UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Actividades logopédicas, ambientes de aprendizaje lúdico y desarrollo del lenguaje en un estudiante con síndrome de Down

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

Autoras:

Lizbeth Karina Quishpi Palacios

Andrea Jessenia Pérez Buestan

CI: 0107210585

CI: 0107415846

Tutor:

Karina Castillo

CI:0302599782

Cotutor:

Fernando Unda

CI:1706495130

Azogues - Ecuador

Abril,2022

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Agradecimiento

Agradezco a Dios por la sabiduría brindada durante todos estos años de mi carrera universitaria. A mis padres que me apoyaron desde el primer momento y han sido un pilar fundamental en mi camino. Gracias a la UNAE que me acogió y me ha permitido crecer profesional y personalmente. A mi enamorado Erick, por su amor y apoyo incondicional durante todos estos años. Y, por último, a mis tutores por su colaboración en este proceso. (Karina Quishpi)

En primera instancia agradezco a Dios y a mis padres por la vida, agradezco por la formación de parte de mis docentes, y tutores quienes han guiado con sabiduría y esfuerzo para llegar al punto donde me encuentro, así también agradezco a mi pareja pedagógica con quien ha sido posible para culminar el desarrollo en mi tesis con éxito. (Andrea Pérez)

Dedicatoria

Dedico este logro, principalmente, a mi madre por su amor y comprensión. A mi padre que, a pesar de la distancia, ha sido mi apoyo para culminar este proceso. A mi enamorado Erick, por ser parte del camino y ayudarme a superarme cada día. A mi familia en general. A mis amigas Jessica, Stefany y Diana por todos los buenos momentos compartidos. Y, a la UNAE por regalarme la oportunidad de seguir aprendiendo. (Karina Quishpi)

Dedico con todo mi corazón este proyecto de integración curricular a mis padres y abuelos quienes me forjaron como la persona que hoy en día soy, muchos de mis logros se los debo a ellos entre los que se incluye este que es la culminación de mi carrera, se los dedico a ellos porque son quienes me han dado su apoyo incondicional que me motivaron para finalizar y alcanzar mis metas y anhelos. (Andrea Pérez)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Resumen

El presente proyecto de investigación tuvo como finalidad crear una propuesta de intervención destinada a potenciar el desarrollo del lenguaje en un estudiante con síndrome de Down (SD) del cuarto año, paralelo "A" de la Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz". Para fundamentar teóricamente el trabajo se analizaron aportes a nivel internacional, nacional y local sobre el síndrome de Down y dificultades en el desarrollo del lenguaje. En cuanto a la metodología empleada se consideró como paradigma el hermenéutico-interpretativo junto con un enfoque cualitativo de investigación. El método empleado fue el estudio de caso único, las técnicas utilizadas fueron la observación, la entrevista y la revisión bibliográfica; de estas se derivaron como instrumentos la guía de entrevista, diarios de campo, guía de observación, lista de cotejo y ficha de registro de la bibliografía. De esta forma fue posible obtener datos relevantes para caracterizar el estado del lenguaje; en los niveles comprensivo y expresivo, del sujeto de estudio. En respuesta a los resultados encontrados se realizó una propuesta con actividades logopédicas en base a un ambiente de aprendizaje lúdico destinada a potenciar el desarrollo del lenguaje del caso estudiado. Dicha propuesta puede ser adaptada a diferentes contextos y escenarios.

Palabras claves: Actividades logopédicas, ambiente de aprendizaje lúdico, desarrollo del lenguaje, síndrome de Down.

Abstract

The purpose of this research project was to create an intervention proposal aimed at promoting language development in a student with Down syndrome (DS) in the fourth year, parallel "A" of the "Agustín Cueva Tamariz" Special Education Unit. In order to provide a theoretical basis for the work, international, national and local contributions on Down syndrome and difficulties in language development were analyzed. As for the methodology used, the hermeneutic-interpretative paradigm was considered together with a qualitative research approach. The method employed was the single case study, the techniques used were observation, interview and bibliographic review; from these, the interview guide, field

diaries, observation guide, checklist and bibliographic record card were derived as instruments. In this way it was possible to obtain relevant data to characterize the state of the language; at the comprehension and expressive levels, of the subject of study. In response to the results found, a proposal was made with logopedic activities based on a playful learning environment aimed at enhancing the language development of the case studied. This proposal can be adapted to different contexts and scenarios.

Keywords: Speech therapy activities, playful learning environment, language development, Down syndrome.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice

Introducción 1
Identificación De La Situación o Problema a Investigar 1
Pregunta De Investigación 5
Objetivo General 5
Objetivos Específicos 6
Justificación 6
CAPÍTULO 1: Desarrollo del Lenguaje en Niños con Síndrome de Down desde Actividades Logopédicas en Base a un Ambiente de Aprendizaje Lúdico. 8
1.1 Características Psicopedagógicas del Síndrome de Down. 8
1.2 Desarrollo del Lenguaje en el Síndrome de Down 18
1.3 Trabajo Logopédico para el Desarrollo del Lenguaje en Niños con Síndrome de Down. 25
CAPÍTULO 2: Caracterización Metodológica del Abordaje del Desarrollo del Lenguaje de un Estudiante con Síndrome de Down. Estudio de caso 31
2.1 Paradigma Hermenéutico-Interpretativo 31
2.1.1 Enfoque Cualitativo 32
2.2 Operacionalización de las Categorías de Análisis 33
2.3 Unidad de Análisis 34
2.4 Métodos de Recolección y Análisis de Datos 36
2.4.1 Estudio del Caso 36
2.4.2 Fases del Estudio de Caso. 37
2.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información 39
2.5.1 Observación Participante 40
2.5.2 Entrevista 42
2.5.3 Análisis Documental 42
2.5.4 Revisión Bibliográfica 43
2.5.5 Triangulación de Datos 43
2.6 Análisis de la Información y Resultados Obtenidos 44

2.6.1 Triangulación de Datos 45

Capítulo 3: Actividades Logopédicas Basadas en Ambiente de Aprendizaje Lúdico para Potenciar el Desarrollo del Lenguaje en un Niño con Síndrome de Down. 51

3.1 Objetivos de la Intervención 51

3.2 Fundamentación Teórica 52

3.3 Descripción de Actividades Logopédicas y el Ambiente de Aprendizaje Lúdico. 54

3.3.1 Dimensiones del Ambiente de Aprendizaje Lúdico 55

3.3.2 Estructura de las Actividades Logopédicas 57

3.4 Desarrollo de la Propuesta 60

3.4.1 Anexos de la Propuesta 67

Conclusiones 69

Recomendaciones 71

Referencias bibliográficas 72

Anexos 79

Anexo 1: El estudio de caso 79

Anexo 2: La guía de observación 80

Anexo 3: Diario de campo 84

Anexo 4: Lista de cotejo 85

Anexo 5: Guía de entrevista a la docente 87

Anexo 6: Guía de entrevista a la familia 89

Anexo 7: Ficha de registro 91

Anexo 8: Triangulación de datos 94

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Introducción

Identificación De La Situación o Problema a Investigar

Al ser humano se lo considera como un individuo social por naturaleza, esto implica que el acto de comunicarse es indispensable para su desarrollo integral, desde esta perspectiva, el uso correcto del lenguaje debe ser trabajado en todas sus dimensiones. Por esta razón, se considera al lenguaje como la herramienta mediante la cual todas las personas son capaces de expresar sus sentimientos, pensamientos y experiencias. El lenguaje representa la base de comunicación del ser humano y permite tanto la comprensión como la expresión de lo que se escucha y se habla, como la expresión de los pensamientos, ideas y sentimientos.

El lenguaje se empieza a desarrollar desde los primeros años de vida; cuando un bebé utiliza el llanto para comunicar hambre, compañía o consuelo. El desarrollo del lenguaje se encuentra estrechamente relacionado con varios factores como; la inteligencia, la edad, la motivación etc. y también. Dependerá, además, del contexto en el que se desenvuelva el niño; sin embargo, existen personas que tienen mayor dificultad para adquirir las habilidades lingüísticas que otras, ya sean por factores internos o externos. En el caso de las personas con síndrome de Down es frecuente encontrar dificultades relacionadas con su lenguaje.

En la presente investigación se aborda el desarrollo del lenguaje de infantes con SD, de tal manera que resulta importante mencionar que el déficit lingüístico siempre está acompañado por una discapacidad intelectual, es decir, que las dificultades en el desarrollo del lenguaje en las personas con síndrome de Down se deben a la discapacidad intelectual que es propia de este síndrome (Arregi, 1997). Además, para la autora Arregi, el desarrollo del lenguaje en los niños con SD no siempre es el mismo, pues también estará condicionado por el entorno y la riqueza comunicativa en el que se desenvuelva cada niño.

Por su parte, Cano de Gómez *et al.* (2013) afirman que el área más compleja de rehabilitación en las personas con SD es el lenguaje. Aseguran que mientras más complejas son las funciones intelectuales se observará un retraso progresivo en los niños con síndrome de Down. Además, consideran que las características que repercuten en el correcto desarrollo del lenguaje en estos niños son de tipo anatómicas, motoras y neurosensitivas.

En relación a la idea anterior, Kumin (2012) declara que las dificultades en el desarrollo del lenguaje en los infantes con síndrome de Down pueden ser causadas por problemas físicos, sensoriales, cognitivos y de percepción. Afirma que no será necesario que los niños con síndrome de Down tengan todas estas dificultades para que se genere el lento desarrollo de su lenguaje, es decir, ya sea que los niños con este síndrome tengan todas o solo uno de estos problemas tendrán repercusiones en su lenguaje.

Por otro lado, los autores Santos y Bajo (2011) abordan el lenguaje expresivo y comprensivo de los infantes con síndrome de Down, aseguran que los niños con este síndrome tienen más afectado el lenguaje expresivo en comparación al lenguaje comprensivo, es decir que los niños con este síndrome son capaces de comprender mejor de lo que pueden hablar. El lenguaje expresivo de los niños con síndrome de Down puede ir desde una simple pobreza en el vocabulario hasta un lenguaje autónomo, incluso en casos más graves pueden llegar a no utilizar el lenguaje oral.

Continuando en esta misma línea, se encuentra un trabajo realizado por Briales (2017) en donde se recoge algunas características que se manifiestan en los infantes con síndrome de Down tanto en el lenguaje expresivo como en el comprensivo. Cabe mencionar que, aunque en el SD el aspecto expresivo se encuentra más afectado que el comprensivo esto no quiere decir que este último no presente dificultades. Por tal motivo se destacan algunas características que aporta esta autora sobre el lenguaje expresivo tales como:

- Utiliza frases de una a dos palabras mayormente compuesta por sustantivos.
- No emplea verbos y los que utiliza son en infinitivo.
- Su lenguaje espontáneo es articulado con esfuerzo además de ser pobre y no fluido.

De la misma manera se resaltan las características más relevantes del lenguaje comprensivo manifestadas por la autora Briales (2017):

- Problemas para comprender proposiciones
- Complicaciones para comprender verbos más aún si estos se encuentran en imperativo.
- Pierde información cuando se le presentan oraciones largas y complejas.

Es necesario señalar que el desarrollo lingüístico en niños con síndrome de Down, dentro de sus primeros años de vida, no es anómalo sino más bien presenta un enlentecimiento en el desarrollo. La adquisición y producción de los fonemas en un niño con síndrome de Down se dan en el mismo orden, hasta de la misma forma, que un niño con desarrollo ordinario, pero de manera más lenta (Rondal, 2006).

Por último, entre las investigaciones relacionadas con estimulación, intervención y/o potencialización del lenguaje en infantes con síndrome de Down, el estudio "El habla y el lenguaje en niños con síndrome de Down. Propuesta de intervención" (Nafe, 2014) explica la aplicación de una propuesta de intervención en un niño con síndrome de Down en el área del habla y del lenguaje. La autora propone diversas actividades en donde se abordan contenidos como comprensión lectora, conciencia fonológica, discriminación auditiva, entre otras.

Para las actividades de comprensión lectora se emplearon fichas de refuerzo y apoyo, ejercicios de tiempos verbales y ejercicios articulatorios. En este estudio se evidencia que el apoyo de la docente, la disposición del sujeto y el tiempo dedicado a la intervención fueron factores que influyeron en el avance del lenguaje del sujeto.

El Ministerio de Educación de Chile, con el apoyo de Schneider *et al.* (2016), publica una guía con orientaciones para una estimulación temprana dirigida a niños con síndrome de Down. Dentro de esta guía los autores crean un apartado con el nombre "alimentando mi lenguaje" el cual consiste en una serie de actividades dirigidas a los padres de familia con la intención de estimular el lenguaje en etapas que van desde los 0 a 6 años de edad. En este

trabajo no se exponen resultados puesto que es una guía con pasos a seguir que no toma como referencia algún caso en particular.

En la misma dirección, Sánchez (2015), expone que las primeras palabras que se registran en los niños con síndrome de Down tienen lugar entre los 19 y 24 meses. El mencionado estudio propone algunas estrategias y actividades destinadas a la estimulación del lenguaje comprensivo y expresivo oral y escrito a través del incrementó del vocabulario.

Los trabajos antes mencionados sugieren actividades centradas netamente en una intervención, es decir que en estos estudios no se ha considerado al juego como un elemento dentro de las actividades de intervención para la estimulación y/o potencialización del desarrollo del lenguaje en infantes con síndrome de Down, lo que resalta la importancia de la presente investigación, pues esta busca crear actividades logopédicas que ayuden en el desarrollo del lenguaje de niños con este síndrome desde una perspectiva lúdica

En cuanto a la construcción de la problemática de investigación, esta se identificó en las prácticas pre profesionales, de la carrera de Educación Especial, itinerario de logopedia, llevadas a cabo en el tercero y cuarto año de EGB de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” ubicada en la ciudad de Cuenca- Ecuador. Las prácticas alternaron las modalidades presencial y virtual durante el octavo y noveno ciclo de la carrera. En este marco se seleccionó como estudio de caso a un niño de nueve años de edad con diagnóstico de SD y con una edad de desarrollo global de dos años cuatro meses, edad que también se toma de referencia para su lenguaje.

