



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Sistema de actividades para el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual del segundo año de educación básica de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Autoras:

Joselyn Betzabeth Pando Estacio

CI: 0704388883

Dayana Estefanía Guayacondo Saquicela

CI: 0106179575

Tutora:

María Dolores Pesántez Palacios

C.I: 01012131893

**Azogues-Ecuador
Agosto, 2023**



Agradecimiento

A la Universidad Nacional de Educación (UNAE), por abrirnos las puertas de sus aulas, acogernos y forjarnos como un ser productivo para la sociedad.

A los señores directivos y docentes que nos impartieron sus conocimientos, ya que nos servirán para nuestra vida personal y profesional.

A la tutora María Dolores Pesántez, cuya orientación experta, paciencia y conocimiento han sido invaluableles en cada etapa de este proyecto.

Extendemos nuestro agradecimiento a la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz por brindarnos la oportunidad de llevar a cabo nuestras prácticas pre profesionales en sus instalaciones. Ha sido gratificante formar parte de su entorno y aprender de los profesionales que conforman esta institución.



Dedicatoria

A Dios que guio y cuidó mis pasos siendo mi fortaleza en los momentos de dificultad que he pasado a lo largo de este caminar. A mis padres, por ser la fuente inagotable de amor, sacrificio y apoyo a lo largo de mi vida y educación. A mi familia, por su aliento constante y por creer en mí incluso en los momentos más desafiantes. A mis amigas, por las risas compartidas, el aliento inquebrantable y las palabras de ánimo en cada etapa de este camino. Esta tesis está dedicada con gratitud y cariño a todos ustedes por su apoyo incondicional para mi formación profesional.

Joselyn Betzabeth Pando Estacio



Este trabajo de integración le dedico principalmente a Dios, por haberme dado la vida y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A mi madre, por su inmenso amor y sabiduría, que con su inocencia ha dejado en mí huellas de amor y grandes enseñanzas que me servirán a lo largo de la vida, que a pesar de las circunstancias dadas nunca me dejó sola. A mi padre, por ser el pilar incondicional, por su interés y comprensión sin importar nuestras diferencias de opiniones, a mis hermanos por su cariño y comprensión. A mi hijo ya que sin su amor puro no habría podido con esta lucha. A mis amigos, compañeros y a todas las personas que de una u otra manera me han ayudado para hacer posible este sueño. Y al amor, por ser lo más lindo que paso por mi vida.

Dayana Estefania Guayacondo Saquicela

Resumen

En esta investigación se propone un sistema de actividades que ayuden a mejorar el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual del segundo año de educación básica de la Unidad Educativa Especializada Agustín Cueva Tamariz. Este estudio se inició con la identificación de un caso único de estudio, J.D. un niño con 7 años de edad, diagnosticado con discapacidad intelectual, presenta un trastorno en el desarrollo del lenguaje secundario a retardo mental. La investigación es de enfoque cualitativo, con el método de estudio de caso. La información se recogió de diversas fuentes: entrevista, análisis documental, diario de campo y una ficha de observación directa. Los resultados de la investigación evidenciaron que J.D. presenta dificultades en el lenguaje, especialmente en: rotacismo, dificultad en la distinción de vocales, problemas en la sintaxis y la falta de uso de conectores gramaticales. Para dar respuesta a los resultados obtenidos se diseñó un sistema de actividades lúdicas basado en el enfoque logopédico. Las conclusiones a las que llega esta investigación demuestran que el lenguaje representa una herramienta esencial para el desarrollo integral de los individuos, permitiendo la expresión de pensamientos, emociones y facilitando su interacción en el entorno social. Asimismo, se creó la propuesta de un sistema de actividades con enfoque lúdico adaptado a las necesidades del niño con discapacidad intelectual, se presenta como una estrategia prometedora para mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

Palabras clave: *Discapacidad intelectual, desarrollo del lenguaje, Logopedia.*



Abstract

This research proposes a system of activities to help improve language development in a child with intellectual disabilities in the second year of elementary school at the Agustín Cueva Tamariz Specialized Educational Unit. This study began with the identification of a unique case study, J.D., a 7 year old boy, diagnosed with intellectual disability, presents a language development disorder secondary to mental retardation. The research is qualitative in approach, using the case study method. The information was collected from different sources: interview, documentary analysis, field diary and a direct observation form. The results of the research showed that J.D. presents difficulties in language, especially in: rotacism, difficulty in distinguishing vowels, problems in syntax and lack of use of grammatical connectors. In order to respond to the results obtained, a system of ludic activities based on the logopedic approach was designed. The conclusions reached by this research show that language represents an essential tool for the integral development of individuals, allowing the expression of thoughts, emotions and facilitating their interaction in the social environment. Likewise, the proposal of a system of activities with a ludic approach adapted to the needs of children with intellectual disabilities was created as a promising strategy to improve their linguistic and communicative skills.

Key words: *Intellectual disability, Language, Speech therapy.*



Índice de contenido

| | |
|---|------|
| Agradecimiento | I |
| Dedicatoria..... | II |
| Resumen..... | IV |
| Abstract..... | V |
| Índice de Tablas | VIII |
| Índice de anexos | VIII |
| Índice de figuras | IX |
| Introducción..... | 1 |
| Objetivo general | 14 |
| Objetivos específicos:..... | 14 |
| Justificación | 14 |
| Capítulo I | 18 |
| Marco teórico referencial..... | 18 |
| 1.1. Discapacidad intelectual | 18 |
| 1.1.1. Clasificación de la discapacidad intelectual..... | 25 |
| 1.1.2. Desarrollo del lenguaje en la discapacidad intelectual..... | 29 |
| 1.2. Desarrollo del lenguaje | 35 |
| 1.2.1. Aspecto fonológico..... | 35 |
| 1.2.2. Aspecto semántico | 37 |
| 1.2.3. Aspecto pragmático | 38 |
| 1.2.4. Aspecto sintáctico..... | 39 |
| 1.3. Sistema de actividades | 40 |



| | |
|---|----|
| 1.3.1. Sistema de actividades para intervención logopédica | 41 |
| 1.4. Marco Legal..... | 43 |
| Capítulo II | 47 |
| Proceso Metodológico | 47 |
| 2.1. Paradigma o enfoque..... | 47 |
| 2.2. Método | 48 |
| 2.2.1. Fases de la investigación | 49 |
| 2.3. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información..... | 50 |
| 2.4. Operacionalización de categorías de análisis | 52 |
| 2.5. Operacionalización de categorías de análisis | 54 |
| 2.6. Triangulación de datos | 57 |
| 2.7. Análisis y discusión de resultados..... | 66 |
| Capítulo III..... | |
| Sistema de actividades lúdicas que ayuden a mejorar el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual..... | |
| <i>“JUGANDO HACIA EL ÉXITO: UN ENFOQUE LÚDICO PARA POTENCIAR EL LENGUAJE EN NIÑOS”.....</i> | |
| 3.1. Introducción..... | 72 |
| 3.2. Justificación | 73 |
| 3.3. Objetivo | 73 |
| 3.4. Fundamentación teórica | 73 |
| 3.5. Beneficiarios..... | 76 |
| 3.6. Metodología..... | 77 |



| | |
|-----------------------------------|----|
| 3.7. Sistema de actividades | 80 |
| Conclusiones..... | 81 |
| Recomendaciones..... | 82 |
| Referencias bibliográficas | 83 |
| Anexos | 91 |

Índice de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Operacionalización de categorías de análisis | 54 |
| Tabla 2. Triangulación de resultados..... | 59 |
| Tabla 3. Fase 1 Definición: Títulos y objetivos del sistema de actividades | 79 |
| Tabla 4. Fase 2 Reglas: Acciones previas para estimular al niño..... | 80 |
| Tabla 5. Ficha de evaluación de la actividad 1 | 127 |
| Tabla 6. Ficha de evaluación de la actividad 2 | 127 |
| Tabla 7. Ficha de evaluación de la actividad 3 | 128 |
| Tabla 8. Ficha de evaluación de la actividad 4 | 128 |
| Tabla 9. Ficha de evaluación de la actividad 5 | 129 |

Índice de anexos

| | |
|--|----|
| Anexo 1. Ficha Bibliográfica | 91 |
| Anexo 2. Diario de campo y guía de observación | 91 |
| Anexo 3. Guía de entrevista a la logopeda | 93 |
| Anexo 4. Imágenes utilizadas para la elaboración de la propuesta..... | 95 |



| | |
|--|-----|
| Anexo 5. Actividades..... | 102 |
| Anexo 6. Fichas de evaluación..... | 127 |
| Anexo 7. Cronograma de actividades..... | 130 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Método de elaboración de un sistema de actividades. | 78 |
| Figura 2. Práxias y onomatopeyas versión 1 | 95 |
| Figura 3. Práxias y onomatopeyas versión 2 | 96 |
| Figura 4. Práxias y onomatopeyas versión 3 | 96 |
| Figura 5. Enrollar la lengua | 97 |
| Figura 6. Praxias tarjetas | 97 |
| Figura 7. Ejercicio de relajación | 98 |
| Figura 8. Notas musicales estéreos | 98 |
| Figura 9. Engranaje de color | 99 |
| Figura 10. Niño leyendo un libro | 99 |
| Figura 11. Caricatura..... | 100 |
| Figura 12. Zorro de la marioneta..... | 100 |
| Figura 13. Dado de juego | 101 |

Introducción

La presente investigación se centra en abordar una de las áreas para el desarrollo integral de los niños y niñas, el lenguaje. A través del lenguaje, los niños y niñas pueden fortalecer sus habilidades comunicativas y sociales, lo que influye significativamente en su interacción con el entorno y en su crecimiento personal. En investigaciones realizadas recientemente, se ha identificado que algunos niños y niñas diagnosticados con discapacidad intelectual (DI), presentan dentro de algunas características, dificultades en el desarrollo del lenguaje. La DI conlleva limitaciones en el funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo, lo que afecta la adquisición y expresión del lenguaje. Este estudio tiene como finalidad explorar cómo la implementación de un sistema de actividades lúdicas adaptado a las necesidades de los niños con DI puede mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

Una parte importante para el desarrollo integral de los niños y niñas es el lenguaje, pues a través de esta habilidad pueden promover varios aspectos importantes en su vida, como las relaciones interpersonales, la capacidad afectiva, la reciprocidad social, la mejora de sus capacidades sociales, expresar ideas, necesidades y de manera general, un mejor desenvolvimiento con el mundo que lo rodea (Demera et al., 2022).

En la actualidad, se han identificado varias causas que dificultan el normal desenvolvimiento del lenguaje en los niños y niñas, entre estas, se encuentra la DI. A esta discapacidad se puede definir de acuerdo al manual DSM-V como “Un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico (...)

Deficiencias en funciones intelectuales, razonamiento, juicio, aprendizaje académico” (American Psychology Association, 2014, p.17).

Del mismo modo, el American Psychology Association (APA) menciona que los diagnósticos de DI se han incrementado en los últimos años debido a que, en la actualidad, se tiene una mejor comprensión de este trastorno y todas sus variantes. Esta afirmación se confirma con los datos de la UNICEF (2023) pues la información estadística presentada por la organización, confirma que existen más de 240 millones de niños que presentan algún grado de discapacidad intelectual, en más de 42 países distribuidos en el globo. De esta población el 42% tienen menos probabilidades de adquirir conocimientos específicos como la lectura, capacidad del habla efectiva y conocimientos matemáticos. En el Ecuador, hay cerca de 23.000 niños y niñas con discapacidad intelectual, registrados en diferentes instituciones educativas, esta población cerca de 10703 niños tienen discapacidad severa con problema graves de desarrollo del lenguaje (MINEDUC, 2022).

Además, de la preocupación por el aumento los casos diagnosticados de personas con DI, el MINEDUC, ha realizado énfasis en que el sistema educacional y social en el Ecuador debe enfocarse en mejorar las capacidades que tienen estas personas para mejorar su calidad de vida, especialmente en el aspecto comunicacional. Según la “Guía de trabajo de adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva” la limitada o disminuida capacidad para transmitir sentimientos, necesidades, gustos, inconformidades por medio del lenguaje de las personas con DI, disminuye su autonomía, desfavorece sus relaciones sociales, familiares y de manera general dificulta todos los aspectos cotidianos de estos individuos (MINEDUC, 2022).

Una manera de mejorar los aspectos negativos inherentes a la DI en el aspecto comunicación y desarrollo del lenguaje es a través de la aplicación de estrategias metodológicas novedosas que estén adaptadas a las necesidades de estas personas. Según Delgado y Godoy (2022) estas estrategias se pueden generar a través de la conformación de un sistema de actividades, donde se implementen diversas prácticas que fomenten el aprendizaje y desarrollo de habilidades en los individuos para la mejora en sus competencias y el logro de objetivos particulares en el campo de la comunicación.

Respecto a lo mencionado anteriormente, los autores Short et al. (2020) alude que el desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad intelectual presenta particularidades que difieren de aquellos sin esta condición. A diferencia de los niños sin discapacidad intelectual, los niños con DI enfrentan desafíos cognitivos y de procesamiento de información que dificultan el desarrollo convencional del lenguaje. En correspondencia con Short, según Fernández et al. (2010), se ha identificado que los niños con DI presentan dificultades específicas en aspectos clave del lenguaje, como la gramática, el vocabulario y la pragmática, pues su capacidad para comprender y utilizar correctamente las estructuras gramaticales, así como para adquirir y recordar palabras específicas en diferentes contextos, se ve comprometida. Asimismo, enfrentan dificultades en la interacción social y la comprensión de las intenciones y emociones de los demás. Estas dificultades pueden variar según el nivel de discapacidad, el contexto social y otros factores individuales.

Varias investigaciones que se han desarrollado a nivel internacional, nacional y local hacen énfasis de la importancia del lenguaje en el desarrollo integral de una persona. A continuación, se presentan los estudios que han sido tomados como antecedentes para este trabajo de titulación. La

búsqueda de información se realizó en las principales bases de datos: Redalyc, Scielo, Google académico, Scopus y documentos de la biblioteca de la UNAE.

A nivel internacional, el estudio realizado por Millar et al. (2019), titulado “El impacto de la intervención de comunicación aumentativa y alternativa en la producción del habla de personas con discapacidades del desarrollo: una revisión de la investigación”, tuvo como objetivo principal analizar cuáles son los efectos de la implementación de sistemas CAA para fomentar el habla de personas que tienen discapacidades intelectuales. Esta investigación utilizó el método de revisión sistémica de documentos para encontrar información de la efectividad de la CAA. Los resultados muestran mejoras modestas en el habla de hasta el 89% de los participantes y se concluye que se necesita investigación futura para comprender mejor la relación entre la intervención de CAA y la producción del habla en una gama más amplia de participantes e intervenciones de CAA.

Conte et al. (2020) realizaron un informe titulado “Una aplicación móvil de CAA para personas con discapacidad intelectual: un estudio de caso en Brasil” con el objetivo de desarrollar una aplicación móvil que pueda ser usado por niños con discapacidad intelectual. El método utilizado es la investigación acción, donde participaron 25 estudiantes de una escuela especial. Los resultados de la investigación fue la culminación del aplicativo que fue evaluado y aprobado por diferentes expertos en el desarrollo de comunicación de niños con discapacidad intelectual. Se concluye que la solución propuesta tiene potencial como herramienta educativa, siendo útil en instituciones que trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual y trastornos de la comunicación.

Hofmann y Müller (2021) realizaron una investigación titulada “Habilidades lingüísticas y contacto social entre estudiantes con discapacidad intelectual en escuelas de necesidades especiales” con el objetivo de aplicar estrategias metodológicas basadas en la interacción social para mejorar el contacto social entre compañeros con discapacidad intelectual. El método aplicado es el estudio de caso, pues se recolectó información de un grupo de niños para analizar sus habilidades sociales, lenguaje no verbal y capacidad de habla para luego realizar una propuesta de intervención. Los resultados demostraron que las actividades propuestas aumentaron las habilidades del lenguaje tanto verbal como no verbal y fomentaron una mejor interacción social entre los estudiantes. Se concluye que los hallazgos respaldan la suposición de que más contactos sociales entre los estudiantes en escuelas con necesidades especiales conducen al desarrollo del lenguaje.

A nivel nacional, Casco (2018) en su estudio “Programas de logopedia para la escolarización de niños con discapacidad intelectual” tuvo como objetivo proponer una estrategia de intervención logopédica para mejorar la comunicación y el lenguaje de un niño con discapacidad. El método que se utilizó tuvo un enfoque mixto donde se recolectó información que permitió conocer el desarrollo actual del lenguaje en el caso de estudio único. Los resultados que se obtuvieron de la investigación, consistieron en un documento completo dirigido a los profesores y padres de los alumnos con DI con estrategias suficientes para fomentar el habla con los niños y acciones que mejoren sus posibilidades de escolarización, impulsar sus capacidades cognitivas y todo lo que tenga relación con la comunicación.

Se concluye que la finalidad de la intervención logopédica permitirá al niño con discapacidad intelectual un aprendizaje de símbolos que faciliten la comunicación a utilizar métodos alternativos para expresar ideas cuando el habla resulte difícil de entender, facilita el uso de palabras en combinación y rehabilita todos los problemas, retrasos o trastornos en la comunicación que pertenezcan tanto al ámbito del habla como al del lenguaje.

Borja y Garzón (2021) con su investigación “Sistema de actividades para compensar la disartria en un joven con parálisis cerebral y discapacidad intelectual”, tuvo como objetivo compensar este problema con ejercicios que aumentan el vocabulario, fortalecen las reglas gramaticales, elevan el nivel pragmático y mejoran el ritmo, la fluidez y la movilidad de los músculos fonoarticulatorios. El método consistió en implementar las estrategias durante 15 sesiones para demostrar ganancias fonéticas, semánticas y morfológicas.

Se han utilizado varios procesos durante la investigación para llegar a la solución del problema, incluida una revisión de la literatura, entrevistas con el maestro y el alumno, una revisión de la documentación de respaldo, la observación participante con el fin de recopilar información y una triangulación de datos para llegar a narrar el caso en detalle, centrándose principalmente en las características lingüísticas del alumno. Se puede concluir que la intervención logopédica si ayuda a los pacientes con disartria.

Flores (2022) realizó un estudio “Estrategias terapéuticas de intervención del lenguaje en niños con discapacidad intelectual, Quito, abril – agosto 2022” que tiene el objetivo principal de analizar la eficacia de las estrategias terapéuticas de intervención del lenguaje en niños con discapacidad intelectual para cumplir con lo mencionado, se realizó una investigación

bibliográfica, exploratoria y explicativa en la que se abordaron conceptos, etiologías, criterios, clasificación por niveles de gravedad del DI, así como las estrategias de intervención terapéutica, el uso de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), y los beneficios de la terapia de integración sensorial. Se determinó que los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (SAAC) son efectivos porque facilitan la comprensión y la expresión en el análisis de estrategias terapéuticas para la intervención del lenguaje en niños con discapacidad intelectual (DI).

Se concluye que la terapia de integración sensorial y los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, en particular los símbolos pictográficos para la comunicación, son efectivos en el tratamiento de los trastornos del habla porque requieren poca abstracción y permiten que los pacientes interactúen con su entorno de manera más efectiva.

La investigación realizada por Sánchez y Urgiles (2020) “Atención logopédica a niños con insuficiencia general en el desarrollo del lenguaje del 5to nivel de la Unidad Educativa Especializada Manuela Espejo” que se realizó en Guayaquil-Ecuador, tuvo el objetivo principal de crear una guía de actividades logopédicas para mejorar los aspectos comunicativos de niños con discapacidad intelectual. Para realizar lo mencionado, se inicia con un análisis bibliográfico que consistió en la caracterización del lenguaje como concepto, técnicas de adquisición de lenguaje, sus trastornos, educación especializada y atención logopédica. Luego se aplicó un método hermenéutico con enfoque cualitativo para definir cuales eran las capacidades y destrezas actuales del niño, encontrándose que presenta discapacidad intelectual moderada evidenciada en dificultades para la atención, concentración y dificultades en el lenguaje, por omisiones y

sustracciones de la letra (r), conflictos al hacer uso de las reglas gramaticales y reconocer los tiempos verbales, dificultades para hacer uso de las nociones de tiempo y espacio. Finalmente, se realiza una propuesta de intervención que contiene su fundamentación teórica metodológica, plan de acciones y objetivos para cumplir.

A nivel local, hay varias investigaciones relevantes, una de ellas fue presentada por Gómez y Rivera (2022) con el título “Sistema de actividades de intervención logopédica basado en pictogramas para compensar el retraso del lenguaje en un estudiante con discapacidad intelectual de décimo año de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz”. Esta investigación tiene el objetivo principal de “proponer un sistema de intervención logopédica basado en pictogramas para compensar el retraso del lenguaje en un estudiante con discapacidad intelectual del décimo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz. Para lograr lo mencionado se implementa una metodología de tipo: “estudio de caso” donde se aplican varios instrumentos de observación para determinar las problemáticas más relevantes en el niño y caracterizar sus necesidades para luego proponer un sistema de actividades logopédicas para compensar el retraso del habla del niño.

Entre los principales resultados obtenidos por los autores, se comenta que se realizó un sistema de actividades completo basado en pictogramas que estuvieron enfocados netamente en orientar y contribuir el trabajo previo realizado por la docente de la institución. Se concluye que, si bien la propuesta de actividades es una buena estrategia de mejora, los resultados finales se podrán evidenciar en su totalidad dependiendo del ritmo y frecuencia de su implementación.

Aucapiña y Espinoza (2022) realiza un estudio llamado “Guía de actividades lúdicas para el desarrollo de la expresión oral en un niño con síndrome de Down”. Esta propuesta tuvo el objetivo general “desarrollar la expresión oral en un niño con síndrome de Down del cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz”. El método utilizado para cumplir a cabalidad el objetivo consistió en la implementación de un paradigma hermenéutico interpretativo con enfoque cualitativo en el cual, se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos como: entrevistas, guías de observación y un diario de campo que pueden ser usados con el caso específico de estudio, sus padres y la docente de la institución en educación especial. Entre los principales resultados obtenidos, se menciona que se logró recolectar información suficiente y referenciada de estrategias lúdicas que pueden ser implementadas para fomentar el desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad intelectual. Asimismo, se propuso una guía de actividades para dar respuesta a las alteraciones presentadas por el niño que cuenta con un apartado completo de objetivos, estrategias, guía de evaluación entre otros.

Se concluye que las estrategias propuestas en este estudio, son suficientes para emprender un proceso de mejora en el ámbito comunicativo específico del caso de estudio y que los resultados favorables van a depender del nivel de significancia y frecuencia de implementación que le den dentro de su proceso de formación.

Quishpi y Pérez (2022) titulado “Actividades logopédicas, ambientes de aprendizaje lúdico y desarrollo del lenguaje en un estudiante con síndrome de Down” tuvieron el objetivo de crear una propuesta de intervención logopédica para un caso de estudio único en la ciudad de Azogues.

Para cumplir con esta propuesta se realiza una indagación bibliográfica acerca de la literatura sobre las intervenciones logopédicas y cómo se puede fomentar el desarrollo del lenguaje en niños con DI. Se caracterizaron los problemas de lenguaje del caso de estudio con síndrome de Down para identificar en qué áreas del lenguaje se presentaron los mayores problemas. Con la información recolectada, diseñaron un programa de intervención personalizada para el niño con estrategias lúdicas basadas en el nivel comprensivo y expresivo de la comunicación y destinada a potenciar el desarrollo del lenguaje del caso estudiado, dicha propuesta puede ser adaptada a diferentes contextos y escenarios.

