



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE MEDICINA  
GRADO EN LOGOPEDIA  
TRABAJO DE FIN DE GRADO

## ESTUDIO DE LA MORFO-SINTAXIS EN PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: DE LA TEORÍA AL ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

**Autor:** Belén Hervás Sandonís  
**Tutor:** Enrique González Martín  
**Curso académico:** 2021/2022

## RESUMEN

El concepto de Discapacidad Intelectual ha sufrido numerosos cambios a lo largo de la historia. Este trastorno lleva asociadas numerosas limitaciones entre las que se pueden destacar el retraso a nivel del lenguaje y comunicación, aspecto muy importante en el mundo de la Logopedia. Este trabajo tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica sobre la DI y el componente morfosintáctico del lenguaje para posteriormente aplicar una prueba de evaluación y analizar los resultados. Dichos resultados nos muestran la necesidad de intervenir este aspecto tan importante y tan poco investigado y por consiguiente, trabajado. El análisis de los mismos ha permitido llevar a cabo un cuaderno de estimulación para ejercer con dicha población.

**Palabras clave:** Discapacidad Intelectual, Comunicación, Lenguaje, Morfosintaxis.

## ABSTRACT

The concept of Intellectual Disability has undergone numerous changes throughout history. This disorder is associated with numerous limitations among which we can highlight the delay at the level of language and communication, a very important aspect in the world of Speech Therapy. The aim of this work is to carry out a literature review on ID and the morphosyntactic component of language and then apply an evaluation test and analyze the results. These results show us the need to intervene in this important and little researched and, therefore, little worked aspect. The analysis of these results has allowed us to create a stimulation notebook to be used with this population.

**Keywords:** Intellectual Disability, Communication, Language, Morphosyntax.

## ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN .....	3
1. OBJETIVOS A LOGRAR.....	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
2.1. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: DEFINICIÓN, DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL, ETIOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS GENERALES .....	5
2.2. LENGUAJE Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	11
2.3. COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL .....	15
3. METODOLOGÍA.....	17
3.1. METODOLOGÍA PARA LA REALIZACIÓN DE LA PARTE TEÓRICA .....	17
3.2. METODOLOGÍA PARA LA REALIZACIÓN DE LA PARTE PRÁCTICA .....	17
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	19
5. ELABORACIÓN DEL DOSSIER PRÁCTICO.....	30
6. CONCLUSIONES.....	35
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	37
ANEXOS .....	40

## **JUSTIFICACIÓN**

El presente documento corresponde al Trabajo de Fin de Grado realizado el último curso del Grado de Logopedia.

El trabajo presentado corresponde a la modalidad B, en la que se llevará a cabo una revisión bibliográfica y una aplicación práctica de la temática con la creación de material, por lo que hace referencia a un proyecto de investigación teórico-experimental.

El tema que recoge este trabajo fue acordado mediante la comunicación entre tutor y alumno, y se seleccionó un aspecto concreto del lenguaje, como es la morfosintaxis en un núcleo determinado de población, las personas con discapacidad intelectual. Todo ello debido a la posibilidad de acceso a personas con estas características en el Centro Especial Padre Zegrí de forma simultánea al Practicum III, destinado a personas adultas con discapacidad intelectual.

La definición de discapacidad intelectual ha sufrido diversos cambios a lo largo del tiempo, entendiendo este concepto como una discapacidad que implica una serie de limitaciones en las habilidades. Si se logra un entorno más fácil y accesible, las personas con discapacidad intelectual tendrán menos dificultades, y por ello, su discapacidad parecerá menor. La discapacidad intelectual generalmente es permanente, es decir, para toda la vida, y tiene un impacto significativo en la vida de la persona y de su familia.

Como sabemos la morfo-sintaxis es una parte de la lingüística que se hace cargo del estudio de las reglas y elementos que permiten construir oraciones con sentido y carentes de ambigüedad. En la actualidad, el componente morfosintáctico del lenguaje no recibe la importancia que merece.

Por lo tanto, dada la importancia de la comunicación en las personas con discapacidad intelectual, este trabajo está dirigido a abordar e intervenir el componente morfosintáctico.

Para ello se plantean los siguientes apartados: objetivos a lograr, fundamentación teórica, metodología empleada tanto para la parte teórica como para la parte práctica, resultados y discusión, elaboración del dossier, conclusiones, referencias bibliográficas y anexos.

## **1. OBJETIVOS A LOGRAR**

La finalidad de este Trabajo de Fin de Grado es reflejar la situación de las personas con discapacidad intelectual en el proceso de comunicación, haciendo especial hincapié en la morfo-sintaxis. Por ello los objetivos son:

1. Realizar una revisión bibliográfica completa sobre los aspectos fundamentales relacionados con la discapacidad intelectual y el componente morfosintáctico.
2. Aplicar una determinada prueba de evaluación a una muestra de población diana, corregirla e interpretarla.
3. Analizar los resultados de la evaluación obtenidos y reflexionar sobre los mismos.
4. Elaborar un cuaderno de estimulación para la población diana elegida teniendo en cuenta los resultados de la evaluación y los estudios recientes.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: DEFINICIÓN, DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL, ETIOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS GENERALES**

A lo largo de la historia han ido variando las definiciones que hacen referencia a este concepto, por ello, en este apartado haremos alusión al concepto de discapacidad intelectual (en adelante DI) y a los cambios que ha sufrido a lo largo del tiempo.

La discapacidad tiene su origen en un trastorno del estado de salud que genera deficiencias en las funciones del cuerpo y en sus estructuras, limitaciones de la actividad y restricciones en la participación dentro de un contexto de factores medioambientales y personales (Luckasson et ál., 2002; Organización Mundial de la Salud, 2001).

Según la OMS (2011) la discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal, las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Es importante conocer el término de retraso mental para poder diferenciarlo de la DI, error que se ha cometido a lo largo del tiempo. Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, auto-cuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre, y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad. (Luckasson et ál., 1992).

Para poder seleccionar una definición adecuada de este término se deben tener en cuenta una serie de factores importantes (Luckasson y Reeve, 2001):

“En primer lugar, el término debe ser específico, debe referirse a una única entidad, debe permitir su diferenciación de otras entidades y debe mejorar la comunicación. En segundo lugar, ha de usarse de forma coherente por parte de los grupos

participantes (es decir, personas, familias, escuelas, doctores, abogados, médicos, organizaciones profesionales, investigadores y responsables de la toma de decisiones). En tercer lugar, el término debe representar de forma adecuada los conocimientos actuales y deber ser capaz de incorporar los nuevos conocimientos conforme se producen avances científicos. En cuarto lugar, ha de ser lo suficientemente sólido en su operatividad como para permitir su uso para múltiples propósitos, incluyendo definición, diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos. En quinto lugar, debe comunicar valores importantes.”

Por ello, según Luckasson et al. (2002), se deben considerar las siguientes premisas:

- Las limitaciones en el funcionamiento actual deben considerarse en el contexto de entornos comunitarios típicos de otras personas de similar edad y su cultura.
- Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad lingüística y cultural además de las diferencias en factores comunicativos, sensoriales, motores y conductuales.
- En un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con los puntos fuertes.
- Un objetivo importante de la descripción de las limitaciones es el desarrollo de un perfil de apoyos necesarios.
- Con apoyos personalizados apropiados durante un periodo continuo, el funcionamiento vital de una persona con DI, por lo general, mejora.

Además, existen una serie de dimensiones importantes que hacen referencia a los criterios diagnósticos especificados en la definición de DI.

- Dimensión I: Habilidades intelectuales. La inteligencia es una capacidad mental general. Incluye razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido y aprendizaje mediante la experiencia (Gottfredson, 1997).

- Dimensión II: Comportamiento adaptativo. Según Schalock, R. L. (2013), el comportamiento adaptativo es un conjunto de habilidades prácticas, sociales y conceptuales que las personas han aprendido para funcionar en sus vidas diarias.
- Dimensión III: Salud. La Organización Mundial de la Salud (1996) definió la salud como un estado de bienestar social, mental y físico pleno.
- Dimensión IV: Participación. La participación es el rendimiento de las personas en actividades sociales. Se refiere a los papeles e interacciones en las áreas de la vida doméstica, el trabajo, la educación, el ocio, la vida espiritual y las actividades culturales. (Schalock, R. L, 2013).
- Dimensión V: Contexto. Los factores contextuales incluyen factores medioambientales que conforman el entorno actitudinal, social y físico, y los factores personales que se componen de rasgos de la persona que pueden desempeñar un papel en el funcionamiento humano y, por extensión, en la discapacidad. (Schalock, R. L, 2013).

Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), tal y como está expuesto en su libro sobre Discapacidad Intelectual (2011), la DI se define como “Un estado individual que se caracteriza por presentar limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal y como se manifiesta en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, y por ser originado antes de los 18 años. El problema tiene su origen en el cerebro cuyo análisis científico –desde la anatomía, la genética, la neuroquímica, la fisiología, la neuropsicología, la psicología clínica y la expresión conductual– nos muestra que se encuentra limitado para alcanzar determinados niveles de funcionamiento intelectual y conducta adaptativa.”

Ke, X. & Liu, J. (2017) expusieron que la etiología de la DI es heterogénea. Se han identificado muchos factores causales o asociados a la DI, estos factores que influyen en el desarrollo y el funcionamiento del cerebro del niño en el período prenatal, perinatal o postnatal, pueden ser divididos en tres grupos: orgánicos, genéticos y socioculturales. La trisomía del par 21 y el cromosoma X frágil son las causas genéticas más frecuentes de la discapacidad intelectual.

De acuerdo con la gravedad del retraso en el funcionamiento intelectual, las dificultades en el funcionamiento adaptativo y social, y el CI, las clasificaciones psiquiátricas según Ke, X. & Liu, J. (2017) describen cuatro niveles de gravedad:

- Leve. El CI suele estar entre 50 y 69 y representan aproximadamente el 80% de todos los casos. El desarrollo durante los primeros años es más lento que en niños de la misma edad y los hitos del desarrollo se retrasan. Sin embargo, son capaces de comunicarse y aprender habilidades básicas. Su capacidad de usar conceptos abstractos, analizar y sintetizar está afectada, pero pueden llegar a leer y calcular a un nivel de tercer a sexto grado. Pueden hacer tareas domésticas, cuidarse a sí mismos y realizar trabajos no calificados o semi-especializados. Por lo general, requieren algún apoyo.
- Moderada. CI entre 35 y 49, representando aproximadamente el 12% de todos los casos. Son lentos en alcanzar los hitos del desarrollo intelectual; su capacidad para aprender y pensar lógicamente está disminuida pero son capaces de comunicarse y cuidar de sí mismos con algún apoyo. Con supervisión, pueden realizar trabajos no calificados o semi-especializados.
- Grave. Un CI entre 20 y 34. La discapacidad intelectual grave representa entre el 3% y el 4% de todos los casos. Todos los aspectos del desarrollo están retrasados, tienen dificultad para pronunciar palabras y tienen un vocabulario muy limitado. Con práctica y tiempo considerable, pueden adquirir habilidades básicas de cuidar de sí mismos pero todavía necesitan apoyo en la escuela, en casa y en la comunidad.
- Profunda. El CI está por debajo de 20. La discapacidad intelectual profunda representa del 1% al 2% de todos los casos. Estos individuos no pueden cuidar de sí mismos y no tienen lenguaje. Su capacidad para expresar emociones es limitada y difícil de comprender (Adams & Oliver, 2011). Son frecuentes las convulsiones, las discapacidades físicas y tienen una expectativa de vida reducida.

Para comprender estos niveles de gravedad se debe tener en cuenta el término de Coeficiente Intelectual definido como: “El CI (o cociente intelectual) es una puntuación que se deriva de una serie de pruebas o test. Existen muchos tipos de test cuyo objetivo es medir tanto habilidades generales como específicas: lectura, aritmética, vocabulario, memoria, conocimiento general, razonamiento abstracto, habilidades visuales, habilidades verbales, etc.” (Ke, X. & Liu, J., 2017).

También hay que tener en cuenta el término de dependencia y los conceptos asociados según Abellán et ál. (2011). La dependencia es la situación de una persona con discapacidad que solicita ayuda de otra para esas actividades cotidianas porque no puede valerse por sí misma. Abellán et ál. (2011) señalan que “nuestro criterio definitorio va a ser la capacidad de desempeñarse autónomamente en tres ámbitos fundamentales de la vida cotidiana: el autocuidado personal, la gestión del hogar y la relación con la comunidad y el entorno. Y es sobre todo la dependencia física, causada mayoritariamente por discapacidades funcionales, la que causa las demandas más básicas de ayuda en estos ámbitos.”

Las situaciones de dependencia son variables. Según Abellán et ál. (2011) “persona dependiente” es la que por una discapacidad necesita ayuda para desarrollar actividades cotidianas, y la recibe. Si la ayuda satisface sus necesidades, se considera una demanda cubierta, pero a veces no es así, la ayuda es “insuficiente” y se demanda atención adicional.

Puede ocurrir también que se reciba asistencia que no se considere necesaria. Se produce entonces una “dependencia impuesta” (por sobreprotección, por “prevención” u otras actitudes que a veces resultan de cambios relacionales como la reagrupación familiar o el fallecimiento de un cónyuge).

Si alguien con discapacidad no recibe ni pide ayuda, es una persona “independiente”, como lo son todas las que no tienen problemas funcionales. Pero si la pide y no la recibe la incluimos entre los dependientes (“dependiente potencial con demanda insatisfecha”, cosa que suele relacionarse con circunstancias familiares adversas, o con el desconocimiento de los servicios al alcance). En los centros y alojamientos colectivos (residencias, hospitales geriátricos, centros para personas con discapacidad, etc.) se entiende que todas las personas con alguna

limitación funcional reciben atención para actividades cotidianas (instrumentales, al menos), y en algún caso para actividades básicas, lo que las incluye automáticamente bajo el concepto de dependiente.

Por lo tanto, Abellán et ál. (2011) concluyen que dependiente es la persona con discapacidad que recibe ayuda (suficiente, insuficiente o innecesaria) o que la solicita, pero no la recibe.

## 2.2. LENGUAJE Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Para Lahey (1988) el lenguaje es el «conocimiento de un código que permite representar ideas acerca del mundo por medio de un sistema convencional de señales arbitrarias de comunicación»

Siguiendo a Owens (2003), es un «código compartido socialmente o sistema convencional para la representación de conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y reglas que gobiernan la combinación de estos símbolos»

Por lo que, entendemos por lenguaje, en sentido restringido, el código o combinación de códigos compartidos por una serie de personas, que es arbitrario y que utilizamos para representar conocimientos, ideas y pensamientos, y que utiliza símbolos gobernados por reglas (Owens, 2006).

Para utilizar el lenguaje correctamente, Rodríguez, J. J. & Santana, A. (2010) establecen las siguientes necesidades:

- Codificar y decodificar casi instantáneamente su lengua, entendida como el uso compartido de un determinado sistema o código.
- Encontrar el sistema de la información.
- Conocer todos los sonidos y diferenciarlos correctamente. Somos capaces de distinguir los sonidos del habla muy tempranamente.
- No usar palabras carentes de sentido; desde muy pequeños aprendemos a formar una frase, aunque sea lo más sencilla posible.

Tras fundamentar lo que es el lenguaje y sus requisitos, procedemos a exponer las características de este concepto relacionándolo con la DI:

“El lenguaje es una de las funciones intelectuales que suele verse más afectada en las personas con discapacidad intelectual, lo que deriva en un aumento de las barreras de comunicación”. (Verdugo et ál., 2015).

Existe una gran variabilidad entre los individuos con discapacidad intelectual y el desarrollo del lenguaje y la comunicación, por lo que resulta complicado establecer un único perfil de lenguaje de estas personas. Sin embargo, un factor aúna prácticamente a toda la población que llamamos deficiente mental: el desarrollo del lenguaje es siempre deficitario en estas personas. (Del Río et ál., 1997).