En un primer momento se realizó una observación participante en las clases virtuales y presenciales en donde se recogieron los siguientes datos con respecto al lenguaje del sujeto de estudio: no responde a preguntas, no formula oraciones simples, no realiza conversaciones con las personas que lo rodean y su lenguaje consta solo de monosílabos, no logra concentrarse, tampoco le llama la atención ningún tema que se desarrolla en las clases y solamente realiza las actividades cuando se deben utilizar las pinturas o acuarelas.

En un segundo momento se realizó un análisis del informe de la ficha psicopedagógica realizada por su anterior escuela, en donde se destacan algunas destrezas que faltan por cumplir al sujeto de estudio en el desarrollo de su lenguaje tales como; no utiliza pronombres como mío, mi, tú, yo, no es capaz de disociar el gesto de la palabra, no logra nombrar de 8 a 10 figuras, no ha alcanzado un vocabulario de al menos 200 palabras, no es capaz de alcanzar el razonamiento simple, no utiliza su nombre completo y no realiza preguntas utilizando correctamente: ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? ¿Por qué? Por último, es necesario expresar que, dentro de la evaluación psicopedagógica realizada al alumno, la institución pone de manifiesto que el estudiante cuenta con un deterioro del lenguaje.

Luego de analizar los antecedentes teóricos y empíricos del caso de estudio, se pudo identificar deficiencias en el desarrollo del lenguaje en el estudiante con síndrome de Down, situación que trae como consecuencia dificultades en la comunicación con las personas que lo rodean y que además perjudica la adquisición de nuevos conocimientos.

Es necesario mencionar que la presente investigación se suscribe a la línea de investigación de la Universidad de Educación (UNAE) referida “Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana”, dando como resultado la siguiente pregunta y objetivos de investigación:

Pregunta De Investigación

¿Cómo potenciar el desarrollo del lenguaje de un niño con síndrome de Down de tercero de EGB de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”?

Objetivo General

Proponer actividades logopédicas basadas en ambiente de aprendizaje lúdico para potenciar el desarrollo del lenguaje de un niño con síndrome de Down de tercero de EGB de la Escuela Especial “Agustín Cueva Tamariz”.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Objetivos Específicos

- Fundamentar las características de los ambientes de aprendizaje y las actividades logopédicas para potenciar el desarrollo del lenguaje de alumnos con síndrome de Down.

- Caracterizar el desarrollo del lenguaje de un estudiante con síndrome de Down de tercero de EGB de la escuela especial "Agustín Cueva Tamariz".

- Diseñar actividades logopédicas basadas en ambiente de aprendizaje lúdico para potenciar el desarrollo del lenguaje de un niño con síndrome de Down de tercero de EGB de la escuela especial "Agustín Cueva Tamariz".

Justificación

La presente investigación tiene un carácter pedagógico y social pues busca enriquecer a la comunidad educativa en la importancia de potenciar el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down. Se parte de la revisión bibliográfica que determina que el lenguaje es una de las áreas más afectadas en el SD; así mismo se evidencia un mejor desarrollo del lenguaje comprensivo que del expresivo, dando como resultado que estos niños puedan entender mejor de lo que pueden hablar.

Por lo anterior, resulta necesario generar estrategias/actividades que ayuden a potenciar el desarrollo del lenguaje en infantes con Síndrome de Down. Hoy en día es posible identificar un amplio abanico de opciones para intervenir en el área del lenguaje, sin embargo, son mucho más restringidas las investigaciones que se centren en la creación de actividades logopédicas en base a un ambiente de aprendizaje lúdico.

El ambiente de aprendizaje lúdico, como su nombre lo indica, se centra en el aprendizaje basado en el juego, en este caso en particular se enfoca en la compensación del desarrollo del lenguaje mediante actividades logopédicas utilizando como principal herramienta el juego. Lo mencionado otorga al presente estudio un carácter innovador y singular. Además, es importante resaltar que la investigación se centra en las necesidades específicas de un estudiante con SD, lo que beneficiará directamente al alumno, a su entorno

familiar y su entorno escolar, pues podrá adquirir de mejor manera nuevos conocimientos y potenciar su lenguaje.

El trabajo contó con suficiente material bibliográfico para la construcción del marco teórico – conceptual y, con la oportunidad de trabajar directamente con el caso, lo que da lugar a sustentar empíricamente las afirmaciones que se realizan. De igual manera, se han generado espacios por parte de la UNAE con la institución para la recogida de información mediante la práctica pre profesional y el uso de diversas técnicas e instrumentos que aportan en la investigación.

El reporte del trabajo de investigación sigue una lógica que busca facilitar la lectura por parte del lector. El primer capítulo presenta el marco teórico del estudio dividido en tres epígrafes en donde se abordan las características psicopedagógicas del síndrome de Down, el desarrollo del lenguaje en el SD y el trabajo logopédico para el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down. El Capítulo 2 da cuenta del marco metodológico del trabajo, allí se menciona el paradigma de la investigación, el enfoque, así como el método, técnicas e instrumentos que se utilizaron. Además, se realiza un análisis e interpretación de los datos de la investigación y de los resultados a la luz de los objetivos planteados. En el Capítulo 3 se evidencia la propuesta de intervención que recoge la información recabada en los capítulos anteriores y determina el aporte principal de este trabajo. Por último, se declaran las conclusiones y recomendaciones que surgen a lo largo de todo el proceso investigativo y las fuentes bibliográficas, así como los anexos que respaldan a la investigación.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1: Desarrollo del Lenguaje en Niños con Síndrome de Down desde Actividades Logopédicas en Base a un Ambiente de Aprendizaje Lúdico.

El marco teórico, que se expone a continuación, permite identificar los conceptos básicos que sirven como base para interpretar las categorías del trabajo de investigación y sustentar la propuesta que se deriva del análisis e interpretación de datos. Los temas que se abordan son las características psicopedagógicas y las dimensiones (cognitiva, afectiva y social) que explican el síndrome de Down junto con las dimensiones psicopedagógicas. A continuación, se presenta el epígrafe del desarrollo del lenguaje en infantes con síndrome de Down y las dificultades que este acarrea. Por último, se encuentra el apartado de trabajo logopédico en donde se declara el significado de ambiente de aprendizaje lúdico junto con el concepto de actividades logopédicas.

1.1 Características Psicopedagógicas del Síndrome de Down.

El síndrome de Down es un trastorno genético que se presenta, generalmente, debido a una copia extra del cromosoma 21, cuando lo habitual es que existan 2. Estas alteraciones son una de las principales causas de la discapacidad intelectual a nivel mundial, además este síndrome involucra varias patologías de órganos y sistemas provocando diferentes alteraciones o dificultades tales como; problemas para el aprendizaje, hipotiroidismo, alteraciones congénitas, dismorfias craneofaciales, alteraciones gastrointestinales, cardiopatías congénitas y leucemias (Díaz *et al.*, 2016).

Actualmente no existen causas aparentes para que se dé el síndrome de Down, sin embargo, se sabe que este síndrome se produce de manera espontánea durante el embarazo, además solo se ha confirmado un factor de riesgo determinante para que el síndrome aparezca y es debido a la edad de la madre que usualmente va desde los 35 años en adelante, asimismo se estima solamente un 1% de casos en donde la causa es genética (Down España, 2018).

Lo antes mencionado sirve como base para el entendimiento e identificación del porqué surge el síndrome de Down a nivel genético, algunas de las posibles causas que lo generan, las patologías que lleva consigo dicho síndrome y cómo estas repercuten a nivel cognitivo, afectando de esta manera en el desarrollo de su lenguaje.

Por otro lado, existen características físicas comunes en los niños con síndrome de Down tales como; cabeza pequeña con su parte trasera más grande, nariz pequeña y plana en la parte superior, orejas pequeñas, ojos rasgados, la boca pequeña, lengua grande, manos pequeñas con dedos cortos, la piel puede ser morada y un poco seca.

A pesar de los aspectos comunes entre los individuos con síndrome de Down, sería erróneo homogeneizar a todos los individuos que tienen este síndrome, debido a que cada persona es singular, incluso el efecto que tiene esta alteración en cada individuo es variable generando una personalidad, apariencia y habilidades únicas. Además, cada niño tendrá características propias de la familia, así como su personalidad, sus sueños, proyectos, metas, gustos y aficiones serán determinadas por la misma persona.

Como se mencionó con anterioridad el síndrome de Down se genera debido a un cromosoma extra en el par 21, de ahí que se le llama trisomía 21 o también trisomía libre, sin embargo, existen otros dos tipos de alteraciones cromosómicas que provocan el SD a las que se les conoce como trisomía de translocación y trisomía de mosaico.

La trisomía por translocación se da entre un 3% y 4% de personas que tienen síndrome de Down, en esta alteración el individuo tiene 23 pares de cromosomas, que es igual al resto de personas, pero tiene adherido en alguno de sus cromosomas un material genético del cromosoma 21. En cambio, el SD por trisomía de mosaico se da en un porcentaje de un 1%, esto se produce debido a que la persona con este síndrome tiene algunas células con trisomía 21 y otras no, además en este caso de síndrome de Down los rasgos físicos de la persona pueden pasar desapercibidos (Madrigal, 2004).

La importancia de resaltar los tipos de síndrome de Down que existen surge debido a que cada trisomía es diferente, empezando desde la estructura cromosómica que las diferencia, pasando por singularidades en las características físicas y porque a nivel cognitivo el grado de afectación es diferente, por ende, el desarrollo del lenguaje también se verá estrechamente relacionado con el tipo de trisomía de cada individuo.

Ahora bien, para dar lugar a las características psicopedagógicas del síndrome de Down resulta necesario partir por la conceptualización de la psicopedagogía, la cual se entiende como una disciplina que se enfoca en estudiar las alteraciones o problemas que puede presentar un individuo en el aprendizaje. De igual manera, la psicopedagogía estudia las características del aprendizaje humano respondiendo a preguntas de tipo; "cómo se aprende, cómo varía el aprendizaje, cómo y por qué se producen alteraciones en el aprendizaje, cómo promover procesos de aprendizaje" (Azar, 2017, p.17). También la psicopedagogía es una disciplina destinada a promover cambios a nivel integral del ser humano en las dimensiones: cognitiva, afectiva y social.

Como se mencionó con anterioridad, las características psicopedagógicas de todo ser humano giran en torno a las dimensiones cognitiva, afectiva y social. Esta idea es esencial para este trabajo pues resulta importante mencionar las características de cada dimensión de los infantes con síndrome de Down, es decir, una caracterización de los procesos cognitivos, afectivos y sociales para comprender mejor cómo estos se encuentran relacionados con el desarrollo del lenguaje en los niños con trisomía 21.

De tal manera que se parte de los procesos cognitivos, dentro de estos se puede diferenciar de dos tipos; los procesos cognitivos básicos junto con los procesos cognitivos superiores. En los procesos cognitivos básicos se encuentran la percepción, atención y memoria. En cambio, en los procesos cognitivos superiores se puede identificar el lenguaje, las funciones ejecutivas y el razonamiento. A continuación, se detalla cómo se manifiesta cada aspecto en las personas con SD.

Dentro de los procesos cognitivos básicos se encuentra la percepción, en este aspecto intervienen principalmente dos sentidos; el visual y el auditivo. La persona con trisomía 21 presenta una mayor capacidad para captar información por vía visual que auditiva, esto debido a los problemas auditivos que presenta este síndrome. Algunos de esos problemas son la pérdida auditiva innata o problemas de audición a causa de una infección. En este sentido los infantes con síndrome de Down demuestran buenos resultados si la tarea se presenta de manera visual (Ruiz, s.f.).

Siguiendo esta misma concepción Ramírez (2018) manifiesta que los niños con síndrome de Down procesan de mejor manera la información que se les presenta de manera visual que auditiva, comprendiendo de manera más rápida la primera que la segunda. Por otro lado, el umbral de respuesta ante estímulos visuales en las personas con trisomía 21 es más elevado a comparación del resto de personas.

En contrapartida, Fernández (2015) sostiene que los individuos con síndrome de Down demuestran ciertos déficits en la capacidad de "discriminación visual, auditiva, reconocimiento táctil en general y de objetos en tres dimensiones, copias y reproducción de figuras geométricas, y rapidez perceptiva" (p. 36). A pesar de estas declaraciones, este trabajo de investigación se suscribe a los planteamientos dados por los autores antes mencionados.

Con base a lo expuesto, se puede concluir que las personas con trisomía 21 desarrollan mejor la percepción visual que auditiva, aunque estas mismas manifiestan déficits a comparación del resto de personas, esto debido a problemas de audición que son propias del síndrome. Sin embargo, los infantes con síndrome de Down pueden comprender y realizar tareas de mejor manera si estas se presentan en forma de estímulos visuales, aunque estas afirmaciones no son genéricas.

Continuando con los procesos cognitivos básicos se encuentra la atención. Las personas con trisomía 21 presentan serias dificultades en la atención, además tienden a la distracción si se les presentan estímulos diversos y novedosos lo que representa una gran

dificultad al momento de adquirir nuevos conocimientos. Además, la atención puede variar según sea el grado de interés o motivación que tenga el niño por realizar la tarea (Ruiz, s.f.).

En cuanto a las causas a las que se debe las dificultades en la atención Ruiz (2013) afirma que, se produce debido a las alteraciones cerebrales como consecuencia de la trisomía cromosómica que afecta al funcionamiento y desarrollo de la atención. Además, los niños con trisomía 21 pueden tener dificultades a la hora de recibir información debido a su hipotonía muscular y a su laxitud en los ligamentos.