Como se puede ver, estas investigaciones realizadas en torno a la discapacidad intelectual y el desarrollo del lenguaje, demuestran de manera concluyente la importancia y relevancia de abordar este tema. Los estudios internacionales, nacionales y locales han proporcionado evidencia sólida de que el lenguaje juega un papel fundamental en el desarrollo integral de las personas con DI. Además, han destacado la efectividad de diversos sistemas de actividades con enfoques múltiples para mejorar la comunicación y el habla en este grupo de población. Estos hallazgos respaldan y fundamentan la necesidad de desarrollar un sistema de actividades para el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual del segundo año de educación básica de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz. Al considerar los resultados y conclusiones de estas investigaciones previas, se busca contribuir a la mejora de la comunicación y el lenguaje en este contexto específico, fortaleciendo la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el sistema educativo y promoviendo su desarrollo integral.

A continuación, se presenta el contexto en el cual se realizó esta investigación. Se trata de un estudiante de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz. Esta institución educativa está situada en la provincia del Azuay, cantón Cuenca, en la parroquia de Huayna Cápac. Este plantel educativo es fiscal con modalidad en Educación Especial, en una jornada matutina con sus alumnos de manera presencial. Su oferta académica es de Educación Inicial, Educación Básica y Bachillerato, este centro cuenta con 27 docentes y 169 estudiantes en total, entre ellos 63 son mujeres y 106 son hombres, cuenta con los siguientes directivos: 27 Docentes con título de tercer y cuarto nivel, 3 Terapistas de Lenguaje, 3 Psicólogas Educativas, 1 Terapeuta Física, 1 Psicólogo Clínico, 1 Ocupacional, 1 Estimuladora Temprana.

La misión de esta institución es brindar una atención integral, con el objetivo de educar a niños, niñas y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades. La escuela Agustín Cueva se divide en dos áreas, en Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista, el cual brinda atención integral y una buena educación. Es por eso que se considera una potencialidad para dichos alumnos a través de lo comportamental, funcional, cultural, social, deportivo y ambiental, con diferentes capacitados que se comprometen a crear un ambiente de calidad y calidez. Su propuesta curricular plantea con una mirada ecológica funcional, para que los estudiantes alcancen su independencia y autonomía en sus diferentes etapas de la vida.

La visión se enfoca en la autonomía e independencia de cada alumno para desenvolverse en sus diferentes contextos, con diferentes principios y valores. Es por eso que su objetivo es crear un ambiente educativo de calidez y calidad, teniendo en cuenta la responsabilidad de la comunidad educativa.

Dentro del aula del segundo año de Educación General Básica en donde se pudo encontrar en la misma siete estudiantes, dos niñas y cinco niños con guía de la docente, la cual trabaja de manera presencial con dos o tres estudiantes por clase, por lo general se evidenciaba varias faltas de ciertos estudiantes. Se ha mantenido encuentros sincrónicos dos días a la semana, los martes y jueves en el horario de 07:30 a 12:00pm. La docente trabaja las actividades de manera grupal y en ciertos momentos de manera personalizada, las estrategias que utiliza la docente para trabajar en el aula de clase varían dependiendo del nivel educativo, la materia que enseña y las necesidades específicas de los estudiantes.

En virtud de lo anteriormente señalado, este proyecto se enmarca en la línea de investigación "Educación inclusiva para la diversidad", al enfocarse en la creación de un sistema de actividades lúdicas personalizadas para un infante con DI. Este enfoque busca promover la inclusión educativa y el desarrollo del habla y la comunicación en este estudiante. Al adaptar las actividades a las necesidades específicas del niño, se busca fomentar su participación activa y fortalecer sus habilidades comunicativas. Así, se contribuye a la implementación de enfoques inclusivos que garantizan el derecho a una educación de calidad en un entorno diverso.

Del mismo modo, esta investigación sigue un enfoque específico en la sublínea de neurociencia y neurodesarrollo, la intervención en casos de sujetos neurodivergentes al enfocarse en el desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad intelectual. La neurociencia proporciona un marco científico para comprender los procesos cognitivos y lingüísticos en este grupo. La intervención adaptada se basa en la plasticidad cerebral y busca mejorar el lenguaje a través de

enfoques neurocientíficos. Así se avanza en la investigación y se beneficia a los sujetos y profesionales involucrados.

En las prácticas realizadas en la Unidad Educativa antes mencionada, en el segundo grado paralelo A. Asiste un niño que para este estudio le llamaremos J.D. El infante tiene 7 años de edad y está diagnosticado con DI, epilepsia, presenta un trastorno en el desarrollo del lenguaje secundario a Retardo Mental. El niño presenta dificultades en la pronunciación de palabras y fonemas, especialmente en la pronunciación de los fonemas: d/s/l/k/r; diptongos: au, ue, io, ai; sílabas dobles: pl, bl, cl, fl, gl, br, cr, fr, gr, tr, pr; sílabas inversas: al, es., razón por la cual no se entiende cuando habla. JD estructura oraciones de hasta 3 palabras y omite algunos artículos.

JD asiste a terapia de lenguaje en la institución educativa. La evolución de la terapia del lenguaje en el alumno se ha visto de forma lenta, por su discapacidad que presenta y por la asistencia a clases de manera muy irregular debido a problemas de salud y efectos negativos de la pandemia. Dentro de las terapias se trabaja lenguaje comprensivo, expresivo enfocando vocabulario y articulación en los sonidos que tiene problema, y pragmática.

Por lo expuesto anteriormente, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo mejorar el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual del segundo año de educación básica de la unidad educativa especializada Agustín Cueva Tamariz?

Para dar respuesta a esta interrogante se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general

Proponer un sistema de actividades que ayuden a mejorar el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual del segundo año de educación básica de la unidad educativa especializada Agustín Cueva Tamariz.

Objetivos específicos:

- Determinar los referentes teóricos relacionados con el desarrollo del lenguaje en niños con Discapacidad Intelectual y el sistema de actividades para una intervención logopédica.
- Caracterizar el desarrollo del lenguaje en un estudiante con Discapacidad Intelectual de la Unidad Educativa especial “Agustín Cueva Tamariz”
- Diseñar un sistema de actividades que mejore el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual de segundo año de educación básica de la Unidad Educativa Especializada Agustín Cueva Tamariz.

Justificación

La presente investigación nace con base en las experiencias evidenciadas en las prácticas pre profesionales realizada en la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz en el segundo año de educación general básica dentro del área de discapacidad intelectual. Se identifica el caso de un niño J.D. con discapacidad intelectual que presenta un retraso del lenguaje, es por ello que el estudiante J.D presenta problemas a nivel cognitivo e intelectual. Por otro lado, se le dificulta

aprender y mejorar sus habilidades verbales, lo cual ha perjudicado a su progreso académico como también su crecimiento personal.

Con base en ello, se ha visto necesario implementar un sistema de actividades que ayude a mejorar el desarrollo de lenguaje, el implementar este sistema de estrategias será de gran utilidad pues con la ejecución de la propuesta ayudará a J.D a mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicarse de manera más efectiva. A su vez, con la mejora en el aspecto comunicativo, se contribuye al niño a desarrollarse mejor en el ámbito educativo, social y familiar.

Por otro lado, el implementar un sistema de actividades con enfoque lúdico es una forma nueva y prometedora de ayudar a los niños con discapacidades intelectuales como J.D. a mejorar sus habilidades para hablar. Este estudio quiere averiguar si este tipo de enfoque podría generar buenos resultados y brindar a los maestros nuevas formas de ayudar a los estudiantes a aprender a comunicarse.

Del mismo modo, los beneficiarios directos de esta investigación incluyen a J.D., quien experimentará mejoras en su habilidad del habla y su desarrollo personal, social y educativo. La madre de J.D. se beneficiará al mejorar la comunicación con su hijo, lo que fortalecerá la relación entre ellos. La institución educativa y la docente se beneficiarán al contar con nuevas herramientas pedagógicas para apoyar el desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad intelectual.

Así también, esta investigación es útil porque brinda una forma nueva y efectiva de ayudar a un niño con discapacidad intelectual que tiene problemas para hablar. Al brindarle un sistema de

actividades lúdicas personalizado, se espera ayudarlo a mejorar las relaciones sociales, familiares y educacionales que tiene.

Esta investigación ayuda a resolver un problema práctico cómo ayudar a los niños con discapacidad intelectual a aprender a hablar mejor. Al implementar un sistema de actividades divertidas, el objetivo es brindar a este grupo de personas, formas prácticas y efectivas de mejorar sus habilidades para hablar y ayudarlos a crecer como un todo.

Este informe se encuentra organizado por capítulos, en el capítulo uno, se presentan los fundamentos teóricos en los que se basa esta investigación, destacando a Cunambe et al. (2023), y Jansen et al. (2023) quienes realizan aportes significativos relacionados con las características de la discapacidad intelectual y las causas que lo provocan. También, se destaca los aportes de McLeod y Crowe (2020) y Kuhl (2019) quienes realizan un análisis sistémico sobre cómo se desarrolla el lenguaje en los niños en sus diferentes etapas y destacan los aspectos más representativos. Asimismo, se presentan las aportaciones de Delgado y Godoy (2022) y Carrión (2021) quienes definen a los sistemas de actividades y su importancia para el desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad intelectual.

En el capítulo dos se presenta el marco metodológico de la investigación, donde se menciona el paradigma y enfoque, el método aplicado, las fases de la investigación, las técnicas e instrumentos aplicados, la operacionalización de las categorías de análisis, la triangulación de los resultados y un análisis y discusión de los datos obtenidos.



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

Para el capítulo tres, se presenta la propuesta de un sistema de actividades lúdicas que ayuden al caso de estudio a mejorar el desarrollo del lenguaje, que cuenta con introducción, justificación, objetivos, fundamentación teórica, beneficiarios, metodología, sistema de actividades, una ficha de evaluación y un cronograma de actividades. Finalmente, se presentan las conclusiones y las recomendaciones a las que llega este estudio.

Capítulo I

Marco teórico referencial

En este capítulo se abordan los aportes teóricos referentes a la discapacidad intelectual, desarrollo del lenguaje y los sistemas de actividades, se realiza énfasis en las definiciones conceptuales de cada uno de los apartados, así como sus clasificaciones y principales características.

1.1. Discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual puede ser considerada como una condición en la cual las personas experimentan una capacidad cognitiva y habilidades adaptativas significativamente disminuidas debido a diversos factores, tales como: metabólicos, genéticos o relacionados con el neurodesarrollo. Como resultado de esto, varios aspectos de su vida se ven afectados, desde el aspecto social, familiar, académico, afectivo o laboral.

Como nos menciona el autor Puerto (2020) la DI es una condición caracterizada por la presencia de limitación en el aspecto intelectual que ocasiona una disminución significativa de sus habilidades adaptativas que afecta su habilidad para comunicarse con otras personas y el desarrollo de las habilidades sociales. Para el autor, este tipo de discapacidad se presenta antes de los 18 años de edad y se identifica por la presencia de un Cociente Intelectual (CI) muy por debajo del promedio que es de 70 puntos.

Respecto a la consideración del CI para diagnosticar la DI, Cunambe et al. (2023) menciona que no se puede basar únicamente en este cociente intelectual, pues un diagnóstico

eficiente debe ser una conjunción de métodos normativos, psicológicos y físicos que determinen el nivel de discapacidad. Al respecto, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), establece que el diagnóstico de discapacidad intelectual debe considerar tres criterios:

- **Funcionamiento intelectual:** este aspecto hace referencia a una disminución evidente del CI de una persona que se enmarca por debajo de los 70 puntos. También, se evidencia a través de un desarrollo mermado de la velocidad del procesamiento, baja retención de memoria a corto, mediano y largo plazo y una desmejora en la capacidad para identificar o resolver problemas cotidianos.
- **Habilidades adaptativas:** se refiere a un bajo desarrollo en las destrezas para la vida, es decir, la capacidad para comunicarse con otras personas, la habilidad para socializar con otros niños de su edad, independencia mermada, habilidades de cuidado personal como el aseo, vestimenta, alimentación, necesitan asistencia, entre otros.
- **Indicios a temprana edad:** es decir, las personas con DII presentan una condición progresiva que inicia en la infancia y se desarrolla a lo largo de su vida hasta alcanzar un punto que es evidente que sus capacidades son diferentes de otras personas en su mismo rango de edad, pues muestran habilidades y destrezas que no corresponden a su nivel de desarrollo.

Como se puede ver en la clasificación anterior, el diagnóstico de la DI no solo se centra en el coeficiente intelectual, por el contrario, evalúa las habilidades y capacidades de las personas para desenvolverse en varios aspectos, personales, sociales, entre otros. Por lo tanto, debe tener en

cuenta todos los ámbitos relacionados con el desarrollo integral de una persona para realizar un diagnóstico preciso que puede llevar a la elaboración de estrategias de mejora.

Si bien el abordaje del diagnóstico adecuado de la DI es importante, también lo es en conocer las causas de esta condición, pues en general, las sociedades desconocen cuáles son las razones para que se produzca. En relación a esto, Patel et al. (2020) realizó una investigación donde evidencia cuáles son estas causas y menciona que el desarrollo de la DI depende de varios factores que impiden tener una sola explicación que pudiese ser utilizada en todos los casos. Sin embargo, existen algunas causas que son comunes entre los casos de discapacidad. La primera, hace referencia al desarrollo de enfermedades como: metabólicas, relacionadas con trastornos genéticos y alteraciones de los cromosomas. Otra causa, es el ambiente al que está expuesto los infantes como las sustancias tóxicas, eventos traumáticos durante el embarazo, problemas en el parto, traumas en el cráneo, entre otras.

En la clasificación anterior, existen varias causas de la DI, por lo tanto, es importante conocer algunas de las más relevantes. Es por esto por lo que, a continuación, se presentan algunas de las causas:

En primer lugar, Jansen et al. (2023) menciona que las alteraciones genéticas representan el causal con mayor prevalencia en las personas que tienen DI, pues se ha observado alteraciones de los cromosomas en varios de los tipos de DI debido a esta razón. Un ejemplo de esto es el síndrome de Down, que en investigaciones recientes se ha demostrado que la existencia de un cromosoma extra en el código genético causa las características típicas de esta condición, es decir: limitaciones en el funcionamiento intelectual, retraso cognitivo, características faciales alteradas,

problemas de salud específicos como las enfermedades cardiovasculares, audición y del sistema inmunológico o una estatura baja. Otras enfermedades relacionadas con estas alteraciones genéticas son: el síndrome de Angelman, Prader-Willi y la enfermedad de Tay-Sachs.

En concordancia con los aportes presentados por Jansen sobre la prevalencia de la genética como principal causante de la DI, Maia et al. (2021), añade que estas alteraciones se pueden adjudicar a la herencia genética debido a los denominados: “genes recesivos” o también llamados autosómicos que pueden ser heredados por los padres de los infantes o producirse por una mutación espontánea del ADN durante la gestación del ser humano. Pese a todo lo anterior mencionado el autor comenta que se debe destacar que, en muchas ocasiones, estas alteraciones se producen de manera complicadas para su diagnóstico y no son siempre evidentes o detectables en un primer momento. En algunos casos, se pueden necesitar pruebas genéticas específicas para identificar la causa exacta de la discapacidad intelectual en un niño.

A diferencia de Jansen y Maia, el autor Ordóñez (2020) toma otro punto de vista, pues en su investigación menciona que una causa común de la DII es provocada por factores externos o también llamados ambientales que hacen referencia a la exposición temprana de los niños a sustancias tóxicas tales como el plomo, mercurio o arsénico, estas sustancias son capaces de alterar el sistema nervioso y afectar significativamente su desarrollo normal. Asimismo, la contaminación del aire o el agua pueden tener efectos negativos sobre el desarrollo cognitivo de las personas. También, la malnutrición durante las primeras fases de la vida son un detonante común de DII.

En concordancia con Ordóñez, los autores Daugaard et al. (2020) y Wang et al., (2021) explican que las causas ambientales también incluyen los efectos negativos durante el embarazo,

es decir, el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas son capaces de alterar el desarrollo del cerebro del infante provocando DII. Asimismo, las infecciones adquiridas como la rubéola o el VIH, pueden tener consecuencias graves para el feto durante el embarazo. Asimismo, las complicaciones que pueden surgir en el parto, como la falta de oxígeno al cerebro del bebé, debido a un ahorcamiento con el cordón umbilical, los traumatismos craneales y las lesiones cerebrales adquiridas en la infancia, también pueden ser una causa de DII.

En contraste con las investigaciones anteriores, Pelizzo et al. (2019) toma otro enfoque y menciona que hay otros factores que promueven el desarrollo de la DII tales como los niveles socioeconómicos bajos de una familia al nacer un infante, esto se debe a que una situación de pobreza dificulta de sobremanera que se puedan dar los cuidados mínimos, tanto en nutrición, atención médica, disminución y estrés infantil que son condiciones necesarias para prevenir una discapacidad intelectual. Esta problemática también se extrapola a otros factores de riesgo, como la falta de cuidados durante el embarazo, el consumo de drogas, entre otros.

Como se pudo observar en la clasificación anterior, hay diferentes causas de la DI que fueron identificados por los diferentes autores. Estos hallazgos subrayan la importancia de reconocer esta diversidad, pues su comprensión podría ayudar a mejorar los sistemas actuales de diagnóstico temprano, el diseño de intervenciones efectivas y la implementación de medidas preventivas. En otras palabras, al conocer las diferentes causas de la DI, se pueden tomar enfoques multifacéticos y multidisciplinarios para ayudar a estas personas.

En otro orden de ideas, si bien el conocimiento de las causas de la DI es importante, también lo es el reconocimiento de los diferentes grados de severidad, pues esta condición posee

maneras diferentes de manifestarse en los seres humanos que va desde afectaciones leves hasta las más avanzadas como el nivel profundo. A continuación, se definen cada una de ellas en conformidad con el manual DSM-V de la American Psychiatric Association (2013):

La discapacidad intelectual leve se refiere aquellas personas que poseen un Cociente Intelectual (CI) promedio entre 50 y 70 puntos que presentan algunas dificultades para desarrollar habilidades académicas consideradas básicas como puede ser: la lectura, escritura, matemáticas, resolución de problemas, entre otros. Sin embargo, estas personas son capaces de vivir por sí mismos, aunque es posible que necesiten ayuda para algunas de las áreas de su vida.

La discapacidad intelectual moderada por su parte, se caracteriza porque las personas poseen un CI mucho más bajo, específicamente entre 35 y 50. En este punto los discapacitados presentan problemas para comunicarse de manera efectiva, presentan dificultades para ser independientes y cuidar de sí mismas. Asimismo, necesitan asistencia para tomar decisiones importantes en su vida y manifiestan problemas para relacionarse con otras personas.

La discapacidad intelectual grave tiene un CI entre 25 y 35 puntos y se caracterizan por tener habilidades relacionadas con la comunicación muy limitadas que les impide comunicarse de manera eficaz con el mundo que los rodea. También, necesitan ayuda para realizar actividades cotidianas de autocuidado como: vestirse, alimentarse, asearse, entre otros. Las personas con este trastorno, requieren de atención externa y constante para mantenerse.

En cuanto a la personas con discapacidad intelectual profunda, tienen un CI inferior a 20. Por lo general pueden presentar graves limitaciones en la capacidad cognitiva y necesitan apoyo

constante en todas las áreas de la vida. Pueden tener dificultades para comunicarse verbalmente y pueden requerir cuidado personal y médico constante.

Como se puede constatar en la clasificación anterior, la discapacidad intelectual se manifiesta de varias maneras y tienen características específicas propias de cada nivel de severidad que ayudan a realizar un diagnóstico y crear una estrategia para disminuir los efectos negativos de la discapacidad. Referente al proceso de diagnóstico mencionado, Kishore et al. (2019) alude en su investigación que existen varias estrategias que se utilizan en la actualidad para evaluar el grado de severidad y el tipo de trastorno. Algunos de los criterios utilizados, incluyen el coeficiente intelectual (CI), que se mide a través de pruebas de inteligencia, y la adaptación social, que se evalúa a través de la observación y entrevistas con los padres y otros cuidadores. Asimismo, se incluyen normativas o manuales psicológicos como el DSM-V o de organismos internacionales. En otras palabras, el diagnóstico de la discapacidad intelectual no puede basarse únicamente en un único método, por el contrario, debe ser un esfuerzo multidimensional que ayude a llegar a un diagnóstico eficiente.

Para finalizar se puede decir que la DII pueden tener diferentes causas, tanto: genéticas, ambientales e incluso orígenes socioeconómicos que fomentan el desarrollo de este trastorno en los niños. Para su diagnóstico, es imperativo tener en cuenta que la DII no se manifiesta de una sola manera, por lo tanto, se deben utilizar todas las herramientas y metodologías al alcance para proceder con un diagnóstico adecuado que permita medir de manera eficaz el grado de alteración en los niños que permitan armar un plan de intervención personalizado para cada niño con un tratamiento individualizado.

1.1.1. Clasificación de la discapacidad intelectual

En el campo de la DI, existe un consenso general y creciente sobre cómo realizar una clasificación, pues hay muchas variables que intervienen en ella, sin embargo, hay 3 aspectos a tener en cuenta como: (a) no es un diagnóstico; (b) es un esquema opcional de organización posterior al diagnóstico que se utiliza para categorizar la información, para comprender mejor las necesidades de una persona; y (c) debería beneficiar al individuo (Schalock et al., 2021). Por otro lado, debe mencionarse que este acuerdo sobre lo que debe o no debe categorizarse se está desarrollando lentamente en el área, por lo cual, se debe mantener atentos a los nuevos aportes realizados por la ciencia.

Históricamente, las personas con DI se clasificaban en función de una evaluación de su grado de funcionamiento intelectual o una puntuación de Coeficiente Intelectual (CI), es decir, se basó únicamente en la disponibilidad de pruebas de CI y se tenía la percepción de que el funcionamiento intelectual deficiente era el rasgo principal del DI y una suposición incorrecta del poder predictivo de esta técnica. Esta excesiva confianza en el coeficiente intelectual para la clasificación ha sido reemplazada actualmente por un enfoque multidimensional para la clasificación de subgrupos que implica categorizar a las personas con un diagnóstico de DI en función de la intensidad de sus necesidades de apoyo, el alcance de sus limitaciones de comportamiento adaptativo en los aspectos conceptual, social, habilidades prácticas y/o el alcance de su funcionamiento intelectual (Schalock et al., 2021). A continuación, se mencionan algunas de las consideraciones actuales para la clasificación:

- La incorporación del paradigma de los apoyos en el campo de la DI y el desarrollo de instrumentos estandarizados de evaluación de la necesidad de apoyo.
- El desarrollo de instrumentos estandarizados de evaluación del comportamiento adaptativo que proporcionan puntajes estándar en habilidades conceptuales, sociales y prácticas.
- El procedimiento implica: (a) establecer el propósito importante para la clasificación de subgrupos (p. ej., comprender mejor las necesidades de una persona en términos de la intensidad de las necesidades de apoyo, el alcance de las limitaciones en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, y/o el alcance de las limitaciones en el funcionamiento intelectual); y (b) el uso de conjuntos de datos relevantes para abordar el propósito de la clasificación (por ejemplo, la intensidad de las necesidades de apoyo índice, puntajes estándar de conducta adaptativa).

