com/ijcjournal/Abstract/2006/01000/Facilitating_Language_Skills_Inservice_Education.5.aspx)>, acceso 27 de enero de 2018.

Girolametto, L. et al. (2003): "Training day care staff to facilitate children's language". *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12: 299-311 (en línea). <http://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1774753>>, acceso 27 de enero de 2018.

Girolametto, L. et al. (2000): "Directiveness in teachers' language input to toddlers and pre-schoolers in day care". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5): 1101-1114 (en línea). <<http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1780491>>, acceso 27 de enero de 2018.

Golinkoff, R. (1983): *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*, Hillsdale: Erlbaum.

---

## Referencias bibliográficas

- Gràcia, M. et al. (2015a): *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*, Barcelona: Graó.
- Gràcia, M. et al. (2015b): "Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom". *Child language Teaching Therapy*, 31(3): 287-304 (en línea). <<https://doi.org/10.1177/0265659015593608>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Gràcia, M. et al. (2015c): "Escala de valoración de la enseñanza del lenguaje oral en contexto escolar: adaptación para su uso en educación especial". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(2): 84-94 (en línea). <<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.10.002>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Gràcia, M. et al. (2012): "El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(4): 179-189 (en línea). <<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.05.006>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Gràcia, M. et al. (2010): "Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4): 184-193 (en línea). <[https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70155-8](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70155-8)>, acceso 27 de enero de 2018.
- Gràcia, M. y del Río, M. J. (2003): *Comunicación y lenguaje en primeras edades: intervención con familias*, Barcelona: Milenio.
- Gràcia, M. y del Río, M. J. (1998): "Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños pequeños". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 18(1), 19-30 (en línea). <[https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(98\)75673-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(98)75673-6)>, acceso 27 de enero de 2018.
- Gràcia, M. y Segué, M. T. (2009): *Psicología de la educación y de la instrucción*, Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Harms, T. et al. (1998): *Early childhood environment rating scale*, New York: Teachers College Press.
- Hart, B. y Risley, T. (1995): *Meaningful differences in everyday parenting and intellectual development in young American children*, Baltimore: Paul H. Brookes
- Healy, D. y Walsh, P. N. (2007): "Communication among nurses and adults with severe and profound intellectual disabilities predicted and observed strategies". *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(2): 127-141 (en línea). <<https://doi.org/10.1177/1744629507076927>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Iacono, T. A. et al. (1993): "Comparison of unimodal and multimodal AAC techniques for children with intellectual disabilities". *Augmentative and Alternative Communication*, 9: 83-94 (en línea). <<https://doi.org/10.1080/07434619312331276471>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Justice, L. (2004): "Creating language-rich preschool classroom environments". *Teaching Exceptional Children*, 37(2): 36-45 (en línea). <<https://doi.org/10.1177/004005990403700205>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Karaaslan, O. y Mahoney, G. (2015): "Mediational analyses of the effects of responsive teaching on the developmental functioning of preschool children with disabilities". *Journal of Early Intervention*, 37(4): 286-299 (en línea). <<https://doi.org/10.1177/1053815115617294>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Kaye, K. (1982): *The mental and social life of babies: how parents create persons*, Brighton: Harvester.

- Kim, O. y Hupp, S. C. (2005): "Teacher interaction styles and task engagement of elementary students with cognitive disabilities". *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3): 293-308 (en línea). <<http://www.jstor.org/stable/23879723>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Klein, C. F. (2012): "Fomentando gestos simbólicos en infantes: impacto sobre el estrés y la autoeficacia materna". *Revista de Investigación en Logopedia*, 2(1): 15-37 (en línea). <<http://www.redalyc.org/html/3508/350835626002/>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Light, J. et al. (1985): "Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Communicative function". *Augmentative and Alternative Communication*, 1(3): 98-107 (en línea). <<https://doi.org/10.1080/07434618512331273591>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Lock, A. (1980): *The guided reinvention of language*, London: Academic.
- Luckasson, R. et al. (2002): *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*, Washington: American Association on Mental Retardation
- Luna, M. y Martín, E. (2008): "La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1): 1-12 (en línea). <<http://hdl.handle.net/10481/23206>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Marinac, J. V. et al. (2008): "Investigating adult language input and young children's responses in naturalistic environments: An Observational Framework". *Child Language Teaching and Therapy*, 24(3): 265-284 (en línea). <<https://doi.org/10.1177/0265659008096293>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Martín, E. y Solé, I. (2011): *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención*, Barcelona: Graó.
- Mashburn, A. J. et al. (2008): "Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills". *Child development*, 79(3): 732-749 (en línea). <<https://pdfs.semanticscholar.org/744d/ec0dd665bb7db3350d4d630ffd7acb0205f2.pdf>>, acceso 27 de enero de 2018.
- McConkey, R. et al. (1999): "Communications between staff and adults with intellectual disabilities in naturally occurring settings". *Journal of Intellectual Disability Research*, 43(3): 194-205 (en línea). <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2788.1999.00191.x/full>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Menyuk, P. et al. (2014): *Early language development in full-term and premature infants*, Hillsdale: Erlbaum.
- Messer, D. y Turner, G. J. (1993): *Critical influences on child language acquisition and development*, New York: St. Martin's Press.
- Mira, R. y Grau, C. (2017): "Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso". *Revista Española de Discapacidad*, 5(1): 113-132 (en línea). <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.07>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Moerk, E. (1992): *A first language taught and learned*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Moraleda, E. (2011): "Análisis del desarrollo morfosintáctico en personas con Síndrome de Down en el periodo infantil y adolescente". *Revista de investigación en Logopedia*, 1(2): 121-129 (en línea). <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3874421.pdf>>, acceso 27 de enero de 2018.
- O'Brien, M. y Bi, X. (1995): "Language learning in context teacher and toddler speech in three classroom play areas". *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2): 148-163 (en línea). <<https://doi.org/10.1177/027112149501500202>>, acceso 27 de enero de 2018.