Por otro lado, en el sujeto con síndrome de Down la latencia -es el tiempo que se demora una persona en procesar la información y elaborar una respuesta- es por mucho más amplia que el resto de personas. Por lo tanto, se debe cuidar de no confundir la dificultad de atención con el tiempo que necesita una persona con trisomía 21 para captar estímulos, procesar la información y responder de manera correcta a esta (Ruiz, 2013).

Con respecto a la atención, como parte de los procesos cognitivos básicos, de los individuos con síndrome de Down se puede inferir que encuentra gravemente afectado debido a factores que son propios del síndrome, además la atención de estas personas se perderá con mayor facilidad mientras se encuentre rodeado de estímulos novedosos, lo cual afectará gravemente a su aprendizaje y a su vez al pleno desarrollo de su lenguaje.

Por último, dentro de los procesos cognitivos básicos se encuentra la memoria. Dentro de este aspecto se sabe que la gente con trisomía 21 presenta dificultades en la memoria a corto plazo, sin embargo, pueden tener una mejor captación de información si se presenta mediante estímulos visuales que a su vez ayuda a potenciar su memoria de trabajo viso-espacial. Estas limitaciones provocan que las personas con síndrome de Down tengan dificultades a la hora de consolidar sus aprendizajes, especialmente cuando la información es dada de forma consecutiva, es por esto que no son capaces de realizar más de 3 órdenes seguidas (Ruiz, s.f.).

Continuando con la misma idea Madrigal (2004) afirma que en el síndrome de Down existen problemas en la capacidad para almacenar información, es decir la memoria a corto

plazo, como también dificultades para guardarla y recuperarla, lo que refiere a la memoria a largo plazo. Así mismo, las personas con síndrome de Down son capaces, en ocasiones, de realizar tareas que no pueden explicar esto debido a los problemas en su memoria explícita o declarativa. Sin embargo, Madrigal aclara que las personas con este síndrome tienen un buen desarrollo de la memoria operativa y procedimental, es decir, que pueden realizar tareas de manera secuencial. Dicho de otro modo, no pasan de una tarea a otra sin haber terminado la primera.

A modo de conclusión se puede decir entonces que, en los niños con síndrome de Down los procesos cognitivos básicos -percepción, atención y memoria- se encuentran afectados, unos en mayor medida que otros, debido a que todos estos aspectos están interconectados entre sí y por ende el desarrollo de uno va a depender, en gran medida, de cómo se encuentre otro.

Es decir, en los infantes con síndrome de Down la percepción auditiva está más afectada que la visual, lo que provoca que su atención esté más dirigida a estímulos visuales, así mismo la memoria tanto a corto plazo como a largo plazo es mejor cuando se les presenta información en modo de estímulos visuales, en cambio se manifiesta gran dificultad cuando se les proporciona información en estímulos auditivos.

Estas ideas son fundamentales para el presente proyecto pues sirven de apoyo para comprender que en los procesos cognitivos básicos de las personas con trisomía 21 lo que predomina son estímulos visuales lo que ayudará con la creación de un tratamiento logopédico para el desarrollo del lenguaje tomando en cuenta dichos estímulos.

Luego de haber abordado las características de los procesos cognitivos básicos en los individuos con síndrome de Down, se continúa con la caracterización de los procesos cognitivos superiores los cuales son; el razonamiento, las funciones ejecutivas y el lenguaje.

A continuación, se detalla el desarrollo del razonamiento en las personas con trisomía 21. Para esto se toma como referencia el concepto proporcionado por Schelstraete y Lezcano

(2016) quienes expresan que el razonamiento “es la actividad mental que permite lograr la estructuración y la organización de ideas para extraer conclusiones” (p. 74).

Estos autores manifiestan que tanto la agilidad mental, el sentido crítico y el razonamiento son elementos que constituyen un punto débil del sujeto con síndrome de Down debido al poco desarrollo de la corteza prefrontal que se da con frecuencia en las personas con este síndrome. A pesar de las dificultades, el razonamiento puede ser trabajado y estimulado para alcanzar un grado de operatividad favorable en la población con trisomía 21, con el fin de mejorar su interacción con el entorno, así como un enriquecimiento en su vida personal y social (Schelstraete y Lezcano, 2016).

Como bien mencionan los autores el razonamiento es parte fundamental para mejorar la vida personal y la interacción social de las personas con síndrome de Down lo cual está muy ligado al desarrollo del lenguaje debido a que gracias a este aspecto se puede comprender la intención de un mensaje, por tal motivo estar consciente de que esta dificultad se puede trabajar con el fin de lograr un avance en el desarrollo del lenguaje es sustancial para una futura intervención logopédica.

Continuando con los procesos cognitivos superiores se encuentran las funciones ejecutivas las cuales son, según Cummings (como se cita en Lanfranchi *et al.*, 2010), un conjunto de habilidades que se relacionan entre sí y que se asocian a las actividades que se llevan a cabo en las zonas frontales del cerebro. El aspecto más importante de las funciones ejecutivas es la memoria de trabajo que se encuentra enlazada con los procesos de inhibición, cambio y planificación (Lanfranchi *et al.*, 2010).

De tal manera que estos autores realizan un estudio para evaluar las funciones ejecutivas de los individuos con síndrome de Down, con otro grupo de la misma edad mental, en donde los resultados fueron una puntuación inferior en todas las tareas del funcionamiento ejecutivo, de manera más específica se manifestaron alteraciones en la memoria operacional, habilidad para cambiar de situaciones y conceptos y en la inhibición. Sin embargo, en este

estudio las habilidades verbales no mostraron un gran déficit a comparación al grupo de la misma edad intelectual (Lanfranchi *et al.,* 2010).

Del mismo modo Cajiao y Pérez (2017) analizan un estudio realizado por Lee *et al.* en donde se pone de manifiesto que las funciones ejecutivas tienen un menor progreso en las personas con trisomía 21 en relación al de un niño típico, pero sobre todo se manifiestan déficits en las tareas de planificación y organización. Estas mismas autoras analizan otra investigación en donde se evidencia déficits tanto en las funciones ejecutivas como en la cognición social, sin embargo, en ese estudio también se observó que los niños con síndrome de Down presentaban mejoría en el desarrollo de su lenguaje según aumentaba su edad cronológica.

Por último, dentro de los procesos cognitivos superiores se encuentra el lenguaje en donde se puede evidenciar que la adquisición del lenguaje en infantes con trisomía 21, desde sus primeros meses de vida, no tiene una marcada diferencia con el resto de los niños, sin embargo, a medida que la actividad lingüística se vuelve más compleja los niños con síndrome de Down muestran un retraso progresivo en el desarrollo del lenguaje (Cano de Gómez *et al*., 2013).

Por otro lado, un estudio realizado por Miller y Cols (como se citan en Santos y Bajo, 2011) demuestra que las capacidades expresivas en niños con síndrome de Down se desarrollan más lentamente que las capacidades cognitivas y comprensivas. Algunas dificultades pueden ir desde la poca adquisición de vocabulario hasta la dificultad del lenguaje autónomo e incluso puede existir casos de niños que no llegan a utilizar el lenguaje oral.

A modo de conclusión se puede decir que los procesos cognitivos superiores -razonamiento, funciones ejecutivas y el lenguaje- en las personas con síndrome de Down presentan mayores déficits a comparación de los procesos cognitivos básicos y aunque el lenguaje es uno de los aspectos más débiles de las personas con este síndrome, las funciones ejecutivas se encuentran aún más por debajo que el lenguaje.

Estas afirmaciones sirven como base para conocer el estado de afectación en que se encuentran los procesos cognitivos superiores y como se puede trabajar con ellos para lograr una compensación en el desarrollo del lenguaje en los niños con síndrome de Down. Sobre el desarrollo del lenguaje en las personas con trisomía 21 se hablará más detalladamente en apartados posteriores.

Luego de haber caracterizado la dimensión cognitiva, como primer elemento dentro de la psicopedagogía, se continúa con las características de la dimensión afectiva en los individuos con SD. De tal manera que se parte por lo expresado por Santo (2020) quien considera que los infantes con trisomía 21 se caracterizan por ser muy afectivos por lo que muchas de las personas no entienden, temen y no saben cómo reaccionar ante las demostraciones de afecto de parte de los niños con síndrome de Down, además la afectividad en estos niños es de mucha importancia para su desarrollo.

Los aspectos afectivos en los infantes con síndrome de Down son importantes ya que son niños caracterizados por ser muy afectuosos, alegres y sociales por lo que se le facilita una interacción social en su contexto, son niños que no actúan de manera impulsiva ni agresiva al contrario saben cómo sobrellevar la situación y son muy empáticos.

Por otro lado, Brotons (2015) expresa la problemática en torno a los vínculos afectivos saludables de los niños con trisomía 21. Sus estudios realizados dan lugar a la conclusión de que se requiere una intervención temprana en la formación de vínculos afectivos. Además, determina que las actividades deben ser trabajadas en conjunto con los padres de familia, los docentes deben apoyar en la creación de un entorno rico en estímulos (refuerzo positivo con palabras de elogio, promover el trabajo cooperativo); la danza y el teatro son actividades que fortalecen la parte afectiva.

Estos postulados sirven para comprender que un niño con síndrome de Down necesita de una intervención temprana en donde se debe trabajar actividades con los padres y docentes para apoyar en la creación de entornos estimulantes y a su vez impulsar a la participación de

trabajos cooperativos, buscando un ambiente donde se fortalezca la parte afectiva del niño lo que a su vez potenciará el desarrollo de su lenguaje.

Por último, dentro de las dimensiones que abarca la psicopedagogía se encuentra la dimensión social, de tal manera que se parte por Patterson (2004) quien determina que el desarrollo de adecuadas habilidades sociales de las personas con SD ayuda, en ocasiones, a mejorar y tener un buen desarrollo del lenguaje. El progreso en el desarrollo social sirve de apoyo desde la primera infancia y a lo largo de la vida adulta de la población con síndrome de Down, por lo que tener una base sólida en los aspectos sociales ayuda al desarrollo holístico de la gran parte de individuos con trisomía 21.

Por otro lado, los autores Nùnez y Jódar (como se cita en Santo, 2020), manifiestan que el desarrollo social es fundamental para cada individuo. Los niños con síndrome de Down tienen una facilidad para relacionarse puesto que son personas muy afectivas y a la vez muy sociales, pueden entablar con facilidad una conversación en la cual participen activamente para ello interviene el temperamento junto con la personalidad de cada sujeto, a su vez también el lenguaje y la capacidad cognitiva, esto dependerá del estilo de crianza (Santo, 2020).

Asimismo, todos los infantes con síndrome de Down obtienen un progreso de manera persistente cuando llegan a una edad adulta mejorando su capacidad social y por ende su comportamiento. Los niños con SD desarrollan particularmente capacidades sociales, de comunicación y comprensión. Por tal motivo es importante saber las características de estas dimensiones -afectivas y sociales- pues sirven de base para el correcto desarrollo del lenguaje.

Para concluir las características psicopedagógicas de las personas con síndrome de Down en sus tres dimensiones; cognitiva, afectiva y social, se encuentran interrelacionadas entre sí y a su vez todas estas dimensiones aportan al desarrollo del lenguaje en los individuos con SD, siendo esta uno de los aspectos más difíciles de rehabilitar, sobre todo porque el desarrollo del lenguaje de las personas con este síndrome está condicionado por diferentes

aspectos tanto anatómicos como contextuales. Por tal motivo en el siguiente epígrafe se profundiza en el desarrollo del lenguaje de las personas con trisomía 21 desde varias perspectivas.

1.2 Desarrollo del Lenguaje en el Síndrome de Down

El lenguaje según Laza y Ramírez (s.f) es "un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos que dependen de la adquisición de ciertas capacidades de carácter cognitivo, motor y social" (p. 6). Aportando a esta idea Pérez y Salmerón (2006) manifiestan que el desarrollo del lenguaje es un sistema complejo que surge de la interacción con otros ámbitos del desarrollo. Estos ámbitos son; el desarrollo neurobiológico, desarrollo del pensamiento (formación del psiquismo en sus esferas consciente, cognitiva e inconsciente), el desarrollo del aparato auditivo y el desarrollo socioafectivo.

La importancia de conceptualizar el lenguaje y como su correcto desarrollo se encuentran estrechamente relacionados con las dimensiones psicopedagógicas de los niños con síndrome de Down (epígrafe anterior), son relevantes para el trabajo pues contribuyen al engranaje de conocimientos necesarios para un adecuado tratamiento logopédico. Además de que, resulta indispensable reconocer cómo se genera el desarrollo del lenguaje y su relación con las esferas cognitivas, afectivas y sociales.

Continuando con estos mismos autores, Pérez y Salmerón (2006), expresan que dentro del sistema lingüístico se hallan dos vértices en el desarrollo del lenguaje las cuales son; la expresión y la comprensión, así mismo dentro de estas se encuentran tres dimensiones lingüísticas que son; la forma, el contenido y el uso. En estas dimensiones se localizan los componentes del lenguaje; la fonética, fonología y morfosintaxis corresponden a la forma, la semántica corresponde al contenido y la pragmática al uso.

En conclusión, el lenguaje es un sistema complejo de códigos que sirven para representar diferentes conceptos mediante símbolos y está condicionado al desarrollo de diferentes ámbitos. También es importante identificar los dos vértices que se encuentran en

el desarrollo del lenguaje, las cuales son; la comprensión y la expresión. Esto servirá como base para la caracterización de los componentes, mismos que se trabajarán en una próxima propuesta.