Este método multidimensional para la categorización se está empleando en los sistemas de clasificación publicados para crear subgrupos basados en la gravedad de los requisitos de asistencia de un individuo o la profundidad de sus restricciones de comportamiento adaptativo. Por ejemplo, sugiere que la categorización de subgrupos se base en la gravedad de los requisitos de apoyo. De manera similar, el DSM-V ha abandonado el uso de puntajes de CI en subgrupos a favor del grado de comportamiento adaptativo del individuo y el nivel de requisitos de apoyo (APA, 2013). La CIE-11, por otro lado, aconseja que la categorización de subgrupos se base tanto en el grado de funcionamiento intelectual del individuo como en el nivel de comportamiento adaptativo (OMS, 2018).

A continuación, se presenta una clasificación de la discapacidad intelectual planteado por el DSM-V:

a. Discapacidad intelectual leve

Puede que no haya distinciones intelectuales obvias en los preescolares. El aprendizaje de habilidades académicas relacionadas con la lectura, la escritura, la aritmética, el tiempo o el dinero puede ser un desafío para los niños en edad escolar y los adultos, y se requiere asistencia en uno o más dominios para lograr las expectativas apropiadas para la edad. El pensamiento abstracto, la función ejecutiva (es decir, la priorización, la planificación y la flexibilidad cognitiva), la memoria a corto plazo y la aplicación práctica de las habilidades académicas (como la comprensión lectora y la administración del dinero) se ven afectadas en la edad adulta. En comparación con los grupos de la misma edad, hay un enfoque más concreto de los problemas y las soluciones.

b. Discapacidad intelectual moderado

Las habilidades conceptuales de los individuos están constantemente muy por detrás de las de sus compañeros de clase a lo largo del desarrollo. El lenguaje y las habilidades pre-académicas en los niños crecen gradualmente. En comparación con sus compañeros, la mejora de los niños en edad escolar en lectura, escritura, aritmética y comprensión del tiempo y el dinero ocurre lentamente a lo largo de los años académicos. Los adultos a menudo adquieren habilidades académicas a un nivel básico y se requiere asistencia para todas las habilidades académicas, profesionales y de la vida personal. Para terminar las actividades conceptuales de la vida cotidiana y otros deberes, se requiere asistencia diaria constante.

c. Discapacidad intelectual grave

Las habilidades conceptuales están disminuidas. La persona a menudo tiene poca comprensión del lenguaje escrito, así como de ideas relacionadas con los números, la cantidad, el tiempo y el dinero. A lo largo de la vida, los cuidadores brindan una gran cantidad de ayuda para resolver problemas. La gramática y el vocabulario están relativamente restringidos en el lenguaje hablado. El habla puede estar compuesta de palabras sueltas u oraciones con el uso de técnicas de aumento. El habla y la comunicación se centran en el momento presente dentro de las actividades rutinarias. En lugar de usarse para explicar, el lenguaje se emplea para la comunicación social. Las personas son capaces de comprender los gestos y la comunicación oral rudimentaria. Las relaciones con la familia y otros parientes pueden ser agradables y beneficiosas.

d. Discapacidad intelectual profunda

La persona puede usar artículos dirigidos a objetivos para el trabajo, el juego y el cuidado personal. Es posible que se hayan aprendido algunas habilidades visuoespaciales, como emparejar y categorizar según las características físicas. Sin embargo, un uso funcional de los artículos puede verse obstaculizado por la presencia de deficiencias motoras y sensoriales simultáneamente. La persona entiende muy poco sobre gestos y palabras que transmiten significado. La persona es capaz de comprender algunas señales o gestos básicos. Los individuos normalmente se comunican de forma no verbal y sin el uso de símbolos cuando expresan sus propios deseos y sentimientos. La persona aprecia estar en compañía de familiares conocidos, cuidadores y otros parientes. También participan y reaccionan a las interacciones sociales usando gestos y sus emociones. Muchas actividades sociales pueden verse obstaculizadas por la presencia de alteraciones sensoriales y corporales al mismo tiempo.

1.1.2. Desarrollo del lenguaje en la discapacidad intelectual

Antes de describir cuál es el proceso de desarrollo del lenguaje en personas con discapacidad intelectual, es meritorio iniciar definiendo que es el lenguaje y cuáles son las implicaciones relacionadas. En primer lugar, Bahamonde et al. (2021) menciona que el lenguaje se puede definir como un complejo de sistema de comunicación que utiliza diferentes estrategias y reglas gramaticales para transmitir una serie de contextos entre dos o más personas, entre los que se destacan: pensamientos, ideas, emociones, abstracciones, entre otros. Asimismo, el lenguaje también admite una variedad de estrategias para transmitir información de manera más precisa como: gestos, lenguaje no verbal, expresiones faciales, sistemas alternativos o incluso señales que solo pueden ser comprendidos entre dos personas.

El lenguaje resulta una de las herramientas sociales más importantes para los seres humanos, pues a través de ellas es posible, coordinar, expresar, señalar e interactuar con otras personas de manera precisa con el buen uso de las normas comunicativas. También, el lenguaje representa una de las principales fuentes de desarrollo integral de las personas, pues con este sistema los individuos son capaces de recoger información útil del medio que lo rodea, discutir, aprender a pensar de manera crítica a través de la interacción con otras personas y resolver problemas que de otra manera resultarían difíciles (Vilca et al., 2019).

Según los aportes presentados por Blom et al. (2021) el lenguaje está estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo de las personas, especialmente durante los primeros años de vida, pues a través del proceso de aprendizaje, los infantes aprenden nuevas palabras y esto conlleva a la comprensión de nuevos conceptos que los ayuda a impulsar su curiosidad, potenciar

el procesamiento de información y compartirlo con otras personas. A su vez, Conte et al. (2019) añade que el lenguaje no solo influye sobre el aspecto cognitivo, por el contrario, es capaz de promover el aspecto emocional y la conexión con otras personas, pues admite la expresión de emociones, entablar relaciones afectivas, amistosas, crear grupos de trabajo colaborativo, entre otros. En otras palabras, el lenguaje se ha convertido en una parte esencial para todos los aspectos de la vida de un ser humano.

Respecto al desarrollo del lenguaje en niños con DII Short et al. (2020) destaca que este proceso toma un rumbo completamente diferente a comparación de los niños que no tienen ninguna discapacidad puesto que, para adquirir la habilidad de comunicarse efectivamente con otra persona, es necesario cierta destreza cognitiva y de procesamiento de información que en muchas ocasiones se encuentran disminuidos y dificultan adquirir esta destreza tal como se la conoce. Por lo tanto, es necesario proporcionar un sistema alternativo de lenguaje a estas personas para que puedan expresarse y permitir un mejor desarrollo integral en sus vidas.

A grandes rasgos, se ha identificado que los niños con DII poseen especial dificultad en desarrollar algunos de los aspectos más importantes del lenguaje como: la gramática, el vocabulario y la pragmática. A continuación, se abordarán cada uno de estos aspectos (J. M. G. Fernández et al., 2010):

- Gramática: los niños con DII tienen especial problema para comprender la sintaxis y la semántica de la comunicación, es decir, tienen dificultades para comprender y utilizar correctamente las estructuras gramaticales al momento de transmitir un mensaje a otra persona, dificultando su comprensión. Asimismo, no utilizan los verbos

en los tiempos correctos y pueden confundir las preposiciones y conjunciones en las oraciones.

- **Vocabulario:** la comprensión del significado de las palabras y un vocabulario extenso es importante para mantener una conversación fluida y en este aspecto, los niños con DII tienen dificultad para identificar y recordar palabras específicas que le permitan expresarse en un contexto determinado, por ejemplo, les causa dificultad diferenciar cual es el vocabulario adecuado cuando están en una escuela, cuando hablan con un adulto o cuando hablan con otro niño de su edad.
- **Pragmática:** este aspecto está relacionado con la falta de desarrollo de las habilidades sociales debido a una carencia de comprensión y uso correcto del lenguaje social. Es decir, los niños DII presentan dificultades para iniciar, mantener y terminar una comunicación con otra persona. También, pueden presentar problemas para interpretar las intenciones, emociones y sentimientos que otras personas le intentan transmitir. Además, hay una clara falta de habilidad para responder adecuadamente a las interacciones sociales que tiene de manera satisfactoria.

Luego de analizar la clasificación anteriormente presentada, se puede argumentar que las dificultades tanto a nivel gramática, vocabulario y pragmática son unos de los principales impedimentos que tienen los niños con DII para adquirir la habilidad del lenguaje. Sin embargo, se debe tener en consideración que esto dependerá del nivel de discapacidad que presente cada individuo, entre otros aspectos como: el contexto social, el tipo de discapacidad, las causas, etc.

Castillo (2021) manifiesta que el desarrollo del lenguaje en los niños con DII puede estar influenciado por algunos aspectos externos a sus trastornos, que entorpecen que su habilidad lingüística pueda alcanzar su máximo permitido. Es decir, se ha podido observar a través de la investigación del autor, que los niños con discapacidad intelectual que se encuentran en un ambiente favorecedor de lenguaje son capaces de alcanzar destrezas, habilidades y recursos que le permiten comunicar sus pensamientos y necesidades a las personas que los rodean, a comparación de niños que, por diferentes motivos, crecieron en un entorno pobre en experiencias lingüísticas, presentan diversas dificultades para su comunicación y que fomentó un retraso en su expresión del lenguaje, tal como la clasificación que se presentó anteriormente.

Así también, en la actualidad existen algunas estrategias que se pueden utilizar para que los niños con DII adquieran habilidades lingüísticas. Estas estrategias, tienen diferentes dos principales enfoques como: comunicación centrada en la funcionalidad o la comunicación centrada en adquirir habilidades específicas del lenguaje. A continuación, se detallan cada uno de estos:

La denominada Comunicación Funcional (CF) hace referencia a un conjunto de estrategias pedagógicas que están enfocadas en fomentar y reforzar habilidades lingüísticas en los niños con DII que les permita participar en interacciones sociales significativas a través del uso de la gesticulación, expresiones faciales, extensión, comprensión del vocabulario y el uso correcto de la vocalización al expresar oraciones hacia otras personas para que el niño sea capaz de iniciar y mantener comunicaciones más complejas (García et al., 2020,a).

Es importante aclarar que la CF no tiene como único eje central a la comunicación plenamente verbal pues el lenguaje está compuesto por varios elementos que ayudan a comprender

y transmitir de mejor manera un mensaje. Es por esta razón, que la CF en ocasiones se enfoca en ayudar a adquirir habilidades no verbales, pues, dependiendo del nivel de discapacidad y el tipo de trastornos, puede ser la única forma de comunicación de la persona (Hofmann y Müller, 2021).

La CF también tiene un enfoque práctico, es decir, tiene especial atención en enseñar a los niños a utilizar todos sus recursos comunicativos para expresar necesidades básicas que en muchas ocasiones se les dificulta como: pedir objetos y expresar necesidades, y en proporcionar apoyo y retroalimentación para fomentar la comunicación. Además, se basa en la utilización de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, como pictogramas y lenguaje de señas, para ayudar a los niños con dificultades para hablar a comunicarse de manera efectiva. La comunicación funcional ha demostrado ser una herramienta efectiva para mejorar el habla y la comunicación en niños con discapacidad intelectual (García et al., 2020,b).

Otro enfoque que tienen el CF es el aspecto bidireccional, es decir, la comunicación de los niños con DII no sigue los mismos términos que el lenguaje de una persona sin discapacidad, por lo tanto, se deben implementar estrategias que permitan a las personas de su alrededor, comprender el lenguaje del niño y tener la capacidad de responder en sus mismos términos. De esta manera se mejora la interacción social y familiar del entorno del infante, permitiendo la creación de estímulos para relaciones interpersonales más profundas (Klefbeck, 2023).

Por su parte, Abbeduto Y Thurman (2022) conceptualizan a la denominada Intervención Centrada en el Lenguaje (ICL) tiene objetivos claramente establecidos para estimular una mejora en la comunicación de los niños con DII que son: el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas en los infantes donde interviene la comprensión del lenguaje, fomentar habilidades

lingüísticas, mejora de la gramática, incremento del vocabulario y estimulación de la gramática. Para conseguir lo anterior mencionado, se utilizan diferentes estrategias, donde la terapia del habla juega un rol importante en todo este proceso, pues los terapeutas utilizan diferentes enfoques relacionados con: las actividades lúdicas, centrado en el entorno familiar del niño, sesiones individuales o grupales y en la personalización de la terapia acorde a las necesidades específicas del niño.

Otra de las estrategias en las que se basa la ICL es la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) que se refiere a la utilización y normalización de sistemas de apoyo para que los infantes se comuniquen. Estos sistemas pueden estar compuestos por diferentes instrumentos, como: tableros de comunicación, pictogramas, libretas o incluso dispositivos más sofisticados que utilicen las nuevas tecnologías entre los que se destacan: software especializado, aplicaciones para tabletas o celulares. Es importante recalcar, que las CAA tiene un componente bidireccional, pues los padres o cuidadores de los niños también deben aprender a comunicarse mediante estos instrumentos para mejorar una comunicación efectiva (Light et al., 2021).

Por otro lado, se debe tener en consideración que la intervención centrada en el lenguaje debe ser personalizada y adaptada a las necesidades individuales del niño y tener en cuenta otros factores, como la edad del niño, el grado de discapacidad intelectual y las características personales, culturales y ambientales del niño, para asegurar que la intervención sea efectiva y adecuada para el infante.

1.2. Desarrollo del lenguaje

Según Ferrer y Díaz (2019) el lenguaje está organizado mediante la subdivisión de los niveles del lenguaje: Fonológico, Sintáctico, Semántico y Pragmático. El aspecto fonológico aborda la pronunciación de los sonidos, tanto consonantes como vocales y su correcta entonación. El aspecto sintáctico, se refiere al orden y estructuración de las palabras en la que se involucran: el uso de conectores, articulación de las frases y el sentido de estas. Por su parte, el aspecto semántico, hace referencia a la comprensión del significado de las palabras y su uso según su sentido. Así también, el aspecto pragmático, se refiere a las normas sociales de la comunicación como: un uso de tono adecuada y el comportamiento verbal que esté acorde a cada situación. A continuación, se van a describir de manera detallada cada uno de los aspectos anteriormente mencionados.

1.2.1. Aspecto fonológico

Se puede conceptualizar al aspecto fonológico como la capacidad que tienen las personas para comprender y producir los sonidos propios de cada palabra de un lenguaje. Esta habilidad también incluye la facultad de utilizar estos sonidos de manera adecuada para transmitir un mensaje, a través de una correcta combinación de estos sonidos. La fonología tiene gran importancia para el lenguaje de los niños, pues está vinculado directamente en el desarrollo del habla y en la comunicación efectiva.

Durante los primeros meses de vida, los bebés son capaces de distinguir entre diferentes sonidos del habla de su lengua materna. Según Kuhl (2019), los bebés tienen una capacidad innata para percibir los sonidos de cualquier idioma, pero gradualmente pierden esta habilidad a medida

que se exponen solo a los sonidos de su lengua materna. Esta exposición a los sonidos del habla es fundamental para el desarrollo fonológico, ya que permite que los niños identifiquen y diferencien entre los sonidos específicos de su idioma.

A medida que los niños crecen su capacidad para producir sonidos del habla se vuelve más sofisticada. Según Stoel-Gammon (2018), los niños adquieren sonidos del habla de manera secuencial y jerárquica, es decir, primero adquieren sonidos más simples y luego pasan a sonidos más complejos. Por ejemplo, los sonidos de las vocales suelen ser adquiridos antes que los sonidos de las consonantes. Además, los sonidos que son más fáciles de producir, como los sonidos bilabiales (como "m" y "p"), se adquieren antes que los sonidos más difíciles de producir, como los sonidos fricativos (como "s" y "sh").

Durante el proceso de desarrollo fonológico, los niños también aprenden a combinar sonidos para formar palabras. Según Shriberg y Kwiatkowski (2019), los niños comienzan a juntar sonidos en sílabas a los 7-8 meses, y luego empiezan a producir palabras de una sola sílaba a los 12 meses. Con el tiempo, los niños aprenden a producir palabras más largas y complejas, y a utilizar la entonación y el acento para darle significado a las oraciones.

Es importante destacar que el proceso de desarrollo fonológico varía entre los niños y puede estar influenciado por diversos factores. Por ejemplo, según McLeod y Crowe (2020), los niños que están expuestos a más variedad de sonidos del habla en su entorno tienden a desarrollar una capacidad más avanzada para producir y reconocer sonidos. Además, los niños con ciertos trastornos del desarrollo, como el trastorno del espectro autista o el síndrome de Down, pueden presentar un retraso en el desarrollo fonológico.

En otras palabras, el desarrollo fonológico es un proceso complejo que comienza desde el nacimiento y se extiende hasta la adolescencia. Durante este proceso, los niños aprenden a reconocer y producir sonidos del habla de su lengua materna, y a combinar estos sonidos para formar palabras y oraciones. Este proceso varía entre los niños y puede estar influenciado por diversos factores, pero en general sigue una secuencia jerárquica y secuencial en la adquisición de sonidos y palabras.

1.2.2. Aspecto semántico

El aspecto semántico se puede conceptualizar como la capacidad que tienen las personas para interpretar el significado de las palabras, así como el contexto en el que se usan para que adquieran un sentido al momento de comunicarse de manera efectiva con otro individuo (Larroca, 2023). Del mismo modo, para que se adquiriera esta habilidad es necesario que un niño pase por diferentes etapas en su vida que se mencionan a continuación.

Como lo menciona Bermúdez y Sastre (2015) desde la primera infancia, los niños empiezan a relacionar algunos objetos con palabras o sonidos específicos, esta práctica constante y estimulación continúa derivada de su relación con sus padres y demás círculo familiar y social, resulta en la conformación de una base de palabras que el niño relaciona con un significado específico y que representa una base en la cual se empieza a formar el vocabulario. Luego el niño empieza a unir varias palabras para darle un significado más complejo, que generalmente empieza con un: “yo quiero”, “tu dame” entre otros. Para ello, es necesario que desarrolle habilidades de razonamiento y comprensión que le permitan entender las relaciones entre los conceptos y cómo estos se relacionan con el mundo que lo rodea.

Posteriormente, el niño aprende a diferenciar el uso de las palabras en diferentes contextos, esta habilidad, es el resultado de la exposición constante del infante con otras personas cuya riqueza semántica radica en el tipo de cultura de su entorno y el nivel social que posea. En resumen, se puede argumentar que la semántica en el desarrollo del lenguaje es un proceso complejo que involucra diferentes etapas en una persona donde se adquiere la habilidad de interpretar y comprender el significado de las palabras para posteriormente usarlas de manera eficiente al momento de comunicarse con otras personas.

1.2.3. Aspecto pragmático

Según informes de Muñoz y Cascales (2020) el aspecto pragmático está estrechamente ligado con el aspecto semántico, pues consiste en la habilidad que tiene una persona para comprender el significado de las palabras pero que están ligadas a un contexto y significado específico que está ligado a componentes culturales, formales o interpersonal entre los hablantes. Es decir, son todas aquellas formas que tiene una sociedad para realizar ciertas actividades que involucran no solo el uso de la palabra, por el contrario, también involucra componentes no lingüísticos como: expresiones faciales, movimientos corporales, entonación de la voz, expresión de sentimientos, entre otros. Estos componentes no verbales, están implícitos en varias actividades cotidianas como: la forma de saludar, formas de expresar inconformidad, gestos de bienestar y mucho más.

Según aporte de Acuña y Sentis (2014) la pragmática, lejos de lo que se podría llegar a pensar, empieza su desarrollo desde etapas muy tempranas en el ser humano, específicamente en la etapa prelingüística que se desarrolla en el primer año de vida. Durante esta etapa, los niños

usan exclusivamente su lenguaje no verbal para comunicar a su padres o cuidadores una serie de sentimiento primarios como: frustración (tirando la ropa), gustos (señalando objetos favoritos), necesidades (al usar la facilidad para expresar que les gusta un alimento en específico) y una lista prologada de comunicación no verbal únicamente por medio de recursos corporales y expresivos.

cuando el niño empieza con su etapa verbal, es decir a usar las palabras para comunicarse, es evidente que varias de las palabras no son comprendidas por sus cuidadores, por lo tanto, debe usar una combinación entre gestos y vocabulario para dar a entender sus necesidades y emociones. Esta interacción entre la verbalidad y el lenguaje no verbal va adquiriendo fuerza a medida que el individuo crece, pues los gestos son efectivos para complementar la comunicación verbal al momento de explicar cosas abstractas de la comunicación como: un sentimiento, una sensación, caracterizar un lugar entre otros.

1.2.4. Aspecto sintáctico

La sintaxis es un conjunto de habilidades cognitivas involucradas para la conformación de las palabras en oraciones que tienen significado específico. Esta representa una capacidad más compleja del lenguaje ya que se deben comprender las reglas que tiene la gramática de cada idioma que deben ser utilizadas en contextos específicos y que sirven para expresar una amalgama extensa de expresiones del ser humano (Crespo et al., 2020). Al igual que otros aspectos mencionados en este apartado, para perfeccionar la sintaxis, el niño debe pasar por una serie de etapas durante su vida para adquirir esta habilidad que se menciona a continuación:

Durante los primeros años de vida, los infantes empiezan a utilizar combinaciones de palabras para formar algunas oraciones sencillas que indican necesidades o requerimientos que

tienen en ese momento que utilizan una estructura muy básica como: sujeto-verbo-objeto. A medida que los niños crecen, comienzan a comprender la estructura gramatical más compleja, incluyendo la utilización de cláusulas y frases más largas. Entre los tres y los cuatro años, los niños comienzan a utilizar las reglas de la gramática para crear oraciones más complejas y coherentes. Empiezan a utilizar pronombres, verbos conjugados y frases más complejas. A los cinco años, la mayoría de los niños pueden construir oraciones complejas con varias cláusulas y frases subordinadas (Guerrero y Páez, 2022).

En la adolescencia, los niños y jóvenes continúan refinando su capacidad para construir oraciones cada vez más complejas y elaboradas. Comienzan a utilizar un vocabulario más amplio y sofisticado, así como a comprender la sutileza y la complejidad de las estructuras sintácticas. Para apoyar el desarrollo de la sintaxis, es importante proporcionar experiencias ricas en lenguaje y exposición a diferentes tipos de textos, así como proporcionar oportunidades para la práctica y la retroalimentación. La intervención logopédica con un enfoque lúdico y motivador puede ser beneficiosa para apoyar el desarrollo de la sintaxis en niños con discapacidades intelectuales.

1.3. Sistema de actividades

Según con lo que mencionan Delgado y Godoy (2022) la utilización de un Sistema de Actividades (SA) es una estrategia metodológica que se implementa en diversos escenarios educativos y terapéuticos para sistematizar y ordenar tareas, ejercicios o prácticas con el objetivo de fomentar el aprendizaje y desarrollo de habilidades en los individuos. La metodología antes mencionada se basa en la noción de que los emprendimientos organizados y ordenados

sistemáticamente pueden agilizar la adquisición de información, la mejora de competencias y el logro de objetivos particulares.