Según Ledesma, J (2018) los componentes del lenguaje se afectan de diversa manera según el sujeto con discapacidad intelectual:

- Nivel fonológico. Este nivel se caracteriza por un desarrollo fonético atemporal, incompleto y con errores articulatorios, deficiente discriminación fonemática, trastornos del habla: dislalia, disfemia, taquilalia y en ocasiones, no modulaciones de la voz.
- Nivel morfosintáctico. Este nivel se caracteriza por alteraciones en el uso de los morfemas gramaticales: concordancias, género, número, flexiones verbales, estructuración lenta de la frase, producciones verbales incompletas e incorrectas, construcciones sintácticas simples (S-V-O), construcciones ecológicas y lenta evolución en la conjugación de las formas verbales.
- Nivel semántico. Caracterizado por: “Pobreza semántica (vocabulario reducido), desarrollo lexical más lento, vocabulario automático, verborrea, en ocasiones y evoca las palabras por analogía de imagen o sonido y no por un razonamiento lógico.”
- Nivel pragmático. Estos sujetos son menos proclives a situaciones conversacionales, desarrollo lingüístico lento porque el lenguaje de sus interlocutores suele ser restrictivo, nivel de comprensión superior y anterior al expresivo, y poca iniciativa conversacional.

En relación con la adquisición del lenguaje “los niños con DI generalmente presentan un retraso en la adquisición del lenguaje y dificultades para hablar y expresarse. La gravedad depende del nivel de la capacidad intelectual. Los casos leves pueden alcanzar un desarrollo del lenguaje que es sólo un poco menor que el de los niños con un desarrollo típico. Los casos graves o profundos casi no pueden comunicarse, o sólo pueden decir algunas palabras” (Ke, X. & Liu, J., 2017).

En la actualidad, son muy útiles los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación para llevar a cabo la intervención con las personas con discapacidad intelectual en especial con aquellas que tienen problemas de lenguaje y/o comunicación. Javier Tamarit (1989) describió los SAAC, de la siguiente forma: Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), son instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o del lenguaje y cuyo objetivo es la enseñanza,

mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuáles mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales.

Según Lloyd y Karlan, (1984) este tipo de sistemas se pueden clasificar en SAAC con ayuda o sin la misma:

“Los SAAC sin ayuda no requieren ningún elemento físico externo al emisor, es el emisor el que crea y produce sus mensajes sirviéndose de su propio cuerpo sin ayuda de ningún instrumento ni ningún objeto físico adicional.”

Pero en cambio los SAAC con ayuda “son códigos que requieren de un apoyo físico externo utilizando algún material o instrumento físicamente y dependiente del emisor que actúa como soporte del sistema.”

Para intervenir con las personas con DI, el sistema más utilizado es Arasaac. El portal ARASAAC ofrece recursos gráficos y materiales para facilitar la comunicación de aquellas personas con algún tipo de dificultad en esta área. Este proyecto es financiado por el Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y coordinado por la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación de dicho departamento (Basil, 2007).

El objetivo inicial de este grupo de trabajo fue la creación de un banco de pictogramas, que sirviera de soporte e instrumento facilitador de los procesos de comunicación a aquellas personas que demandan apoyo visual en sus procesos de interacción con el entorno, tanto en el ámbito de la discapacidad, hospitalario, geriátrico o intercultural (Basil, 2007).

Según explica Bertola, E (2018), el portal ARASAAC tiene disponibles cinco catálogos de recursos: pictogramas en color, pictogramas en blanco y negro, fotografías, videos en

Lengua de Signos Española y fotografías con pasos para signado. El recurso más utilizado y con mayor proyección es sin duda el de los pictogramas. El trazado de los pictogramas es sencillo, uniforme y tratando de buscar un alto grado de

iconicidad. En concreto, los pictogramas representan de manera muy clara la realidad, convirtiéndolos en un recurso fácil de aprender y comprender.

### **2.3. COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

En la actualidad existe escasa información acerca del componente morfosintáctico en la discapacidad intelectual y la mayor parte de ella se centra en síndromes concretos que llevan asociada la discapacidad intelectual, como puede ser el Síndrome de Down.

Según Mendoza (2020) la morfología es la organización interna de las palabras. La unidad lingüística más pequeña es el morfema que al unirse con otros forma una palabra y cada morfema da significado particular a la palabra constituyéndose en un todo. Tenemos dos clases de morfemas: el morfema base o llamado también lexema o raíz de la palabra que es el que le da a la palabra el significado fundamental y el morfema gramatical que da otro tipo de información como indicar género, número y terminaciones verbales.

Además, este mismo autor, Mendoza (2020) define la sintaxis como “la estructura de la oración y como se enlazan entre si todos sus componentes están sujeta a las reglas de la sintaxis. Esta especifica qué combinación de palabras y cuales no se podrían considerar gramaticalmente correctas. Con conocimiento sintáctico se puede crear y combinar oraciones distintas e identificar cuales no son correctas gramaticalmente.”

Por ello, las investigaciones sugieren que el desarrollo de la morfosintaxis está relacionado al léxico, es decir es dependiente de la variedad del léxico verbal (Mendoza, 2020).

Es necesario llevar a cabo una evaluación del lenguaje pero según Sanclemente, M. P. & Bordas, C. S. (2011) aunque se han dedicado muchas investigaciones a instrumentos para la evaluación del lenguaje, en lo que denominamos retrasos del lenguaje, trastorno específico del lenguaje, problemas de habla, etc., pero no tanto a la evaluación en poblaciones con discapacidad o con necesidades educativas especiales.

En todo caso, las pruebas editadas en España, explican los criterios de administración y corrección, las áreas evaluadas, pero no datos específicos sobre su aplicación a poblaciones con diferentes patologías del lenguaje. Algunas de estas pruebas son:

- La llevada a cabo por Aguinaga et ál. (2004) Prueba de Lenguaje oral de Navarra (PLON) es un test psicométrico para niños de 3 a 6 años de edad. Esta prueba tiene por objetivo la atención psicopedagógica preventiva para detectar el nivel de desarrollo lingüístico esperado según la edad cronológica. El PLON mide tres componentes: forma, léxico y expresión. (García Flores y Ochoa Rosado, 2019).
- El ITPA (Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas) es un instrumento de evaluación psicométrico elaborado por la Universidad de Illinois en Estados Unidos y adaptado al español por la editorial TEA. (Winifred D., James J., Samuel A., 2011)
- El Test de Sintaxis de Aguado (TSA) que se explicará más adelante, valora el desarrollo de la morfosintaxis en el niño, cuyo autor es Gerardo Aguado Alonso, 1989.

Para evaluar la comprensión morfosintáctica, según Morales (2020) se utiliza el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) realizado por Mendoza et ál. (2005) y el test de sintaxis T. S. A. (Aguado, 1989). Dentro de las baterías de pruebas con las que se cuenta para evaluar el desarrollo morfosintáctico, el T. S. A. mide las dimensiones del lenguaje respecto del desarrollo morfosintáctico en niños; las edades que evalúa esta prueba están comprendidas entre los 3 y 7 años.

Además, cabe mencionar que el Test de Sintaxis T. S. A. (Aguado, 1989) es una herramienta fiable para evaluar el desarrollo morfosintáctico en sus dos dimensiones (comprensiva y expresiva). Por lo tanto, la adaptación y estandarización de este instrumento se constituye como un elemento importante de estudio, que puede tener desarrollo posterior en planes de evaluación, intervención e investigaciones futuras. (Morales, 2020)

Por lo que respecta a las habilidades comunicativas, el desarrollo de la morfosintaxis juega un papel central. Por ello, la rehabilitación logopédica es fundamental en las distintas áreas del lenguaje, no sólo durante el aprendizaje y desarrollo del lenguaje en la infancia, sino que debe proseguir en la adolescencia y en la edad adulta y adaptarse a las necesidades comunicativas de los individuos dentro de sus propios ambientes (Moradela, 2011).

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. METODOLOGÍA PARA LA REALIZACIÓN DE LA PARTE TEÓRICA**

Para llevar a cabo la fundamentación teórica se han seguido una serie de pautas y se ha procedido a buscar artículos, libros y páginas web durante los meses de octubre a enero en los siguientes buscadores: Dialnet, Pubmed, Google académico y Almena, buscador de la Universidad de Valladolid (UVa).

Para realizar la búsqueda se han utilizado palabras clave como “lenguaje”, “discapacidad intelectual”, “morfosintaxis” y “comunicación” principalmente, teniendo en cuenta que en ocasiones, ha sido necesario combinar estos términos para poder ampliar la búsqueda y obtener mayores resultados. Con este criterio principal se han obtenido un total de 32 artículos, la mayor parte en castellano, de los cuales se han seleccionado 24 de ellos teniendo en cuenta idioma y año de publicación, recopilando aquellos publicados en los últimos 10 años, aunque otros de los artículos elegidos se encuentran fuera de este período de años debido a su relevancia.

#### **3.2. METODOLOGÍA PARA LA REALIZACIÓN DE LA PARTE PRÁCTICA**

Tras la fundamentación teórica acerca de la morfosintaxis en personas con DI y para desarrollar la parte práctica de este trabajo, se lleva a cabo una recogida de información para poder obtener resultados acerca de este aspecto del lenguaje.

La recopilación ha tenido lugar en el segundo cuatrimestre del curso académico 2021/2022 de forma paralela a la elaboración del Practicum III realizado durante este periodo en el Centro Especial Padre Zegrí. Gracias a la información proporcionada por la logopeda del centro, así como a la revisión de historias clínicas y a la observación directa se han ido almacenando los datos relativos al nivel morfosintáctico.

Se llevó a cabo una recogida de datos en relación con los resultados obtenidos en el Test de Sintaxis de Aguado (Aguado, 1989). En este centro, las usuarias tienen distintos niveles de DI y están clasificadas según su grado, por lo tanto, para obtener una muestra amplia, se seleccionaron a las usuarias calificadas como “dependientes severos”, ya que, eran las que más afectado tenían el lenguaje. La muestra estaba formada por 36 usuarias del centro calificadas como he dicho anteriormente como “dependientes severos” con diagnósticos de Síndrome de Down o DI, y con edades comprendidas entre 23 y 54 años.

El proceso tuvo lugar de forma individual en el despacho donde habitualmente acuden al servicio de Logopedia, al acudir en sesiones de media hora en la mayor parte de los casos la recogida de datos se ha realizado en varios días.

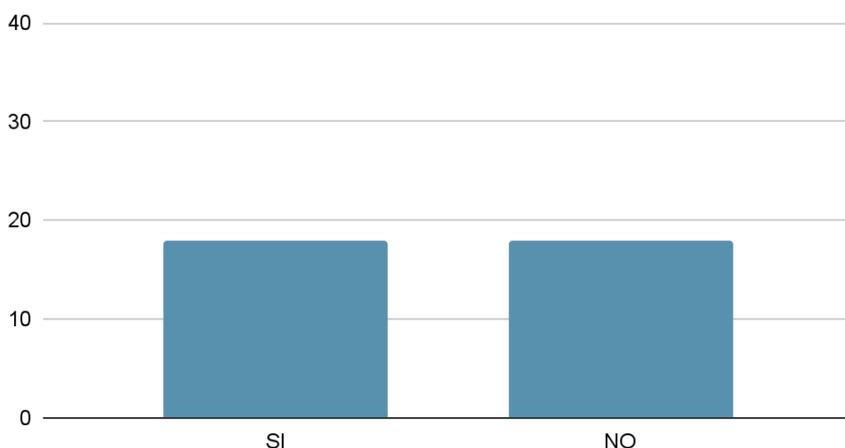
De estas 36 usuarias, se analizó en un primer momento si disponen de la prueba correspondiente para valorar la morfosintaxis, en este caso el Test de Sintaxis de Aguado compuesto por parte de comprensión y parte de expresión.

Tras analizar y reflexionar sobre los resultados obtenidos elaboro un dossier para trabajar este componente del lenguaje, morfosintaxis, en este tipo de población, las personas con DI. Este dossier fue creado durante el periodo correspondiente a las prácticas, en este mismo periodo se utilizó con algunas usuarias siendo este tiempo insuficiente para constatar una mejoría pero suficiente para seguir la metodología de aplicación y observar dificultad en algunos casos.

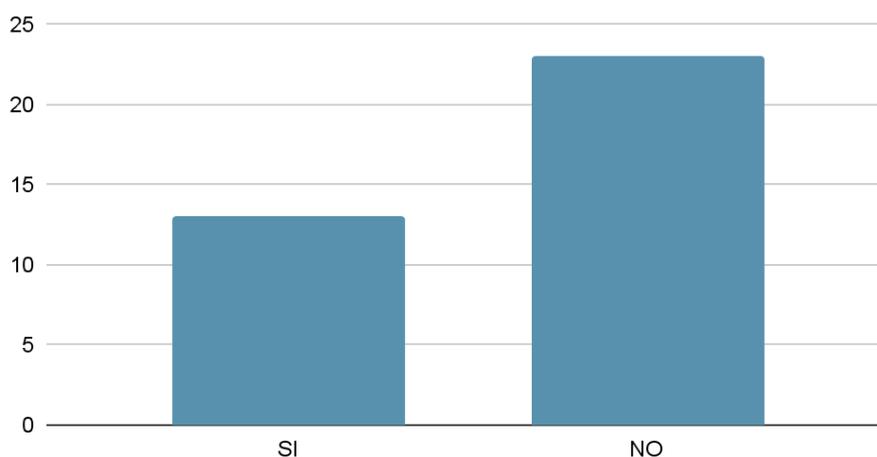
#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio de la evaluación sobre el test indicado fueron los siguientes:

##### COMPRESIÓN



##### EXPRESIÓN



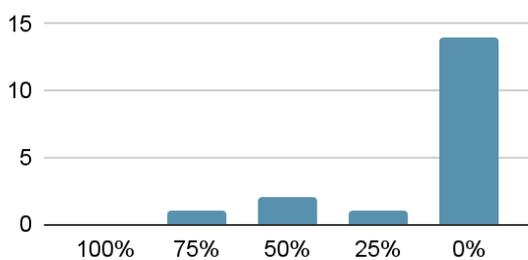
Como se puede observar de estas 36 usuarias, 18 tienen la parte completa de comprensión y 13 de ellas la parte de expresión al completo. Como he mencionado hay más usuarias que han realizado la parte de comprensión que la de expresión, este hecho, coincide con lo expuesto por Zurdo (2015) que considera que la comprensión es superior a la expresión. Hay que tener en cuenta que en la actualidad no existe una prueba adaptada para valorar la morfosintaxis en personas con DI, por lo tanto, se observan dificultades a la hora de realizar la prueba.

Es común observar como no comprenden la dinámica del test a pesar de múltiples ejercicios de entrenamiento, en otros casos se observa que responden al azar a pesar de describir previamente la imagen o carecen de capacidad articuladora para llevar a cabo la parte de expresión. Esta situación coincide con la afirmación de Corman (2015) acerca de que el desarrollo de su lenguaje expresivo y comprensivo se encuentra limitado respecto al desarrollo normal de este.

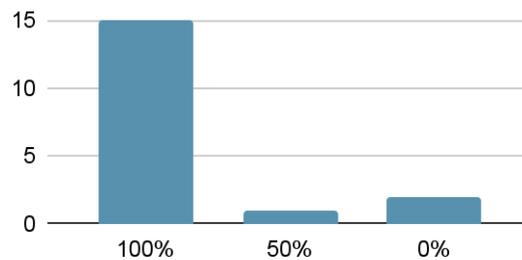
De aquellas usuarias que se obtienen datos acerca del nivel de morfosintaxis, se realiza un análisis de los resultados para constatar en qué aspectos obtienen un resultado menor para trabajar ese aspecto.