A continuación, se presentan dos tablas, en la primera se explica el concepto sintetizado de cada componente según Laza y Ramírez (s.f. p.7) y en la segunda tabla se muestra cómo estos componentes se relacionan unos con otros tanto en la expresión como en la comprensión del lenguaje según Pérez y Salmerón (2006. p. 114).

Tabla 1

Componentes del lenguaje

Componentes del lenguaje	
Fonología	Uso adecuado de los sonidos del habla o fonemas.
Sintaxis	Reglas gramaticales para la formación de frases.
Semántica	Adquisición de vocabulario y comprensión de cada palabra.
Pragmática	Utilización del lenguaje para comunicarse.

Nota: La tabla menciona a los componentes del lenguaje con su definición sintetizada Tomada de: "Desarrollo del lenguaje" por Laza, N. y Ramírez, R, s.f., CCAP, Volumen 14 Número 4, p. 7.

Tabla 2

Interacción de los componentes del lenguaje en el nivel expresivo y comprensivo

	Fonética-Fonología	Morfosintaxis	Semántica	Pragmática
Expresión	Articulación de los sonidos del habla.	Uso de las estructuras de la lengua.	Uso del concepto significativo del vocabulario.	Uso adecuado del lenguaje según el contexto.

Comprensión	Oír y discriminar los sonidos del habla.	Comprensión de la estructura gramatical del lenguaje.	Comprensión del vocabulario o del concepto léxico. Conceptos significativos.	Comprensión del lenguaje según el contexto.

Nota: En esta tabla se específica como se manifiesta cada componente según el nivel del lenguaje, es decir, a nivel expresivo y comprensivo.
Tomada de: "Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación" por Pérez, P., y Salmerón T., 2006, Revista Pediatría Atención Primaria, vol. VIII, núm. 32, p. 114.

Con relación al lenguaje en niños con síndrome de Down, Arregi (1997) afirma que el déficit lingüístico siempre está acompañado por una discapacidad intelectual, es decir, que las dificultades en el desarrollo del lenguaje de los infantes con trisomía 21 se deben a la discapacidad intelectual, propia de este síndrome. Estas afirmaciones sirven como base para comprender la principal causa de los problemas del lenguaje en estos niños, pues hay que tener en cuenta que la discapacidad intelectual trae consigo problemas cognitivos que a su vez afecta al correcto desarrollo del lenguaje.

En el desarrollo del lenguaje de los infantes con síndrome de Down se puede evidenciar que la adquisición del lenguaje desde sus primeros meses de vida, no tiene una marcada diferencia con el resto de los niños, sin embargo, a medida que la actividad lingüística se vuelve más compleja las personas con SD muestran un retraso progresivo en el desarrollo del lenguaje (Cano de Gómez *et al*., 2013).

Cano de Gómez *et al*. (2013) plantean que las causas que generan este retraso en el lenguaje de los niños con síndrome de Down se deben a diversos factores y/o características, las cuales son:

> Anatómicas: Hipoplasia medio facial, cavidad oral pequeña, macroglosia relativa, paladar alto, dentición tardía y desordenada, laringe alta y estrecha, aplanamiento del tabique nasal. Motoras: Hipomotilidad e hipotonía muscular, mayor frecuencia de maloclusión dental e incoordinación succión-deglución. Neurosensitivas: Hipoacusia conductiva y neurosensorial, retraso mental (p. 245).

Continuando con las posibles causas de los problemas en el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down, Kumin (2012) establece que las dificultades en el desarrollo del lenguaje en los infantes con SD se deben a problemas sensoriales, de percepción, físicos y cognitivos. Afirma, además, que no todos los infantes con SD presentan todas las dificultades descritas, es decir, ya sea que los niños con este síndrome tienen todas o solo uno de estos problemas, de igual manera se verá afectado el lenguaje.

Como se mencionó con anterioridad, dentro del lenguaje se destacan los procesos de la expresión y la comprensión. Ruiz (s.f) afirma que los niños con síndrome de Down manifiestan una separación en su lenguaje expresivo y comprensivo, debido a que en los niños con este síndrome primero se desarrolla el lenguaje comprensivo y posteriormente el lenguaje expresivo.

De igual manera, los autores Santos y Bajo (2011) expresan que los niños con síndrome Down tienen más afectado el lenguaje expresivo que el comprensivo dicho en otras palabras, los infantes con síndrome de Down son capaces de comprender mejor de lo que pueden hablar. Entre las dificultades del lenguaje expresivo, se encuentra desde una simple pobreza en el vocabulario hasta un lenguaje autónomo y que en casos más graves no se emplea para nada la expresión oral.

Continuando en esta misma línea, se encuentra un trabajo realizado por Briales (2017) en donde se recoge algunas características que se manifiestan en los niños con SD tanto en el lenguaje expresivo como en el comprensivo. Cabe mencionar que, aunque en el síndrome de Down el aspecto expresivo se encuentra más afectado que el comprensivo esto no quiere decir que este último no presente dificultades. Por tal motivo se destacan algunas características que aporta esta autora sobre el lenguaje expresivo tales como:

- Utiliza frases de una a dos palabras mayormente compuesta por sustantivos.
- No emplea verbos y los que utiliza son en infinitivo.
- Su lenguaje espontáneo es articulado con esfuerzo además de ser pobre y no fluido.

- Presenta dificultad con palabras largas y menos frecuentes. Habitualmente cambia u omite las palabras.
- Cuando una palabra empieza por vocal, usualmente la omite.

De la misma manera se resaltan las características más relevantes del lenguaje comprensivo manifestadas por la autora Briales (2017):

- Problemas para comprender proposiciones
- Complicaciones para comprender verbos más aún si estos se encuentran en imperativo.
- Pierde información cuando se le presentan oraciones largas y complejas.

Como ya se explicó, el lenguaje se clasifica en tres dimensiones: la forma, el contenido y el uso, dentro de estas se encuentran los componentes del lenguaje, que son: fonético- fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático. Por lo tanto, las ideas antes mencionadas contribuyen a la identificación de las dificultades del lenguaje expresivo y comprensivo en los infantes con síndrome de Down, por ende, existirán problemas en los componentes, de tal manera que resulta importante caracterizar cómo se desarrolla cada uno de estos componentes en el SD.

Componente Fonético- Fonológico: El componente fonológico en relación al desarrollo del lenguaje en un niño con síndrome de Down es similar al de los niños "normales". En ocasiones es incompleto y con errores articulatorios, muchas de las veces existe un trastorno del habla que a su vez se puede considerar como dislalia, disfemia, farfulleo, taquilalia y en ocasiones no se encuentra modulación de la voz (Moya *et al.,* 2010).

Dentro de la misma publicación Rondal (como se cita en Moya *et al.,* 2010) expone que el orden en el que adquieren los fonemas las personas con discapacidad intelectual es de la siguiente manera: "El orden de aparición de los distintos fonemas es: vocales orales, nasales, y de las consonantes oclusivas, a continuación, las consonantes constrictivas y finalmente de entre las últimas como /s/-/z/-/ch/ y /j/" (p. 4).

En conclusión, cuando se habla de los niños con síndrome de Down y su desarrollo en el componente fonológico, Moya *et al*. (2010) afirman que quienes hablan que los infantes con trisomía 21 producen enunciados de 1 a 2 fonemas a partir de años 4 años, y no alcanzan más de 2 fonemas hasta cuando cumplen 6 años y medio, a diferencia de los niños con un desarrollo del lenguaje normal quienes alrededor de los 23 y los 30 meses.

El aporte que da el componente fonético fonológico en el presente proyecto es dar a conocer que este componente se desarrolla en el niño a través de un proceso de percepción, es decir mediante la imitación de los sonidos y de sus variaciones en las palabras. Es importante partir de este tema ya que es un proceso donde se perfeccionan progresivamente la articulación y la diferenciación de los sonidos en el lenguaje. También es importante debido a que los procesos de fonología son estrategias de simplificación que modifican de una forma para convertirse en una más sencilla para los niños.

Componente Morfosintáctico: Los niños con síndrome de Down se diferencian porque no tiene una afectación específica en el lenguaje, más bien se puede hablar de una formación patológica de su estructura y el funcionamiento del cerebro en relación a la trisomía 21. Las alteraciones en el lenguaje se ven más afectadas con la edad ya que van apareciendo asociaciones entre los distintos componentes del lenguaje. Así se aprecia una divergencia entre el desarrollo léxico y el morfosintáctico, siendo el desarrollo del primero superior al del segundo (Sánchez et al, s.f.).

Moreno (1997) expone la dimensión morfosintáctica como una dificultad estructural de los sujetos con trisomía 21, aclara que, son capaces de usar las principales categorías gramaticales como son: pronombres, nombres y diferentes adverbios, etc., existen otras que son escasamente producidas, como los adjetivos.

Es importante establecer la importancia del componente morfosintaxis en la investigación ya que este componente es el encargado de dar el significado escrito y hablado del lenguaje, siendo este un proceso complejo. La morfosintaxis cumple una gran

importancia en el lenguaje porque ayuda a la formación de oraciones con sentido y gramaticalmente correctas, así determinar el significado de lo que queremos dar a conocer.

Componente Pragmático: Según Kumin (2012) la pragmática o la utilización social del lenguaje, es otra de las zonas que frecuenta ser un punto profundo relativo. La pragmática incluye capacidades como son la utilización correcta de los saludos y la comprensión de las normas no escritas de la plática, por ejemplo, que no se debe dialogar todos a la vez sino esperar cada turno. Ejemplificando, que los niños con síndrome de Down aprenden a dialogar con sus maestros utilizando unas construcciones sintácticas y un vocabulario diversos de los que utilizarían si estuvieran hablando con un primito de 2 años.

El componente pragmático es un complemento importante en el lenguaje y en la investigación del proyecto ya que la pragmática corresponde al uso del lenguaje trabajando las reglas de la gramática de tal manera que la pragmática reúne todos los componentes de contenido y forma para emplear el lenguaje en todos los contextos comunicativos que se desenvuelve en el lenguaje en los niños.

Componente Léxico-semántico: La semántica se refiere al estudio del significado que tiene el lenguaje, es decir, el contenido. Dentro de la semántica la principal habilidad que adquieren todos los niños es el vocabulario. Ahora bien, dentro del vocabulario se encuentra el vocabulario receptivo o comprensivo, que hace referencia a los términos que los niños pueden comprender así también como el vocabulario expresivo, es decir las palabras que se usan para hablar. Como se ha mencionado con anterioridad los niños con síndrome de Down desarrollan mejor el lenguaje comprensivo que el expresivo y esto mismo se aplica en el vocabulario siendo esta una de las áreas más fuertes de este síndrome debido a que varios estudios demuestran que el vocabulario receptivo como expresivo en infantes con síndrome de Down se adquiere desde la edad temprana y puede seguir aumentando en la infancia, adolescencia y adultez (Kumin, 2012).

Además, resulta necesario resaltar el aporte que brinda Arregui (1997) manifiesta que la estructura semántica del lenguaje se relaciona con los conocimientos funcionales que brinda el universo tanto social como físico del contexto ambiental en el que se desarrollan las personas. Los conocimientos se dan en base a lo vivido, es así que los niños con SD siguen un proceso donde llegan a una planificación semántica de un normal desarrollo, aunque tomen su tiempo para realizarlo.

La importancia de la semántica en la investigación es fundamental ya que la semántica da un sentido e interpretación a la relación conceptual entre palabras en una oración, teniendo en cuenta que es lo que se quiere expresar por parte del emisor, la semántica cumple un importante papel y eso queremos dar a conocer ya que nos ayuda para dar un sentido y entendimiento de la palabra hablada o escrita y así que se pueda comprender los significados de la palabra que puede usarse de distinta manera complementar el lenguaje en los niños y en su desarrollo.

1.3 Trabajo Logopédico para el Desarrollo del Lenguaje en Niños con Síndrome de Down.

En el presente trabajo se busca potenciar el desarrollo del lenguaje en infantes con síndrome de Down, mediante actividades logopédicas en base a un ambiente de aprendizaje lúdico. Es por ello que resulta importante partir desde la conceptualización de ambientes de aprendizaje, continuando con intervención logopédica y finalmente con la conceptualización de actividades logopédicas.

Es así que se toma como referencia lo expresado por Duarte (2003) quien manifiesta que el ambiente de aprendizaje, o ambiente educativo, es todo escenario donde se crean condiciones que favorecen al aprendizaje y se desarrollan valores, competencias y capacidades. Además, los ambientes de aprendizaje se complementan con las dinámicas que integran los procesos educativos, incluso involucran experiencias, vivencias y acciones de cada uno de los participantes.