Asimismo, según reportes de Rea y Castro (2021) un SA comprende una secuencia de fases, niveles y sub-niveles de avance que pretenden dirigir el viaje educativo y de crecimiento del alumno. Cada operación dentro del sistema posee un objetivo específico y está organizada de manera que facilita el logro progresivo de competencias, que van desde rudimentarias hasta sofisticadas. El proceso de selección de actividades del sistema depende de los objetivos únicos y las necesidades individualizadas de sus usuarios. Las actividades antes mencionadas abarcan una variedad de modalidades, que incluyen, entre otros, enfoques prácticos, manipulativos, interactivos, lúdicos y cognitivos. La selección y adaptación de estas actividades depende de varios factores, como la edad, la etapa de desarrollo, los intereses y las aptitudes de las personas involucradas.

El sistema de actividades engloba la organización y disposición deliberada de las tareas, teniendo en cuenta su progresión lógica y el aumento gradual de la dificultad. Se establecen protocolos precisos para regir la ejecución de las actividades, incluyendo los recursos necesarios, el tiempo designado y las directivas para los participantes. Además, se recomienda evaluar continuamente y brindar retroalimentación para medir el avance y modificar el sistema de actividades según sea necesario.

1.3.1. Sistema de actividades para intervención logopédica

La intervención logopédica es un enfoque terapéutico especializado de la intervención de terapia del habla está diseñado para abordar los desafíos relacionados con el lenguaje, la

comunicación y la voz. Este campo de estudio se centra en la evaluación, el diagnóstico y la intervención de los impedimentos del habla y el lenguaje, adaptados a los requisitos únicos de cada paciente de forma individual (Fernández et al., 2022).

Por su parte Córdova y Méndez (2022) mencionan que, en el campo de la intervención de la terapia del habla, se puede considerar a la logopedia como una disciplina especializada que se centra en la identificación, mitigación y manejo de los trastornos de la comunicación y el lenguaje. Varios trastornos pueden presentarse en diversos dominios, incluidos, entre otros, la articulación, la fluidez, la voz, así como la comprensión y expresión del lenguaje. El objetivo principal de la intervención de la terapia del habla es mejorar las habilidades comunicativas y lingüísticas de las personas, lo que les permite participar en actividades sociales y fomentar su crecimiento personal. La intervención para la logopedia se basa en un enfoque personalizado y multidisciplinario que tiene en cuenta las características únicas de cada paciente, junto con sus objetivos y requisitos específicos. Los patólogos del habla y el lenguaje emplean diversas metodologías y enfoques, adaptados a la etapa de desarrollo y la edad cronológica del individuo, para fomentar y mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas.

En base a los aportes realizados por Carrión (2021) la implementación de la intervención logopédica está bien coordinada con el sistema de actividades, ya que ofrece un marco sistemático y metódico para la planificación y ejecución de las sesiones terapéuticas. La implementación de un sistema estructurado de actividades permite el establecimiento de objetivos inequívocos y secuencias coherentes de tareas, que facilitan el avance gradual de los pacientes en la adquisición del lenguaje. El sistema de actividad está diseñado para adaptarse a los requisitos y competencias

únicos de los pacientes individuales, lo que permite al terapeuta del habla seleccionar y diseñar actividades particulares que se alineen con los objetivos terapéuticos. Las actividades mencionadas engloban ejercicios de articulación, juegos de vocabulario, ejercicios de comprensión y ejercicios de expresión oral, entre otras posibilidades.

El arreglo y la organización sistemáticos de las actividades en el sistema facilitan una escalada gradual en la complejidad, lo que permite al paciente avanzar desde competencias rudimentarias a otras más complejas. Además, el sistema de actividades brinda la oportunidad de ensayar y reforzar las competencias adquiridas mediante la repetición y aplicación en diversos escenarios y circunstancias. La utilización de actividades dentro de las sesiones terapéuticas ofrece un marco y un arreglo que promueve la participación activa del paciente y cultiva su motivación y dedicación. La implementación de actividades animadas y activas dentro del marco fomenta el compromiso comunal, la cooperación y el discurso efectivo (Almeida, 2020).

1.4. Marco Legal

En la actualidad, el Ecuador cuenta con una: “Normativa de estudiantes con necesidades especiales” que es parte de un acuerdo ministerial decretado el dos de octubre del 2013 y que aún está en vigencia hasta el momento en el que se publica este documento. En la normativa en mención, se establecen 25 artículos que refuerzan y promueven la educación inclusiva en los contextos educativos. Un ejemplo de ello se puede evidenciar en el artículo 11 del archivo ministerial en el que se estipula lo siguiente (República del Ecuador, 2013):

El concepto de educación inclusiva implica reconocer y abordar las diversas necesidades especiales de todos los estudiantes, con el objetivo de promover una mayor participación en el

aprendizaje, las culturas y las comunidades y, en última instancia, reducir la exclusión en el ámbito de la educación. La promoción e implementación de la educación inclusiva se sustenta en principios constitucionales y legales nacionales, así como en diversos instrumentos internacionales. La educación inclusiva implica modificaciones y adaptaciones curriculares, metodológicas, organizativas y tácticas con un objetivo común y el convencimiento de que brindar una educación de calidad a todos los niños, niñas y adolescentes dentro de la franja etaria adecuada es obligación de las instituciones educativas regulares a nivel nacional, en todos los niveles y formas.

Por otro lado, de acuerdo al artículo 13 de este mismo documento, se establecen cuáles son los objetivos de la educación inclusiva: a) Cultivar una cultura que valore la diversidad, promueva la tolerancia, fomente la solidaridad, fomente la convivencia armoniosa y enfatice la importancia del diálogo y la resolución de conflictos; b) Eliminar los obstáculos para el aprendizaje que surgen de factores tales como infraestructura inadecuada, instituciones disfuncionales, sistemas de comunicación ineficaces, recursos didácticos insuficientes, planes de estudio inapropiados, docentes no calificados y contextos geográficos y culturales desafiantes; y c) Equipar a las personas con las habilidades y los conocimientos necesarios para convertirse en ciudadanos autónomos e independientes que puedan participar activa y significativamente tanto en la esfera social como en la profesional.

Asimismo, el Ministerio de Educación del Ecuador, establece cada periodo un documento guía para realizar adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva en este país y que realiza clasificaciones de acuerdo al nivel intelectual que posea la persona. A continuación, se

mencionan algunos de los aspectos más representativos de este documento con base en lo establecido por el MINEDUC (2023):

a) Discapacidad intelectual leve

De acuerdo con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC), es imperativo garantizar y promover la participación activa, abstenerse de la protección excesiva y brindar asistencia únicamente cuando se considere indispensable. Además, es imperativo adaptar el nivel de rigor académico a las aptitudes y habilidades individuales del estudiante, evitando al mismo tiempo cualquier etiqueta negativa o estigmatización. Habilite oportunidades que fomenten la autodeterminación y las capacidades de toma de decisiones, como presentarle al estudiante múltiples opciones de ropa, tarea, comida, excursiones, películas y cosas por el estilo. Se puede considerar necesaria una revisión posterior a la clase del material del curso con el estudiante. Por el contrario, es imperativo poseer recursos tangibles, particularmente en el ámbito de las matemáticas. Ejemplos de tales recursos incluyen: Base 10, reglas Cuisenaire, ábacos verticales y horizontales, bloques lógicos y geoplanos, entre otros. En el ámbito de la adquisición del lenguaje, los materiales didácticos como las letras de papel de lija, los areneros, la plastilina y las letras magnéticas o de madera han demostrado ser muy ventajosos. En general, se recomienda enfáticamente la utilización de la tecnología. Asimismo, es ventajosa la presencia de un profesor de apoyo en el aula.

b) Discapacidad intelectual moderada

De acuerdo con los lineamientos del MINEDUC, se recomienda emplear estrategias de modificación de conducta, como el modelado de aproximaciones sucesivas, el análisis de tareas y

el encadenamiento. Estas técnicas implican dividir una tarea en pasos más simples y progresar gradualmente hacia los aspectos más complejos. Cada paso se refuerza con comentarios positivos para fomentar el progreso del estudiante. Además, el modelado, que es el proceso de aprendizaje a través de la observación y la imitación, también se considera un enfoque eficaz. Es aconsejable buscar oportunidades y entornos que faciliten la interacción social para el estudiante, utilizando un lenguaje apropiado y sin complicaciones, empleando estructuras de oraciones breves y enfatizando la entonación. Una de las modificaciones curriculares recomendadas es la utilización de señalización con pictogramas para ayudar a los estudiantes a moverse por el entorno escolar. Esto puede incluir señalización en varios lugares, como baños, comedores, oficinas administrativas e instalaciones médicas. La biblioteca debe poseer una colección de narraciones en gran formato, acompañada de un número considerable de ilustraciones para realzar el atractivo visual. Utiliza recursos tangibles. Cuando se considere esencial, se recomienda utilizar la Escala de Control Atencional Autoadministrada (SAAC).

c) Discapacidad intelectual severa o profunda

El MINEDUC establece que, para este tipo de discapacidad los estudiantes: “requieren Educación Especializada en la que reciban todas las terapias (terapia de lenguaje, física, ocupacional, canino-terapia, hipoterapia, hidroterapia, musicoterapia, entre otras). Asimismo, es necesario un Programa Educativo Individual para cada estudiante, cuyo objetivo principal sea lograr autonomía y funcionalidad” (MINEDUC, 2023, p.31).

Capítulo II

Proceso Metodológico

En este capítulo se abordan los procesos metodológicos, técnicas e instrumentos necesarios para la recolección de datos relevantes con el caso de estudio y su interpretación:

2.1. Paradigma o enfoque

Este estudio utiliza el paradigma interpretativo, Miranda et al. (2020) describen que el interpretativismo busca comprender y extrapolar los significados y acciones de las personas. Este paradigma reconoce que la interacción social y la cognición proporcionan significado a los objetos y que la realidad se construye socialmente. Para el caso de esa investigación, se usa este paradigma pues se enfoca en la búsqueda de información característica sobre una situación problemática para ampliar el conocimiento del mismo. Del mismo modo, se analiza las implicaciones personales, sociales y familiares del caso de estudio para su interpretación.

El enfoque de la investigación es la cualitativa, Cienfuegos et al. (2019) aluden que este enfoque se basa en la observación y recolección de datos no numéricos para alcanzar una comprensión empírica de una situación que parte del análisis de las concepciones, experiencias y conocimientos de los participantes. En el marco de esta investigación, se utiliza el enfoque cualitativo para realizar una recopilación de datos importantes sobre el niño, de las personas que conviven diariamente con él, para analizar cuáles son las problemáticas y las características más relevantes con sus dificultades para el habla.

2.2. Método

El método aplicado es el estudio de caso único Para Honores y Llanto (2021),

El estudio de caso es un diseño de investigación que se encuentra en muchos campos, especialmente la evaluación, en el que el investigador desarrolla un análisis en los estudios de casos se utilizan para investigar una ocurrencia o fenómeno específico que se desarrollan en un entorno específico (...) El estudio de caso busca comprender las características, los métodos, los vínculos, los obstáculos y los resultados del caso. Esta estrategia proporciona información amplia y contextualizada, identifica patrones, genera teorías o hipótesis y apoya la toma de decisiones o la formulación de intervenciones. (p.776)

En base a lo antes mencionado, se usa el estudio de caso único para analizar las características específicas del niño que está bajo estudio para describir su desarrollo verbal, la relación que tiene con el medio que lo rodea y todas las implicaciones inherentes a su problema de comunicación.

En este estudio se ha considerado el estudio de caso único, ya que la investigación se realizó con JD, estudiante de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz quien presenta discapacidad intelectual y dificultades en el desarrollo del lenguaje. Este enfoque nos permite obtener una comprensión detallada y contextualizada del caso, identificar patrones, generar hipótesis y brindar información relevante para la toma de decisiones y la formulación de intervenciones personalizadas. Al centrarnos en un único caso, podemos explorar en profundidad las necesidades

individuales de JD, enriqueciendo el conocimiento en el área del desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad intelectual.

2.2.1. Fases de la investigación

Según Chaves (2022) el estudio de caso, tiene 5 fases, que son: selección, contextualización, recopilación, análisis y elaboración del informe. A continuación, se presentan detalladas estas fases:

En la primera fase, que corresponde a la selección, se realiza una indagación previa en la unidad educativa bajo estudio donde se identificó un caso único de un niño con DI que tiene dificultades para desarrollar el habla. Asimismo, en esta primera etapa, se caracteriza las problemáticas del niño y se justifica la importancia de desarrollar el estudio.

Para la segunda fase de contextualización, se amplía la caracterización de los problemas de caso de estudio único a través de la observación directa de su interacción con el entorno y las habilidades comunicativas que posee.

En la tercera fase, se diseñan y aplican algunos instrumentos de recolección de datos para recopilar información inherente a problemas específicos del caso de estudio. En este caso, se usa: la revisión bibliográfica, observación, entrevista y un análisis documental.

Para la cuarta fase, se realiza un análisis de toda la información recopilada por los instrumentos a través de una triangulación de los datos para verificar cuáles son los problemas específicos que tiene el niño en el desarrollo de la comunicación.

Finalmente, para la quinta fase, se realiza la elaboración de un informe estructurado de todo el proceso realizado y los resultados obtenidos.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información

Las técnicas e instrumentos aplicados en esta investigación se relacionan con los objetivos específicos planteados. Para el objetivo uno, determinar los referentes teóricos relacionados con el desarrollo del lenguaje en niños con Discapacidad Intelectual y el sistema de actividades para una intervención logopédica. Se utilizó la técnica de la revisión bibliográfica. Según Vera (2022) la revisión bibliográfica se define como el acto de seleccionar cuidadosamente los conceptos relevantes de un documento para transferir efectivamente su contenido sin ambigüedad, ayudando a la recuperación de su información. Este proyecto de estudio empleó el análisis documental para extraer los pensamientos e ideas más representativos de diversos escritores y utilizarlos como base teórica y justificativa del plan de intervención.

Asimismo, para realizar de manera adecuada la revisión bibliografía se utilizó el instrumento denominado Ficha bibliográfica (ver anexo 1). Según Aponte (2014) las fichas bibliográficas sirven como un medio para que los investigadores recopilen sistemáticamente información pertinente de las fuentes que han consultado. Los documentos antes mencionados contienen información fundamental de cada obra, incluyendo el nombre del autor, el título de la obra, la editorial y el año de su publicación. Además, ofrecen una descripción condensada del material, lo que facilita la identificación y recuperación de información según sea necesario.

Para el objetivo específico dos, caracterizar el desarrollo del lenguaje en un estudiante con Discapacidad Intelectual de la Unidad Educativa especial “Agustín Cueva Tamariz” se tomó en cuenta tres técnicas que son: la observación, la entrevista, y el análisis documental. Para Rubio (2018) la observación incluye ver a las personas en su entorno natural y participar en algunas de sus actividades sin la interferencia del investigador. Esto implica el requisito de estar presente mientras los sujetos desconozcan la investigación. Para realizar el proceso de observación se utilizaron 2 instrumentos que son: el diario de campo y la guía de observación (ver anexo 2).

El primer instrumento que corresponde al diario de campo, es abordado por Luna et al. (2022), quienes mencionan que estos diarios permiten a los investigadores registrar observaciones, ideas y acontecimientos importantes, también registra la actividad de investigación y las interacciones cronológicas y contextualmente. Mientras que la guía de observación “es el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México, 2022, p. 4).

En referencia a la segunda técnica utilizada, Martínez (2019) define a la entrevista semiestructurada como la comunicación interpersonal que se establece entre el investigador y el sujeto de estudio, con el fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto. Para ejecutar la técnica se usó una guía de entrevista (ver anexo 3), que es definida por Cardenal (2015) como:

La entrevista es una conversación en la que entrevistador y entrevistado (o investigador e informante) desgranar una serie de cuestiones como resultado de las preguntas del investigador. A diferencia del grupo de discusión, la entrevista se basa en una relación entre dos individuos, y en una dinámica de pregunta-respuesta. La entrevista es una técnica pertinente cuando el tema, objeto de estudio requiere ser abordado desde una perspectiva individual. (p.1)

La tercera técnica utilizada fue el análisis documental que es definido por Vera (2022) como el acto de seleccionar cuidadosamente los conceptos relevantes de un documento para transmitir claramente su contenido y ayudar a recuperar su información. Se empleó el análisis documental para recopilar toda la información necesaria.

Para llevar a cabo la técnica del análisis documental se analizó un informe logopédico, un informe de proceso terapéutico en el área de lenguaje, del caso de estudio que según Corral y Elizabeth (2019) los informes de logopedia incluyen amplia información sobre el examen y tratamiento de problemas del habla y el lenguaje. Los terapeutas del habla y el lenguaje crean estos informes clínicos. Comprenden la historia clínica, los resultados de las pruebas y evaluaciones, los objetivos y las técnicas de terapia. Los informes de terapia del habla describen el caso, identifican problemas y ofrecen una estrategia de intervención personalizada.

2.4. Operacionalización de categorías de análisis

En la investigación cualitativa, el proceso de operacionalización cumple un rol importante porque permite traducir conceptos abstractos y variables teóricas en indicadores concretos y

observables. Para Espinoza (2019), la operacionalización consiste en definir y describir cómo se medirán, registrarán o categorizarán las variables de interés en el estudio. Este proceso es esencial para garantizar la objetividad, la consistencia y la replicabilidad de la investigación cualitativa. De manera textual, este autor menciona:

La operacionalización de las variables se coloca en las primeras etapas de la investigación y, al igual que la delimitación del tema, es un proceso que requiere varias revisiones. En la medida que se profundiza en el tema, que se indaga en la literatura y que se incorporan nuevos enfoques sobre la realidad en estudio, se van depurando tanto el concepto teórico como los correlatos empíricos que permitirán recoger evidencias del fenómeno. (p.179)

2.5. Operacionalización de categorías de análisis

A continuación, en la tabla 1 se muestra la operacionalización de categoría de análisis utilizada en la elaboración de este trabajo de investigación:

Tabla 1. Operacionalización de categorías de análisis

| Categoría | Definición conceptual | Dimensiones | Indicadores | Técnica/Instrumento |
|------------------------|---|--------------------|--|---|
| Desarrollo de lenguaje | El lenguaje está organizado mediante la subdivisión de los niveles del lenguaje: Fonológico, Sintáctico, Semántico y Pragmático. El aspecto fonológico aborda la pronunciación de los sonidos, tanto consonantes como vocales y su correcta entonación. El aspecto sintáctico, se refiere al orden y estructuración de las palabras en la que se involucran: el uso de conectores, articulación de las frases y el sentido de estas. Por su parte, el | Aspecto Fonológico | Pronunciación de consonantes Pronunciación de vocales Sintaxis | Revisión bibliográfica/Ficha bibliográfica Análisis de documentos: ficha psicopedagógica/guía de análisis de documentos Observación: guía de observación y diario de campo Entrevista a la logopeda/guía de entrevista |
| | | Aspecto Sintáctico | Uso de conectores Articulación de frases Sentido de las frases | Revisión bibliográfica/Ficha bibliográfica Análisis de documentos: ficha psicopedagógica/guía de análisis de documentos Observación: guía de observación y diario de campo Entrevista a la logopeda/guía de entrevista |
| | | Aspecto Semántico | Comprensión del significado de las palabras Uso correcto de las palabras según su sentido | Revisión bibliográfica/Ficha bibliográfica Análisis de documentos: ficha psicopedagógica/guía de análisis de documentos Observación: guía de observación y diario de campo Entrevista a la logopeda/guía de entrevista |
| | | Aspecto Pragmático | Uso de tono adecuado de lenguaje según el contexto | Revisión bibliográfica/Ficha bibliográfica Análisis de documentos: ficha psicopedagógica/guía de análisis de documentos |



| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | <p>aspecto semántico, hace referencia a la comprensión del significado de las palabras y su uso según su sentido. Así también, el aspecto pragmático, se refiere a las normas sociales de la comunicación como: un uso de tono adecuado y el comportamiento verbal que esté acorde a cada situación (Ferrer y Díaz, 2019).</p> | | <p>Comportamiento verbal acorde a la situación</p> | <p>Observación: guía de observación y diario de campo Entrevista a la logopeda/guía de entrevista</p> |
|--|--|--|--|---|

Fuente: elaboración propia (2023)

Recolección de datos:

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo siguiendo un enfoque cuidadosamente planificado y sistemático. Se inició con la socialización del protocolo de investigación con la directora de la unidad educativa, quien fue informada acerca de los objetivos del proyecto. Posteriormente, se solicitó su autorización para recopilar la información necesaria para llevar a cabo la investigación.

En concordancia con la operacionalización de las categorías, se inició el proceso de investigación y recolección de datos mediante la observación, utilizando una guía de observación y diarios de campo. Durante las semanas de asistencia a prácticas, fue posible identificar el problema de investigación y obtener un mayor conocimiento sobre la problemática en estudio. Todos los comportamientos y conductas relevantes del estudio de caso fueron registrados meticulosamente.

Una vez que se establecieron los principales comportamientos del niño con respecto al problema, se procedió a contrastar la información obtenida a través de la observación mediante la realización de una entrevista a la logopeda. Para ello, se estableció un acercamiento previo para conocer su disposición hacia el proceso de investigación, y una vez obtenida su aprobación, se llevó a cabo el encuentro en el cual se abordaron diversas preguntas que estaban relacionadas con lo observado durante las prácticas pre profesionales.

Simultáneamente al diseño y aplicación de la observación y la entrevista, se llevó a cabo un proceso de análisis de documentos. La institución colaboró facilitando el acceso a la ficha

psicopedagógica del estudiante, lo que permitió observar y analizar las características del sujeto y enriquecer los datos recopilados.

Adicionalmente, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva, la cual fue documentada mediante fichas bibliográficas, con el fin de recopilar toda la información pertinente proveniente de las fuentes investigadas para enriquecer nuestro estudio.

Este proceso de recolección de datos permitió obtener una visión integral y detallada del fenómeno en estudio, asegurando que todos los aspectos relevantes fueran debidamente documentados y analizados de manera coherente. La combinación de métodos, como la observación, la entrevista y el análisis documental, contribuyó a enriquecer y respaldar los resultados obtenidos en este estudio de caso único.