Los ítems que valora este test en el apartado de comprensión son los siguientes: interrogación, negación, orden, pasivas, voz reflexiva, artículos, demostrativos, posesivos, extensivos, pronombre sujeto, pronombre formas átonas, pronombres interrogativos, pronombres relativos, verbos sufijo-número, verbos tiempo, oraciones compuestas, nexos y otros tiempos y modos, comparaciones y preposiciones.

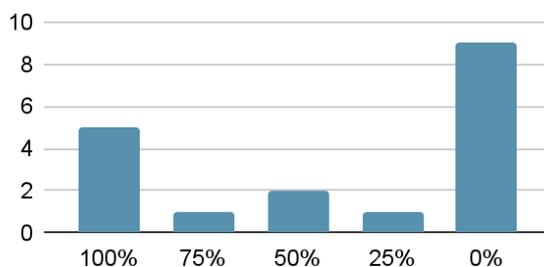
**INTERROGACIÓN**



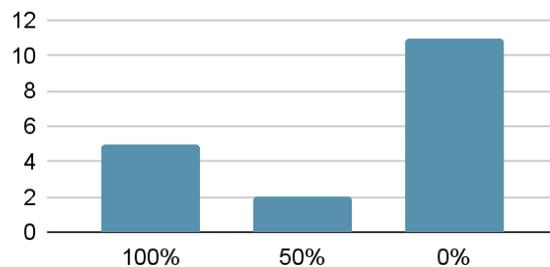
**NEGACIÓN**



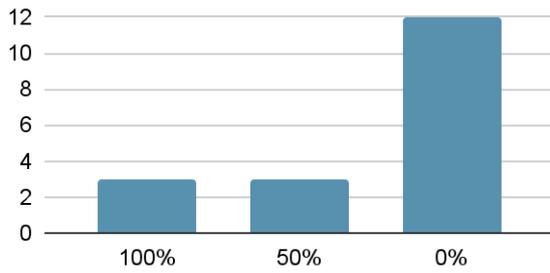
**ORDEN ENUNCIADOS**



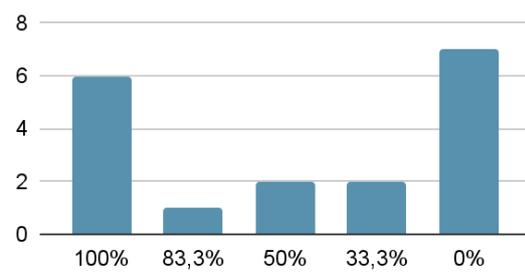
**ORACIONES PASIVAS**



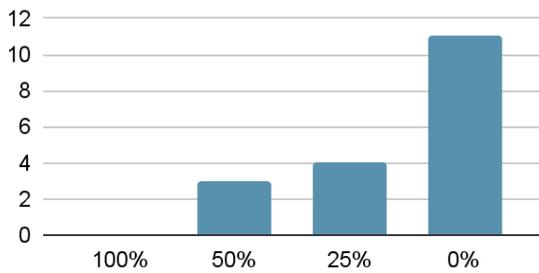
### VOZ REFLEXIVA



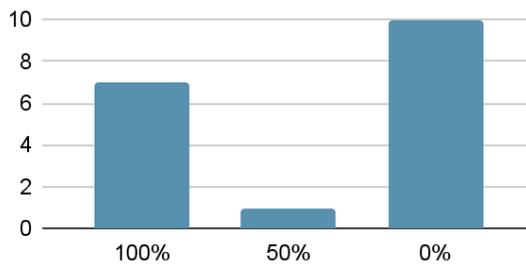
### ARTÍCULOS



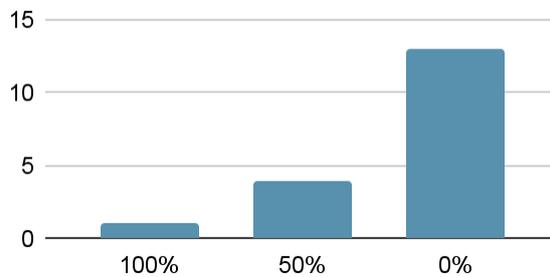
### DEMOSTRATIVOS



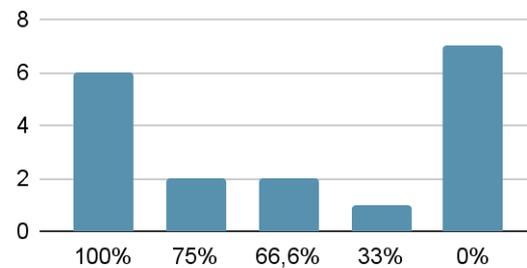
### POSESIVOS



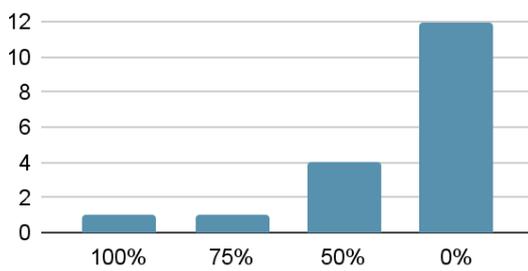
### EXTENSIVOS



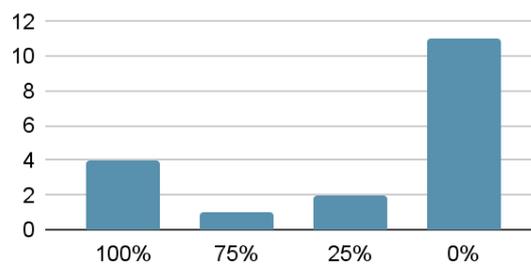
### PRONOMBRE SUJETO



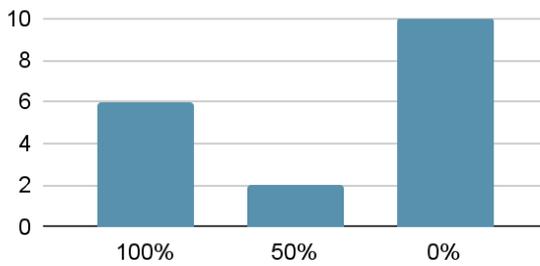
### PRONOMBRE FORMAS



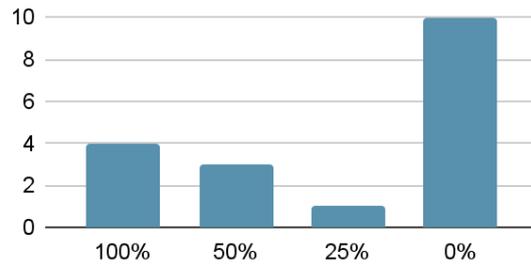
### PRON. INTERROGATIVOS



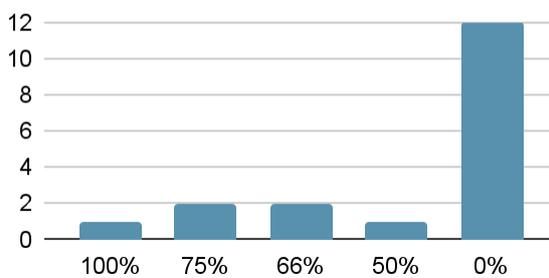
### PRON. RELATIVOS



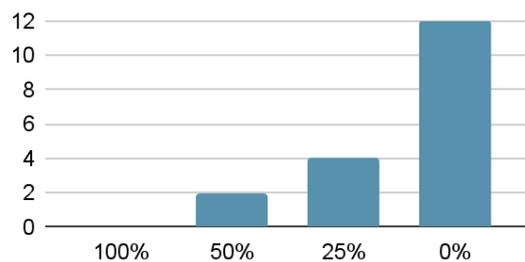
### VERBOS SUF-SUJ



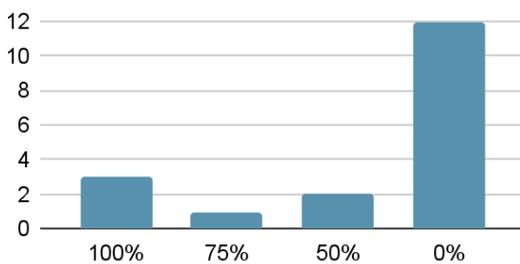
### VERBOS TIEMPO



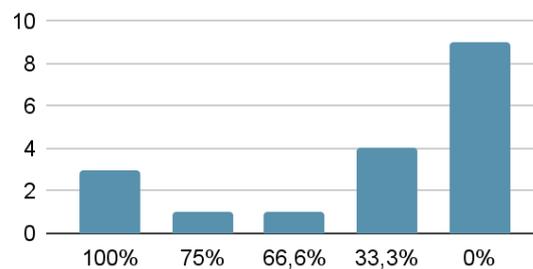
### OR. COMPUESTAS Y NEXOS



### COMPARACIONES



### PREPOSICIONES



Respecto a la comprensión y como se observa en la tabla de interrogación es elevado el porcentaje de error con un 0%, ya que 14 de las usuarias evaluadas obtienen esa puntuación. En cambio, 2 usuarias comprenden un 50% en interrogativas, siendo solo 1 usuaria la que comprende la mayor parte con un 75% y un 25% es comprendido sólo por una usuaria. Este hecho coincide con lo expuesto por Fernández (2020) acerca de que este tipo de usuarios manifiestan complejidad en la capacidad de interrogación. Este mismo autor, afirma que también manifiestan complejidad en la negación, cosa que se contradice con los resultados acerca de la comprensión de la negación donde la mayor parte de las usuarias, concretamente 15, obtienen un 100% en la comprensión de negaciones, siendo minoritarios los casos en los que no, con una usuaria que comprende el 50% y dos que comprenden un 0%.

En el orden de los enunciados los resultados son diversos, 5 usuarias comprenden a la perfección siendo un 100% aunque es mayoritaria la falta de comprensión con un 0% por parte de 9 usuarias. En otros casos, la comprensión era de un 25%, 50% o 75%, con 1, 2 y 1 usuarias respectivamente. Ramos (2014) demuestra la dificultad de comprensión, ya que, es necesario comprender el orden de las palabras.

Es clara la dificultad a la hora de comprender las pasivas con un alto porcentaje obteniendo un 0% como son 11, el 100% solo es comprendido por 5 usuarias siendo 2 las que obtienen un 50%. Este resultado coincide con lo expresado por Rondal (2006) que afirma que la comprensión de frases en pasiva es siempre problemática si está fuera de su utilidad pragmática o contextual.

Respecto a la comprensión de la voz reflexiva, es también mayoritaria la dificultad con 12 usuarias que obtienen un 0%, siendo 3 las que obtienen un 50% y un 100%.

La comprensión de los artículos nos muestra una comprensión del 100% por parte de 6 usuarias, siendo 7 las que comprenden un 0%. Las restantes obtienen resultados de un 83,3%, 50% y 33,3%. En relación con los demostrativos la mayoría no los comprende obteniendo un 0%, en cambio solo 3 usuarias obtienen un 50% y 4 un 25%. Los posesivos son comprendidos al 100% por 7 usuarias siendo 10 las que carecen de su comprensión con un 0%. Solo 1 usuaria comprende el 50%.

Rondal (2006) afirma que existen dificultades e inestabilidad para comprender estructuras utilizando palabras funcionales como son los artículos, lo que coincide con el resultado correspondiente a las usuarias.

La mayoría muestra dificultades en la comprensión de los extensivos con un alto porcentaje que obtiene un 0%, en cambio 4 usuarias obtienen un 50% y una de ellas un 100%.

Respecto a los pronombres sujetos obtenemos resultados diversos, siendo notables las dificultades en comprensión para 7 usuarias con un 0%, mientras que 6 de ellas obtienen un 100%. Además, las usuarias restantes obtienen puntuaciones como 75%, 66,6% o 33%. En la comprensión de pronombres de formas átonas, un alto

porcentaje de usuarias obtiene un 0% obteniendo un 100% solo una usuaria. Además, una usuaria obtiene un 75% y 4 de ellas un 50%. Estos resultados son similares a lo expuesto por Fernández (2020) que afirma que son claros los déficits en relación con los pronombres.

En relación a la comprensión de pronombres interrogativos, 11 usuarias obtienen un 0% siendo 4 las que obtienen un 100%. Solo 1 usuaria obtiene un 75% y dos usuarias un 25%. Estos resultados y el alto porcentaje de usuarias que obtienen un 0% coinciden con lo recogido por Collazo (2014) que señala que estos pronombres requieren una comprensión más compleja y las personas con discapacidad intelectual suelen responder con la última palabra que aparece en la pregunta.

Con los pronombres relativos ocurre algo similar, 10 usuarias obtienen un 0% siendo 6 usuarias las que comprenden al 100%. La comprensión de un 50% la obtienen 2 usuarias.

En relación con la comprensión de verbos sufijo-sujeto encontramos 4 usuarias que comprenden el 100%, 3 que comprenden un 50%, 1 que lo hace en un 25% y 10 que comprenden un 0%.

Los tiempos verbales arrojan resultados diversos obteniendo 1 usuaria con la comprensión de este aspecto al 100%, 2 usuarias con un 75%, 2 usuarias comprenden un 66%, solo 1 un 50% y 12 usuarias el 0%. El bajo nivel de usuarias que obtienen un 100% coincide con lo expuesto por Collazo (2014) que expone que los tiempos verbales son un punto débil en esta población.

En las oraciones compuestas y los nexos los resultados obtenidos son 2 usuarias comprenden un 50%, 4 comprenden un 25% y la gran mayoría, 12 usuarias obtienen un 0%. Rondal (2006) indica que existen dificultades para descodificar estructuras sintácticas menos frecuentes y más largas o más complejas, por lo que, explicaría estos resultados.

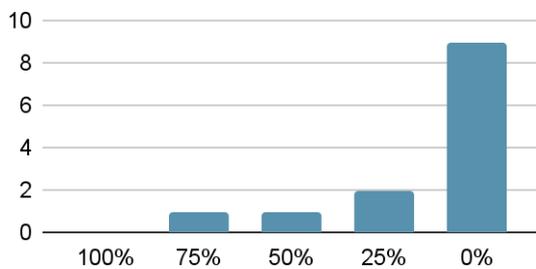
Respecto a las comparaciones, 3 usuarias obtienen un 100%, 1 de ellas un 75%, 2 usuarias un 50%, y una amplia mayoría, 12, obtienen un 0%.

Por último, la comprensión de preposiciones arroja diversos resultados, 3 usuarias obtienen un 100%, 1 usuaria un 75%, otra un 66,6%, 4 usuarias obtienen un 33,3% y 9 usuarias comprenden un 0%. Collazo (2014) afirma que el uso de las preposiciones es bajo, por lo que, puede afectar a la comprensión de las mismas.

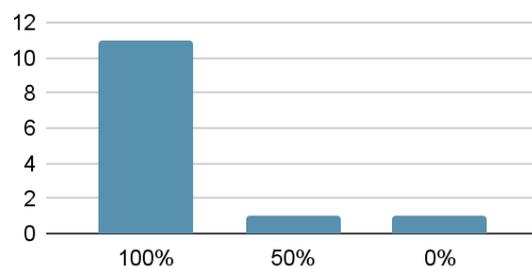
Todas estas dificultades en comprensión concuerdan con lo afirmado por Fernández (2020) acerca de que estos usuarios manifiestan complejidad en la comprensión.

Respecto a la parte de expresión se valoran los siguientes ítems: interrogación, negación, orden, pasivas, voz reflexiva, artículos, demostrativos, posesivos, extensivos, pronombre sujeto, pronombre formas átonas, pronombres interrogativos, verbos sufijo-número, verbos tiempo, oraciones compuestas, nexos y otros tiempos y modos, comparaciones, preposiciones y morfemas de género y número.