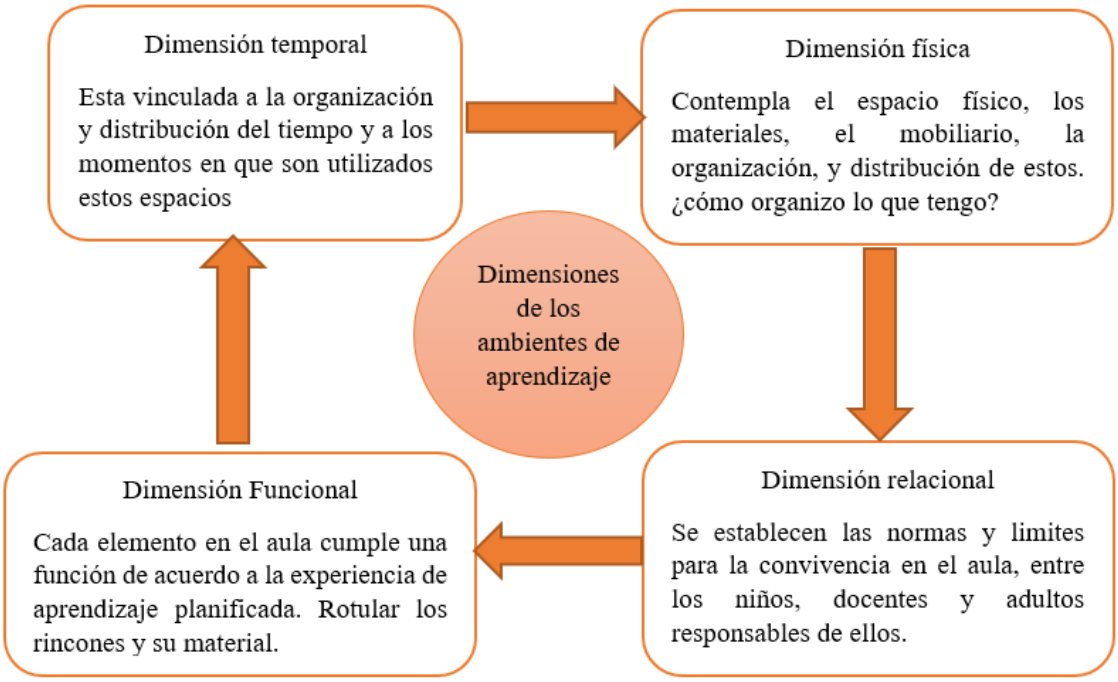
Los ambientes de aprendizaje pueden ser definidos como un grupo de factores psicosociales, internos y externos que pueden favorecer o dificultar la interacción de las personas que se desenvuelven en este ambiente. De igual manera, el término ambiente de aprendizaje no solo hace referencia al espacio físico sino también a las relaciones entre personas que dan sentido a una cultura (Flórez *et al*., 2017).

El Ministerio de Educación del Ecuador (2016) explica que los ambientes de aprendizaje son la combinación del escenario físico con la acción mutua entre los participantes en un determinado tiempo y espacio que fomentan fuertes experiencias de aprendizaje para los estudiantes. Además, estos ambientes son creados con fines pedagógicos que buscan promover el aprendizaje activo mediante la exploración, el juego, la experimentación y la creación.

Dentro de los ambientes de aprendizaje se identifican cuatro dimensiones: física, temporal, funcional y relacional. Estas dimensiones surgen como herramienta que fundamenta la búsqueda de las mejores decisiones para la enseñanza y la utilización del ambiente de aprendizaje. Cabe mencionar que cada una de estas dimensiones se encuentran relacionadas entre sí y que no actúan independientemente, sino que se contribuyen como también se articulan para complementarse (Ministerio de Educación, 2016). Mirar figura 1.

Figura 1

Dimensiones de los ambientes de aprendizaje



Nota: El gráfico hace referencia a las dimensiones en los que se sustenta un ambiente de aprendizaje junto con la explicación de cada una. Tomada de: "Lineamientos para organizar los ambientes de aprendizaje para educación inicial" (p.8) por Ministerio de Educación, 2016.

Es posible concluir que los ambientes de aprendizaje o ambientes educativos, son aquellos espacios físicos que proporcionan a los estudiantes herramientas y materiales que sirvan para fomentar sus habilidades, sin embargo, los ambientes de aprendizaje no solo se reducen a espacios físicos, sino que por el contrario sirven para el desarrollo integral del estudiante en donde se ven implicados las experiencias junto con sus actitudes, valores, condiciones materiales y socioafectiva. Estas ideas contribuyen con la identificación de los aspectos generales de un ambiente de aprendizaje y las dimensiones que este debe tener para su correcta creación e implementación.

Rodríguez (2014) afirma que los ambientes de aprendizaje se pueden dividir en tres tipos: áulico, real y virtual. Por su parte, Duarte (2003) pone de manifiesto tres tipos de ambientes; ambiente áulico, ambiente de aprendizaje lúdico y ambientes virtuales. El estudio que se comparte y la propuesta derivada del levantamiento de información considera la

creación de ambientes de aprendizaje lúdico, destinados a potenciar el aprendizaje de una manera más dinámica.

Los ambientes de aprendizaje lúdicos tienen como principal característica el juego, dado que este se ha sumado la enseñanza-aprendizaje como un elemento muy importante a considerar dentro del aula de clases gracias a que posibilita el desarrollo social, cognitivo y valorativo del niño y que al mismo tiempo se ha convertido en un recurso educativo prácticamente indispensable que ha dado resultados positivos. Los conocimientos que se imparten en dicho ambiente se realizan mediante el juego y la motivación, acompañados de la creatividad por parte del docente y de los alumnos.

La presente investigación se sustenta en los ambientes de aprendizaje lúdicos conceptualizados por Duarte (2003) sobre ambientes lúdicos, quien expresa que:

> Se trata de incorporar la lúdica en los ambientes educativos, pues da lugar a los procesos de construcción de identidad y pertenencia cognitiva, opción que se sustenta desde el reconocimiento de que lo lúdico también reside en el lenguaje y atraviesa los procesos educativos constituyéndose en medio y fuente que permite relacionar pensamientos para producir pensamientos nuevos. Se debe ser consciente que en la formación del niño y el joven interactúan varios factores, y que lo lúdico es un escenario enriquecedor, por lo cual no hay que perderlo de vista si se quiere abordar unas pedagogías propias del imaginario y representaciones de ellos (p.109).

Hay que mencionar la importancia y la relación que tiene el juego con el pensamiento y el lenguaje, puesto que es a través del juego que el niño puede experimentar y reconocer su entorno y a su vez desarrollar procesos mentales. El juego significa que el niño puede experimentar con su creatividad mientras participa y disfruta, al mismo tiempo se crea una estimulación de las relaciones cognitivas, verbales, sociales, psicomotoras, afectivas, el desafío de tomar actitudes críticas, creativas y activas y la mediación socializadora del conocimiento.

Dicho en otras palabras, el juego resulta de vital importancia en el desarrollo del niño, así como en la adquisición de conocimientos, de aquí el interés por conocer sobre los ambientes de aprendizaje lúdicos y el impacto positivo que puede tener para el aumento del lenguaje en los niños con SD.

De tal manera que, continuando con el tratamiento logopédico para el desarrollo del lenguaje de infantes con síndrome de Down, es importante crear un concepto sólido sobre lo que significa una tratamiento o intervención logopédica para esto es necesario precisar el concepto de logopedia, siendo una ciencia que estudia la prevención, diagnóstico y la intervención de los trastornos de la comunicación, es decir, el lenguaje, habla y voz. Partiendo de esta premisa la intervención logopédica son todas aquellas estrategias que ayudan a la superación o compensación del trastorno del lenguaje, tanto de niños como de adultos.

Cabe mencionar que la logopedia está íntimamente relacionada con la terapia de lenguaje. Ayala *et al*. (2017) menciona que la terapia de lenguaje es el área que se encarga de la rehabilitación de los niños que manifiestan problemas en el habla, lenguaje y/o comunicación, así como dificultades en la producción de sonido, adquisición del lenguaje y las fallas que puedan existir al combinar las palabras para expresar una idea. Su objetivo principal es mejorar o instaurar la comunicación lingüística que no ha sido desarrollada o que se encuentra interrumpida o alterada en las personas mediante ejercicios de vocalización, estrategias divertidas y juegos acordes con la edad de las niñas y niños

Se puede concluir que la intervención logopédica se configura a través de todas aquellas actividades, estrategias o juegos que buscan mejorar las habilidades lingüísticas afectadas en los niños. Partiendo de esta idea, resulta importante conocer cómo desarrollar una intervención logopédica destinada a potenciar el desarrollo del lenguaje en niños con SD.

Se entiende por actividad a una “forma de existencia, desarrollo y transformación de la realidad social, que penetra en el quehacer humano” (Cruz, 2018, p.27). Es decir, que la actividad busca cambiar la realidad en la que se desarrollan las personas. Dentro de este trabajo se busca potenciar el desarrollo del lenguaje en niños con SD.

En este sentido, dentro de la logopedia, Cruz (2018) manifiesta que las actividades logopédicas constituyen una de sus formas de organización y se pueden dar de manera directa e indirecta. Las actividades que se ejecutan de manera indirecta son las que se dan por parte de los docentes, otro personal pedagógico y por los padres de familia, quienes son orientados por un logopeda. En cambio, las actividades logopédicas directas son las que se realizan por el logopeda con uno o varios estudiantes, en cualquiera de los dos casos dichas actividades tendrán una duración de 15 a 20 minutos, con el fin de lograr la concentración de niñas y niños.

En este marco se considerarán como actividades logopédicas aquellas que buscarán potenciar el desarrollo del lenguaje en un estudiante con síndrome de Down. De aquí que sea necesario integrar los conceptos de intervención logopédica y actividades logopédicas.

En conclusión, en este primer capítulo se expone teóricamente el entendimiento de las categorías que fundamentan el problema de investigación. De manera más específica se ha trabajado con el SD, el desarrollo del lenguaje en infantes con síndrome de Down y el trabajo logopédico para potenciar el desarrollo del lenguaje en estos niños. La perspectiva expuesta define el primer objetivo definido en el presente estudio.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO 2: Caracterización Metodológica del Abordaje del Desarrollo del Lenguaje de un Estudiante con Síndrome de Down. Estudio de caso

A continuación, se detalla la estructura metodológica a la que se suscribe la presente investigación. Se aborda el paradigma, el enfoque, el estudio de caso con sus fases, las técnicas e instrumentos de recolección de datos con sus resultados y la operacionalización de las categorías de estudio. Así mismo se aborda el análisis y procesamiento de datos desde la lógica de triangulación de la información

2.1 Paradigma Hermenéutico-Interpretativo

La investigación considera como paradigma de abordaje el hermenéutico – interpretativo. Para comprender de mejor manera el paradigma, se realizará una reflexión de ambos paradigmas por separado. Ricoeur (como se cita en Arráez *et al.*, 2006) explica que el paradigma hermenéutico constituye una teoría general de interpretación, de tal manera que quien desee lograr una la comprensión de un texto tiene que desplegar una actitud receptiva dispuesta a dejarse decir algo por el argumento. De esta manera no es necesario tener un conocimiento imparcial, más bien se debe buscar llegar a tener un conocimiento acordado, debido a que se debe tener en cuenta que es importante ponerse de acuerdo en la explicación de lo que se está estudiando para tener un mejor análisis y dar conocer de mejor manera el tema a tratar.

Con respecto al paradigma interpretativo, Ricoy (2006), lo caracteriza como una manera de profundizar en la investigación, proponiendo un diseño abierto y emergente desde la globalidad y contextualización. También menciona que un paradigma interpretativo realiza una recopilación de datos según la observación participativa, obteniendo información de las entrevistas, el estudio de caso, los perfiles, las historias de vida, los diarios de campo, etc. Las conclusiones y la discusión que se genera mediante las investigaciones del paradigma interpretativo, están ligadas fundamentalmente a un contexto educativo específico en donde se contribuye a conocer, actuar y comprender otras situaciones.

Desde esta mirada, Barrero *et al*. (2011) afirman que el paradigma hermenéutico-interpretativo busca reconocer las diferencias que existen entre los fenómenos sociales y naturales, persiguiendo comprender la complejidad del primero el cual se encuentra siempre condicionado por la intervención del hombre. Además, el foco de interés de este paradigma va dirigido a dar sentido a las acciones del ser humano y de la vida social.

En función de lo planteado, la presente investigación asume el paradigma hermenéutico- interpretativo, puesto que, el trabajo se ha desarrollado mediante la interpretación de la interacción del sujeto de estudio con su contexto social, así como también, de la interpretación de los fenómenos naturales que lo rodean. De igual manera, se ha recopilado información mediante una observación participativa, una característica del paradigma interpretativo, en donde, además se ha puesto en práctica diferentes métodos, técnicas e instrumentos, con el fin de reconocer las problemáticas que emergen en el contexto social y natural del sujeto. En este caso, en específico, las dificultades en el desarrollo del lenguaje del estudiante.

2.1.1 Enfoque Cualitativo

El estudio desarrollado consideró un enfoque cualitativo. Martínez (2006) expone la investigación cualitativa como una metodología de relevancia, mostrando los medios que se emplean en la explicación o descripción de situaciones y en la realización de teorías enfocadas en elementos de carácter importantes, dinámico o táctico los cuales tienen un papel determinante. Lo cual ayuda a satisfacer los objetivos que se plantean en una investigación, la cual podrían analizarse diferentes casos con distintas intenciones, pero con un mismo fin.

De la misma manera, Jiménez-Domínguez (como se citan en Salgado, 2007) donde sugieren que mediante la investigación cualitativa se intenta tener una mejor comprensión con relación a los significados y la definición de diferentes situaciones visto desde el punto de las personas que interactúan en esos momentos, dicho de otro modo, la investigación

cualitativa no realiza una medida cuantitativa de las circunstancias, sino más bien se enfoca en las características y/o conductas.

Desde la perspectiva señalada, el enfoque cualitativo detalla los hechos observables y los compara con la teoría con el propósito de comprenderlos, interpretarlos y analizarlos desde el diálogo entre la teoría y la práctica. La interpretación de la realidad y su caracterización en el tiempo y el espacio, del sujeto de estudio, es el propósito básico del enfoque cualitativo que aquí se asume.

2.2 Operacionalización de las Categorías de Análisis

La operacionalización de las categorías surge para dar mayor coherencia y validez a la investigación, de tal manera que, a continuación, se detalla la categoría en la que se basa el presente trabajo, así como las subcategorías con sus respectivos indicadores observables.

Tabla 3

Operacionalización de las categorías de análisis

Categorías	**Definición**	**Subcategorías**	**Indicadores**	**Instrumentos**
Desarrollo del lenguaje	Un código socialmente compartido, o un sistema	Lenguaje expresivo	Fonético-fonológico	- Guía de observación

	convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos que dependen de la adquisición de ciertas capacidades de carácter cognitivo, motor y social. Laza y Ramírez (s.f) Además, se hallan dos vértices en el desarrollo del lenguaje las cuales son; la expresión y la comprensión, así mismo dentro de estas se encuentran los componentes del lenguaje: la fonética, fonología, morfosintaxis, la semántica y la pragmática.	Lenguaje comprensivo	Léxico-semántico Morfosintáctico Pragmático	- Diarios de campo. - Entrevista a la docente y familia. - Lista de cotejo.