2.6. Triangulación de datos

Según aportes realizados por Gavira y Osuna (2015) una triangulación de información se realiza con la única intención de contrastar, confirmar o desmentir una información determinada con diferentes métodos de obtención. De esta manera se puede verificar que un mismo factor analizado cumple con las mismas características sin importar el método de recolección. La triangulación de la información que se utilizó en esta investigación para comparar la información recolectada por los diferentes instrumentos de recolección de datos, para evidenciar el proceso de desarrollo comunicativo del niño en los términos de las subcategorías e indicadores presentados en la operacionalización de las variables. Por otro lado, Benavides y Gómez (2015) afirman que una triangulación se refiere a:

Uso de varios métodos de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno. El término triangulación es tomado de su uso en la medición de distancias, donde al conocer un punto de referencia en el espacio, éste sólo localiza a la persona en un lugar de la línea en dirección a este punto, mientras que al utilizar otro punto de referencia y colocarse en un tercer punto (formando un triángulo) se puede tener una orientación con respecto a los otros dos puntos y localizarse en la intersección. (p.119)

A continuación, en la tabla 2 se muestra la triangulación de la información, la misma que se encuentra organizada en función de las categorías, dimensiones, indicadores, técnicas e instrumentos:

Tabla 2. Triangulación de resultados

| Categoría | Dimensión | Indicador | Revisión bibliográfica | Observación | | Entrevista | Análisis documental | Interpretación de los resultados |
|-------------------------|------------|------------------------------|---|--|--|---|--|--|
| | | | Ficha bibliográfica | Guía de observación | Diario de campo | Guía de entrevista | Informe logopédico | |
| Desarrollo del lenguaje | Fonológico | Pronunciación de consonantes | Niños con DI presentan dificultades motoras orofaciales que les causa problemas para pronunciar la letra /r/, es decir, presentan rotacismo (Quito, 2022) | Tiene dificultades con la r, por ejemplo: dice semaforo y no semáforo; quielo-quiero; amaillo-amarillo; vede-verde; lojo-rojo; calo-carro; elicotelo-elicoptero; baco-barco. | Dificultad para pronunciar la “r”. Confunde las siguientes palabras: Calo, lojo, elicotelo, Baco, Semafo, amaillo, vede. Cuando identificaba las partes de una planta, no decía “raíz”, sino “daíz” Existen problemas en las sílabas compuestas. Por ejemplo: “bl”, “br” “pri” Dice “blazo” y no “brazo”, “blinca” por “brinca”, “plimelo” por “primero” | “Tiene dificultades con la r, por ejemplo: dice semafo y no semáforo; quielo-quiero; amaillo-amarillo; vede-verde; lojo-rojo; calo-carro; elicotelo-elicoptero; baco-barco” | Pudimos evidenciar que una de sus mayores dificultades es pronunciar la “r”. | Presenta dificultad en la pronunciación del fonema “r” Es necesario reforzar o trabajar las sílabas compuestas: “bl”, “br”, “pri”, “pl”. |



| | | | | | | | | |
|--|------------|--------------------------|---|---|---|--|---|---|
| | | Pronunciación de vocales | Los niños con DI presentan un déficit del pensamiento abstracto que les dificulta reconocer la diferencia entre vocales y consonantes (Torres et al., 2019) | No distingue las vocales, pero si las pronuncia. Memoria a corto plazo. | No distingue vocales, pero si las pronuncia, la docente nos ha comentado que el estudiante tiene memoria a corto plazo. | “No tiene problemas en ninguna vocal ya que las pronuncia bien. Sus debilidades es que no las distingue las unas de las otras” | El informe no tiene esta información | No distingue vocales, pero si las pronuncia. Presenta memoria a corto plazo. |
| | | Sintaxis | Niños con DI presentan dificultades para realizar una correcta estructuración gramatical de las frases (Vila et al., 2016) | Combina y ordena las palabras al momento de expresarse y transmitir un mensaje. | El niño al momento de expresarse o transmitir un mensaje hacia la docente u compañeros, a veces si combina y ordena las palabras de forma adecuada. | “En la estructuración gramatical se debe trabajar los sustantivos, artículos, verbos y complementos, en ese orden se debe de trabajar” | Mejorar la articulación de los sonidos del habla y su estructuración gramatical, con un trabajo en punto y modo de articulación de los diferentes fonemas simples en especial “el fonema L” | Combina y ordena palabras. Logra transmitir un mensaje. |
| | Sintáctico | Uso de conectores | La falta de reciprocidad social y poco deseo por vincularse con otras personas, merma el interés del niño con DI para | Falta del uso de conectores, se le dificulta. | Cuando habla las frases son cortas y no utiliza conectores. El niño no utiliza | “En los conectores, por ejemplo: pero, se, tal vez, y, etc. No los utiliza, pero con guía o imitación verbal si puede expresar” | El estudiante nombra algunas palabras de uso cotidiano y repite palabras que acaba de escuchar (ecolalia), ejecuta | Se expresa con frases cortas, no usa conectores. Omite artículos. |



| | | | | | | | | |
|--|------------------------|--|---|---|--|---|--|--|
| | | | ajustar su discurso para que otros lo entiendan y se remite únicamente a decir su necesidad o requerimiento en ese momento sin el uso de conectores gramaticales o normativas sociales de la comunicación (Jackson y Maldonado, 2020) | | conectores y omite artículos. | “Se trabaja en los conectores más fáciles, por ejemplo: el, la, uno, etc” | instrucciones simples | |
| | Articulación de frases | Niños con DI presentan poca adaptabilidad o flexibilidad cognitiva lo que los orilla a usar frases cortas y directas (Cruz, 2020). | No articula bien oraciones ni frases. Son cortas y a veces omiten conectores. | No articula bien oraciones ni frases. Son cortas y a veces omiten conectores. | “Omite artículos y conectores Para estructurar frases espontáneamente, presenta dificultad ya que no inicia bien una conversación” | En la terapia de lenguaje se utiliza un vocabulario extenso en el cual se trabaja la emisión de respuestas espontaneas como “si/no” y en completar frases emitidas por el adulto. | No articula oraciones ni frases, por lo que presenta dificultades en su comprensión. | |



| | | | | | | | | |
|--|-----------|-----------------------------|---|---|--|---|--|---|
| | | Sentido de las frases | Niños con DI presentan rasgos de secuencialidad y planificación de la palabra no adecuada, lo que impide que se controle los tiempos verbales, reciprocidad en la conversación y control de la velocidad del discurso (Guzmán et al., 2017) | Si hay sentido de las frases y se le entiende, pero en ocasiones no se le logra entender porque habla muy rápido y no utiliza conectores. | Mientras que el niño jugaba observamos que solo se expresa con frases cortas, pero las entiende. Ejemplo: “no me toques”, “quiero jugar”, “quiero comer” | “Si estructura bien las frases, pero cortas, pero si de pronto se le pregunta algo que él no conoce, entonces él no va a responder y se va a quedar callado” | Se utiliza objetos, imágenes, pictogramas y otros recursos tecnológicos, considerando la necesidad del vocabulario del estudiante | Se expresa con frases cortas, por ende, no se logra entender lo que el niño dice. |
| | Semántico | Comprensión de las palabras | Los niños con DI por su misma condición presenta dificultades en el lenguaje comprensivo lo que les impide contestar o actuar de manera acorde a un requerimiento u orden que se les de (Garrido et al., 2015) | Si sabe las palabras y el significado de los objetos. Entiende mejor cuando le mostramos imágenes visuales. | El estudiante si pudo responder y entender las preguntas, así también si sabe las palabras y el significado de los objetos. | “Si se va a trabajar la palabra manzana hay que trabajar la experiencia que el niño observe a la manzana que utilice sus 5 sentidos y vivir lo que es la palabra manzana con el objeto, con la fruta y luego se va a la comprensión ya que él sabe lo | El estudiante presenta dificultades en el lenguaje comprensivo, con aceptable lenguaje expresivo, además de problemas de seguir ordenes sencillas. | Relaciona la palabra con el objeto e imagen. Responde a preguntas sencillas. Logra comprender el significado de la palabra. |



| | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|--|---|---|--|--|-----------------------------|
| | | | | | | que es una manzana, que es un alimento, cual es el color de la manzana, como es la forma de la manzana, entonces si el comprende le volveremos a mostrar cómo es la manzana y él nos dará a conocer su significado porque el comprendió y luego al expresarse nos dará a conocer ya que él pudo comprender”. | | |
| | | Uso correcto de las palabras | Como lo menciona Bermúdez y Sastre (2015) desde la primera infancia, los niños empiezan a relacionar algunos objetos con palabras o sonidos específicos, | Si tiene sentido en el uso de las palabras, por ejemplo: cuando dice “voy a comer” el estudiante saca su lunch de la mochila y busca su puesto para comer. Entiende, ya que usa | Como fue una actividad de seguir instrucciones paso a paso se observó que hay un uso correcto de las palabras según su sentido. | “Usa las palabras para comunicarse diariamente. Así mismo el niño utiliza el lenguaje oral para comunicarse, este sería el sentido principal”. | El trabajo se enfoca en incrementar el vocabulario de alimento, acciones, medios de transporte asociándolos con tamaños, prendas de vestir y colores, cosas de casa. | Se comunica de manera oral, |



| | | | | | | | | |
|--|------------|---------------------------|---|---|--|--|--------------------|---|
| | | | esta práctica constante y estimulación continúa derivada de su relación con sus padres y demás círculo familiar y social, resulta en la conformación de una base de palabras que el niño relaciona con un significado específico y que representa una base en la cual se empieza a formar el vocabulario. | palabras comunes en su día a día. | | | | pronuncia bien y les da sentido a las palabras. |
| | Pragmático | Uso adecuado del lenguaje | Según Muñoz y Cascales (2020) el aspecto pragmático está estrechamente ligado con el aspecto semántico, pues consiste en la habilidad que tiene una persona para comprender el | Problemas en su entonación, por ejemplo, la intensidad cuando pronuncia las palabras. Además, cuando tiene ira o se frustra se expresa con gritos e insultos. | Se enojaba, lloraba y gritaba, tiene una entonación muy fuerte. Se comunica con gritos muy fuertes. | “El niño si tiene problemas en la entonación, intensidad o fuerza para pronunciar las palabras, ya que en ocasiones es baja o si está con alguna persona que hace empatía la intensidad de su voz es más | No hay información | El estudiante cuando habla, levanta la voz o grita. |



| | | | | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|---|--|-----------------------------|
| | | | significado de las palabras pero que están ligadas a un contexto y significado específico que está ligado a componentes culturales, formales o interpersonal. | | | alta, si esta con una persona que no conoce se queda callado”. “Tiene problemas en la Prosodia” | | |
| | | Comportamiento verbal acorde a la situación | La pragmática, lejos de lo que se podría llegar a pensar, empieza su desarrollo desde etapas muy tempranas en el ser humano, específicamente en la etapa prelingüística que se desarrolla en el primer año de vida. (Acuña y Sentis, 2014) | Habla malas palabras, grita, y su léxico es inadecuado. | Se frustró y se expresó con gritos e insultos. Su comportamiento verbal acorde a la situación es inadecuado, ya que el día de hoy se encontraba muy inquieto con un léxico inapropiado. | “Se expresa bien se comunica y no se queda callado. Por ejemplo, en los recreos él juega, pelea con sus compañeros y así también se le ha escuchado algunas palabras obscenas”. | Se frustra constantemente, cuando no tiene lo que quiere, suele ser manipulador. | Utiliza frases inadecuadas. |

Fuente: elaboración propia (2023)

2.7. Análisis y discusión de resultados

Una vez aplicada la entrevista, la observación y realizado los análisis tanto bibliográficos como documentales, con toda la información recopilada se procedió a procesar la misma a través de una transcripción y sistematización en documentos de Word, se generó todo el proceso de análisis de cada uno de la información recopilada.

Dentro de la investigación cualitativa el análisis de información es de gran ayuda porque según los autores Porta y Silva (2019) permite extraer conocimientos y conclusiones a partir de los datos recopilados. En el contexto de la investigación, el análisis de información es fundamental para responder a las preguntas de investigación y para comprender mejor un hecho o fenómeno. Además, el análisis de información puede ayudar a identificar patrones, tendencias y relaciones entre variables, lo que puede ser útil para la toma de decisiones informadas en diferentes ámbitos, como la empresa, la política o la salud pública.

Como se puede evidenciar en la tabla anterior recopilada fue contrastada de acuerdo con las categorías, dimensiones e indicadores planteadas en el proceso de operacionalización de las categorías. A continuación, se presenta el análisis y discusión de los resultados, cuya información está organizada de acuerdo con cada dimensión.

En el aspecto fonológico, se pudo evidenciar que el caso de estudio presenta una condición de rotacismo al momento de pronunciar las palabras, es decir, que reemplaza el fonema /r/ por otras consonantes especialmente por la letra /l/. Estos resultados se pueden comprobar con la información publicada por Quito (2022) quien realizó un análisis de caso de estudio en un niño

con DI en la ciudad de Quito-Ecuador donde identificó que el individuo presentó problemas para pronunciar el fonema /r/. El autor argumenta que esta condición puede tener varias causas, pero que la más común es por una característica propia de niños con DI que son las dificultades motoras orofaciales que dificultan la articulación de ciertos sonidos que requieren un control más experimentado, incluido la letra /r/.

Otro problema fonológico identificado es la pronunciación de sílabas compuestas, pues el caso de estudio tiene dificultades para pronunciar palabras que inician con las sílabas: “bl”, “br” “pri”. Esta problemática del caso de estudio, se puede corroborar con la investigación de Apaza et al. (2019) quien realizó un estudio de caso en un niño con DI con características similares y se evidenció que también tiene dificultades con las sílabas compuestas. Este autor argumenta, que esta dificultad de la pronunciación puede deberse a la falta de coordinación de los músculos articulatorios y a la dificultad para articular los sonidos específicos presentes en estas sílabas.

En contraposición de lo anterior referido en el aspecto fonológico, se pudo evidenciar que la pronunciación de las vocales no representa un problema como tal, pues el niño las expresa sin problema alguno, sin embargo, al momento de distinguir unas de otras es donde se produce la verdadera confusión.

En cuanto a la sintaxis, los instrumentos de recolección de datos pudieron evidenciar que el caso de estudio si combina y ordena las palabras al momento de expresarse, sin embargo, se reconoce la necesidad de una mejor estructuración gramatical para mejorar la comprensión de las

oraciones. Esta acotación, se realiza especialmente por el problema anteriormente mencionado que el niño reemplaza algunos fonemas que se dificultan como la R o la L.

Con relación al aspecto sintáctico los resultados demuestran que JD no implementa dentro de su discurso conectores gramaticales llegando incluso a dificultarle los conectores más fáciles como: el, la, uno, etc. En consecuencia, el niño se expresa con frases cortas y omite artículos. En cuanto al indicador de articulación de frases, se pudo comprobar que el niño no ha desarrollado la capacidad de construir frases completas que integren artículo, sustantivo, verbo y adjetivos juntos. Estos resultados se alinean con la falta de conectores gramaticales y la expresión únicamente con frases cortas. Estos datos se corroboran con la información de Vila et al. (2016) quienes aluden que las personas con DI tienen una especial dificultad con la organización coherente de las palabras para adaptarlo a un contexto estrictamente académico de la lengua, por lo cual, en muchas ocasiones pueden saltarse elementos importantes como: el sujeto, verbo o complemento.

En concordancia con lo anterior mencionado, se pudo corroborar que las frases que pronuncia el niño si tienen significado cuando son cortas y se expresa con calma. Sin embargo, la ecolalia prevalente, la falta de conectores gramaticales, el rotacismo y la poca habilidad para la pronunciación de sílabas compuestas reduce el sentido de frases más elaboradas. Según aportaciones realizadas por Jackson y Maldonado (2020) el poco uso de los conectores gramaticales y uso de la gramática en general de los niños con DI se debe a su misma condición de poca reciprocidad social y vinculación con otras personas que les dificulta adaptar su discurso para que otros le entiendan, por lo tanto emiten el mensaje únicamente pensando en la necesidad

y requerimiento que tienen en ese momento, es por esta razón, que no precautelan en que sus frases deben ir conectadas entre sí.

En cuanto al aspecto semántico, se pudo identificar que el caso de estudio tiene un lenguaje comprensivo regular, pues responde preguntas simples y puede reconocer el significado de las palabras cuando se debe relacionar con una imagen. Sin embargo, este entendimiento de las palabras solo se da con las expresiones y vocabulario que ya conoce y no pasa lo mismo con palabras nuevas o expresiones que no son usuales en su cotidianidad. La situación anterior referida se explica a través de la investigación realizada por Martín (2022) quien menciona que las personas con DI tienen un rasgo intrínseco relacionado con la falta de atención y la memoria propios de su condición que afecta en gran medida la semántica causando que la retención de nuevas palabras de estos individuos se tengan que desarrollar con la práctica y la repetición constante, caso contrario, el niño olvida lo aprendido con facilidad.

En el aspecto pragmático se pudo identificar problemas en la entonación y control de las palabras cuando experimenta un sentimiento fuerte como la ira y la frustración, llegando a pronunciar insultos y gritos.

En resumen, los problemas de desarrollo del lenguaje identificados en el caso de estudio incluyen rotacismo, dificultad en la distinción de vocales, problemas en la sintaxis y la falta de uso de conectores gramaticales, así como dificultades en la adaptabilidad del pensamiento, rigidez cognitiva, falta de flexibilidad cognitiva, dificultad en la secuenciación y planificación de la palabra, y problemas pragmáticos en la entonación y control de las palabras en situaciones



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

emocionales intensas. Estos hallazgos resaltan la necesidad de intervenciones específicas para abordar los desafíos de desarrollo de lenguaje en niños con DI.



Capítulo III

Sistema de actividades lúdicas que
ayuden a mejorar el desarrollo del
lenguaje en un niño con discapacidad
intelectual



*“JUGANDO HACIA EL ÉXITO:
UN ENFOQUE LÚDICO PARA
POTENCIAR EL LENGUAJE EN
NIÑOS”*



3.1. Introducción

Esta propuesta responde a los resultados obtenidos en esta investigación. La intervención logopédica mediante sistemas de actividades se presenta como un enfoque relevante para mejorar el desarrollo del lenguaje en niños con Discapacidad Intelectual. En esta investigación se propone un sistema de actividades personalizado como respuesta a los hallazgos del estudio de un caso único, el del niño J.D. de 7 años a quien se le diagnosticó discapacidad intelectual y un trastorno del desarrollo del lenguaje derivado del retraso mental.

El sistema de actividades se basa en un enfoque logopédico que se adapta a las necesidades únicas de J.D., lo que permite una intervención pertinente y específica en sus dificultades de lenguaje. Se busca abordar los problemas identificados, como el rotacismo, la dificultad en la distinción de vocales, sintaxis y conectores gramaticales, así como dificultades en la adaptabilidad del pensamiento y la pragmática.

Al implementar este sistema de actividades dentro de la intervención logopédica, se prevé que el lenguaje de J.D. mejore significativamente y se propicie un desarrollo lingüístico más integral y eficiente. El objetivo es mejorar su capacidad para comunicarse de manera efectiva, expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas e interactuar con otros en un entorno social.

La estructura de esta propuesta incluye una justificación sólida sobre la importancia de abordar el desarrollo del lenguaje en niños con DI mediante sistemas de actividades personalizados. Además, se describen los diferentes aportes teóricos que sustentan las actividades propuestas, un objetivo general y un sistema de actividades basados en la logopedia.

3.2. Justificación

La intervención propuesta a través del sistema de actividades lúdicas no solo potencia el desarrollo del lenguaje del niño con discapacidad intelectual, sino que incide de forma significativa en otras facetas significativas de su vida. El propósito de usar este sistema es mejorar las habilidades lingüísticas del niño, así como su sentido de autoestima y confianza a medida que se vuelven más hábiles para comunicarse. El uso de actividades lúdicas en el sistema de actividades crea un ambiente cálido e inspirador donde el niño puede aprender mientras se involucra y se estimula emocionalmente, lo que les facilita adquirir nuevas habilidades lingüísticas.

El sistema de actividades propuesta ayuda al niño a desarrollar interacciones sociales más enriquecedoras además de la mejora del lenguaje. Se fomenta su inclusión en el entorno escolar y se promueve una mayor comprensión y empatía entre sus compañeros, al participar en actividades agradables y significativas. Como resultado, se crea un entorno cooperativo y alentador, que es bueno tanto para el desarrollo del lenguaje como para la salud emocional.

3.3. Objetivo

Contribuir a la mejora del desarrollo integral y potenciar habilidades lingüísticas, facilitando la comunicación, la expresión verbal y la comprensión del lenguaje.

3.4. Fundamentación teórica

Según Zambrano y Caro (2023) el desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad intelectual es un proceso complejo que incluye tanto habilidades adaptativas como académicas. Estas habilidades son importantes para llevarse bien con las personas en entornos sociales y

educativos. La comunicación no se trata solo de transmitir información; también se trata de ser capaz de comprender y expresar pensamientos, sentimientos y necesidades. Las personas con discapacidad intelectual pueden tener problemas para aprender y hacer amigos si no saben comunicarse bien. Por lo tanto, es muy importante que este grupo utilice métodos de enseñanza multidisciplinarios y estrategias de enseñanza específicas para ayudarlos a aprender a comunicarse.

El desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad intelectual se revela como un proceso multifacético que engloba tanto habilidades adaptativas como académicas. Estas habilidades comunicativas son esenciales para la interacción en contextos sociales y educativos. Se entiende que la comunicación no solo implica la transmisión de información, sino también la capacidad de comprender y expresar pensamientos, emociones y necesidades. La falta de una comunicación efectiva puede tener un impacto negativo en el aprendizaje y en las relaciones sociales de las personas con discapacidad intelectual. Por lo tanto, es crucial adoptar enfoques pedagógicos multidisciplinarios y estrategias didácticas específicas para fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas en este grupo.

Diversos estudios han destacado la importancia de abordar las habilidades comunicativas en personas con discapacidad intelectual. La comunicación se presenta como una vía para responder a las necesidades educativas y sociales de estos individuos. Sin embargo, este desarrollo requiere un proceso de adquisición de destrezas en un contexto multidisciplinario. La construcción del conocimiento y las capacidades comunicativas se entrelazan en este proceso, que exige un enfoque pedagógico significativo y lingüísticamente enriquecedor. En resumen, el desarrollo del

lenguaje en personas con discapacidad intelectual demanda un enfoque educativo integral, donde la adquisición de capacidades comunicativas se traduzca en una interacción efectiva y enriquecedora con su entorno.

En base a lo mencionado por Delgado y Godoy (2022) los sistemas de actividades son estrategias que se basan en la aplicación de estrategias de forma ordenada y metódica, es decir, su aplicación es secuencial, de fases, niveles y sub-niveles de avance que pretenden dirigir el viaje educativo y de crecimiento del alumno. Cada operación dentro del sistema posee un objetivo específico y está organizada de manera que facilita el logro progresivo de competencias, que van desde rudimentarias hasta sofisticadas (Rea y Castro, 2021).

Respecto a la aplicabilidad de los sistemas de actividades para desarrollar estrategias que fomenten el desarrollo de la comunicación en niños con DI, Carrión (2021), menciona que los sistemas de actividades están diseñados para adaptarse a los requisitos y competencias únicos de los pacientes individuales, lo que permite al terapeuta del habla seleccionar y diseñar actividades particulares que se alineen con los objetivos terapéuticos.

Como se pudo observar en los aportes anteriores, los sistemas de actividades se complementan perfectamente con las estrategias de desarrollo del habla, por lo tanto, a continuación, se presentan algunas de las características que debe tener la propuesta de intervención en un sistema de actividades en base a Crespo et al. (2019):

- Variedad: Es esencial que las actividades sean diversas y no repetitivas para evitar la pérdida de interés por parte de los niños a lo largo del tiempo.

- Creatividad: Las actividades deben incorporar elementos, sitios o situaciones sorprendentes que mantengan el interés y la motivación de los niños para continuar con el sistema propuesto.
- Motivación: Es fundamental que el sistema de actividades esté diseñado de manera que se mantenga la motivación constante de los estudiantes, fomentando su participación y compromiso.
- Frecuencia semanal: La continuidad y consistencia son elementos cruciales en cualquier sistema de actividades para garantizar un progreso efectivo.
- Adecuación a las necesidades de los alumnos: Las actividades propuestas deben ser coherentes con las necesidades y capacidades específicas de los niños, adaptándose a sus habilidades y desafíos individuales.

Al tomar en cuenta estas características, una propuesta de intervención basada en un sistema de actividades se convertirá en una herramienta valiosa para mejorar el desarrollo del habla y el lenguaje en los niños con discapacidad intelectual, como se evidencia en la investigación previa realizada por Crespo et al. (2019).