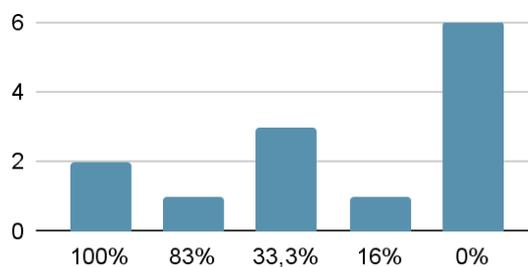
### INTERROGACIÓN



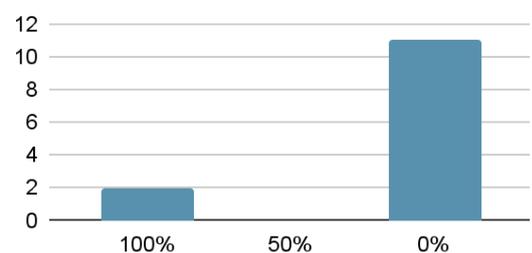
### NEGACIÓN



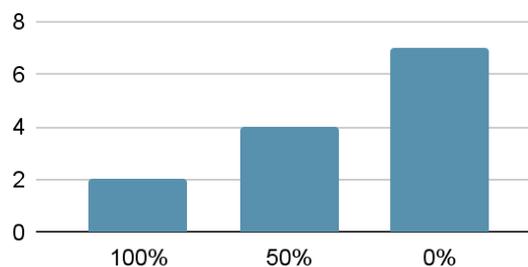
### ORDEN ENUNCIADOS



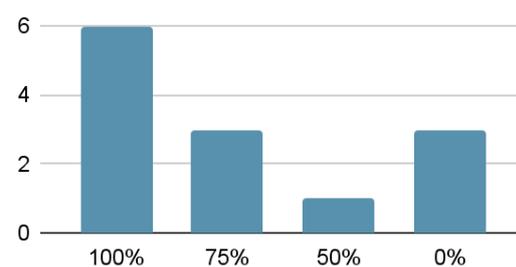
### ORACIONES PASIVAS



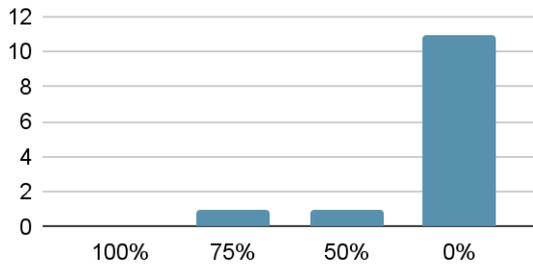
### VOZ REFLEXIVA



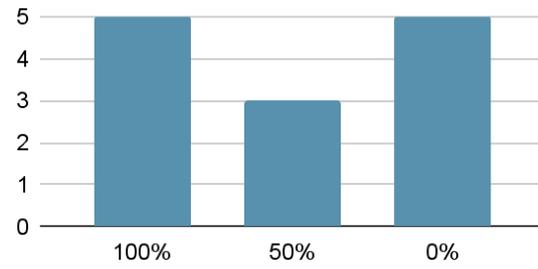
### ARTÍCULOS



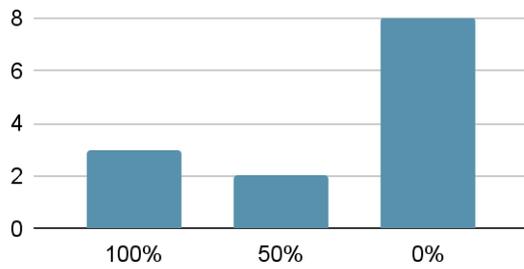
### DEMOSTRATIVOS



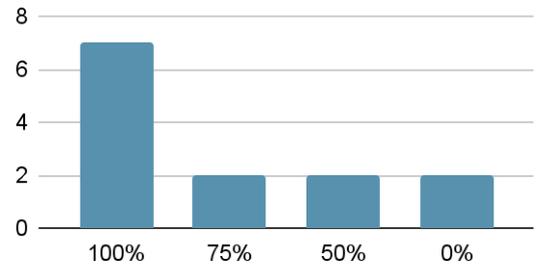
### POSESIVOS



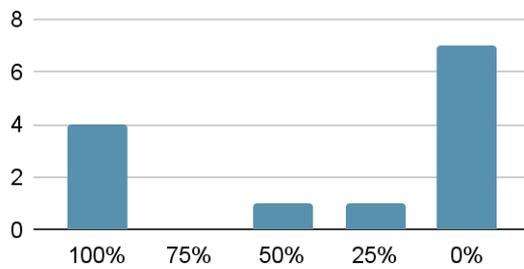
### EXTENSIVOS



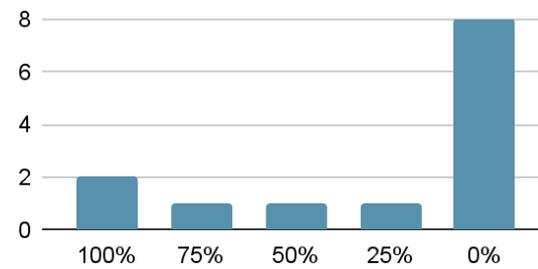
### PRONOMBRE SUJETO



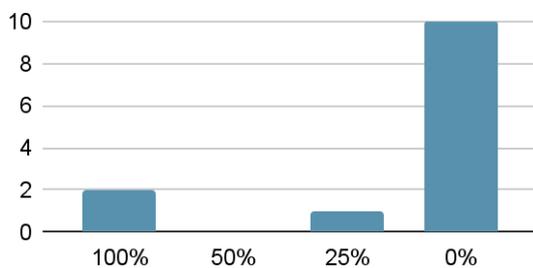
### PRON. FORMAS ÁTONAS



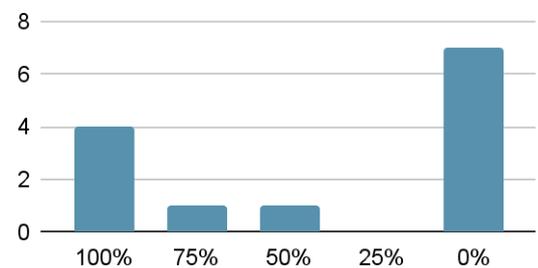
### PRON. INTERROGATIVOS



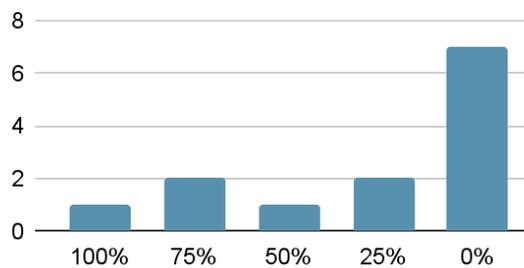
### VERBOS SUF-NÚMERO



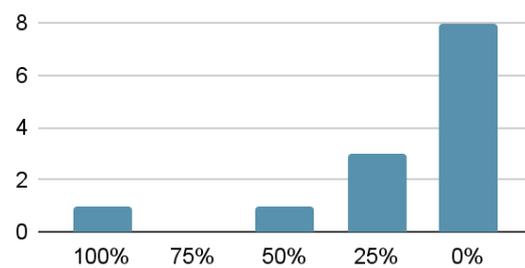
### VERBOS TIEMPO



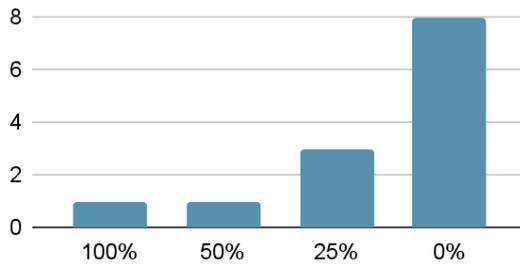
### OR. COMPUESTAS Y NEXOS



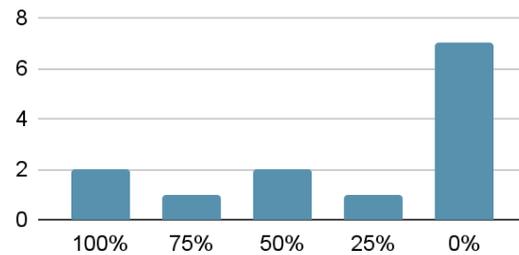
### COMPARACIONES



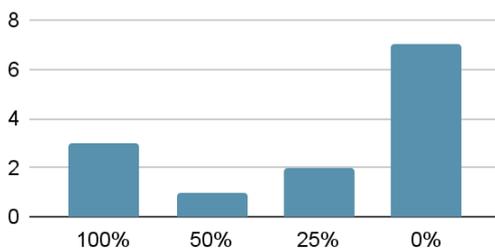
## COMPARACIONES



## PREPOSICIONES



## MORFEMAS GÉNERO Y N°



Respecto a la expresión de interrogativas, destaca el 0% obtenido por 9 usuarias siendo minoritario el 75% y el 50% con una usuaria y el 25% con 2 usuarias.

Con la negación ocurre prácticamente lo contrario, la gran mayoría, es decir, 11 usuarias obtienen un 100% mientras que solo 1 obtiene un 50% y otra un 0%. Fernández (2020) afirma que también manifiestan complejidad en la negación, lo que se contradice con los resultados acerca de la expresión de la negación donde la mayor parte de las usuarias obtienen un 100%.

Como se puede observar respecto al orden de la oración, solo 2 usuarias lo expresan al 100%, siendo mayor el número de usuarias que lo expresan de forma errónea con un 0%. Apenas 1 usuaria obtiene un 83% y un 16%, siendo 3 las usuarias que expresan un 33,3%.

En relación con las oraciones pasivas, la mayoría de las usuarias obtienen un 0% siendo solo 2 las que expresan las oraciones pasivas de forma correcta obteniendo un 100%. Este hecho coincide con lo expresado por Rondal (2006) que afirma que la comprensión de frases en pasiva es siempre problemática si está fuera de su utilidad pragmática o contextual, por lo que, se puede afectar en la expresión.

La expresión de la voz reflexiva nos indica que 7 usuarias obtienen un 0%, mientras que 4 lo hacen al 50% y solo 2 al 100%.

El uso de los artículos se ve incrementado con 6 usuarias que obtienen un 100%, 3 obtienen un 70% y un 0%, y solo 1 la mitad, un 50%. Respecto a los demostrativos encontramos una gran mayoría de usuarias, 11 en concreto, con un 0%, siendo una la que obtiene un 75% y un 50%. Con el análisis de los posesivos encontramos los siguientes resultados, 5 usuarias obtienen un 100% y otras 5 un 0%, solo 3 obtienen un 50%. Estos resultados donde la mitad no obtienen el 100% coinciden con lo dicho por Rondal (2006) que afirma que son notables las dificultades en la construcción de frases utilizando los artículos.

Si hablamos de los extensivos podemos encontrar una mayoría de 8 usuarias con un 0%, siendo minoritarias aquellas con el 100%, en este caso 3; y 2 con el 50%.

En relación con los pronombres sujetos, destaca el 100% en la tabla con 7 usuarias, el resto obtienen un 75%, un 50% y un 0%. La tabla referente a los pronombres en sus formas átonas nos proporciona los siguientes datos: 7 usuarias obtienen un 0% y tan solo 4 reflejan un 100%. Solo una usuaria obtiene un 50% y un 25%. Los pronombres interrogativos arrojan 8 usuarias con un resultado de 0%, siendo 2 usuarias las que obtienen un 100%. Fernández (2020) afirma que en este lenguaje es clara la evitación de pronombres, aunque en este caso los resultados muestran que los pronombres sujetos son utilizados por un porcentaje considerable.

Respecto a los verbos sufijo sujeto, 10 usuarias obtienen un 0% siendo solo 2 las que expresan un 100%. Apenas 1 expresa un 25%. El bajo resultado en este apartado coincide con lo dicho por Rondal (2006) que establece dificultades en las marcas para persona y número.

En relación con el tiempo de los verbos, sólo lo expresan de forma correcta y al 100% 4 de ellas, siendo 7 las que lo hacen de forma incorrecta con un 0%. Solo 1 usuaria obtiene un 75% y 50%. Este resultado se puede explicar con lo constatado por Fernández (2020) quien afirma que es común el uso de verbos en infinitivo en el lenguaje oral.

Las oraciones compuestas y los nexos, reflejan que 7 usuarias lo expresan al 0% mientras que el 25% y el 75% solo lo realizan 2. El 100% lo expresa 1 usuaria al igual que el 50%. Estos resultados coinciden con lo expuesto por Collazo (2014) que señala que las personas con discapacidad intelectual poseen una baja longitud media de enunciado estando ausentes los nexos como pueden ser artículos o pronombres.

En relación con las comparaciones la expresión generalmente es negativa con 8 usuarias que obtienen un 0%, 3 de ellas un 25% y el 100% y el 50% solo lo expresaba 1 usuaria. Esto es reflejado por Rondal (2006) que afirma que existen dificultades en la producción de distintos tipos pragmáticos de frases.

En relación con las preposiciones, solo 2 usuarias las expresan al 100% siendo mayoritarias las 7 usuarias que no las expresan obteniendo un 0%. El 50% lo expresaban 2 usuarias, mientras que el 75% y el 25% solo 1. Estos resultados acerca del uso de las preposiciones y su bajo uso contradicen lo dicho por Collazo (2014) que indica que la omisión de preposiciones es persistente y notoria pero no afecta al mensaje.

Por último, los morfemas de género y número son utilizados correctamente por 3 usuarias que obtienen el 100%, mientras que 7 usuarias obtienen un 0%. El 25% es expresado por 2 usuarias y el 50% por 1. El bajo porcentaje de usuarias con un 100% concuerda con lo reflejado por Collazo (2014) que indica que en las personas con discapacidad intelectual se observa alterado el uso de morfemas de género y número.

Por lo tanto, tras el análisis de los datos obtenidos, se puede observar que existen más dificultades a la hora de ejecutar la parte de expresión del test, pero en cambio se observa similitud entre aquellas a las que se realiza el test en su parte de comprensión, lo que coincide con lo dicho por Gómez (2010) que expone que muchas personas con discapacidad intelectual tienen graves problemas en su comunicación.

## **5. ELABORACIÓN DEL DOSSIER PRÁCTICO**

Para llevar a cabo el dossier práctico se tendrá en cuenta el aspecto de comprensión, debido a que existe un mayor número de usuarias que han realizado esta parte del test. La idea es crear un cuaderno de trabajo y estimulación con actividades para trabajar los ítems más representativos, teniendo en cuenta que para las personas con DI es difícil mejorar en determinados aspectos como las pasivas o las oraciones compuestas. Para que las actividades sean accesibles se usarán los pictogramas de Arasaac.

Este cuaderno está diseñado para trabajar aspectos morfosintácticos en los que las personas con DI fallan frecuentemente. Teniendo en cuenta las características de esta población, otros aspectos como pueden ser las oraciones pasivas o la voz reflexiva no se incluyen en este cuaderno debido a la excesiva dificultad.

Se presentan actividades adaptadas con pictogramas para facilitar el acceso a la información y para hacerlas más accesibles. Antes de comenzar a trabajar con este cuaderno, se debe valorar el conocimiento previo del usuario con los pictogramas así como el nivel general de su comunicación.

Este cuaderno tiene como finalidades:

- Dotar a las personas con DI de actividades adaptadas para facilitar la accesibilidad.
- Aumentar el nivel morfosintáctico.
- Estimular a la población con DI teniendo en cuenta las dificultades observadas a la hora de realizar la evaluación.