Nota: operacionalización de la categoría y subcategorías de análisis del trabajo.

2.3 Unidad de Análisis

Para la realización de este proyecto se llevaron a cabo las prácticas pre profesionales en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”, en el cuarto “A” de Educación General Básica. En base al pedido de la tutora profesional se identificó al sujeto de estudio, quien representa la unidad de análisis para esta investigación. El estudiante tiene nueve años, con un diagnóstico de síndrome de Down y con un retraso global de desarrollo, este último en base a un informe psicopedagógico dado por su anterior escuela.

Se ha podido evidenciar mediante la observación en el aula de clase al niño, su participación e interacción durante las mismas. Entre los aspectos observables, se identificó que el niño no interactúa con su contexto escolar, es muy inquieto ante situaciones que no

son de su agrado, participa en las clases en muy pocas ocasiones, sin embargo, con la ayuda personalizada realiza las actividades con menos dificultad.

Debe señalarse que, el sujeto de estudio fue investigado y observado durante dos períodos lectivos, de manera virtual y presencial. La tutoría profesional del primer año lectivo fue quien sugirió al estudiante como sujeto de estudio, debido a que, la docente observó que el alumno no interactuaba en las clases de zoom, ni lograba concentrarse en lo que ella decía. Cuando se le hacían preguntas el estudiante, parecía no entenderlas y por ende no las respondía. Todo esto se aumenta al hecho de que, el niño era un alumno recién ingresado a la institución.

A partir de lo anterior, las autoras de la investigación decidieron hacer un análisis al informe psicopedagógico, realizado al estudiante por la anterior institución en donde se encontraba. Entre las características que se encontraban del estudiante sobre su lenguaje, se destacan las siguientes: no utiliza pronombres como mío, mi, tú, yo, no es capaz de disociar el gesto de la palabra, no logra nombrar de 8 a 10 figuras, no ha alcanzado un vocabulario de al menos 200 palabras, no es capaz de alcanzar el razonamiento simple, no utiliza su nombre completo y no realiza preguntas utilizando correctamente: ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? ¿Por qué? Es necesario expresar que, dentro de la evaluación psicopedagógica realizada al alumno, la institución pone de manifiesto que el estudiante cuenta con un deterioro del lenguaje. Cabe señalar que dicha evaluación fue realizada cuando el alumno tenía siete años de edad, por lo que no se descarta una evolución o deterioro del lenguaje.

En cuanto al contexto familiar, se pudo observar dos ambientes de interacción diferentes, es decir, en clases virtuales y posteriormente en clases presenciales. En la virtualidad se identificó que, la madre era quien siempre estaba acompañando al estudiante debido a que, el estudiante se distraía con mucha facilidad. La madre de familia era quien hacía las preguntas y respondía por el estudiante cuando la docente se dirigía al alumno, además cuando las clases se ponía muy inquieto la mamá lo dejaba que se fuera a otra parte de la casa mientras era ella quien se quedaba escuchando lo que quedaba de clases, cabe

mencionar que esta situación se daba en el periodo en que el estudiante mantuvo clases virtuales. Con respecto a las clases presenciales, la madre también era quien se encargaba de llevar al estudiante a la escuela, pero, a diferencia de otra madre de familia, solo lo dejaba y se retiraba hasta la hora de recoger al estudiante. Además, en las ocasiones en las que se le pudo observar a la madre con el hijo, se evidencio que la mamá tenía una postura sobreprotectora con el alumno y no creaba con él situaciones de comunicación para ayudarlo en su lenguaje.

En función de lo planteado, se concluye que, el estudiante que aquí se asume como unidad de análisis, fue estudiado debido a los evidentes problemas en el desarrollo de su lenguaje. Además, se quiere partir de estas dificultades para la creación de una propuesta que sea útil en su desarrollo.

2.4 Métodos de Recolección y Análisis de Datos

Para llevar a cabo cualquier tipo de investigación, la recolección de información es uno de los puntos más importantes, pues de ello depende todo el trabajo investigativo. Por tal motivo, en el presente trabajo se asume como método de recolección de información, el estudio de caso que se detalla a continuación.

2.4.1 Estudio del Caso

El método de estudio de caso según Martínez (2006) es oportuno para temas nuevos, pues menciona que la investigación empírica contiene rasgos importantes que se toman durante la investigación que se realiza a un sujeto, o contexto. El estudio de caso puede ser descriptivo ya que se busca obtener información detallada de un sujeto o también de un grupo de sujetos de quienes se están investigando, con el fin de conocer e indagar los sucesos o situaciones dentro de su contexto.

De igual manera, Stake (1998) afirma que “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad

en circunstancias importantes" (p. 11). Es decir, los estudios de casos investigan un caso en particular, siendo un sujeto u objeto de estudio, y como este se relaciona con su contexto en situaciones puntuales o sobresalientes.

En base a esta conceptualización, el presente trabajo toma como referencia a un estudiante con síndrome de Down, con una edad de nueve años, como estudio de caso. De este estudio de caso, se analiza su lenguaje en circunstancias específicas, por ejemplo; en el aula de clase, en su interacción con la profesora, con sus compañeros y en su familia. Así mismo, cabe mencionar que se realiza un estudio de caso descriptivo, pues mediante la descripción de lo observado, en los contextos antes mencionados, se logró identificar la problemática que gira en torno al sujeto de estudio.

2.4.2 Fases del Estudio de Caso.

Cuando hablamos del estudio de caso debemos hacer énfasis en las fases que conlleva realizar un estudio de caso (ver anexo 1), para esto se toma como referencia lo expresado por Jiménez (2012), quien plante las siguientes cinco fases para la construcción del estudio de caso:

1. Selección del Caso: Para realizar un estudio de caso el primer paso que se debe realizar es la selección del caso es decir lo que queremos estudiar, y por qué se considera útil y necesario para la investigación.

El estudio de caso de la investigación, se obtuvo luego de varios análisis realizados durante las prácticas pre profesionales, buscando que es lo que se considera útil y lo que aportaría a realización de nuestra investigación, teniendo ya un sujeto de estudio previamente estudiado y con las características necesarias a investigar.

2. Elaboración de Preguntas: Una vez que se selecciona el caso para investigar, se realiza un conjunto de preguntas que ayuden a tener una guía para saber que se desea y porque fue seleccionado el caso.

Como siguiente paso se realizó una guía de preguntas entre los investigadores para examinar el caso, investigando su contexto y su comportamiento, teniendo en cuenta lo que se quiere saber y por qué se va analizar el estudio de caso. En este caso en específico, se identificó una problemática en torno al lenguaje en el estudio de caso, siento esta temática de mayor interés para estudiarlo.

3. Localización de Fuentes y Recopilación de Datos: Aquí se aplicarán varias herramientas y técnicas que faciliten la recopilación de datos del sujeto, esto ayudará a la recolección de información verídica y necesaria para el desarrollo de las teorías e hipótesis que dan sentido a la investigación.

Para este paso se tiene en cuenta la aplicación de varias herramientas y técnicas para la recopilación de datos tales como: Guía de observación donde se analiza al sujeto en su contexto escolar y se pone a mención lo más relevante de lo observado, entrevista a la docente la misma que recopila datos sobre el lenguaje del niño, entrevista a la familia quienes ayudan a la obtención de datos dentro del contexto social y familiar. De igual manera el diario de campo que es la información que se toma de una manera más libre para la recopilación de datos y análisis del sujeto y su comportamiento. Finalmente se hace énfasis al paradigma hermenéutico interpretativo como reflexión e interpretación de la información obtenida y analizada de diferentes fuentes.

4. Análisis e Interpretación de la Información y los Resultados: A continuación, se realiza la comparación de los resultados encontrados con la hipótesis formulada al inicio del estudio de caso, esto genera que los investigadores puedan obtener diferentes conclusiones y poder decidir la información que usaran y aplicar en más situación o casos con la misma relación.

En este punto se realiza un análisis de la información y contenidos obtenidos en la escuela, y en su entorno social para obtener conclusiones y tomar en cuenta la información necesaria

y útil para aplicar. En este caso se examinan las herramientas y técnicas para comparar la información por medio de un análisis de contenidos.

5. **Elaboración del Informe:** Finalmente, se realiza un informe que, de manera cronológica, detalla los datos del estudio de caso. Se mencionan los pasos que se llevaron a seguir para la obtención de la información y el porqué de las conclusiones que fueron tomadas. Por lo cual es importante que se realice con un lenguaje claro y comprensible que ayude a la facilidad de comprender cada uno de los puntos.

En conclusión, el estudio de caso se considera una estrategia de investigación, que permite la recopilación de datos sobre una situación que ocurre dentro del contexto de un sujeto de estudio. Al mismo tiempo que, ayuda a encontrar una serie de casos en donde representen diversas situaciones de la vida real, las mismas que serán investigadas.

2.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información

Contar con la información suficiente y lo más veraz posible es crucial para el desarrollo de una investigación, ya que ayuda al investigador a conocer y acercarse a la información del sujeto de estudio, para realizar un análisis más verídico sobre su situación o contexto. Para ello, a continuación, se declaran las técnicas y los instrumentos asumidos en el presente trabajo y la relación que tiene con el cumplimiento de cada objetivo específico.

Para el primer objetivo, el cual es, “fundamentar las características de los ambientes de aprendizaje y las actividades logopédicas para potenciar el desarrollo del lenguaje de alumnos con síndrome de Down”, la técnica que se utilizó fue la revisión bibliográfica. En cuanto al segundo objetivo específico, “caracterizar el desarrollo del lenguaje de un estudiante con SD de tercero de EGB de la escuela especial “Agustín Cueva Tamariz”, se asumieron las técnicas de observación, análisis documental y la triangulación de datos.

Tabla 4

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica	Instrumentos	Objetivo
Observación	Guía de observación	Permitió recabar información sobre los componentes del lenguaje.
	Diario de campo	Posibilitó observar la actuación libre y espontánea del niño seleccionado y el uso de su lenguaje en situaciones cotidianas.
	Lista de cotejo	Facilitó la identificación de potencialidades y dificultades en los componentes del lenguaje.
Entrevista	Guía de entrevista a la docente	Ayudó a la recogida de información sobre el estado actual de los componentes del lenguaje en el aula.
	Guía de entrevista a la familia	Ayudó a la recogida de información sobre el estado actual de los componentes del lenguaje en la familia.
Revisión bibliográfica	Ficha de registro de datos para el análisis documental	Permitió el análisis de los documentos seleccionados para la construcción de la investigación.

Nota: La tabla resumen las técnicas y los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos con sus respectivos objetivos.

2.5.1 Observación Participante

La técnica de la observación es un proceso que permite la recolección de información mediante un análisis sistemático y detenido de cómo se desarrolla la vida de un objeto social. Es una manera más regulada y lógica para la exploración visual, es decir, se trata de captar de una forma más objetiva lo que sucede en los diferentes contextos del mundo real, esto con el fin de poder analizar, describirlo o explicarlo desde un aspecto científico (Lule, 2012). Para esta técnica se utilizaron tres instrumentos de recolección de información; la guía de observación, el diario de campo y la lista de cotejo

La guía de observación (ver anexo 2) se la puede definir como “el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación” (Campos y Lule, 2012, p.56), es decir que, la guía de observación tiene como objetivo dar una dirección más clara sobre lo que se tiene que observar en el sujeto de estudio tomando en cuenta los objetivos de la investigación y las categorías previamente planteadas. Este instrumento nos permitió la recopilación de datos a través de la observación y el su posterior análisis.

El diario de campo (ver anexo 3) es un instrumento que sirve para el registro de información procesal y que se puede comparar como un cuaderno de notas, pero este instrumento tiene un amplio espectro de utilización y está organizado de manera precisa y bajo parámetros de diferentes técnicas para poder recoger información puntual y relevante para la investigación, además permite recolectar información para conocer la realidad y también profundizar sobre nuevos hechos que se genera en la investigación (Valverde, 1993). En este instrumento se escribió día a día lo observado sobre el lenguaje del estudio de caso para posteriormente realizar el análisis.

La lista de cotejo (ver anexo 4) es un listado de enunciados en donde se especifica acciones, productos de aprendizaje, tareas, procesos o conductas positivas y frente a cada uno de los componentes de este listado se presentan dos columnas para que el observador pueda valorar si un determinado comportamiento o características se encuentra presente o no durante la observación (Pérez, 2018). Con este instrumento se crearon enunciados que estaban dirigidos a recoger información, sobre el estado actual de los componentes del lenguaje del sujeto de estudio

El objetivo que tiene la observación, mediante los instrumentos, es recabar información sobre el estado de los componentes del lenguaje del sujeto de estudio, que se analiza en el presente trabajo, en los contextos escolar y familiar.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

2.5.2 Entrevista

La entrevista es una técnica utilizada para establecer el contacto directo con las personas partidarias al sujeto que se está investigando e inclusive con el mismo sujeto de investigación. Las entrevistas son flexibles y está compuesta por una descripción conversacional que se crea entre el entrevistador y el entrevistado, de igual manera se encuentra diseñada por un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen (Salinas y Cárdenas, 2009). Los instrumentos que se utilizaron para esta técnica son: la guía de entrevista a la docente y la guía de entrevista a la familia (ver anexo 5 y 6).

La guía de entrevista según Cardenal (2015) es "una relación de los temas y subtemas que desean tratarse de acuerdo con los objetivos de investigación" (p. 1). En base a esta definición se plantearon preguntas relacionadas a las categorías de análisis, con el fin de conocer e investigar sobre el desarrollo del lenguaje del sujeto.