- Palmérus, K. (1996): "Child-caregiver ratios in day care center groups: impact on verbal interactions". *Early Child Development and Care*, 118(1): 45-57 (en línea). <<https://doi.org/10.1080/0300443961180105>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Pellegrino, M. y Scopesi, A. (1990): "Structure and function of baby talk in a day-care centre". *Journal of Child Language*, 17(1): 101-114 (en línea). <<https://doi.org/10.1017/S030500090001312X>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Penno, J. F. et al. (2002): "Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect?". *Journal of Educational Psychology*, 94(1): 23-33 (en línea). <<http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.1.23>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Pianta, R. C. et al. (2008): *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pizer, G. et al. (2007): "Bringing up baby with baby signs: Language ideologies and socialization in hearing families". *Sign Language Studies*, 7(4): 387-430 (en línea). <<http://www.jstor.org/stable/26190711>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Porlán, R. et al. (1997): "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos". *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2): 155-171 (en línea). <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>, acceso 27 de enero de 2018.
- Pozo, J. I. et al. (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Graó.
- Rhyner, P. et al. (1990): "An analysis of teacher responsiveness to communicative initiations of preschool children with handicaps". *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21(2): 91-97 (en línea). <<https://lshss.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1777907>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Robbins, C. y Ehri, L. C. (1994): "Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words". *Journal of Educational Psychology*, 86(1): 54-64 (en línea). <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.632.2115&rep=rep1&type=pdf>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Rodríguez, F. (1997): "Peculiaridades de la comunicación condicionada por la deficiencia mental", en S. Torres y J. García-Orza (Eds.): *Discapacidad y sistemas de comunicación: teoría y aplicaciones*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Rondal, J. A. (1981): "La adquisición del lenguaje en sujetos deficientes mentales moderados y severos". *Revista Anuario de Psicología*, 25: 73-90 (en línea). <<http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/64493/88264>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Rondal, J. A. et al. (2000): *Síndrome de Down: Revisión de los últimos conocimientos*, Barcelona: Espasa Calpe.
- Roskos, K. y Neuman, S. (2001): "Environment and its influences for early literacy teaching and learning", en S. Neuman y D. Dickinson (Eds.): *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford.
- Sameroff, A. J. y Fiese, B.H. (2000): "Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention", en J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.): *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press.
- Scheuer, N. y Pozo, J. I. (1999): "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas", en J.I Pozo y C. Monereo (Eds.): *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Barcelona: Santillana.

- Smith, M. y Dickinson, D. (2002): *Early Language and Literacy Classroom Observation Scale (ELLCO)*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Snow, C. E. (1994): "Beginning from baby talk: Twenty years of research on input and interaction", en C. Gallaway y B. J. Richards (Eds.): *Input and interaction in language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Soro-Camats, E. y Basil, C. (2006): "Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencia", en M.J. del Río y V. Torrens (Eds.): *Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo*. Madrid: Pearson.
- Tomasello, M. (2014): *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*, New York: Psychology Press.
- Vallotton, C. y Ayoub, C. (2011): "Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation". *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2): 169-181 (en línea). <<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.002>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Van Kleeck, A. et al. (1997): "The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6): 1261-1271 (en línea). <<http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1781925>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Vega, F. y Gràcia, M. (2016): "Asesoramiento a docentes en el uso de un Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación". *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(2): 169-202 (en línea). <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350848567004>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Vega, F. y Gràcia, M. (2014): "Los signos manuales como sistema de comunicación alternativa y aumentativa. Artículo de revisión". *REDIS. Revista Española de Discapacidad*, 2(1): 131-149 (en línea). <<http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.01.07>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Verdugo, M. A. et al. (2011): *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*, Madrid: Alianza editorial.
- Verdugo, M. A. y Schalock, R. (2010): "Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual". *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4): 7-21 (en línea). <[http://www.pleinainclusion.org/sites/default/files/sc\\_236.pdf](http://www.pleinainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf)>, acceso 27 de enero de 2018.
- Von Tetzchner, S. y Martinsen, H. (1993): *Introducción a la enseñanza de los signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*, Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Weiss, R. (1981): "INREAL intervention for language handicapped and bilingual children". *Journal of Early Intervention*, 4(1): 40-51 (en línea). <<https://doi.org/10.1177/105381518100400106>>, acceso 27 de enero de 2018.
- Weitzman, E. (1992): *Learning language and loving it*, Toronto: The Hanen Centre.
- Wertsch, J. B. (1985): *Cultural, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfersberger, M. E. et al. (2004): "Developing and validating the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP): A tool for examining the "print richness" of early childhood and elementary classrooms". *Journal of Literacy Research*, 36(2): 211-272 (en línea). <[https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3602\\_4](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3602_4)>, acceso 27 de enero de 2018.