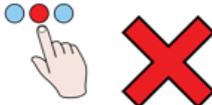
Este cuaderno lo podrían utilizar en sus sesiones logopedas que trabajan con personas con DI e incluso otros profesionales que trabajen con este grupo de personas. Se aplica siguiendo el orden establecido en el propio Test de Aguado, es decir, se debe utilizar en orden para ir trabajando los aspectos de uno en uno y de forma individual. Por ello, se recomienda trabajar en cada sesión uno de los aspectos e ir poco a poco avanzando de forma que se consoliden los aprendizajes. Se debe realizar en presencia de un profesional y no de forma autónoma para poder llevar a cabo las correcciones en el momento preciso, ya que de esta manera

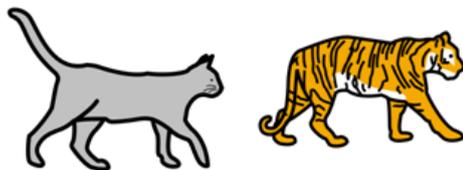
tenemos la posibilidad de hacer hincapié en la expresión no trabajada directamente en este cuaderno.

Utilizando pictogramas y trabajando con este cuaderno ayudamos a la mejora de la comunicación de las personas con DI.

Las actividades que encontramos en el dossier, pueden adaptarse según el nivel y las dificultades de los usuarios, siendo esta una versión sencilla con algunas actividades de mayor dificultad como aquellas referidas a las preposiciones o las relativas a pronombres posesivos. Algunos ejemplos de actividades incluidos en el correspondiente dossier serían los siguientes:

- “Señala lo que no es.” Esta actividad aborda la comprensión de la negación. Para hacer más accesible el propio enunciado de la actividad se utilizan los pictogramas correspondientes. Utilizando categorías semánticas sencillas se quiere lograr que el usuario del cuaderno señale correctamente lo que no pertenece a esa familia de pictogramas. En el caso de esta actividad, las diferencias entre una categoría y otra son notables para facilitar la tarea, ya que, en caso de ser complicadas un error en esta actividad puede indicar tanto desconocimiento de esas categorías como falta de comprensión.

1. SEÑALA LO QUE NO ES   
SEÑALA QUE NO ES UN GATO

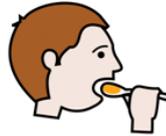
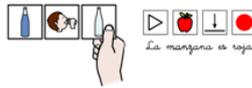


SEÑALA QUE NO SE USA PARA COMER



- “Ordena adecuadamente las siguientes oraciones.” Como en el caso anterior, el propio enunciado de la actividad está representado con pictogramas. A continuación se presenta una imagen de una situación, por ejemplo, un niño comiendo una manzana o un perro corriendo por el campo. Se presentan también los pictogramas referidos a esa oración desordenados, por ejemplo, manzana, niño y el verbo comer, junto con una tabla con tres cuadrados cada uno de ellos para el pictograma adecuado. Por lo tanto, el usuario del cuaderno debe colocar los pictogramas que representan la acción de la imagen de forma correcta.

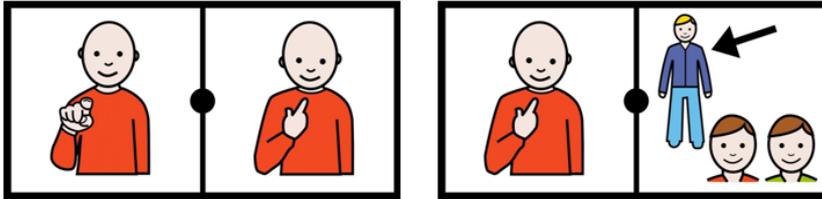
1. ORDENA ADECUADAMENTE LAS SIGUIENTES ORACIONES



--	--	--

- “Jugamos al dominó de los pronombres.” Antes de comenzar a realizar la actividad, es recomendable enseñar previamente los pictogramas al usuario con su correspondiente significado para que a la hora de trabajar hayan tenido un contacto previo con el material. Puede realizarse de forma individual, participando el profesional y el paciente, o de forma grupal reuniendo a diferentes usuarios que necesiten trabajar los pronombres personales. Se reparten las fichas y se juega como al dominó normal, teniendo en cuenta que cada vez que se coloque una ficha la persona debe indicar a qué pronombre corresponde.

### 1. JUGAMOS AL DOMINÓ DE LOS PRONOMBRES



- “Responde a las preguntas.” Se presenta una frase acompañada de sus correspondientes pictogramas para facilitar la comprensión, posteriormente el usuario debe contestar una serie de preguntas teniendo como apoyo visual los pictogramas. Por ejemplo, se presenta la siguiente frase: “El padre compra pan en el supermercado” seguida de los pictogramas de un padre, el verbo comprar, una barra de pan y el supermercado. El profesional realiza una serie de preguntas, que pueden ser las siguientes: “¿Quién compra el pan?;¿Qué compra el padre?;¿Dónde compra el pan?” El usuario debe contestar estas preguntas de forma oral o señalando los pictogramas.

### 1. RESPONDE A LAS PREGUNTAS



El padre compra pan en el supermercado.



- ¿Quién compra el pan?
- ¿Qué compra el padre?
- ¿Dónde compra el pan?

- “Coloca los objetos de la lámina usando las preposiciones.” Para realizar esta actividad el usuario debe conocer y manejar el vocabulario básico de la habitación para saber colocar en la correspondiente lámina el mobiliario relativo a la habitación. Por lo tanto, se presenta una

lámina donde se puede ver una habitación y unas tarjetas con los correspondientes muebles que el propio usuario debe colocar siguiendo las indicaciones proporcionadas. Por ejemplo: coloca el cojín encima de la cama o coloca el armario contra la cama.



Este cuaderno de estimulación ha sido aplicado durante un breve periodo durante las prácticas en el Centro Especial Padre Zegrí, período que ha sido insuficiente para comprobar la mejoría de las usuarias. Pese a ello, si se ha observado que los contenidos eran adecuados y la metodología de aplicación.

De esta manera, se ha facilitado el dossier a la logopeda del centro para que continúe aplicándolo y tras un tiempo prudencial, la idea es volver a evaluar a estas pacientes para observar si han mejorado en sus niveles de comprensión o al menos, han mantenido los de partida.

Realizaré un seguimiento mediante el contacto con la logopeda, para poder adaptar el dossier en aquellos aspectos que sea necesario, ampliarlo o reducirlo.

## **6. CONCLUSIONES**

Tras realizar una revisión bibliográfica completa y amplia, nos damos cuenta de que aunque los estudios respecto a la discapacidad intelectual y el lenguaje han avanzando, son escasas las novedades existentes respecto al componente morfo-sintáctico, por lo tanto es necesario continuar avanzando e investigando para lograr mejorar los avances científicos dentro de este ámbito. Este aspecto se ve reflejado a la hora de aplicar una prueba de evaluación concreta con este tipo de población, ya que, debido a las escasas investigaciones no existe a día de hoy un test estandarizado que valore los aspectos necesarios desde el punto de vista de la discapacidad intelectual. Esta revisión acerca de la DI en adultos me ha proporcionado datos e información para complementar mi experiencia durante las prácticas.

Respecto a la reflexión acerca de la evaluación con una muestra de población, podemos constatar que son necesarias pruebas de evaluación estandarizadas que permitan lograr una evaluación íntegra y eficaz con este grupo de personas. Llevar a cabo la evaluación con una prueba estandarizada pero no adaptada para la población con discapacidad intelectual arroja unos resultados que pueden ser interpretados de forma incorrecta por falta de comprensión o por ser inadecuados. Por lo tanto, en la actualidad es necesaria una prueba que permita valorar de forma correcta todos los aspectos del lenguaje en una persona con discapacidad intelectual, y entre ellos, el componente morfo-sintáctico.

A la hora de analizar los resultados acerca de la evaluación y reflexionar sobre ellos ocurre algo parecido a lo mencionado anteriormente. Al no existir ninguna prueba que se adapte 100% a las necesidades los resultados pueden ser mal interpretados. Con estos resultados ha sido posible realizar una síntesis en tablas de la puntuación obtenida en cada ítem valorado. Su análisis arroja datos interesantes y que permiten trabajar sobre ellos para lograr una mejoría en los mismos, ya que, los resultados muestran necesidad de intervención logopédica con esta población.

Por último, la elaboración de un cuaderno de estimulación para esta población se ha conseguido utilizando los pictogramas de ARASAAC y trabajando día a día en las

prácticas. Para este cuaderno de estimulación se parte de los ítems evaluados a través del T.S.A de Aguado.

La realización y posterior puesta en práctica, permite observar las dificultades que pueden existir a la hora de intervenir y lleva a reflexionar acerca de la importancia de adaptar el material a las necesidades del paciente y comprender que cada paciente lleva un ritmo de trabajo y nos debemos adecuar a él.

Así mismo, resalta la necesidad de adaptar el material y de continuar investigando para lograr una intervención logopédica óptima en los adultos con discapacidad intelectual.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Abellán García, A., Esparza Catalán, C., & Pérez Díaz, J. (2011). Evolución y estructura de la población en situación de dependencia.

Alonso, M. A. V. (1992). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo cero*, 25(3), 5-24.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Alianza Editorial, Madrid 2011.

Beledo, J. F. (2018). La comprensión actual de la discapacidad intelectual. *Sal Terrae*, 106, 479-492.

Bertola López, E. (2018). Análisis empírico de las características formales de los símbolos pictográficos ARASAAC. Proyecto de investigación.

Collazo Alonso, A. (2014). Habilidades comunicativas en discapacidad intelectual.

Corman Rojas, N. I. (2015). Estrategias de enseñanza lúdica para mejorar habilidades comunicativas en la comprensión y expresión del lenguaje oral de los estudiantes con discapacidad intelectual del primer grado de primaria del Centro De Educación Básica Especial n° 04 distrito de Miraflores, UGEL 07.

Fernández Montañes Del Castillo, L. (2020). Propuesta de intervención comunicativa para trastorno del espectro autista con usuarios verbales de bajo rendimiento intelectual.

García Flores, M. I., & Ochoa Rosado, G. E. (2019). Nivel de Lenguaje Oral y Desarrollo de Habilidades de Interacción Social en Niños Institucionalizados de 3 a 6 Años.

Gómez, D. P. (2010). Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual. *Educación y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 4(2), 51-60.

Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. Traducción de IRARRÁZAVAL, M., MARTIN, A., PRIETO-TAGLE, F. y FUERTES, O.). En REY, Joseph. *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*, 1-28.

Ledesma Mayea, J. C. (2018). *La estimulación del componente fonético fonológico*.

Mendoza Moreira, C. C. (2020). *Trastorno específico del lenguaje y su déficit a nivel de la morfosintaxis (Doctoral dissertation, Universidad de Guayaquil. Facultad de Ciencias Médicas. Carrera de Tecnología Médica)*.

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.

Morales Sotomayor, J. A. (2020). *Estandarización y adaptación del TSA al castellano de Lima para niños de 5 y 6 años de instituciones educativas estatales del distrito de Los Olivos*.

Ramos Sánchez, J. L. (2014). *Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica*.

Ríos Ballarín, U., & Ayllón Negrillo, E. (2017). *Discapacidad Intelectual y lenguaje. Puesta en marcha de un proyecto de intervención educativa*.

Rodríguez, J. J., & Santana, A. M. M. (2010). *Adquisición y desarrollo del lenguaje. A. (Muñoz García, Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil, 101-120*.

Rodríguez, L. F. G., Martínez, A. M., & Castro, E. Z. (2014). Diagnóstico de niños con TEL y dificultades de aprendizaje con la ITPA-3. *Areté*, 14, 183-194.

Rondal, J. A. (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: Perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. *Revista Síndrome de Down*, 23(91), 120-8.

Sancllemente, M. P., & Bordas, C. S. (2011). Patología del lenguaje. Evaluación e intervención. *Boletín de AELFA*, 11(1), 33-37.

Schalock, R. L. (2013). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales.

Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas de comunicación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1, 81-94.

Zurdo Garay-Gordóvil, A. (2015). Anáfora y correferencia pronominal en adolescentes con discapacidad intelectual.

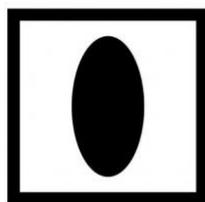
**CUADERNO PARA**  
**TRABAJAR LA**  
**COMPRENSIÓN**  
**(MORFOSINTAXIS)**



TRABAJAR



CON



UN



CUADERNO

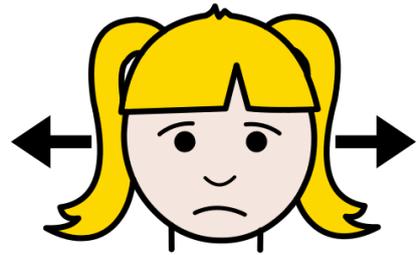
**Este cuaderno está diseñado para trabajar aspectos morfosintácticos en los que las personas con DI fallan frecuentemente. Teniendo en cuenta las características de esta población, otros aspectos como pueden ser las oraciones pasivas o la voz reflexiva no se incluyen en este cuaderno por tener excesiva dificultad.**

**A continuación se presentan actividades adaptadas con pictogramas para facilitar el acceso a la información y para hacerlas más accesibles.**

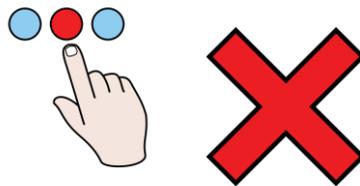
**Los apartados que se muestran son los siguientes:**

- **Negación.**
- **Orden del enunciado.**
- **Artículos.**
- **Demostrativos.**
- **Pronombres posesivos.**
- **Pronombres sujeto.**
- **Pronombres interrogativos.**
- **Comparaciones.**
- **Preposiciones.**

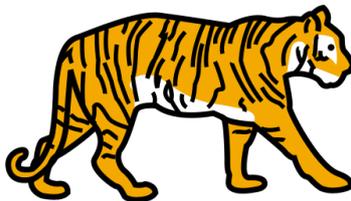
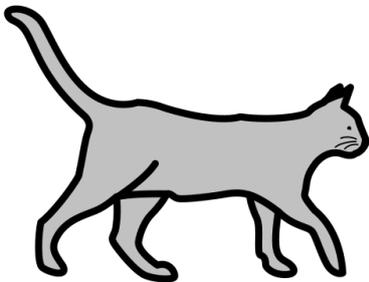
NEGACIÓN



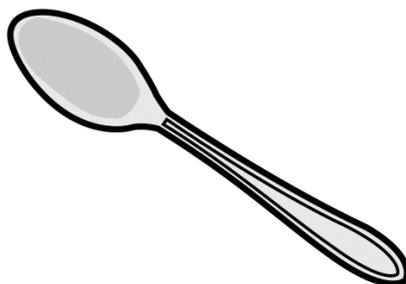
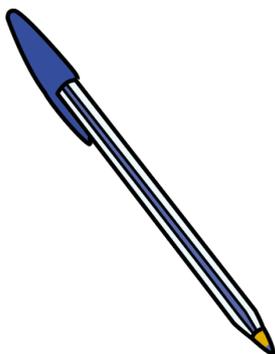
1. SEÑALA LO QUE NO ES



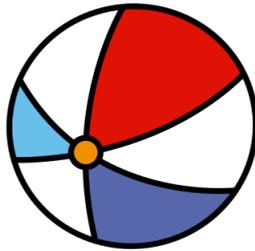
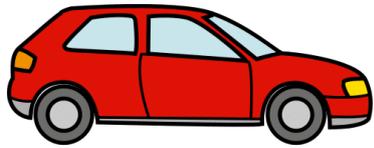
SEÑALA QUE NO ES UN GATO