3.5. Beneficiarios

Los beneficiarios directos de la propuesta son J.D., un niño que presenta discapacidad intelectual y retraso en el lenguaje. La propuesta busca mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas, lo que impactará positivamente en su desarrollo personal, social y académico. Otro beneficiario es la madre de J.D., quien se favorecerá al mejorar la comunicación con su hijo. Asimismo, la docente también es una beneficiaria, pues contará con nuevas herramientas

pedagógicas y estrategias para apoyar el desarrollo del lenguaje del niño. Los beneficiarios indirectos de la propuesta, son otros niños con discapacidad intelectual en la unidad educativa Agustín Cueva Tamariz y en contextos similares.

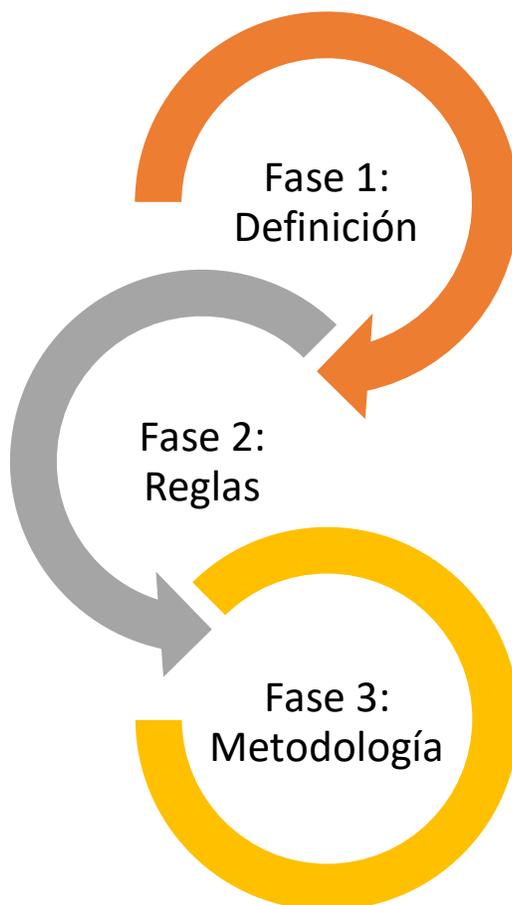
3.6. Metodología

Los aportes mencionados anteriormente, dan lugar al diseño de 5 actividades, cada actividad tiene su objetivo adaptado al contenido, tema o actividades que tendrá una duración de cinco semanas. Dentro de cada planificación existen varias actividades respondiendo a todos los componentes del lenguaje afectados. Cabe recalcar, que el ritmo de aprendizaje del estudiante varía, por ende, la persona encargada de ejecutar estas actividades, tiene que ir acorde con el ritmo del estudiante y si es necesario ir desarrollando las actividades de poco a poco. Existen varias actividades, lo cual, si la docente considera pertinente aplicar una o dos de ella no existiría ningún problema, puede ir variando. La idea en ejecutar estas actividades, es ver un alcance o logro para mejorar la comunicación del estudiante. La idea principal en realizar un sistema de actividades con un enfoque lúdico, es para que el niño aprenda mientras se divierte, estimulando el pensamiento creativo, la comunicación, la memoria, la resolución de problemas, entre otros, que contribuya a la enseñanza y aprendizaje del niño.

Cabe recalcar que las actividades del sistema están basadas en las características de un estudiante con discapacidad intelectual, pero también se puede aplicar en cualquier persona que tenga problemas en el desarrollo de la comunicación. En la aplicación de este sistema de actividades, puede ser de manera individualizada con la ayuda del docente o también del padre de familia, o se podría trabajar en conjunto con los demás compañeros del aula de clases.

La metodología que se utilizará en este apartado está basado en la propuesta realizada por Crespo et al. (2019) quienes mencionan que un sistema de actividades debe estar en función de algunas consideraciones como: variedad, creatividad, motivación, frecuencia semanal, y necesidades específicas de los alumnos. Asimismo, estos autores definen cuales son los pasos necesarios para la creación de un sistema de actividades que se presentan a continuación en la figura 1:

Figura 1. Método de elaboración de un sistema de actividades.



Fuente: adaptado de Crespo et al. (2019)

Como se presenta en la figura 1, el sistema de actividades consta de tres fases. En la fase de definición se debe establecer el número de actividades que se van a proponer en función de las problemáticas identificadas. En conformidad con esta metodología, en la tabla 3 se presentan los títulos y objetivos de las actividades propuestas para mejorar los aspectos negativos identificados en la fase de caracterización del caso de estudio.

Tabla 3. Fase 1 Definición: Títulos y objetivos del sistema de actividades

| No. actividad | Título | Objetivo |
|---------------|--|--|
| A1 | ¡¡El lenguaje en acción!! Corrigiendo y conectando componentes | Desarrollar la praxis articuladora y percepción fonemática, corregir los trastornos de la pronunciación, incrementar el vocabulario y relaciones semánticas, trabajar en el desarrollo del componente morfosintáctico y pragmático, mediante la aventura de la “r” mágica. |
| A2 | “Silabalandia sinfón br” | Proporcionar una correcta articulación del sinfón “br” desarrollando los componentes del lenguaje afectados. |
| A3 | Silabasaurus Sinfón “bl” | Propiciar la adecuada articulación del sinfón “bl” desarrollando los componentes del lenguaje afectados. |
| A4 | Silabario mágico Sinfón “pr” | Favorecer el buen uso del sinfón “pr” mediante el desarrollo de los componentes del lenguaje afectados. |
| A5 | Buscando las vocales | Reconocer el uso de las vocales desarrollando los componentes del lenguaje afectados. |

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la fase 2 se realiza la definición de las reglas, es decir, son los lineamientos y parámetros que se deben seguir para la aplicación del sistema de actividades. En el caso de esta propuesta, como se sigue un enfoque logopédico se establecen acciones previas para estimular al niño antes de realizar las actividades. Lo mencionado se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Fase 2 Reglas: Acciones previas para estimular al niño

| Acciones | Descripción |
|------------------------|---|
| Praxis lingüales | Ejercicios articulatorios que se realizan con la ayuda de un espejo que consiste en mover la lengua hacia diferentes puntos de la boca. |
| Praxis labiales | Ejercicios articulatorios que se realizan con la ayuda de un espejo que consiste en mover los labios a través del uso de expresiones faciales |
| Praxis mandibulares | Ejercicios articulatorios que se realizan con la ayuda de un espejo que consiste en abrir y cerrar la mandíbula y moverla hacia los lados en repetidas ocasiones y en diferentes velocidades. |
| Relajación del Paladar | Actividades que consiste en realizar gárgaras con agua mediante un espejo |
| Percepción fonemática | Se estimula la discriminación e identificación de sonidos con el uso de tarjetas |

Para la fase 3, se realiza la organización general de las actividades, la orientación para el docente o la persona encargada de ejecutarlas y el tiempo de intervención. La propuesta está construida con un sistema de 5 actividades, que, como se dijo anteriormente, responden a los resultados obtenidos en este estudio.

3.7. Sistema de actividades

Para la realización del sistema de actividades se mantuvo un enfoque lúdico para mejorar el desarrollo de lenguaje en el niño con discapacidad intelectual. Cada actividad se adapta a las distintas necesidades específicas del estudiante, lo que le permitirá mejorar su capacidad para

comunicarse de manera efectiva, expresar sus pensamientos, sentimientos, ideas e interactuar con otras personas en diferentes entornos sociales. En total, se desarrollaron 5 actividades, cada una con una ficha de evaluación y un cronograma de actividades que le permitirá a la docente aplicar cada una de las estrategias de forma sistemática. Lo mencionado se presenta en el anexo 5.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación están organizadas de acuerdo a los objetivos específicos planteados en la investigación. Con relación al primer objetivo en la fundamentación teórica propuesta en esta investigación se demuestra que el lenguaje representa una herramienta esencial para el desarrollo integral de los individuos, permitiendo la expresión de pensamientos, emociones y facilitando su interacción en el entorno social. Su influencia abarca aspectos cognitivos, emocionales y sociales, destacando su importancia en la vida de las personas.

Los niños con discapacidad intelectual enfrentan desafíos particulares en el desarrollo del lenguaje. Presentan dificultades específicas en la gramática, vocabulario y pragmática, lo que afecta su capacidad para comprender y expresarse adecuadamente. Asimismo, la implementación de un sistema de actividades adaptado a las necesidades de los niños con discapacidad intelectual se presenta como una estrategia prometedora para mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Este enfoque personalizado busca fomentar la participación activa del niño y promover su desarrollo gradual en la adquisición del lenguaje.

En cuanto al segundo objetivo específico se pudo evidenciar el niño presenta problemas de desarrollo del lenguaje identificados en el caso de estudio, incluyen rotacismo o dificultad del problema “r”, dificultad en la distinción de vocales, problemas en la sintaxis y la falta de uso de

conectores gramaticales. Asimismo, tiene dificultades en la pronunciación de las sílabas “br”, “bl” y “pr”.

Finalmente, en cuanto al objetivo específico tres, este responde a los resultados obtenidos, por lo que se diseñó un sistema de actividades lúdicas que pretende mejorar el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual.

Recomendaciones

Con base a las conclusiones antes planteadas se recomienda que:

Aplicar la propuesta, ya que el sistema de actividades apoyará en la intervención logopédica y de esta manera aportará en el mejoramiento del desarrollo del lenguaje del niño.

Es importante promover la inclusión, fomentar un ambiente inclusivo hacia los niños, ya que todos merecen la oportunidad de crecer y aprender juntos.

Es importante el apoyo de los padres de familia y los educadores en la implementación de las actividades, ya que son puntos claves para potenciar el aprendizaje del niño.

Capacitación a la docente y padres de familia sobre el uso correcto del sistema de actividades.

Capacitaciones a los directivos de la Unidad Educativa para atender a las necesidades de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Como próximas investigaciones poner en práctica para conocer los resultados de aplicación de la propuesta.

Referencias bibliográficas

- Abbeduto, L., y Thurman, A. J. (2022). Language and Literacy in Students With Intellectual Disabilities: Assessment, Intervention, and Moderators of Progress. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7(6), 1583-1584. https://doi.org/10.1044/2022_PERSP-22-00211
- Acuña, X., y Sentis, F. (2014). Desarrollo Pragmático En El Habla Infantil. *Onomázein*, 2(10), 33-56.
- Almeida Chauvin, E. J. (2020). *Plan de estimulación del lenguaje dirigido a padres de niños con retraso del lenguaje de 1 a 3 años* [MasterThesis, PUCE - Quito]. <http://repositorio.puce.edu.ec:80/handle/22000/18483>
- American Psychiatric Association (Ed.). (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de Estudio DSM-5 de American Psychiatric Association | Editorial Médica Panamericana*. https://www.medicapanamericana.com/co/libro/guia-de-estudio-dsm-5?gclid=CjwKCAiAprGRBhBgEiwANJEY7KyFW2ReRerixGxnxobO6O5rT9drvHZqHp4Yke2JojE_Fg5kXDYHmRoCHyoQAvD_BwE
- Apaza, E., Huamán, J., Ramírez, G., Segovia, D., y Suarez, M. (2019). Trastorno del Espectro de Autista, Discapacidad Intelectual y Retraso Global del Desarrollo. *Estudio de casos de niños con trastorno del neurodesarrollo*, 5(2), 3-25.
- Aponte-Mayor, G., Betancourt-Buitrago, L. A., Fernando-Navas, D., y Gómez-Luna, E. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163.
- Bahamonde Godoy, C., Serrat i Sellabona, E., y Vilà i Suñé, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Extra 1), 21-38.



- Benavides, M. O., y Gómez-Restrepo, C. (2015). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124.
- Bermúdez Jaimes, M. E., y Sastre, V. (2015). Teorías infantiles de la mente y desarrollo semántico en niños de Buenos Aires y Bogotá Children's theories of mind and semantic development among children from Bogota and Buenos Aires. *Uaricha*, 12, 13-31.
- Blom, E., Berke, R., Shaya, N., y Adi-Japha, E. (2021). Cognitive flexibility in children with Developmental Language Disorder: Drawing of nonexistent objects. *Journal of Communication Disorders*, 93, 106137. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2021.106137>
- Cardenal, E. (2015). *GUÍA DE DISEÑO DE LA ENTREVISTA Y GRUPO DE DISCUSIÓN*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1214.5040>
- Carrión Carrión, A. B. (2021). *Ejercicios fono-articulatorios para tratar la dislalia funcional en niños de primer año de educación general básica de la escuela Dr. Édison Calle Loaiza, en el periodo 2019-2020* [MasterThesis]. <https://dspace.unl.edu.ec/handle/123456789/23866>
- Casco Astudillo, G. A. (2018). Programas de logopedia para la escolarización de niños con Discapacidad Intelectual [MasterThesis]. En *Repositorio de la Universidad Estatal de Milagro*. <http://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/4267>
- Castillo Castillo, S. E. (2021). *Los ambientes escolares psicosociales como facilitadores o complejizadores de la inclusión educativa, en estudiantes con discapacidad intelectual, de la Unidad Educativa Manuel J. Calle de la ciudad de Paute, en el periodo enero-junio 2020* [MasterThesis]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20826>
- Chaves, V. E. J. (2022). El estudio de casos y sus etapas en las investigaciones. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, 16, Article 16.
- Cienfuegos Velasco, M. de los A., Cienfuegos Velasco, A., Cienfuegos Velasco, M. de los A., y Cienfuegos Velasco, A. (2019). Lo cuantitativo y cualitativo en la investigación. Un apoyo a su enseñanza. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 15-36.
- Conte, E., Ornaghi, V., Grazzani, I., Pepe, A., y Cavioni, V. (2019). Emotion knowledge, theory of mind, and language in young children: Testing a comprehensive conceptual model. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02144>



- Conte, M. J., Gomes Ferreira, M. G., y Ramírez, A. R. G. (2020). An AAC Mobile-Based Application for People with Intellectual Disability: A Case Study in Brazil. *Advances in Human-Computer Interaction*, 2020, e8932707. <https://doi.org/10.1155/2020/8932707>
- Córdova Zumba, S. G., y Méndez Carangui, G. L. (2022). *Guía didáctica para la estimulación del componente fonético-fonológico en una niña de 6 años* [MasterThesis, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2840>
- Corral, P., y Elizabeth, V. (2019). *Los ejercicios bucofaciales en la articulación fonológica en los niños y niñas de 4 a 5 años en la Unidad Educativa Domingo Faustino Sarmiento del cantón Pelileo, provincia de Tungurahua* [MasterThesis, Universidad Técnica de Ambato.Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.Carrera de Parvularia]. <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/30328>
- Crespo Allende, N., Alfaro-Faccio, P., Góngora-Costa, B., Alvarado, C., Marfull-Villanueva, D., Crespo Allende, N., Alfaro-Faccio, P., Góngora-Costa, B., Alvarado, C., y Marfull-Villanueva, D. (2020). Perfil sintáctico de niños con y sin Trastornos del Desarrollo del Lenguaje: Un análisis descriptivo. *Revista signos*, 53(104), 619-642. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300619>
- Crespo Cruz, I. E., Armenteros Vázquez, Z., Puentes Álvarez, P. L., Crespo Cruz, I. E., Armenteros Vázquez, Z., y Puentes Álvarez, P. L. (2019). Sistema de actividades para el desarrollo de la capacidad física de resistencia en las clases de Educación Física. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 14(1), 25-39.
- Cunambe, L. G. J., Paladines, W. E. A., y Sánchez, B. A. N. (2023). Diagnóstico de discapacidad intelectual. Una propuesta de automatización. *Revista Boletín Redipe*, 12(4), Article 4. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1957>
- Daugaard, C. A., Pedersen, L., Sun, Y., Dreier, J. W., y Christensen, J. (2020). Association of Prenatal Exposure to Valproate and Other Antiepileptic Drugs With Intellectual Disability and Delayed Childhood Milestones. *JAMA Network Open*, 3(11), e2025570. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.25570>
- Delgado Villalta, M. C., y Godoy Ortiz, S. J. (2022). *Sistema de actividades basadas en recursos didácticos virtuales para favorecer la lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura lengua y literatura en el segundo año de educación general básica de la*

- Unidad Educativa Febres Cordero* [MasterThesis, Universidad Nacional de Educación].
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2798>
- Demera, J. M. O., Loor, J. M. V., y Acosta, J. M. Z. (2022). Guía didáctica para el desarrollo del lenguaje en los niños de 4 años de la escuela “José de Vasconcellos”. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), Article Extraordinario. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1693>
- Fernández, D. G., Herrera, C. I., y González, O. H. (2022). Trabajo colaborativo entre maestros y logopedas: Una revisión acerca de las barreras y de su estructura subyacente. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/rie.444821>
- Fernández, J. M. G., Cobacho, J. P., y Berruezo, P. P. (2010). *Discapacidad Intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención: Desarrollo, comunicación e intervención* (3rd edition). Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Ferrer, Carla., Díaz, Nohemí. (2019). Estudio comparativo del desempeño del nivel léxico semántico en niños entre 4 años a 6 años 11 meses institucionalizados y no institucionalizados en la ciudad de Concepción, 2019 [MasterThesis, Universidad del Desarrollo]. Repositorio de la UD. <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/98a31bf6-258f-4053-afb0-56c657ead8b9/content>
- García, J. C., Díez, E., Wojcik, D. Z., y Santamaría, M. (2020). Communication Support Needs in Adults with Intellectual Disabilities and Its Relation to Quality of Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7370. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207370>
- Garrido, D., Carballo, G., Franco, V., y García-Retamero, R. (2015). Dificultades de comprensión del lenguaje en niños no verbales con trastornos del espectro autista y sus implicaciones en la calidad de vida familiar. *Revista de Neurología*, 60(5), 207-214.
- Gavira, S. A., y Osuna, J. B. (2015). La Triangulación De Datos Como Estrategia En Investigación Educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.



- Guerrero, M., y Páez, Y. (2022). Estrategias lúdicas para estimular el desarrollo del lenguaje en niños: Escuela Básica Rio Pedro Carbo-Ecuador. *ReNaCientE - Revista Nacional Científica Estudiantil - UPEL-IPB*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.46498/renacipb.v3i1.1825>
- Hofmann, V., y Müller, C. M. (2021). Language skills and social contact among students with intellectual disabilities in special needs schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100534>
- Honores, J. L. C., y Llanto, J. Q. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), Article 19. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México. (2022). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa* (1.^a ed., Vol. 1). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A356.pdf>
- Jackson, D., y Maldonado, R. (2020). *El uso de conectores en niños con y sin trastorno del lenguaje*. 5(2), 33-56.
- Kishore, M. T., Udipi, G. A., y Seshadri, S. P. (2019). Clinical Practice Guidelines for Assessment and Management of intellectual disability. *Indian Journal of Psychiatry*, 61(Suppl 2), 194-210. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_507_18
- Klefbeck, K. (2023). Educational Approaches to Improve Communication Skills of Learners with Autism Spectrum Disorder and Comorbid Intellectual Disability: An Integrative Systematic Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983862>
- Larroca, H. (2023). *Componente semántico en niños de edad preescolar con dificultad de lenguaje en las escuelas del Perú | Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 25(1), 23-35.
- Light, J., Barwise, A., Gardner, A. M., y Flynn, M. (2021). Personalized Early AAC Intervention to Build Language and Literacy Skills: A Case Study of a 3-Year-Old with Complex Communication Needs. *Topics in language disorders*, 41, 209-231.

- Maia, N., Nabais Sá, M. J., Melo-Pires, M., de Brouwer, A. P. M., y Jorge, P. (2021). Intellectual disability genomics: Current state, pitfalls and future challenges. *BMC Genomics*, 22(1), 909. <https://doi.org/10.1186/s12864-021-08227-4>
- Martín García, L. (2022). *Relación entre la atención, la memoria y la semántica en el lenguaje de personas con discapacidad intelectual leve*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54315>
- Martínez, K. M. R. (2019). La entrevista semi-estructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Caleidoscopio - Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.33064/41crscsh1203>
- Millar, D. C., Light, J. C., y Schlosser, R. W. (2019). The Impact of Augmentative and Alternative Communication Intervention on the Speech Production of Individuals With Developmental Disabilities: A Research Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 248-264. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/021))
- MINEDUC. (2023). *Guía de trabajo para adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Manthra Comunicación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>
- Ministerio de educación del Ecuador. (2022). El 78% de niños y jóvenes con discapacidad en edad escolar asiste al sistema educativo – Ministerio de Educación. *El 78% de niños y jóvenes con discapacidad en edad escolar asiste al sistema educativo*. <https://educacion.gob.ec/el-78-de-ninos-y-jovenes-con-discapacidad-en-edad-escolar-asiste-al-sistema-educativo/>
- Miranda Beltrán, S., Ortiz Bernal, J. A., Miranda Beltrán, S., y Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Muñoz-Burillo, L., y Cascales-Martínez, A. (2020). El Desarrollo De La Conciencia Prágmática En Niños Con Síndrome De Asperger. *PANORAMA*, 14(26). <https://www.redalyc.org/journal/3439/343963784010/html/>
- Ordóñez-Iriarte, J. M. (2020). Salud mental y salud ambiental. Una visión prospectiva. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria*, 34, 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.05.007>



- Patel, D. R., Cabral, M. D., Ho, A., y Merrick, J. (2020). A clinical primer on intellectual disability. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl 1), S23-S35. <https://doi.org/10.21037/tp.2020.02.02>
- Pelizzo, G., Calcaterra, V., Acierno, C., y Cena, H. (2019). Malnutrition and Associated Risk Factors Among Disabled Children. Special Considerations in the Pediatric Surgical “Fragile” Patients. *Frontiers in Pediatrics*, 7, 86. <https://doi.org/10.3389/fped.2019.00086>
- Porta, L., y Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301>
- Puerto, M. S. C. (2020). La relación entre la discapacidad intelectual, la inteligencia y la eugenesia en la América del siglo XX | The relationship between intellectual disability, intelligence and eugenic in the America of the 20th Century. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), Article 1.
- Quishpi Palacios, L. K., y Pérez Buestan, A. J. (2022). *Actividades logopédicas, ambientes de aprendizaje lúdico y desarrollo del lenguaje en un estudiante con síndrome de Down* [MasterThesis, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2466>
- Quito Vásquez, K. M. (2022). *La importancia de las estrategias de aprendizaje en el autismo: Análisis de un caso de estudio* [MasterThesis, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/12195>
- Rea-Alvear, S. P., y Castro-Salazar, A. Z. (2021). Sistema de actividades educativas basadas en el Aprendizaje Colaborativo para Ciencias Naturales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), Article 3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1310>
- Republica del Ecuador. (2013). *Normativa de estudiantes con necesidades educativas especiales*. https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Documento_NORMATIVA%20DE%20ESTUDIANTES%20CON%20NECESIDADES%20EDUCATIVAS%20ESPECIALES.pdf
- Rubio, M. I. J. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150.
- Sánchez Tenelanda, J. E., y Urgiles Coello, K. I. (2020). *Atención logopédica a niños con insuficiencia general en el desarrollo del lenguaje del 5to nivel de la Unidad Educativa*