La entrevista tiene por objetivo, mediante las guías de entrevistas, recoger información sobre el estado actual de los componentes del lenguaje dentro del aula de clase y dentro de la familia.

2.5.3 Análisis Documental

El análisis documental según Dulzaides y Molina (2004) es una técnica de investigación que busca unificar sistemáticamente los documentos revisados por la persona que investiga mediante una descripción. Se asume esta técnica, principalmente para realizar un proceso analítico-sintético sobre el desarrollo del lenguaje del sujeto de estudio, expuestos en los documentos de evaluación realizados al estudiante. Esta técnica permitió analizar las dificultades del lenguaje encontradas en la evaluación psicopedagógica, realizada al sujeto de estudio por su anterior escuela, es decir, la información recaudada sirvió como punto de partida para la reflexión de las dificultades en el desarrollo del lenguaje del sujeto de estudio.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

2.5.4 Revisión Bibliográfica

La revisión bibliográfica es una técnica que permite el análisis de los documentos sobre el tema que se está investigando. Esta técnica se utiliza para compilar y separar la literatura que exista sobre un determinado tema (Coral, 2016). El instrumento utilizado para llevar a cabo esta técnica fue la ficha de registro de datos.

Las fichas de registro (ver anexo 7) de datos son un instrumento que permite "el registro e identificación de las fuentes de información, así como el acopio de datos o evidencias" (Robledo, 2003, p 63). Es decir, una ficha de registro de datos ayuda a organizar y sintetizar de manera precisa y clara los documentos que se utilizaron para la investigación. Con este instrumento se pretendió dar un seguimiento a las fuentes de información, con el fin de destacar las más significativas para la investigación.

Para esta técnica, primero se estableció el foco de interés de la investigación, el cual es el desarrollo del lenguaje en niños con SD. Posteriormente, mediante el uso de esta técnica, se seleccionó la información más relevante de este tema y que aporte a la investigación. Con esta técnica y, mediante, la ficha de registro de datos para el análisis documental, se facilitó la indagación de los documentos seleccionados, en torno a la problemática, para la construcción teórica de la investigación.

2.5.5 Triangulación de Datos

La triangulación comprende la utilización de diversas tácticas cuando se está estudiando un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de algunas técnicas, instrumentos o métodos. Se cree que, los estudios que se basan en una sola estrategia presentan más vulnerabilidad a sesgos o fallas y que mediante la triangulación se puede identificar un problema desde otros ángulos (sin importar el tipo de triangulación) lo que permitirá extender la validez y consistencia de los hallazgos (Benavides y Gómez, 2005). En cuanto a esta técnica, cabe mencionar que se utilizaron la triangulación de tipo teórica y de datos. En la primera se trata de dar una respuesta a la teoría ya existente con la nueva teoría que emerge,

a su vez, de la triangulación de datos. Es decir, mediante la triangulación de datos se confirma o se niega la teoría abordada en el capítulo 1.

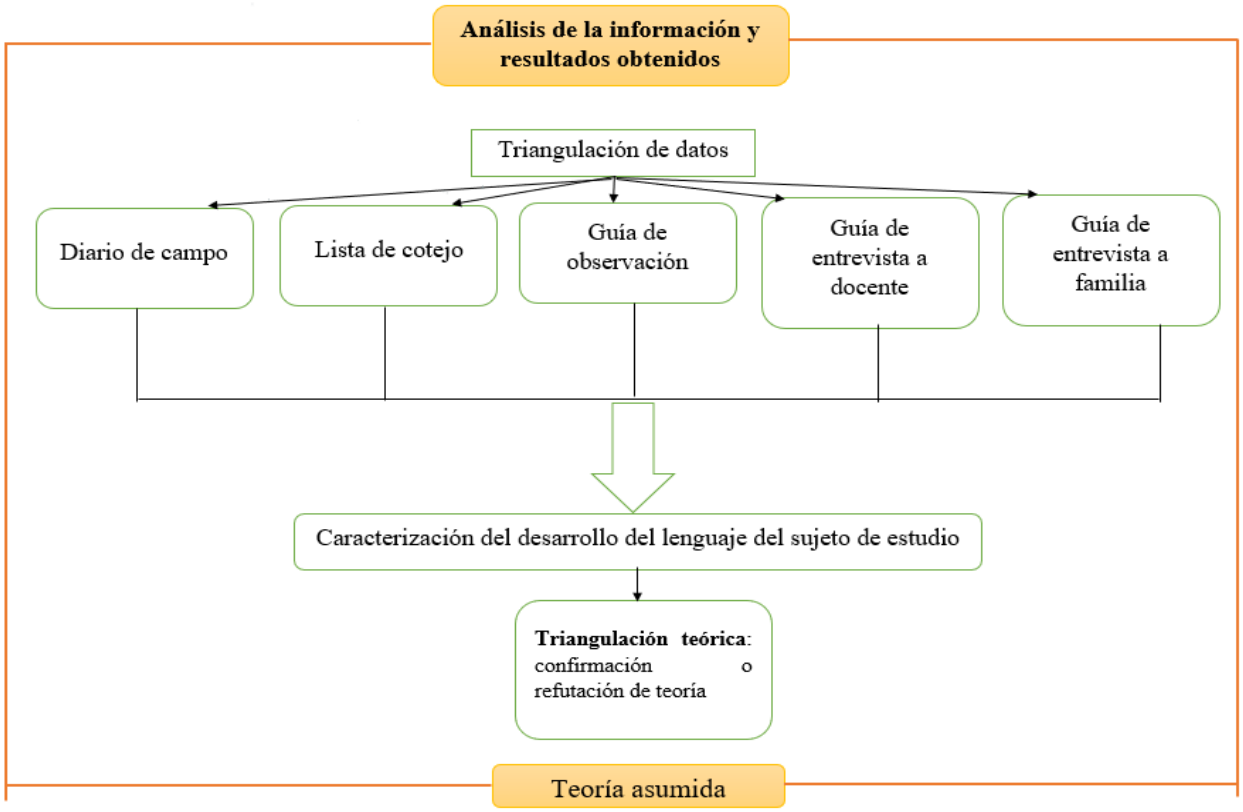
2.6 Análisis de la Información y Resultados Obtenidos

Dentro de este epígrafe se comenzará con el análisis de la información obtenida de los instrumentos, ya mencionados, mediante la técnica de la triangulación. Luego se mencionará los principales resultados que surgieron a raíz de la triangulación, es decir, se dará paso a la caracterización del desarrollo del lenguaje del sujeto de estudio y por último se hará una comparación entre los resultados obtenidos de la triangulación de datos con la triangulación teórica, esto con la intención de confirmar o refutar la teoría abarcada en el capítulo 1.

Figura 2

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Análisis de la información y resultados obtenidos



Nota: La figura resume el proceso de análisis de la información mediante la técnica de triangulación de datos y los resultados obtenidos

2.6.1 Triangulación de Datos

Con relación al objetivo uno de la presente investigación, el cual está destinado a definir un marco teórico sobre los ambientes de aprendizaje y las actividades logopédicas para potenciar el desarrollo del lenguaje de alumnos con síndrome de Down, surge la categoría de análisis con la que se trabaja para la metodología de la presente investigación, siendo esta el desarrollo del lenguaje. Es necesario mencionar la conceptualización que se asume de esta categoría, Laza y Ramírez (s.f) afirman que el lenguaje es un sistema convencional compartido socialmente, que necesita el desarrollo de habilidades o capacidades de carácter moto, social y cognitivo. Además, se hallan dos vértices en el

desarrollo del lenguaje las cuales son; la expresión y la comprensión, así mismo dentro de estas se encuentran los componentes del lenguaje: la fonética, fonología, morfosintaxis, la semántica y la pragmática.

Lo antes planteado resulta necesario ser señalado, pues la conceptualización de la categoría de análisis permitió la creación de las subcategorías de análisis, siendo estas el lenguaje expresivo y comprensivo, además de dar paso a los indicadores en los que se orientan los instrumentos para la recogida de información, es decir, los componentes del lenguaje.

Para la realización de la técnica de triangulación de datos (ver anexo 8) se analizaron los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados que, como se mencionó con anterioridad, surgen de los indicadores que, a su vez, se encuentran inmersos en las subcategorías del presente trabajo de investigación, las cuales son; el lenguaje expresivo y el lenguaje comprensivo. Los indicadores a los que se refiere el presente trabajo son, los componentes del lenguaje: morfosintáctico, pragmático, componente léxico-semántico y fonético-fonológico. Por su parte, los instrumentos aplicados y analizados son: el diario de campo, la guía de observación, la lista de cotejo, la guía de entrevista a la docente y la guía de entrevista a la familia.

Análisis de Información con Relación al Lenguaje Expresivo. En un primer momento se analizó el nivel expresivo del lenguaje del sujeto de estudio junto con cada componente en los instrumentos aplicados, mencionados con anterioridad. Dentro del componente morfosintáctico los instrumentos indican un punto de igualdad siendo este lo siguiente; el estudiante no es capaz de responder ni plantear preguntas sencillas, no utiliza artículos cuando habla, puede formular oraciones sencillas solo si hay alguien que le guíe, para expresarse el estudiante utiliza palabras aisladas y si son de especial interés para el alumno.

En cuanto al componente pragmático, dentro del nivel expresivo, los instrumentos analizados concluyen que: el estudiante no es capaz de participar en una conversación por iniciativa propia, tampoco puede comunicar hechos de diversa índole, es decir, no logra contar una historia y no logra entablar una conversación con sentido.

Para el componente léxico-semántico, los resultados fueron: no cuenta con un vocabulario acorde a su edad cronológica, estimándose una edad de vocabulario de dos a tres años de edad, no es capaz de describir lugares, situaciones o cosas, tampoco puede comparar objetos y las palabras que más utiliza son relacionadas con su entorno o si necesita expresar una necesidad.

Por último, el estado del componente fonético-fonológico, a nivel expresivo, es el siguiente: el estudiante es capaz de pronunciar la mayor parte de sonidos del abecedario, sin embargo, los fonemas en que presenta mayor dificultad son /r/, /g/, /t/, /d/, además cuando la palabra que quiere pronunciar está formada por dos consonantes seguidas no las puede pronunciar, cuando habla llega a confundir, omitir o sustituir algunos de los fonemas mencionados y las palabras que repite con mayor frecuencia son Pachi, Pati, Mathi, sandía, moto, no, si, entre otras.

Análisis de Información con Relación al Lenguaje Comprensivo. Luego de exponer los resultados hallados en los componentes del lenguaje a nivel expresivo. Del mismo modo, a continuación, se procede a mencionar los aspectos que tienen un punto de igualdad en todos los instrumentos con relación al nivel comprensivo en cada uno de los componentes.

Dentro del componente morfosintáctico, en el nivel comprensivo del lenguaje, los resultados de la triangulación fueron: el alumno no puede comprender ni referirse a situaciones del pasado, logra comprender preguntas y órdenes simples, si es capaz de reconocer los géneros femenino, así como el masculino, pero solamente en personas, es capaz de comprender y también de utilizar el singular y el plural.

En el componente pragmático los resultados obtenidos fueron: el estudiante puede comprender lecturas y enunciados, siempre que estos sean cortos y simples, también es capaz de comprender las emociones con las que se le habla, sin embargo, no todas ni en todo momento a menos que se haga énfasis en dicha emoción, el alumno no comprende el contexto en el que habla ni las reglas conversacionales que se encuentran en ese espacio, es decir, no respeta los turnos para hablar.

Para el componente léxico-semántico los resultados obtenidos, a nivel comprensivo, fueron los siguientes: el estudiante puede reconocer la función con el uso de los objetos que se encuentran a su alrededor, es decir, solamente las de su contexto inmediato, además puede describirlos brevemente y es capaz de comprender la intención de imágenes o pictogramas que se le muestra, aunque su atención es muy limitada.

Por último, en el componente fonético-fonológico se han obtenido los siguientes resultados; el estudiante no es capaz de comprender y reconocer el fonema con el grafema de ninguna de las letras del abecedario, tampoco puede separar una palabra en fonemas o sílabas, no está en condiciones de identificar un fonema en específico dentro de una palabra y tampoco puede diferenciar los fonemas que tienen un sonido semejante.

Ahora bien, con relación al segundo objetivo de la investigación referido a la caracterización del desarrollo del lenguaje de un estudiante con síndrome de Down de tercero de EGB de la escuela especial “Agustín Cueva Tamariz” y, en base a la técnica de la triangulación de información, los datos obtenidos permiten señalar lo siguiente:

Características actuales del nivel expresivo del sujeto de estudio:

- Incapacidad para responder y plantear preguntas sencillas.
- Nula utilización de artículos al hablar.
- Capacidad para formular oraciones sencillas con guía de una tercera persona.
- Facultad para producir palabras aisladas, solo de interés.
- Incapacidad para participar en una conversación por iniciativa propia.

- Insuficiencia para comunicar hechos de diversa índole.
- No logra entablar una conversación con sentido.
- Sin vocabulario acorde a su edad cronológica.
- No logra describir lugares, situaciones o cosas.
- Incapacidad para comparar objetos.
- Capacidad para pronunciar la mayor parte de fonemas.
- Manifestación de dificultad para producir los fonemas /r/, /g/, /t/, /d/.
- No logra pronunciar palabras que tengan dos consonantes seguidos.
- Llega a confundir, omitir o sustituir algunos fonemas /r/, /g/, /t/, /d/.
- Las palabras con mayor frecuencia de repetición y fluidez son Pachi, Pati, Mathi, sandía, moto, no, sí.