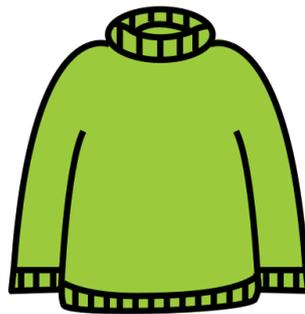
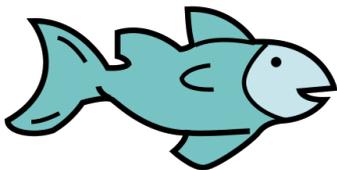
SEÑALA QUE NO SE USA PARA COMER



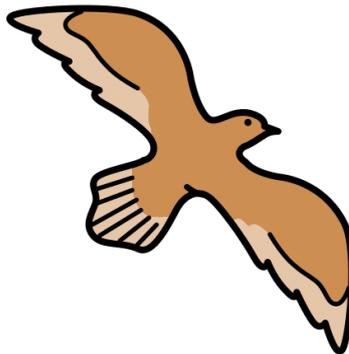
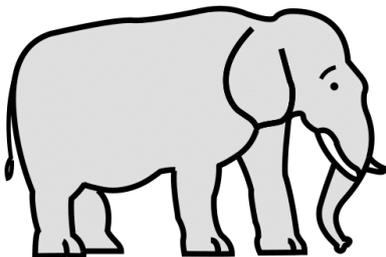
SEÑALA QUE NO ES UN COCHE



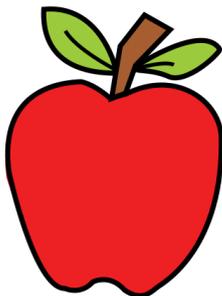
SEÑALA QUE NO SE GUARDA EN EL ARMARIO



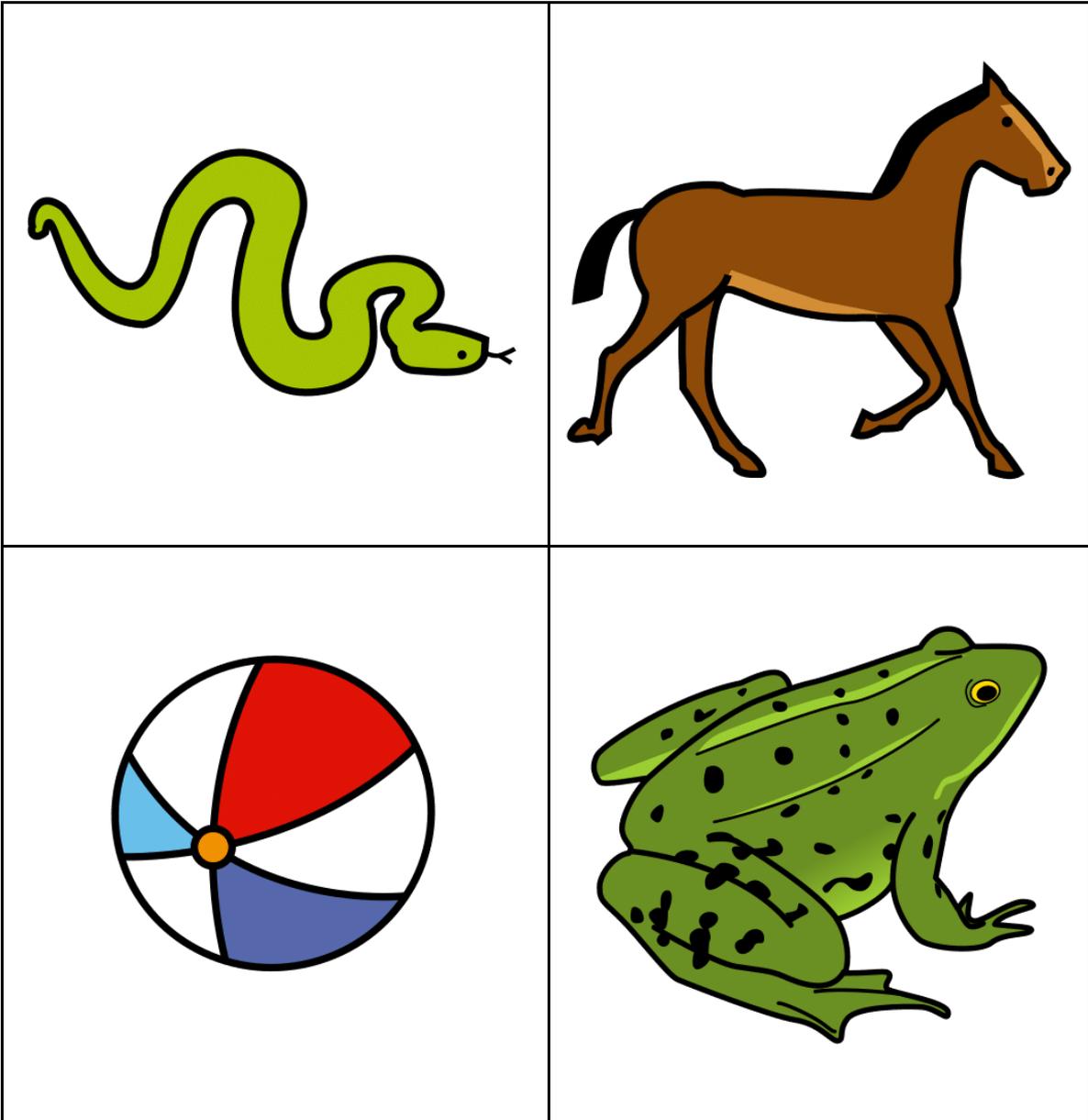
SEÑALA QUE NO VUELA



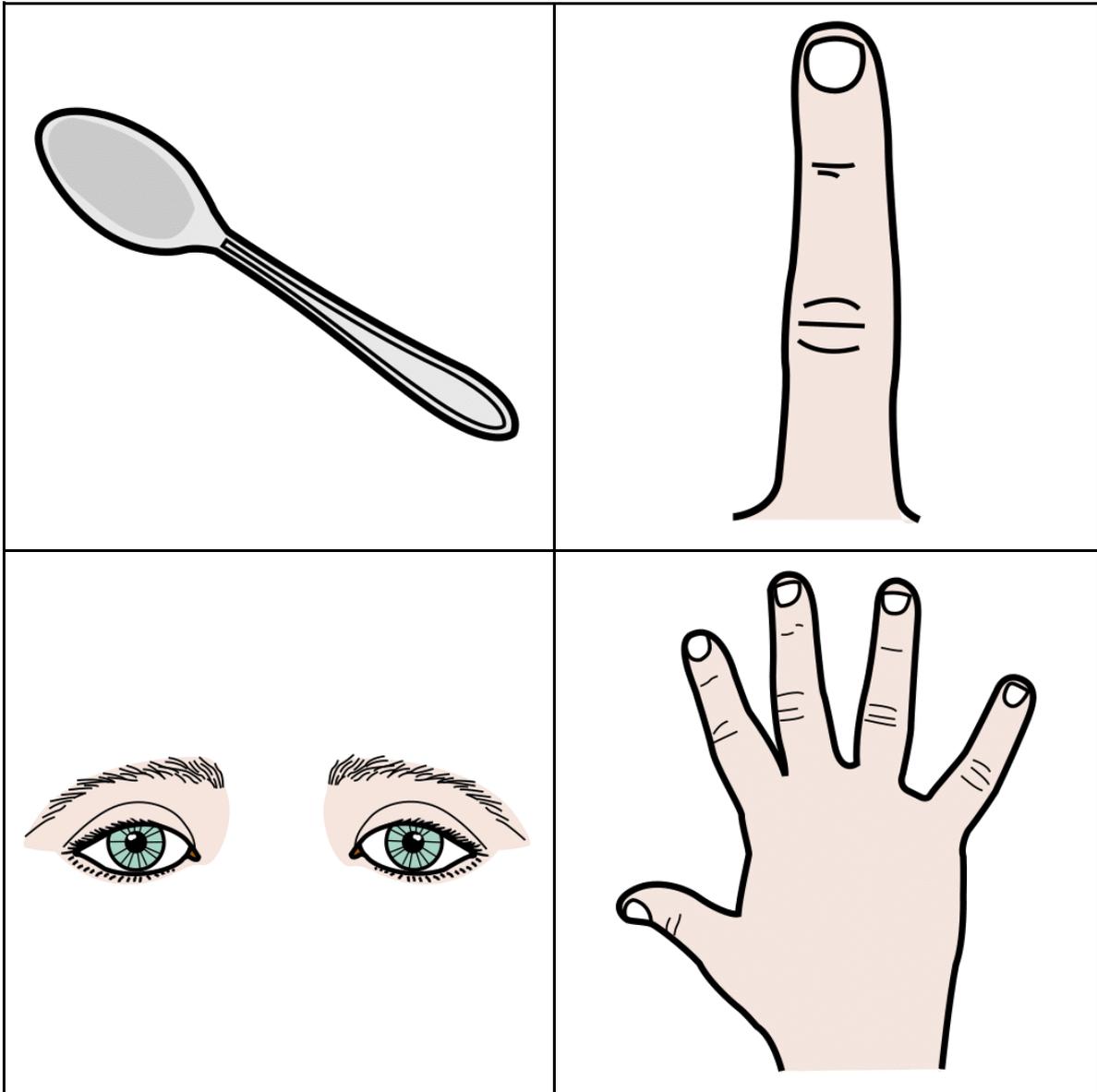
SEÑALA QUE NO ES UNA FRUTA



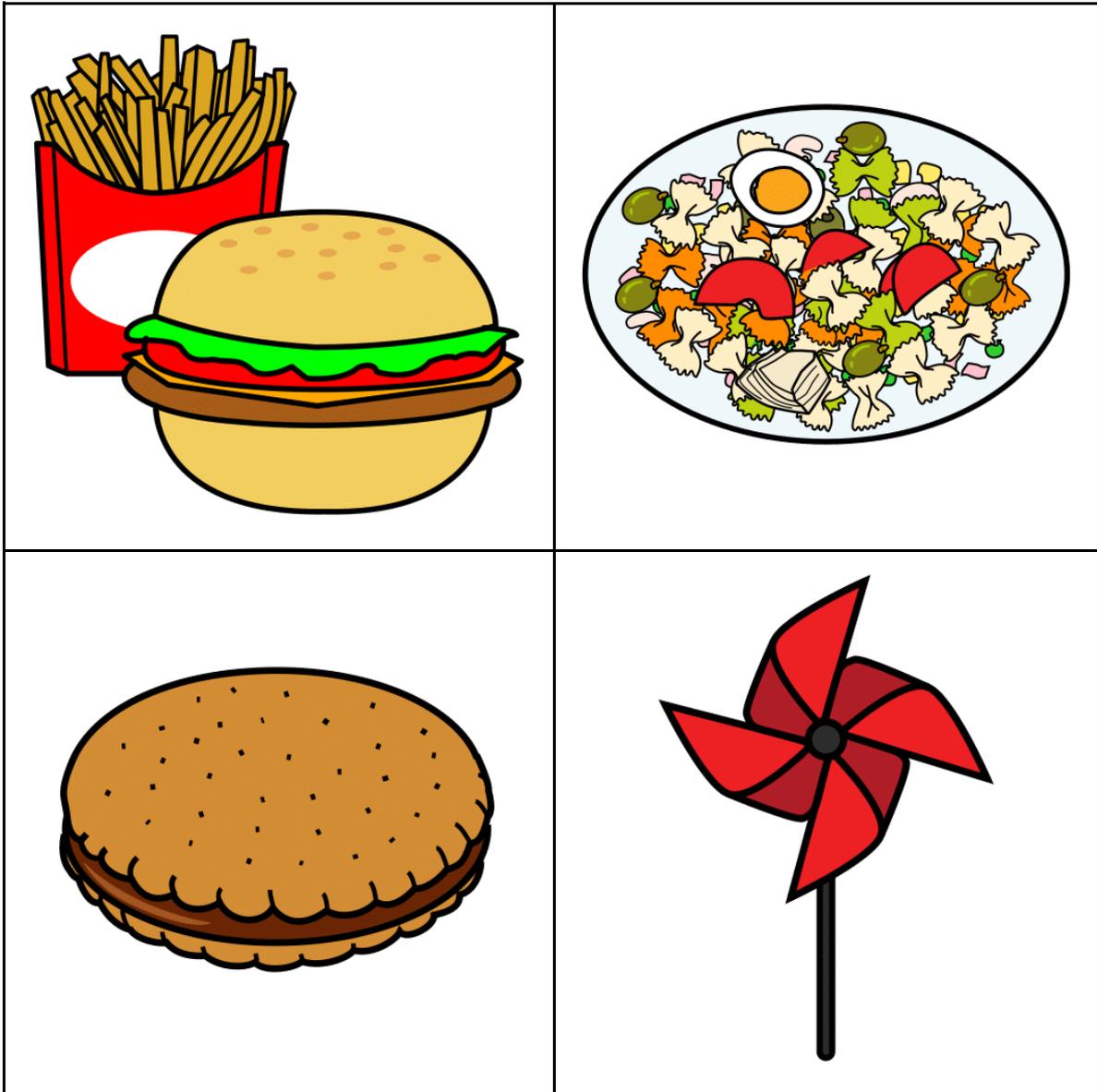
2. ¿SEÑALA CUÁL NO...?  
¿CUÁL NO ES UN ANIMAL?



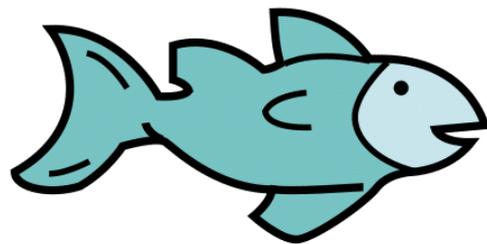
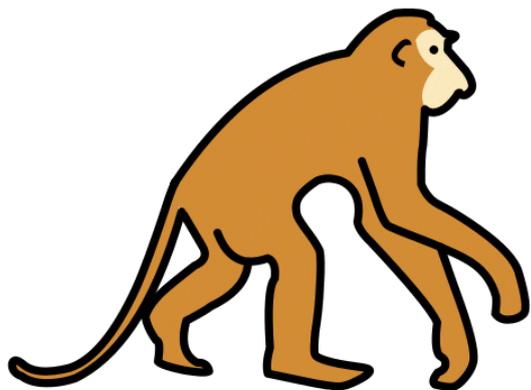
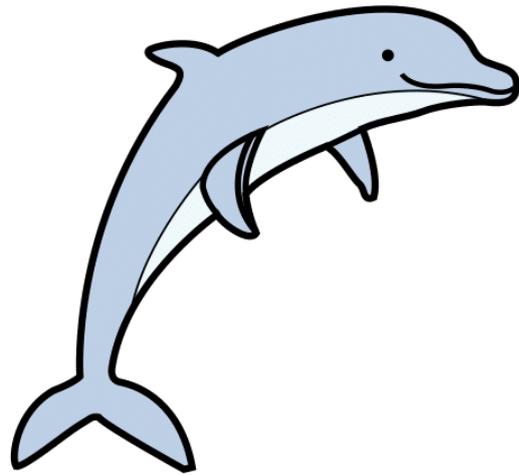
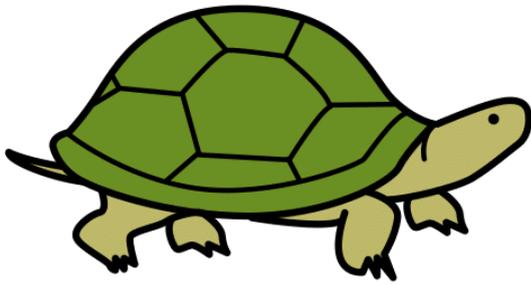
¿CUÁL NO ES UNA PARTE DEL CUERPO?