- Especializada Manuela Espejo* [MasterThesis, Universidad Nacional de Educación].
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1848>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., y Tassé, M. J. (2021). *Definición, diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos para personas con discapacidad intelectual: Un consenso emergente*. <https://gredos.usal.es/handle/10366/147416>
- Short, E. J., Schindler, R. C., Obeid, R., Noeder, M. M., Hlavaty, L. E., Gross, S. I., Lewis, B., Russ, S., y Manos, M. M. (2020). Examining the Role of Language in Play Among Children With and Without Developmental Disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 795-806. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00084
- UNICEF. (2023). *Hay casi 240 millones de niños con discapacidad en el mundo, según el análisis estadístico más completo de UNICEF hasta la fecha*. Hay casi 240 millones de niños con discapacidad en el mundo, según el análisis estadístico más completo de UNICEF hasta la fecha. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico>
- Vera, T. P. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), Article 3. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>
- Vila Borrellas, E., Schroeder, K. F., Rosselló Ximenes, J., y Hinzen, W. (2016). Aproximación al lenguaje en el trastorno del espectro autista. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 27, 83-90.
- Vilca, D., Farkas, C., Vilca, D., y Farkas, C. (2019). Lenguaje y Uso de Etiquetas Emocionales: Su Relación con el Desarrollo Socioemocional en Niños de 30 Meses que Asisten a Jardín Infantil. *Psykhé (Santiago)*, 28(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.2.1114>
- Wang, B., Zeng, H., Liu, J., y Sun, M. (2021). Effects of Prenatal Hypoxia on Nervous System Development and Related Diseases. *Frontiers in Neuroscience*, 15, 755554. <https://doi.org/10.3389/fnins.2021.755554>
- Zambrano, G. N. B., y Caro, L. C. E. (2023). Desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, 8(EE1), Article EE1. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8iEE1.5218>



Anexos

Anexo 1. Ficha Bibliográfica

| TÍTULO | RESUMEN O PALABRAS CLAVE | AUTOR/ES | CITA | FUENTE/URL |
|--------|-----------------------------|----------|------|------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Anexo 2. Diario de campo y guía de observación

DIARIO DE CAMPO

| | |
|------------------------------------|----------------------------|
| Institución Educativa: | Nombre del tutor/a: |
| Nombre de las practicantes: | Fecha: |
| Itinerario: | |

Objetivo específico:

| | | | |
|---|---|---|-----------------------------------|
| Semana: | | | |
| ¿Qué observar? | | | |
| Actividades realizadas dentro y fuera del aula | Descripción de registro de datos relevantes en función | Reflexión ¿Qué se aprendió? ¿Qué se puede mejorar? | Observaciones particulares |



| | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|
| | de las preguntas orientadoras | | |
| | | | |

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Institución:

Alumno:

Fecha de la observación:

Grado o nivel:

Objetivo:

| ACCIONES A EVALUAR | DESTREZA LOGRADA | DESTREZA EN PROCESO | DESTREZA NO LOGRADA | OBSERVACIONES |
|------------------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------|
| ASPECTO FONOLÓGICO | | | | |
| Pronunciación de consonantes | | | | |
| Pronunciación de vocales | | | | |
| Sintaxis | | | | |
| ASPECTO SINTÁCTICO | | | | |
| Uso de conectores | | | | |
| Articulación de frases | | | | |
| Sentido de las frases | | | | |
| ASPECTO SEMÁNTICO | | | | |



| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Comprensión del significado de las palabras | | | | |
| Uso correcto de las palabras según su sentido | | | | |
| ASPECTO PRAGMÁTICO | | | | |
| Uso de tono adecuado de lenguaje según el contexto | | | | |
| Comportamiento verbal acorde a la situación | | | | |
| Observaciones finales: | | | | |

Anexo 3. Guía de entrevista a la logopeda

Guion de entrevista semiestructurada a terapeuta de lenguaje sobre el desarrollo del lenguaje a niño con diagnóstico de discapacidad intelectual

1. Datos informativos:

Nombre de la terapeuta de lenguaje:
Nombre del niño al que se refiere la entrevista:
Edad del niño al que se refiere la entrevista:
Grado o nivel:
Institución educativa
Tiempo estimado:

2. Objetivo:

3. Desarrollo:

Ambientación:

Buen día. Agradecemos mucho su apoyo en el desarrollo de la presente entrevista destinada a conocer las características del desarrollo del lenguaje de un niño diagnosticado con discapacidad

intelectual. La información proporcionada se maneja de manera confidencial y tiene como propósito caracterizar el lenguaje del niño mencionado. Si usted está de acuerdo, grabamos la entrevista para nuestros registros y procesamiento respectivo. Esa información servirá para diseñar alternativas de apoyo integral al estudiante. Valoramos su conocimiento y sugerencias. Si tiene alguna duda o pregunta respecto a esta entrevista con gusto podemos solventarla.

Implementación:

- De acuerdo con su criterio: ¿cuáles son las fortalezas y debilidades en la pronunciación de las consonantes por parte del niño?
- De acuerdo con su criterio: ¿cuáles son las fortalezas y debilidades en la pronunciación de vocales por parte del niño?
- De acuerdo con su criterio: ¿cuáles son las fortalezas en el orden y secuenciación de las palabras que utiliza el niño en las oraciones?
- De acuerdo con su criterio: ¿cómo se evidencia en el niño el uso de conectores?
- De acuerdo con su criterio: ¿cómo articula el niño las frases dentro de las oraciones?
- De acuerdo con su criterio: ¿cuáles son las fortalezas y debilidades en la estructuración de frases que presenta el niño?
- De acuerdo con su criterio: ¿cuáles son las fortalezas y debilidades en la comprensión de las palabras que presenta el niño?
- De acuerdo con su criterio: ¿cuáles son las fortalezas y debilidades en la comprensión del sentido de las palabras que presenta el niño?
- De acuerdo con su criterio describa: ¿cómo el niño usa las palabras y el sentido que da a estas?
- De acuerdo con su criterio describa: ¿cuál es la entonación que el niño da al lenguaje según las situaciones particulares?
- De acuerdo con su criterio describa: ¿cuál es el comportamiento verbal del niño según las situaciones particulares?

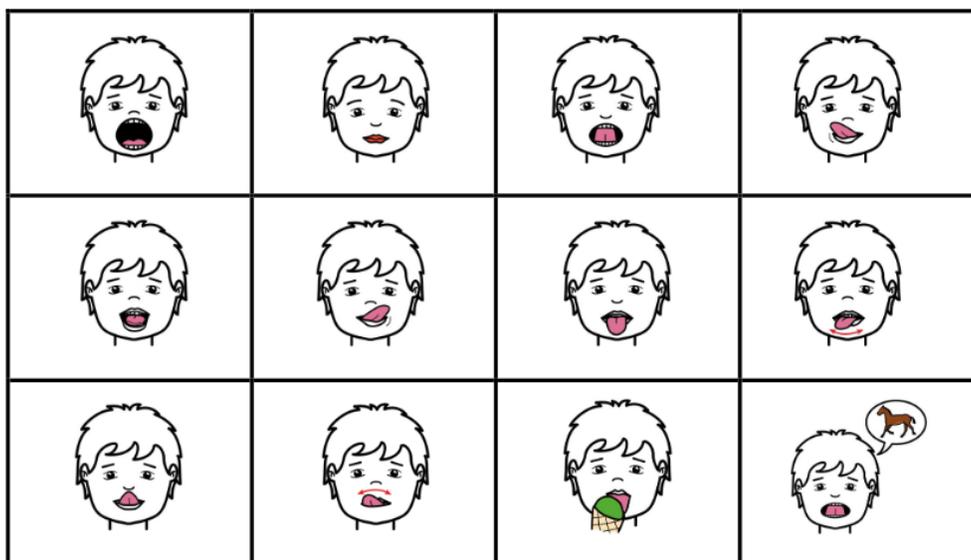
- ¿Qué recomendaciones generales daría para potenciar el desarrollo integral del lenguaje del niño?

Cierre:

Agradecemos mucho su apoyo para esta entrevista. Si usted tiene alguna pregunta que quisiera hacernos es bienvenida. Así mismo quisiéramos solicitar su apoyo si tenemos alguna duda o inquietud respecto al tema de la entrevista.

Anexo 4. Imágenes utilizadas para la elaboración de la propuesta

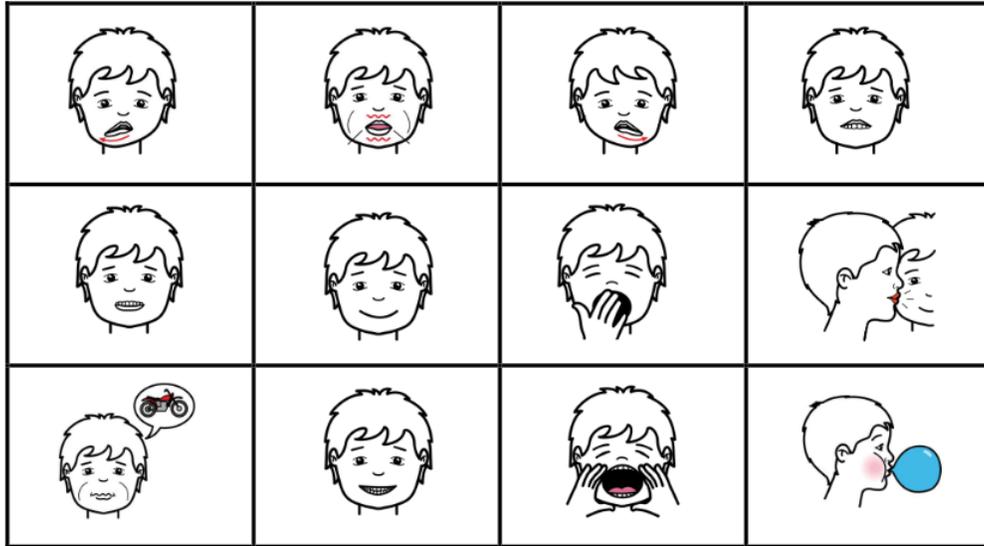
Figura 2. Práxias y onomatopeyas versión 1



Fuente: Palao (2023). Disponible en: <http://catedu.es/arasaac/>

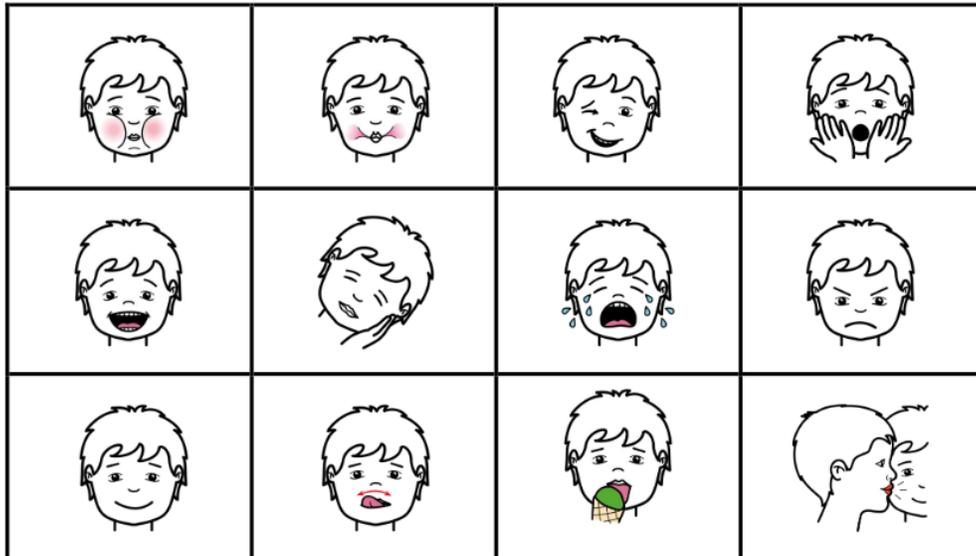


Figura 3. Práxias y onomatopeyas versión 2



Fuente: Palao (2023). Disponible en: <http://catedu.es/arasaac/>

Figura 4. Práxias y onomatopeyas versión 3



Fuente: Palao (2023). Disponible en: <http://catedu.es/arasaac/>



Figura 5. Enrollar la lengua



Fuente: El correo (2023). Disponible en: <https://www.elcorreo.com/vivir/ciencia/puedes-enrollar-lengua-20210205114549-ntre.html>

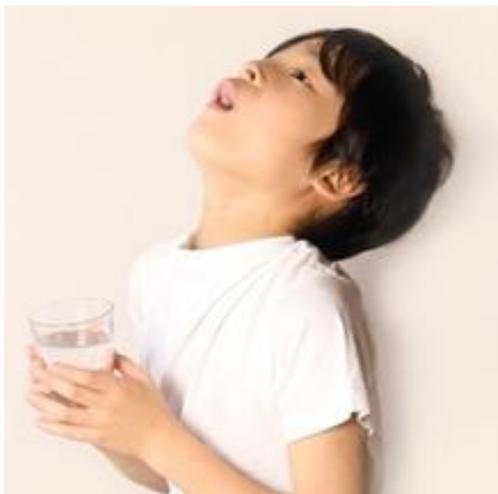
Figura 6. Praxias tarjetas



Fuente: Imágenes educativas (2023). Disponible en:

<https://www.imageneseducativas.com/author/acrbio/>

Figura 7. Ejercicio de relajación



Fuente: Depositphotos (2023). Disponible en: <https://sp.depositphotos.com/stock-photos/g%C3%A1rgaras.html>

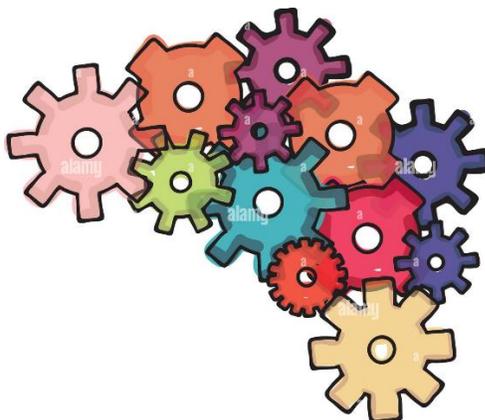
Figura 8. Notas musicales estéreos



Fuente: Pngtree (2023). Disponible en: https://es.pngtree.com/freepng/color-stereo-music-notes_5941465.html

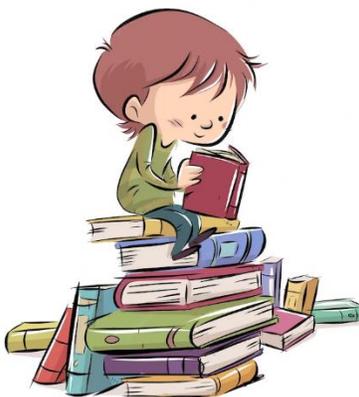


Figura 9. Engranaje de color



Fuente: Gómez (2016). Disponible en: <https://www.alamy.es/foto-engranaje-de-color-de-imagen-de-icno-de-dibujos-animados-diseno-ilustracion-vectorial-124415711.html>

Figura 10. Niño leyendo un libro



Fuente: childrensillustration (2023). Disponible en: https://www.freepik.es/vector-premium/nino-leyendo-libro-sentado-muchos-libros_3091220.htm



Figura 11. Caricatura



Fuente: shutterstock (2023). Disponible en: <https://n9.cl/tjwh5p>

Figura 12. Zorro de la marioneta



Fuente: 123RF (2023). Disponible en: https://es.123rf.com/photo_91256205_animal-lindo-del-zorro-de-la-marioneta-abstracta-en-un-fondo-blanco.html



Figura 13. Dado de juego



Fuente: 123RF (2023). Disponible en: https://es.123rf.com/photo_148001717_dise%C3%B1o-de-vector-de-dados-de-juego-de-casino-rojo-simple.html

Anexo 5. Actividades

Actividad N° 1

¡El lenguaje en acción! Corrigiendo y conectando componentes

Objetivo: Desarrollar la praxis articuladora y percepción fonemática, corregir los trastornos de la pronunciación, incrementar el vocabulario y relaciones semánticas, trabajar en el desarrollo del componente morfosintáctico y pragmático, mediante la aventura de la “r” mágica.

Elementos a trabajar: Fonológico, Morfosintáctico, Semántico, Pragmático

Espacio-Tiempo: Aula de la Institución. Tiempo: 30-40 min

Recursos:

- Espejo, dulce
- Tarjetas coloridas
- Revistas o periódicos
- Cartulina A4 y A3
- Títeres
- Silabario móvil

Metodologías: Desarrollar la Praxis Articuladora

Reglas:

Comenzaremos realizando ejercicios articulatorios para labios, lengua y paladar, esto con la ayuda de un espejo.



- ❖ Se pedirá al niño que imite el sonido del galope del caballo o más conocido para los niños el “trote del caballo”, para ello la lengua debe estar en la parte superior o arriba del paladar, luego se pedirá de manera rápida que baje la lengua para producir el sonido, esta actividad primero la realiza el docente y luego el niño mediante un espejo y un dibujo de la posición articuladora.



- ❖ Si es necesario se le colocará un dulce, el de su preferencia (manjar) en la parte superior del paladar para que ahí coloque su lengua y si necesita mayor ayuda para facilitarle los movimientos se podría utilizar una bajalengua.



- ❖ Posteriormente, se realizará el “ejercicio de la escoba” donde se le explicará al niño que debe arrastrar la lengua por el paladar duro de atrás hacia adelante.



- ❖ Para finalizar se realizará el “ejercicio del cucharón” donde deberá sacar la lengua, doblada hacia arriba, con la boca completamente abierta, de igual manera este ejercicio se lo puede realizar mediante la ayuda de un espejo.



Percepción fonemática

- ❖ Después del ejercicio de praxis articulatoria que es un punto importante para coordinar movimientos musculares necesarios con el fin de producir sonidos del habla de manera fluida, precisa, clara y efectiva. Se realizará la siguiente actividad que consiste en identificar la palabra en varias tarjetitas coloridas que le presentaremos con la “r” la cual esta actividad la denominaremos “la r en busca de su lugar”. Pronunciará cada palabra y aplaudirá cuando pronuncie las sílabas: ra, re, ri, ro, ru.
- ❖ Análisis fónico de las palabras (tarjetas coloridas). Aislar r
- ❖ Mostrar frente al espejo la técnica, articulación o producción del sonido.

En esta actividad se pedirá al niño que lo imite (repetir).

Descripción de la actividad:

- ❖ En esta actividad, lo primero que trabajaremos es corregir los trastornos de la pronunciación y el desarrollo fonológico. Consiste en que la docente deberá ser la guía principal y enseñarle a pronunciar las sílabas, palabras y formular oraciones con el fonema “r”. Además, para incentivar al estudiante se puede acompañar la actividad mediante imágenes.



R/ pronunciación/articulación

Sílabas:

rrrrra, rrrrre, rrrrri, rrrrro, rrrrru

Sílabas directas: ra, re, ri, ro, ru

aaaaarr, eeeeerr, iiiiiir, oooooor, uuuuur

Sílabas inversas: ar, er, ir, or, ur

Sílabas directas dobles: ppprrra, ppprrre, ppprrri, ppprrro, ppprrru

Palabras:

Sílabas directas: rana, reloj, rio, rosa, rueda

Sílabas inversas: arco, serpiente, circo, torta, cuerpo

Sílabas dobles: pradera, precio, primero, profesor, prueba

Oraciones:

La rana de Rosa es roja.

La torta de Rosi tiene precio.

Rita revisa primero el arco.

El reloj del profesor es rosado.

Nota: esta actividad se realizará de manera pausada para que el niño al pronunciar las oraciones no se sienta presionado.

En la siguiente actividad, se desarrollará o se incrementará el vocabulario y las relaciones semánticas con la finalidad de optimizar la emisión y la recepción de mensajes.

- ❖ La actividad se denominará “descubre el tesoro de la r en 3, 2, 1...” Se creará el juego de la búsqueda del tesoro donde el niño debe encontrar objetos o tarjetas dentro del aula de clase que contengan palabras con el sonido “r”. Por ejemplo, una rosa, rana, reloj, rama, rompecabezas, regla, etc. Luego al encontrar cada objeto, deberán repetir su nombre y practicar el fonema “r”.
- ❖ Además, se realizará la actividad del collage que se denominará “los cazadores” consiste en que el niño deberá identificar y recortar imágenes en revistas o periódicos ya sean frutas, animales o cosas con el fonema “r”. Se pretende estimular el vocabulario y las relaciones semánticas en el niño, pidiendo que repita y nombre cada imagen, de igual manera se puede pedir al niño que asocie las imágenes por categorías. Luego el niño tendrá que pegar las imágenes en una cartulina A4, dividiendo por categorías.
- ❖ Por último, se puede jugar al teatro de títeres, la cual consiste en que el niño debe representar pequeñas escenas con títeres donde se use el fonema r, esto con ayuda de la docente. Se puede inventar o crear diálogos cortos y escenificar situaciones entretenidas.

Refuerzo

- ❖ Por último, como refuerzo tanto en el aula de clase o en su hogar, puede realizar la actividad del “Karaoke de la r ¡Canta y Aprende!”. Se organiza una sesión de karaoke donde el niño cante canciones que involucren varias palabras con el fonema “r”. Puede ser una canción

inventada o del internet. La finalidad es que le permita al niño practicar el sonido mientras se divierte cantando.

Link del video: <https://www.youtube.com/watch?v=bsYjf0ttjeU>

Luego se trabajará con actividades para estimular el desarrollo del componente morfosintáctico y pragmático.

- ❖ **Componente morfosintáctico:** Se utilizará para esta actividad un silabario móvil, este sirve para el desarrollo y construcción de palabras y oraciones. Este silabario podrá ser creado por la docente o padre de familia. La temática será enriquecer por medio de imágenes y sílabas el fonema “r”.
- ❖ Lo primero que se va a realizar es un contacto visual para identificar la imagen y la acción con la finalidad de poder construir una palabra y luego complementarla con una oración, dándole sentido gramatical.
- ❖ Por ejemplo: Observa la imagen “Rita- rio”
- ❖ Luego se realizará el desarrollo de la oración de manera gramatical “Rita rema en el rio”. Es una actividad que se debe realizar de manera pausada para que el niño no se frustre si no puede en este caso formular oraciones.
- ❖ **Componente pragmático:** Se le presentará al niño un microcuento, inventado y creado en una cartulina A3, con imágenes coloridas para captar la atención del niño. Después que la docente narre el microcuento vocalizando muy bien las palabras con tono alto, le pedirá al niño que responda las interrogantes acerca de la lectura.



Evaluación: Técnica: Observación / Instrumento: Ficha de observación

Actividad N° 2

“Silabalandia sinfón br”

Objetivo: Proporcionar una correcta articulación del sinfón “br” desarrollando los componentes del lenguaje afectados.

Elementos a trabajar: Fonológico, Morfosintáctico, Semántico, Pragmático

Espacio-Tiempo: Aula de la Institución. Tiempo: 30-40 min

- **Recursos:**
- Tarjetas
- Cartulinas
- Caja de cartón
- Colores
- Tablero
- Juguetes y materiales didácticos

Metodologías: Praxis Articulatoria

Reglas: Comenzaremos realizando ejercicios articulatorios en el estudiante

Praxis linguales



- ❖ Se debe sacar y meter la lengua, manteniendo la boca abierta, sin rozar los dientes.



- ❖ Se moverá la lengua de arriba a abajo, no cerrar la boca durante este ejercicio.

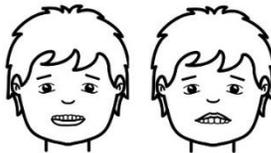


Praxias labiales

- ❖ Se pondrá en posición de un beso y luego pasará a una sonrisa, no se debe separar los labios durante la actividad, se mantendrá juntos.



- ❖ Mover los labios hacia delante y detrás, con los labios separados y enseñando los dientes.



Percepción fonemática

- ❖ Identificar las palabras que empiezan con el fonema “br”, mediante tarjetitas realizadas en cartulina. Luego, el estudiante tendrá que pintar de color amarillo las palabras que encontró y lo repetirá con voz fuerte.