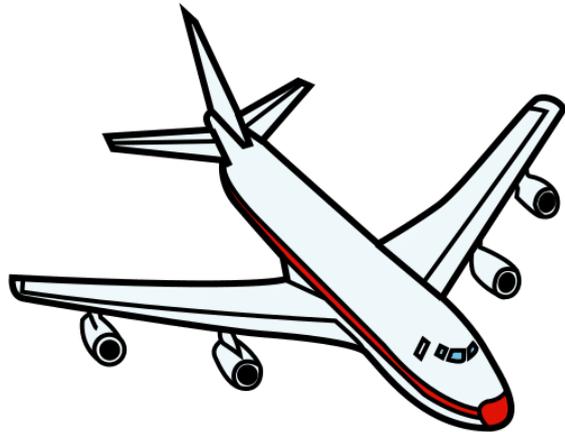
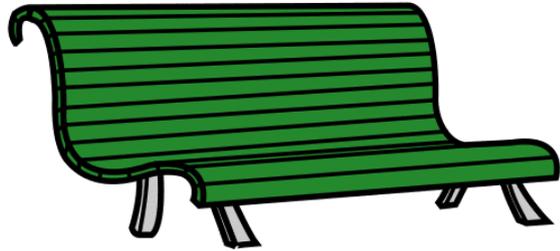
¿CUÁL NO ES COMIDA?



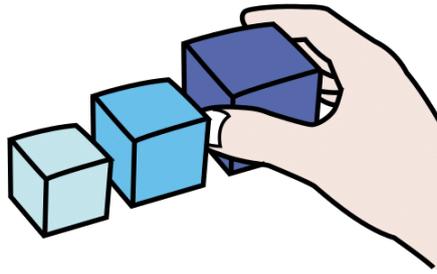
¿CUÁL NO VIVE EN EL MAR?



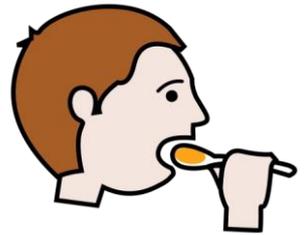
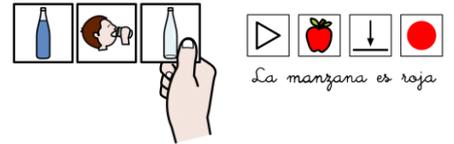
¿CUÁL NO ES UN TRANSPORTE?



ORDEN DEL ENUNCIADO



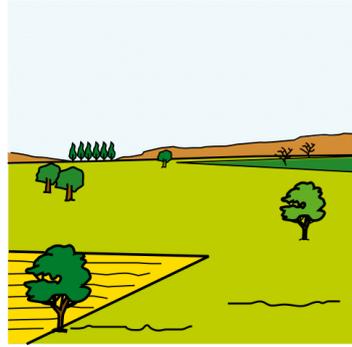
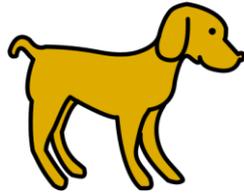
1. ORDENA ADECUADAMENTE LAS SIGUIENTES ORACIONES



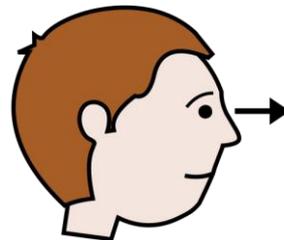
--	--	--



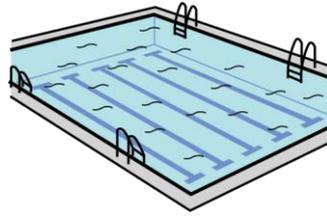
--	--	--



--	--	--

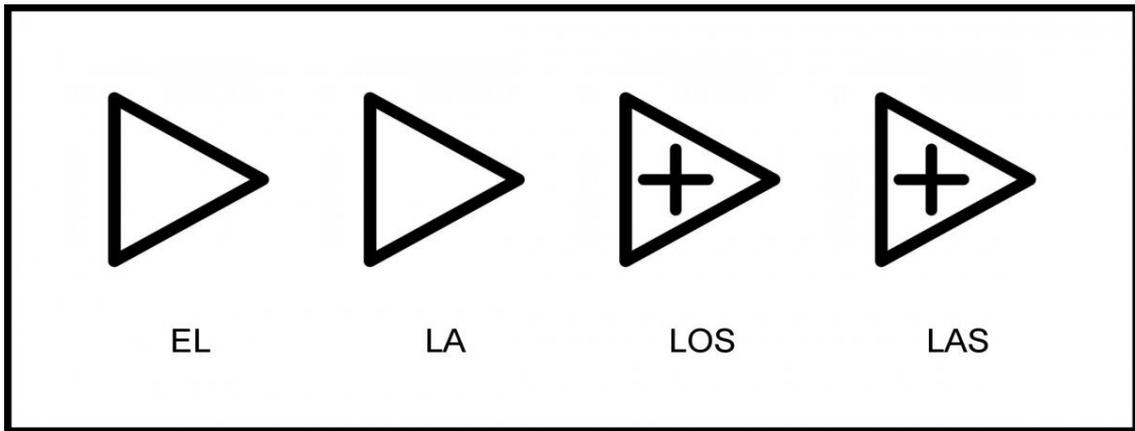


--	--	--

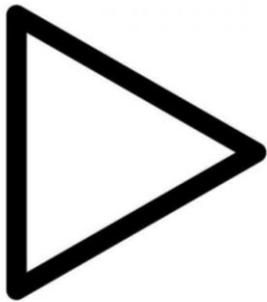
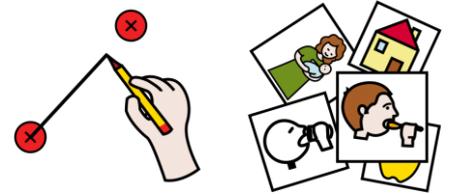


--	--	--

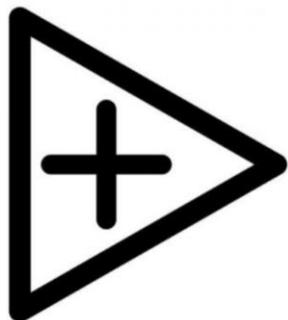
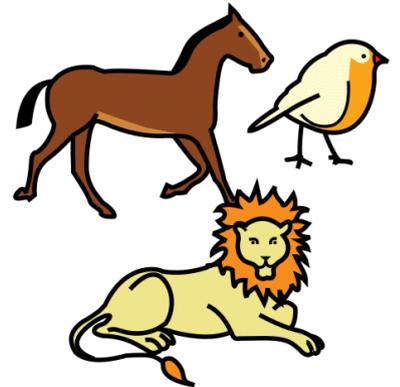
ARTÍCULOS



1. UNE CON UNA FLECHA.

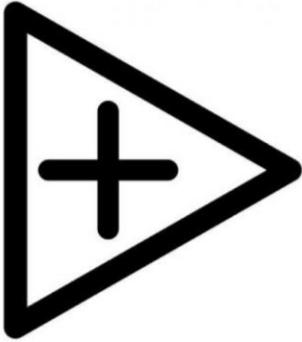


EL

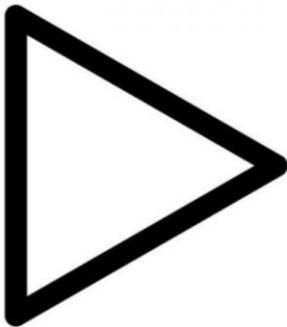
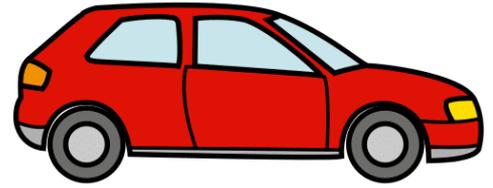


LAS





LOS



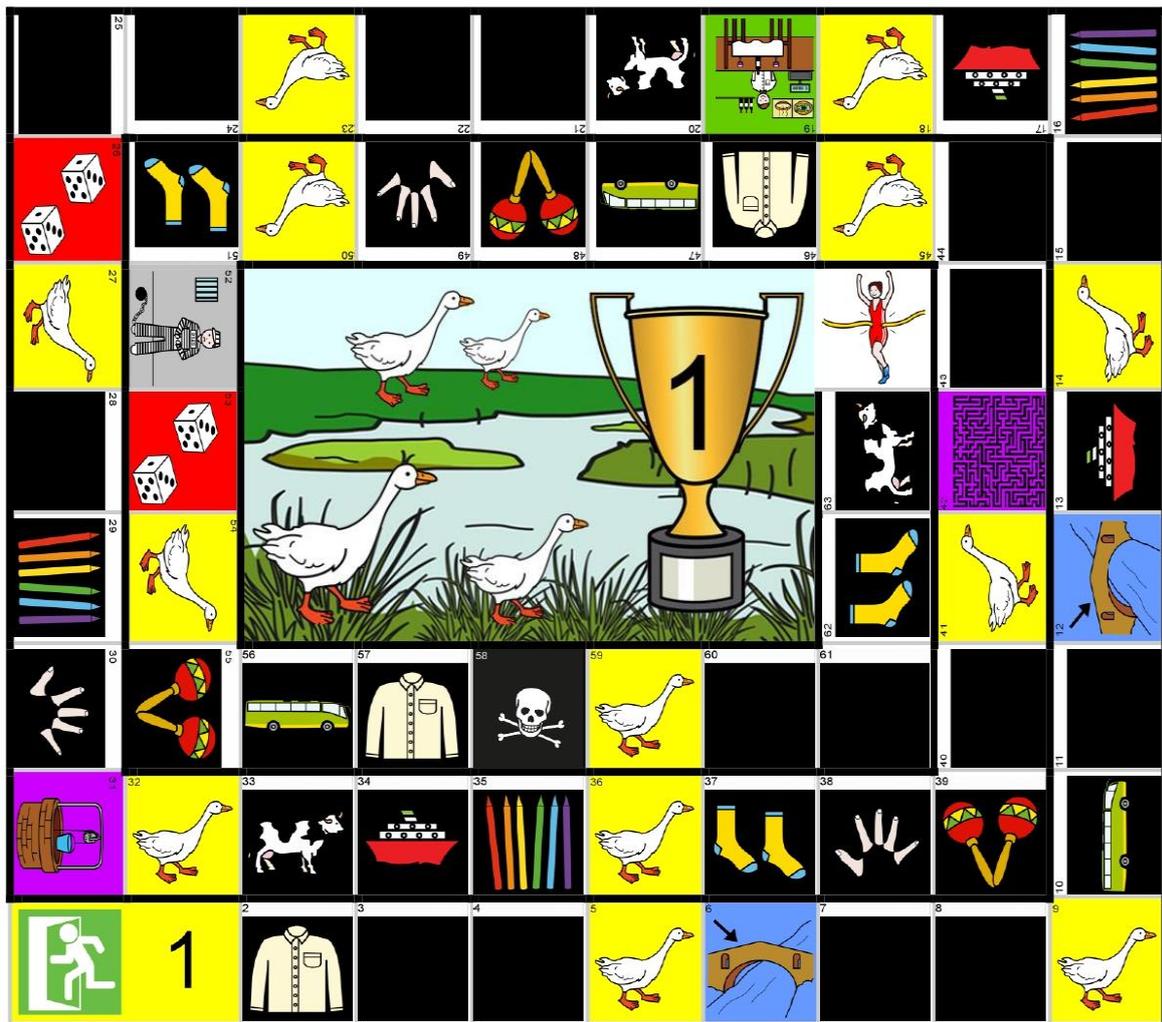
LA



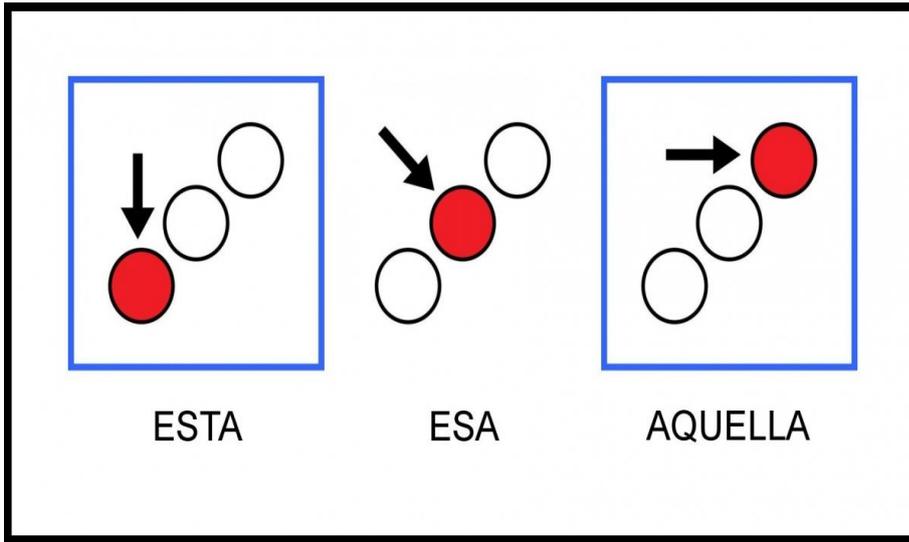
## 2. LA OCA DE LOS ARTÍCULOS



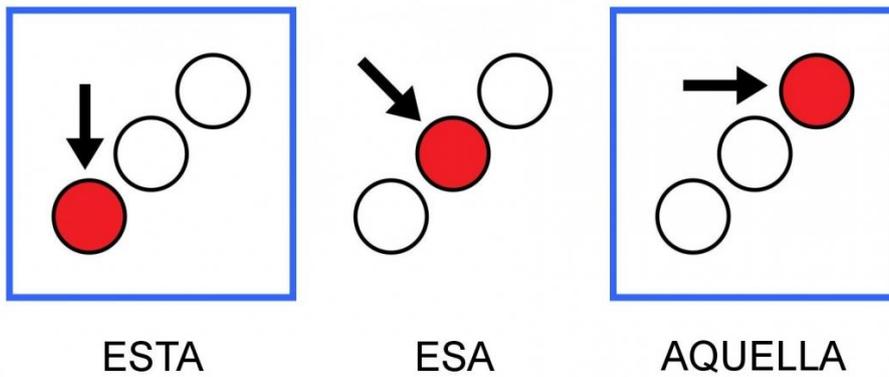
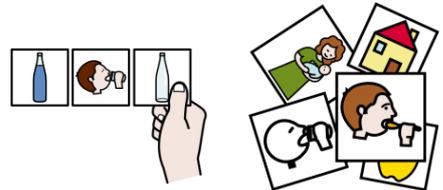
Cada casilla en negro correspondería a un artículo: el, la, los, las. Por lo tanto cada vez que caiga en esa casilla debe realizar una frase con el artículo correspondiente, al igual que, cuando caiga en las casillas con pictogramas debe realizar una frase utilizando el artículo adecuado.

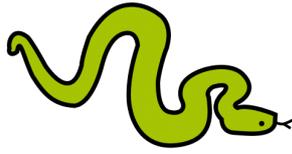
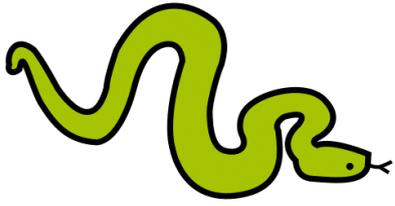


**DEMOSTRATIVOS**

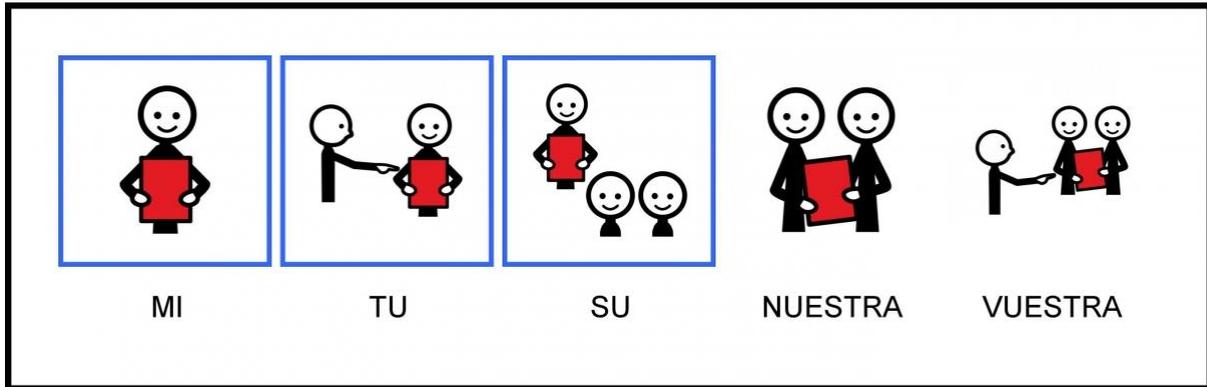


1. COLOCA CADA IMAGEN CON EL PICTOGRAMA ADECUADO





**PRONOMBRES POSESIVOS**



**1. COMPLETA LAS FRASES FIJANDOTE EN EL PICTOGRAMA**



- Ese libro es.....


- La habitación de arriba es...


- Los abrigos del perchero son....


- Los lápices nuevos son....


- Yo prefiero mis cuadernos, prefieren los...


- El balón amarillo es....



- Ese dinero es...



- El domingo  
en.....casa



comemos

- El cepillo de dientes es....



- El perro que vi por la ventana es...



- El coche de ayer era....



- Yo me he puesto mi jersey, ella se ha puesto el...



- Ese collar es...



- Lo que hay encima de la

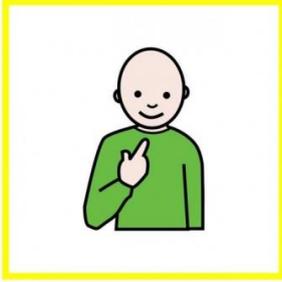
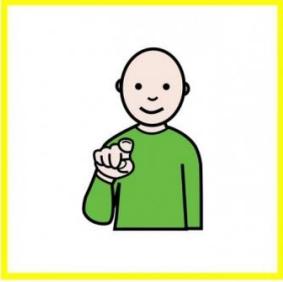
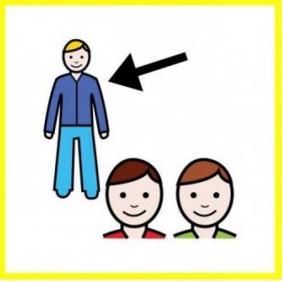


mesa es...

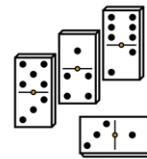
- Aquella maleta es....



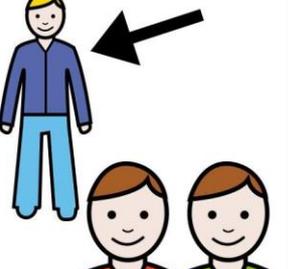
**PRONOMBRE SUJETO**

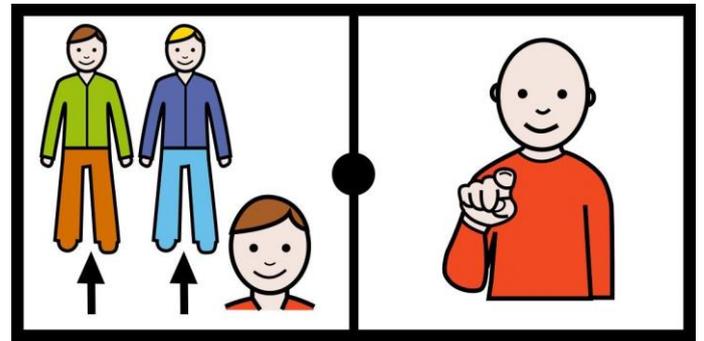
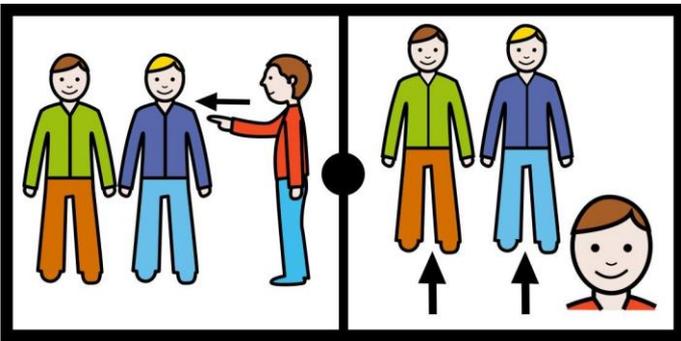
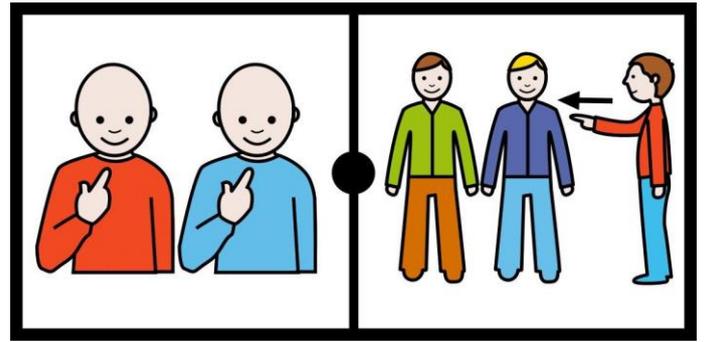
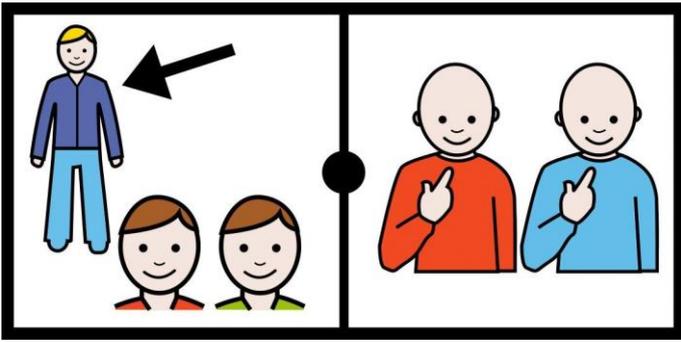
		
YO	TÚ	ÉL

**1. JUGAMOS AL DOMINÓ DE LOS PRONOMBRES**



	
---	---

	
--	---



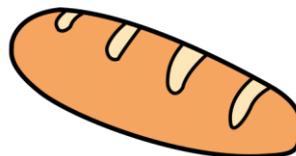
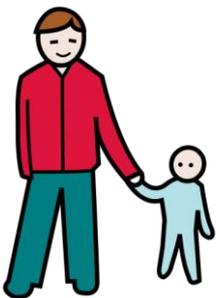
## PRONOMBRES INTERROGATIVOS



### 1. RESPONDE A LAS PREGUNTAS

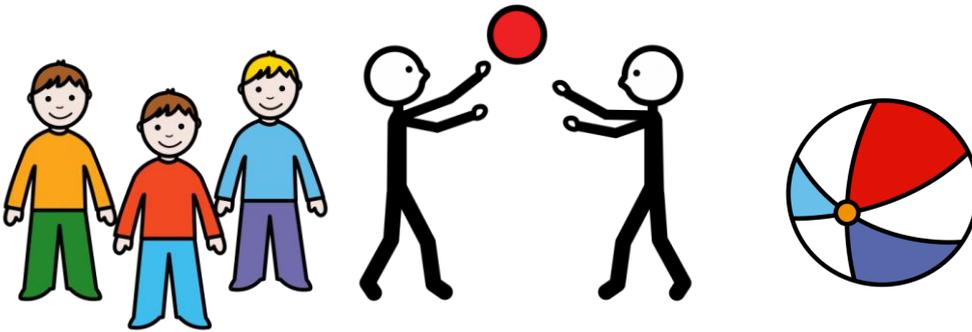


El padre compra pan en el supermercado.



- ¿Quién compra el pan?
- ¿Qué compra el padre?
- ¿Dónde compra el pan?

Los niños juegan con la pelota.



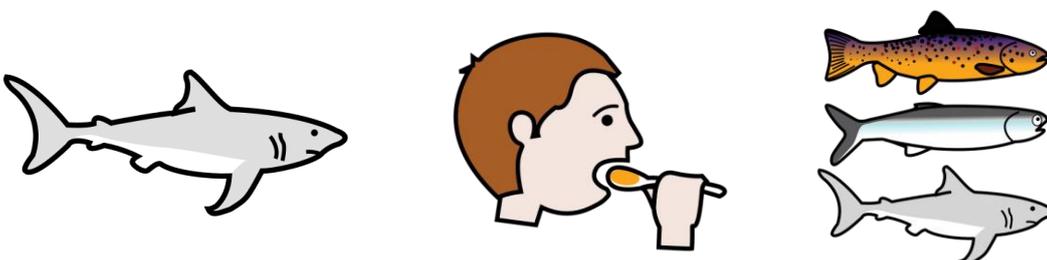
- ¿Quién juega a la pelota?
- ¿Qué usan para jugar?

El tigre vive en la selva.



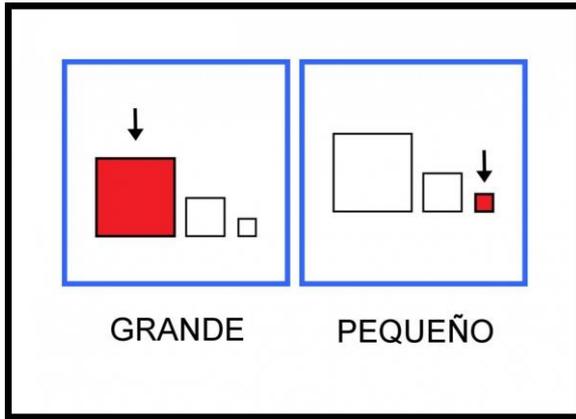
- ¿Quién vive en la selva?
- ¿Dónde vive el tigre?
- ¿Qué hace el tigre en la selva?

El tiburón come peces.

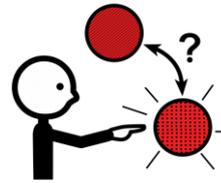


- ¿Quién come peces?
- ¿Qué come el tiburón?
- ¿Qué hace el tiburón?

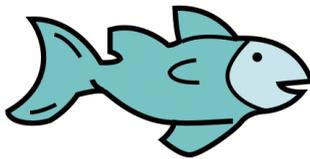
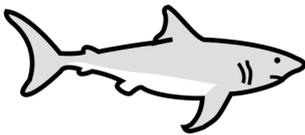
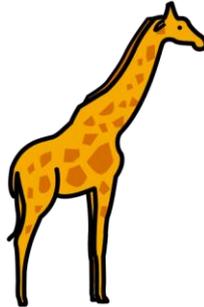
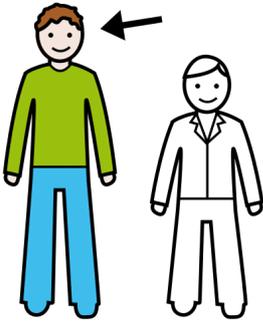
## COMPARACIONES

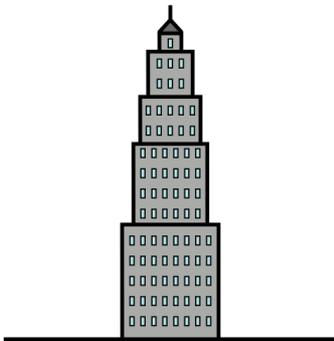
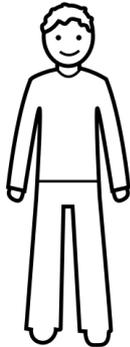
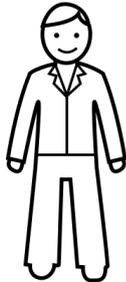
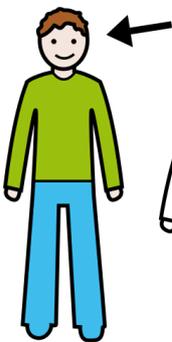
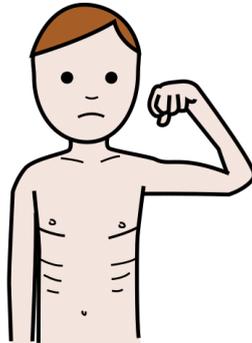
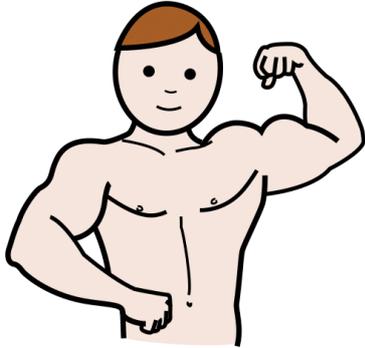
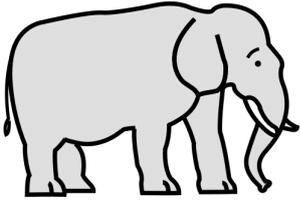


### 1. COMPARA LOS SIGUIENTES PICTOGRAMAS

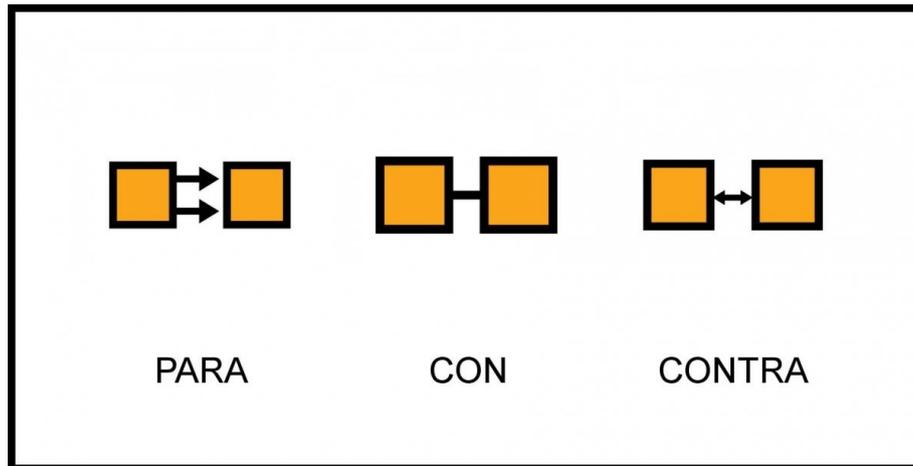


¿En qué se parecen los pictogramas? ¿Y en qué se diferencian?





# PREPOSICIONES



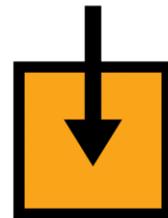
## 1. FRASES SIGUIENDO EL PATRÓN SUJ+VERBO+PREPOSICIÓN



¿DÓNDE COMES?  
¿DÓNDE DUERMES?  
¿DÓNDE COMPRAS ROPA?



VERBO



¿CON QUÉ COMES?  
¿CON QUÉ BARRES?  
¿CON QUÉ TE SECAS?



VERBO



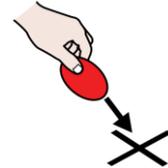
¿CUÁNDO DUERMES?  
¿CUÁNDO TIENES MÉDICO?  
¿CUÁNDO TOMAS LAS PASTILLAS?



VERBO



2. COLOCA LOS OBJETOS EN LA LÁMINA USANDO LAS PREPOSICIONES



- Coloca la ventana **en** la pared azul.
- Coloca la silla **sobre** la alfombra.
- Coloca el cojín **encima** de la cama.
- Coloca el armario **contra** la cama.
- Coloca la estantería **entre** la silla y el armario.