- ❖ Análisis fónico de las palabras mediante el uso de imágenes. Aislar el sinfón “br”.
- ❖ Se le indicará frente a un espejo la técnica para la articulación o producción del sonido “br” (sonido de una moto).
- ❖ Pedir al niño que lo imite (repetir).

Descripción de la actividad:

- ❖ Empezaremos con esta actividad de pronunciación y articulación para mejorar los problemas de pronunciación y del componente fonológico. La actividad se acompañará con ilustraciones que la docente pueda utilizar para una mayor interacción con el estudiante.

/br/ pronunciación/ articulación

Sílabas:

brrraa, brrree, brrrii, brrroo, brrruu

Sílabas directas: bra, bre, bri, bro, bru

rrrab, rrrreb, rrrrib, rrrrob, rrrrub.

Sílabas inversas: ar, er, ir, or, ur

Sílabas directas dobles: bbrrra bbrre, bbrri, bbrro, bbrru

Palabras:

Sílabas directas: Brócoli – Bromista – Bruja – Brújula

Sílabas inversas: Cebra, lombriz, Cabra, Sombrilla, Sombrero.

Sílabas dobles: Alfombra, Hombre, Fabrica, Libro, Brújula.

Oraciones

Identifica el sinfón “br” en la oración y encierra en un círculo con el color rojo.

- La alfombra se manchó con helado de chocolate.
 - Me salió una marca en el brazo pequeño.
 - La cobra baila cuando tocan la trompeta.
 - El niño le pide al mimo que descubra su rostro.
 - La brocha de mi amigo es de color roja.
- ❖ Se procederá a realizar la actividad del “Rompecabezas fonético” Consiste en crear dos tipos de tarjetas, en cartulinas, una que contenga el sinfón “br” y en la otra tarjeta el resto de la palabra, es así que de esta forma el estudiante deberá armar la palabra que logró formar, luego pronunciará en alta voz.
- ❖ Luego se realizará la actividad de la búsqueda de tesoros fonéticos. La docente deberá esconder diferentes objetos que contengan “br” en el aula de clase y se le proporcionará pistas para que pueda encontrarlos. El estudiante deberá buscar los objetos y cuando los encuentren deberá nombrarlos en voz alta e ir poniendo en una caja de cartón.

- ❖ Además, para incrementar el vocabulario se realizará la actividad de estructuración de oraciones, mediante un tablero de comunicación didáctico con el uso de pictogramas que se puede ir modificando según la necesidad del niño o más niños, aumentando su complejidad acorde al aprendizaje del estudiante.
- ❖ Si disponemos de un material amplio de vocabulario, dejaremos que el niño vaya experimentando y utilizando nuevas palabras, las vaya relacionando y aprendiendo, al mismo tiempo vaya construyendo nuevas oraciones de forma espontánea.
- ❖ Además, como el niño confunde y no reconoce el fonema “br”, se le reforzará las actividades planteadas mediante imágenes.

Refuerzo

Veo cosas que empiecen con “br”

- ❖ El estudiante buscará diferentes objetos ya sea en tarjetas, juguetes, materiales didácticos que se encuentren en el aula de clase, entre otros, que empiecen con “br” (por ejemplo, un brócoli, brújula, brocha, etc.). Anima a los niños a hablar y comunicarse a través de los objetos encontrados.
- ❖ Luego categorizaremos en el incremento del componente morfosintáctico y pragmático.
- ❖ Para incrementar el componente morfosintáctico y pragmático, se realizará la siguiente actividad que se llama “Carrera de palabras br”. Consiste en que la docente colocará tarjetas de colores con diferentes palabras que contengan “br” en la pared o suelo del aula de clase. El niño deberá correr hacia las palabras que le indique y formar oraciones completas con

ellas en un tiempo determinado. Para que la actividad sea complementaria y se refuerce el trabajo colaborativo, se puede realizar la carrera de palabras con los demás compañeros.

- ❖ Nota: Respetar el ritmo de aprendizaje del estudiante, no se debe presionar.
- ❖ Por último, como refuerzo se le presentará una canción infantil, en el cual se le explicará el monosílabo bra, bre, bri, bro, bru.

<https://www.youtube.com/watch?v=eqBAe4heKhs>

Evaluación: Técnica: Observación / Instrumento: Ficha de observación

Actividad N° 3

Silabasaurus Sinfón bl”

Objetivo: Propiciar la adecuada articulación del sinfón “bl” desarrollando los componentes del lenguaje afectados.

Elementos a trabajar: Fonológico, Morfosintáctico, Semántico, Pragmático

Espacio-Tiempo: Aula de la Institución. Tiempo: 30-40 min

Recursos:

- Dulce
- Lápices de colores
- Caja de cartón



- Textos

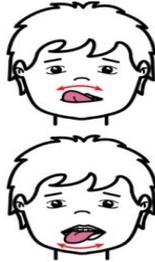
Metodologías: Praxis Articulatoria

Reglas: Comenzaremos realizando ejercicios articulatorios

Praxias linguales

- ❖ Se pedirá al estudiante llevar la lengua de un lado a otro, el cual tocará la comisura labial.

Se puede acompañar también de sabores como el chocolate o algún dulce en especial.



- ❖ Chupar, alternativamente, el labio superior e inferior con un movimiento rotatorio amplio.



Praxias labiales



- ❖ Nombrar a las vocales con la posición de la boca bien abierta de forma alternada.



- ❖ Juntará los labios y tendrá que realizar vibraciones con los labios. (simulando el sonido de un carro)



Percepción fonemática

- ❖ Identificar las palabras en una lámina que empiezan con el fonema “bl”. Luego señalará con un círculo con lápices de colores las imágenes que empiecen con la palabra “bl” que encontró y lo repetirá con voz fuerte.
- ❖ Análisis fónico de las palabras mediante el uso de láminas. Aislar el fonema “bl”.
- ❖ Se le indicará frente a un espejo la técnica para la articulación o producción del sonido “bl” (imitar bla, ble, bli, blo blu).
Pedir al niño que lo imite (repetir).

Descripción de la actividad:

- ❖ Desarrollar los trastornos de la pronunciación y el componente fonológico, mediante estos ejercicios, además la docente puede trabajar mediante el uso de imágenes.

bl/ pronunciación/ articulación

Sílabas:

bllllaa, bllllee, blllli, bllllo, blllu

Sílabas directas: bla, ble, bli, blo, blu,

baalll, beelll, biilll, boolll, buulll.

Sílabas inversas: al, el, il, ol, ul.

Sílabas directas dobles: blllla blllle, blllli, bllllo, bllllu

Palabras

Sílabas directas: Blusa, Blanco, Bloque, Blancanieves

Sílabas inversas: Nublado, doblar, tabla, tablón, ombligo.

Sílabas dobles: Hablar, biblioteca, pueblo

Oraciones

La blusa de Luisa es blanca

Los muebles son blandos

La coneja blanca tiene una zanahoria

- ❖ Luego se realizarán actividades como “historias colectivas” el estudiante en conjunto con sus compañeros deberá crear una historia y en cada oración deberán incluir el sífon “bl”.

De esta forma los estudiantes desarrollarán la creatividad y así también aprenderán las palabras con ese sonido.

- ❖ Además, como siguiente actividad se puede crear carteles creativos en conjunto de palabras. Dentro de un cartel se ubicará palabras que contengan “bl” y luego se adornará en conjunto con el estudiante a su gusto. Esto ayudará a reconocer visualmente las palabras presentadas en el cartel y a tener en cuenta el sonido “bl”.
- ❖ Otra actividad, se puede implementar “Encuentra el tesoro”. Se le entregará al estudiante una caja de cartón en el cual contendrá diferentes tarjetas con imágenes y palabras. El niño deberá buscar las palabras que empiecen con “bl” y así también las imágenes. Esto ayudará a reconocer visualmente lo que encuentra y lo asociará con el sonido “bl”.
- ❖ Luego, mediante esta actividad se estimulará el vocabulario y las relaciones semánticas, para aumentar la emisión y recepción de mensajes. Es necesario que el estudiante aprenda a utilizar el lenguaje y a comprender de manera efectiva, es fundamental que aprenda a comprender el desarrollo de habilidades semánticas.
- ❖ Se le pedirá al estudiante a comprender relaciones semánticas mediante el uso de palabras. Por ejemplo, realizaremos la actividad "BL los detectives Semánticos": La docente proporciona al niño un texto corto con varias palabras que contengan la sílaba "bl". Se le pedirá al niño que sea un gran detective semántico y subrayará o marcará todas las palabras que tengan relación con la sílaba "bl".
- ❖ Mediante la actividad del cuento creativo se estimulará el desarrollo del componente morfosintáctico y pragmático.

- ❖ En esta actividad se leerá al niño un cuento interactivo de manera creativa, se indicará al niño que tiene que respetar los turnos para responder las preguntas y siempre manteniendo el respeto.

Evaluación: Técnica: Observación / Instrumento: Ficha de observación

Actividad N° 4

“Silabario mágico Sinfón pr”

Objetivo: Favorecer el buen uso del sinfón “pr” mediante el desarrollo de los componentes del lenguaje afectados.

Elementos a trabajar: Fonológico, Morfosintáctico, Semántico, Pragmático

Espacio-Tiempo: Aula de la Institución. Tiempo: 30-40 min

Recursos:

- Rompecabezas: cartulina o cartón
- Hoja de papel
- Dado
- Colores

Metodologías: Praxis Articulatoria



Reglas: Comenzaremos realizando ejercicios articulatorios. Se busca mejorar la praxis articulatoria y la percepción fonemática.

Praxias lingüales

- ❖ Con ayuda de la punta de la lengua empujar una mejilla y otra alternativamente, el ejercicio se deberá realizar correctamente.



- ❖ Se deberá colocar la lengua arriba y abajo, detrás de los incisivos superiores e inferiores.



- ❖ Luego Chupar, con la punta de la lengua, el labio superior en ambas direcciones, de igual manera, el labio inferior en ambas direcciones.





Praxias para la mandíbula

- ❖ Primero deberá abrir y cerrar la boca de manera rápida



- ❖ Abrir y cerrar la boca despacio y cerrarla despacio.



- ❖ Abrir la boca deprisa y cerrarla despacio.



- ❖ Masticar. Hacer movimientos como si estuviéramos masticando algo.



- ❖ Mover la mandíbula inferior de un lado a otro, alternativamente.



- ❖ Mover la mejilla de izquierda a derecha de manera lenta y rápida.



Percepción fonemática

- ❖ Identificar en una hoja las palabras que contengan el fonema “pr”. Luego el niño pintará de color celeste las palabras que encontró y las que no corresponde las tachará con color verde.
- ❖ Análisis fónico de las palabras mediante el uso de videos. Aislar el fonema “Pr”.
- ❖ Se le indicara frente a un espejo la técnica para la articulación o producción del sonido “Pr” (sonido de un motor).
- ❖ Pedir al niño que lo imite (repetir).

Descripción de la actividad:

- ❖ Mediante la actividad se pretende estimular los trastornos de pronunciación y el desarrollo fonológico.

/Pr/ pronunciación/ articulación

Sílabas:

prrraa, prrree, prrrii, prrroo, prrruu

Sílabas directas: pra, pre, pri, pro, pru

paarr, peerr, pierr, poerr, puerr.

Sílabas inversas: ar, er, ir, or, ur



Sílabas directas dobles: ppprra pprre, ppprri, ppprro, ppprru

Palabras

Sílabas directas: Princesa, prenda, primate, primavera

Sílabas inversas: Exprimidor, deprisa, compra

Sílabas directas dobles: Ciprés, comprados, profesora

Oraciones

Identifica el sífon “pr” en la oración y encierra en un círculo con color rojo.

- Mañana me levantaré temprano para jugar.
- El carro blanco es muy práctico para manejar.
- Mi prima tiene una increíble voz.
- Durante la primaria mi tío fue buen estudiante.

- ❖ Se continúa con la siguiente actividad que denominaremos "Puzzles de 'PR'": Consiste en que la docente junto con el estudiante deberá crear un rompecabezas con cartulina o cartón con imágenes y palabras que contengan la sílaba "pr". El niño debe armar los puzzles y decir la palabra en voz alta.
- ❖ Como actividad interactiva se puede jugar al “teléfono roto”, esto en compañía con todos los estudiantes. Consiste en que la docente le dirá una palabra con pr al primer niño y el tendrá que transmitirlo al oído de la siguiente persona.

- ❖ Además, para trabajar en el vocabulario y las relaciones semánticas, se le presentará al estudiante una lista de palabras de la misma categoría gramatical, es así que el tendrá que ir relacionándolas en el campo semántico, por ejemplo;
- **Estaciones del año:** Primavera, verano, otoño, invierno.
- Así también se le enseñara al estudiante que las palabras son diferentes en cuanto a escritura y pronunciación, pero que a pesar de todo eso tienen el mismo significado, por ejemplo.
- Precio: promoción, propaganda
- Préstamo: prestar, prometer
- Tranquilidad: tranquilidad, calma
- ❖ Por último, con esta actividad se pretende desarrollar el componente morfosintáctico mediante un “dado de palabras”. Se deberá realizar un dado con imágenes de palabras que contengan la sílaba "pr". El niño debe lanzar el dado y usar la palabra para crear una pequeña oración.

Evaluación: Técnica: Observación / Instrumento: Ficha de observación

Actividad N° 5

“Buscando las vocales”

Objetivo: Reconocer el uso de las vocales desarrollando los componentes del lenguaje afectados.

Elementos a trabajar: Fonológico, Morfosintáctico, Semántico, Pragmático

Espacio-Tiempo: Aula de la Institución. Tiempo: 30-40 min



Recursos:

- Vaso con agua, espejo
- Tarjetas
- Periódico, revistas, libros
- Hojas de papel
- Dado
- Guante
- Lápices de colores
- Galletas o cortadores de masa

Metodologías: Praxis Articulatoria

Reglas: Comenzaremos realizando ejercicios articulatorios. Se busca mejorar la praxis articulatoria y la percepción fonemática.

Ejercicios de relajación para el velo del paladar.

Sofía tiene un vaso con agua ella explicara cómo vamos a realizar el ejercicio:

- ❖ Primero se realizará un ejemplo de la actividad observando las gárgaras frente al niño
- ❖ El niño va a tomar un sorbo de agua y lo mantendrá en la boca.
- ❖ Segundo inclinamos la cabeza hacia atrás.
- ❖ Tercero se hará gárgaras como burbujas en la garganta
- ❖ Cuarto con ayuda de la docente se observará si se está realizando correctamente el ejercicio.
- ❖ Esta actividad lo repetirá de tres a cuatro veces.



Percepción fonemática

- ❖ Se realizará la actividad de "Vocal del Día". Consiste que el estudiante dedica cada día de la semana a una vocal específica. Durante ese día, el niño debe buscar objetos, imágenes o palabras que contengan esa vocal y repetir su sonido.

Además, se puede reforzar con la siguiente actividad de "Las Vocales Saltarinas". Esta actividad se trata de colocar tarjetas con cada vocal en el suelo del aula de clase y se pide al niño que salte hacia la vocal que menciones, mientras dice el sonido de la vocal en voz alta.

Descripción de la actividad:

- ❖ Comenzaremos realizando la actividad de "canta conmigo las vocales". Consiste en que la docente debe crear una canción o buscar en internet que enseñen las vocales o sus sonidos. Deberán cantar juntos y hacer movimientos que represente cada vocal que aprenden.
- ❖ Se les entregara a los niños periódicos, libros u revistas, en el cual deberán recortar las vocales (a, e, i, o, u) y pegarle dentro de una hoja ordenándole desde la primera vocal hasta la última.
- ❖ Se le presentará al estudiante tarjetas con imágenes de animales que empiecen con las vocales y el niño deberá actuar como imita el animal, y también el sonido correspondiente de la vocal.
- ❖ Para trabajar el componente fonológico, en la siguiente actividad, la docente junto con el estudiante va a crear un dado en donde estén todas las vocales y una penitencia, el niño debe lanzar el dado y cuando salga cualquier vocal tiene 20 segundos para decir palabras

relacionadas con la vocal que le salió, pero si no responde la docente le realizará una penitencia.

- ❖ Se le colocará un guante al estudiante con las 5 vocales hechas en fomix y se pegará en cada uno de sus dedos. La docente tendrá tarjetas de palabras que empiecen con las vocales e irá mostrándole una por una, donde el niño deberá mostrar el dedo con la vocal que corresponda a la palabra.

Percepción semántica

- ❖ Se le entregará diferentes tarjetas en donde contendrá frutas, cosas, animales, entre otros.
- ❖ El niño debe encerrar en un círculo las frutas que empiece con las vocales.
- ❖ De igual manera, el niño debe buscar los animales que empiecen con una vocal y pintarlos.
- ❖ De esta manera el estudiante estimulara más su vocabulario
- ❖ Por último, se realizará la actividad para desarrollar el componente morfosintáctico y pragmático por medio de un cuento interactivo.
- ❖ Como última actividad, se realizará un juego que le denominaremos “Vocales al menú”, es en base a la cocina ya que se involucra al niño en algo que es de su preferencia y gustos, mientras cocine, utilice galletas o cortadores de masa con forma de letras para crear palabras que contengan cada vocal. Dejar que el niño decore las galletas y repita que el sonido de cada vocal mientras trabaja.
- ❖ **Evaluación:** Técnica: Observación / Instrumento: Ficha de observación

Anexo 6. Fichas de evaluación

Tabla 5. Ficha de evaluación de la actividad 1

| Tema: ¡¡El lenguaje en acción!! Corrigiendo y conectando componentes | | | |
|---|----------------|-------------------|----------------------|
| Objetivo: Desarrollar la praxis articuladora y percepción fonemática, corregir los trastornos de la pronunciación, incrementar el vocabulario y relaciones semánticas, trabajar en el desarrollo del componente morfosintáctico y pragmático, mediante la aventura de la “r” mágica. | | | |
| Indicadores de logro | Logrado | En proceso | Observaciones |
| Logra realizar correctamente la actividad de praxis articuladora. | | | |
| Logra pronunciar y entender el significado de las palabras. | | | |
| Incrementa vocabulario y relaciones semánticas | | | |
| Logra desarrollar el componente morfosintáctico y pragmático. | | | |

Tabla 6. Ficha de evaluación de la actividad 2

| Tema: “Silabalandia sinfón br” | | | |
|---|----------------|-------------------|----------------------|
| Objetivo: Proporcionar una correcta articulación del sinfón “br” desarrollando los componentes del lenguaje afectados. | | | |
| Indicadores de logro | Logrado | En proceso | Observaciones |
| Logra realizar movimientos articulatorios: imita movimientos de lengua, labios y mejillas. | | | |
| Logra pronunciar y entender el significado de las palabras. | | | |
| Se evidencia discriminación visual y auditiva en el desarrollo de las actividades planteadas. | | | |



| | | | |
|--|--|--|--|
| Incrementa vocabulario y relaciones semánticas. | | | |
| Logra desarrollar el componente morfosintáctico y pragmático mediante las actividades. | | | |

Tabla 7. Ficha de evaluación de la actividad 3

| Tema: Silabasaurus Sinfón bl” | | | |
|---|----------------|-------------------|----------------------|
| Objetivo: Propiciar la adecuada articulación del sinfón “bl” desarrollando los componentes del lenguaje afectados. | | | |
| Indicadores de logro | Logrado | En proceso | Observaciones |
| Logra hacer movimientos articulatorios: movimientos de labios, mandíbula e inflar mejillas. | | | |
| Logra pronunciar y entender el significado de las palabras. | | | |
| Se evidencia discriminación visual y auditiva en el desarrollo de las actividades planteadas. | | | |
| Incrementa vocabulario y relaciones semánticas. | | | |
| Consigue articular oraciones y frases. | | | |

Tabla 8. Ficha de evaluación de la actividad 4

| Tema: “Silabario mágico Sinfón pr” | | | |
|--|----------------|-------------------|----------------------|
| Objetivo: Favorecer el buen uso del sinfón “pr” mediante el desarrollo de los componentes del lenguaje afectados. | | | |
| Indicadores de logro | Logrado | En proceso | Observaciones |
| Logra realizar movimientos articulatorios: praxis linguales y mandíbula. | | | |



| | | | |
|---|--|--|--|
| El niño logra articular de forma correcta el símfón “pr”. | | | |
| Se evidencia discriminación visual y auditiva en el desarrollo de las actividades planteadas. | | | |
| Organiza y ordena las palabras correctamente. | | | |
| Incrementa vocabulario y relaciones semánticas. | | | |
| Logra desarrollar el componente morfosintáctico y pragmático. | | | |

Tabla 9. Ficha de evaluación de la actividad 5

| Tema: “Buscando las vocales” | | | |
|--|----------------|-------------------|----------------------|
| Objetivo: Reconocer el uso de las vocales desarrollando los componentes del lenguaje afectados. | | | |
| Indicadores de logro | Logrado | En proceso | Observaciones |
| Articula correctamente los ejercicios de relajación para el velo del paladar. | | | |
| Distingue las vocales y las pronuncia correctamente. | | | |
| Mantiene una secuencia lógica mediante las actividades desarrolladas. | | | |
| Incrementa vocabulario y relaciones semánticas. | | | |



Anexo 7. Cronograma de actividades

| Sesiones | Septiembre | | | | Octubre | | |
|----------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | Semana 1 | Semana 2 | Semana 3 | Semana 4 | Semana 1 | Semana 2 | Semana 3 |
| Sesión 1 | ■ | | | | | | |
| Sesión 2 | | ■ | | | | | |
| Sesión 3 | | | ■ | | | | |
| Sesión 4 | | | | ■ | | | |
| Sesión 5 | | | | | ■ | | |

**DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN
DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA**

Yo, Joselyn Betzabeth Pando Estacio, portador de la cédula de ciudadanía nro. 0704388883, estudiante de la carrera de Educación Especial Itinerario Académico en: Logopedia en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada Sistema de actividades para el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual del segundo año de educación básica de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz son de exclusiva responsabilidad del suscribiente de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación – UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación – UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación – UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado Sistema de actividades para el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual del segundo año de educación básica de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 22 de agosto de 2023



Joselyn Betzabeth Pando Estacio
C.I.: 0704388883

**DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN
DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA**

Yo, Dayana Estefanía Guayacondo Saquicela, portador de la cédula de ciudadanía nro. 0106179575, estudiante de la carrera de Educación Especial Itinerario Académico en: Logopedia en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada Sistema de actividades para el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual del segundo año de educación básica de la unidad educativa Agustín Cueva Tamariz son de exclusiva responsabilidad del suscriptor de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación – UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación – UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación – UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado Sistema de actividades para el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual del segundo año de educación básica de la unidad educativa Agustín Cueva Tamariz en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 22 de agosto de 2023



Dayana Estefanía Guayacondo Saquicela
C.I.: 0106179575



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

CERTIFICADO DEL TUTOR

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Yo, (María Dolores Pesántez Palacios), (tutora) del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado denominado " **Sistema de actividades para el desarrollo del lenguaje en un niño con discapacidad intelectual del segundo año de educación básica de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz** " perteneciente a los estudiantes: Joselyn Betzabeth Pando Estacio, con C. I: 0704388883 y Dayana Estefanía Guayacondo Saquicela, con C.I. 0106179575, Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 1 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 22 de agosto 2023



MARIA DOLORES
PESANTEZ PALACIOS

PhD. María Dolores Pesántez Palacios

C.I: 0102131893