Características actuales del nivel comprensivo del sujeto de estudio:

- Incapacidad para comprender y referirse a situaciones del pasado.
- Capacidad para entender preguntas y órdenes simples.
- Dominio para diferenciar los géneros femenino y el masculino en personas.
- Aptitud para comprender y utilizar el singular y el plural.
- Capacidad para comprender lecturas y enunciados cortos y simples.
- Comprensión de emociones de las demás personas al hablar.
- Incapacidad para comprender el contexto en el que habla y sus reglas conversacionales.
- Capacidad para reconocer la función con el uso de los objetos que se encuentran en su contexto inmediato.
- Facultad para comprender la intención de imágenes o pictogramas.
- Nula comprensión y reconocimiento del fonema con su grafema.
- Incapacidad para separar una palabra en fonemas o sílabas.
- No logra identificar un fonema dentro de una palabra.
- Incapacidad para diferenciar los fonemas con sonido semejante.

A la luz de los resultados obtenidos de la triangulación de datos, resulta importante realizar una triangulación teórica con lo manifestado por dos autores más los resultados obtenidos. Para esto, se toma lo expresado por Ruiz (s.f.), quien afirma que los niños con SD manifiestan una separación en su lenguaje expresivo y comprensivo, debido a que en los niños con este síndrome primero se desarrolla el lenguaje comprensivo y posteriormente el lenguaje expresivo.

Del mismo modo, bajo esta misma concepción, los autores Santos y Bajo (2011) expresan que los niños con síndrome Down tienen más afectado el lenguaje expresivo que el comprensivo dicho en otras palabras, los infantes con síndrome de Down son capaces de comprender mejor de lo que pueden hablar.

Briales (2017) recoge algunas características que se manifiestan en los niños con síndrome de Down tanto en el lenguaje expresivo como en el comprensivo. Cabe mencionar que, aunque en el SD el aspecto expresivo se encuentra más afectado que el comprensivo esto no quiere decir que este último no presente dificultades. Por tal motivo se destacan algunas características que aporta esta autora sobre el lenguaje expresivo tales como:

- Utiliza frases de una a dos palabras mayormente compuesta por sustantivos.
- No emplea verbos y los que utiliza son en infinitivo.
- Su lenguaje espontáneo es articulado con esfuerzo además de ser pobre y no fluido.

En cuanto a las características actuales del sujeto de estudio, se puede evidenciar que este cuenta con una mayor afectación en su lenguaje expresivo más que en el comprensivo, lo cual se encuentra manifestado en la literatura abordada y afirmada por autores Ruiz (s.f.) y Santos y Bajo (2011). Del mismo modo, se puede encontrar similitud en las características del sujeto de estudio, de la presente investigación, con las características dadas por Briales (2017), en el lenguaje expresivo de los infantes con síndrome de Down. En los dos casos se manifiesta que, en los estudiantes con SD el lenguaje expresivo se evidencia en el uso de

frases de una o dos palabras, poco lenguaje espontáneo, poca capacidad para pronunciar todos los fonemas correctamente, entre otras.

Se requiere con ello significar que, existe un evidente punto de encuentro entre lo expuesto en la teoría sobre el lenguaje expresivo y comprensivo de niños con síndrome de Down, con los resultados y las características declaradas del sujeto de estudio, en donde se señala que el lenguaje expresivo se encuentra más afectado que el lenguaje comprensivo. Por tal motivo, y con el fin de atender el área con mayor dificultad, la propuesta a desarrollarse a continuación estará orientada a la potencialización del desarrollo del lenguaje, del sujeto de estudio, considerando solamente el nivel expresivo.

Capítulo 3: Actividades Logopédicas Basadas en Ambiente de Aprendizaje Lúdico para Potenciar el Desarrollo del Lenguaje en un Niño con Síndrome de Down.

La propuesta de intervención que se comparte, se fundamenta en la elaboración de un marco teórico referencial y en la caracterización del lenguaje expresivo de un estudiante de cuarto año de educación general básica con síndrome de Down. Con base a los resultados obtenidos se diseñaron un conjunto de actividades logopédicas adaptadas a las necesidades del estudiante.

La intervención considera los principios de la educación inclusiva, los postulados de la intervención logopédica y los fundamentos que sustentan el desarrollo de ambientes de aprendizaje lúdico. Desde estas dimensiones se configura un marco referencial de la intervención que se concreta en un conjunto de actividades pedagógicamente estructuradas. Se espera que las actividades planteadas puedan ser replicadas con otros infantes con síndrome de Down que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje adaptándolas a su realidad, necesidades y contextos específicos.

3.1 Objetivos de la Intervención

Objetivo General

La presente propuesta de intervención tiene como objetivo principal: Potenciar el desarrollo del lenguaje de un niño con síndrome de Down de tercero de EGB de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”

Objetivos Específicos

- Potenciar la capacidad para pronunciar todos los fonemas del abecedario incluyendo los que se encuentran con mayor dificultad.
- Realizar oraciones simples bien estructuradas mediante el uso de pictogramas.
- Reconocer las imágenes que se encuentran en la cajita, dando a conocer el significado de cada uno con su función.
- Entablar una conversación con sentido sobre las emociones mediante un juego de canasta.

3.2 Fundamentación Teórica

Para la construcción de la presente propuesta, que busca potenciar el desarrollo del lenguaje en un niño con síndrome de Down, se ha considerado la creación de actividades logopédicas en base a un ambiente de aprendizaje lúdico. En tal sentido, es necesario partir del objetivo que tiene un tratamiento o intervención logopédica. Para esto se resalta lo manifestado por Ayala *et al*. (2017) quien afirma que el objetivo principal, de una intervención logopédica, es mejorar o instaurar la comunicación lingüística que no ha sido desarrollada o que se encuentra interrumpida o alterada en las personas mediante ejercicios de vocalización, estrategias divertidas y juegos acordes con la edad de las niñas y niños. Dicho de otra manera, la intervención logopédica son todas aquellas estrategias, actividades, programas o juegos que ayudan a la superación o compensación del trastorno del lenguaje, tanto de niños como de adultos.

La propuesta se centra en la construcción de un conjunto de actividades logopédicas que ayuden a potenciar el desarrollo del lenguaje en un estudiante con síndrome de Down. Ahora bien, para un mejor entendimiento de estas actividades, el presente trabajo se

fundamenta en lo expresado por Cruz (2018) quien asegura que, las actividades logopédicas están inmersas dentro de un proceso de intervención y que mediante estas se logra superar o compensar el trastorno del lenguaje que presente una persona. Asimismo, asegura que las actividades se pueden dar de dos maneras: directa e indirecta. Las actividades directas son realizadas por un especialista y las indirectas son dadas por un agente externo, por ejemplo; familia y docente.

Se entiende por actividad didáctica a las acciones formuladas en el contexto de una planificación curricular, es decir, debe tomarse en cuenta el título de la acción, los contenidos que aborda, su objetivo particular, la metodología con la que se implementará, el tiempo requerido, los recursos y las estrategias para generar un ambiente propicio para el desarrollo de la misma.

Como se mencionó con anterioridad, además de las actividades logopédicas, la propuesta se sustenta en un ambiente de aprendizaje lúdico. Por tal motivo, se fundamenta los ambientes de aprendizaje mediante dos aportes, internacional y nacional. Se parte de lo expresado por Duarte (2003) quien define a los ambientes de aprendizaje como todo escenario donde se crean condiciones que favorecen al aprendizaje y se desarrollan capacidades, competencias y valores.

Dentro del marco nacional, el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) define a los ambientes de aprendizaje como la combinación del escenario físico con las interacciones entre los participantes en un determinado tiempo y espacio que fomentan fuertes experiencias de aprendizaje para los estudiantes mediante la exploración, el juego, la experimentación y la creación.

En cuanto al ambiente de aprendizaje lúdico, como su nombre lo indica, este ambiente se centra en la lúdica como característica principal. Para esto Duarte (2003) declara que la lúdica, dentro de los ambientes de aprendizaje, ayuda a la construcción de la identidad y a una pertinencia cognitiva, además la lúdica tiene un papel importante en el lenguaje. Hay

que mencionar la importancia y la relación que tiene el juego con el pensamiento y el lenguaje, puesto que, es a través del juego que el niño puede experimentar y reconocer su entorno y a su vez desarrollar procesos mentales.

En este trabajo se asumen las cuatro dimensiones de los ambientes de aprendizaje dadas por el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), las cuales son; dimensión física, dimensión funcional, dimensión relacional y dimensión temporal, mencionadas con mayor detalle en el capítulo 1. La dimensión física, hace referencia al espacio físico, mobiliario, materiales, organización y distribución. La dimensión funcional tiene que ver con la función de cada elemento dentro de este espacio. La dimensión relacional se refiere a las normas que existen entre todos los agentes que participan del espacio. Por último, la dimensión temporal que tiene que ver con el tiempo que se emplea en este espacio y su distribución.

Ahora bien, la manera en cómo contribuyen las actividades logopédicas a potenciar el desarrollo del lenguaje en un niño con síndrome de Down es, debido a que, estas estarán creadas y dirigidas a atender las necesidades específicas, ya identificadas en el capítulo 2, que tiene el estudiante en su lenguaje a nivel expresivo. Además, estas se verán enriquecidas con el ambiente de aprendizaje lúdico, debido a que, el juego será la principal herramienta de dichas actividades puesto que, el estudiante al que va dirigido se concentra más mediante el juego. Es por ello, que dentro de este apartado se ha señalado la fundamentación teórica de actividades logopédicas y ambientes de aprendizaje lúdico.

3.3 Descripción de Actividades Logopédicas y el Ambiente de Aprendizaje Lúdico.

La siguiente propuesta de intervención busca potenciar el desarrollo del lenguaje en un niño con SD, y para ello se ha decidido elaborar diversas actividades logopédicas en base a un ambiente de aprendizaje lúdico. Para llevar a cabo estas acciones, la propuesta se centra en atender las dificultades del lenguaje expresivo que tiene el estudiante con síndrome de Down.

Como ya se mencionó, en apartados anteriores, el lenguaje está compuesto por dos niveles: el lenguaje expresivo y el lenguaje comprensivo. Dentro de cada una de estas dos dimensiones se encuentran los componentes del lenguaje: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático. Es decir, estos componentes se manifiestan de diferente manera según sea su nivel. En la presente propuesta se elaboran actividades logopédicas centradas a atender el nivel expresivo del lenguaje en el estudiante con síndrome de Down, y dentro de esta dimensión, también se trabajará con los componentes del lenguaje.

Luego de esta breve explicación, sobre el primer aspecto de la propuesta, es necesario resaltar que dichas actividades estarán enmarcadas en las dimensiones que debe tener un ambiente de aprendizaje lúdico, nombradas en la fundamentación dentro de este capítulo. En tal sentido, el primer paso a seguir para la construcción de la propuesta es la definición de estas dimensiones dentro del aula de clase. Por tal razón, se detalla a continuación la representación de estas dimensiones en la propuesta.

3.3.1 Dimensiones del Ambiente de Aprendizaje Lúdico

La dimensión física, hace referencia al espacio físico, mobiliario, materiales, organización y distribución. La dimensión funcional tiene que ver con la función de cada elemento dentro de este espacio. La dimensión relacional se refiere a las normas que existen entre todos los agentes que participan del espacio. Por último, la dimensión temporal que tiene que ver con el tiempo que se emplea en este espacio y su distribución.

Dimensión física: Esta propuesta está pensada en realizarse dentro del aula en donde se encuentre el estudiante, es decir, se escogerá un espacio determinado que esté destinado, solamente, a llevar a cabo las actividades logopédicas. Además, estará organizado de una manera tal que el niño reconozca dicho espacio, como un área de trabajo. En este espacio es esencial que existan tres elementos, para trabajar con el estudiante, que son: una mesa, silla y colchoneta pequeña o alfombra pequeña. Pero también es opcional que existan estantes

pequeños. El espacio no debe estar decorado excesivamente puesto que, esto ocasiona distracción para el niño.

Dimensión funcional: Esta dimensión está relacionada a los implementos que debe tener el espacio físico, y como se mencionó estos eran una mesa, silla y una colchoneta o alfombra pequeña. La función que tienen estos elementos en primera, es la de trabajar, pero además la colchoneta o alfombra servirá para que cuanto el estudiante tenga sus momentos de frustración, o de mucha energía pueda acostarse en ese espacio y sea lo más seguro e higiénico para él con esto se logrará darle más opciones y una salida a su energía.

En cuanto a los estantes estos servirán para guardar los materiales que se van a utilizar con el alumno, aunque esto dependerá tanto del espacio como de la disponibilidad que se tenga para adquirirlo, de no tener estos factores a favor, dicho materiales pueden ser guardados en otros espacios o de lo contrario ser dados a la madre de familia del niño con el fin de que pueda guardarlos y llevarlos nuevamente a la escuela cuando se los requiera.

Por último, en la decoración, como ya se mencionó, esta no debe ser excesiva, pero se debe poner un cartel con el nombre del rencor, con el fin de que sea un estímulo para el estudiante y pueda reconocer que dicho espacio será destinado para trabajar.

Dimensión relacional: Para llevar a cabo esta dimensión, en donde se establece las normas y límites de la convivencia, la docente junto con la madre del estudiante tendrá que actuar en conjunto. Además, debido a las características sociales que tiene el estudiante, dentro de este espacio se considera que se debe trabajar solo con el estudiante y con la mamá, sin embargo, esto no es una obligación pues estará a consideración de la o el docente que lo lleve a cabo.

Por otro lado, en esta dimensión se establecerán dos normas principales de convivencia, sin embargo, a estas se las puede aumentar otras según considere el docente. La primera norma que se debe establecer con todos los que actores que participen del espacio es que, durante el tiempo que dure el trabajo no se puede salir de dicho espacio, a menos que

sea una necesidad y si es que existe muy poca colaboración por parte del estudiante, en cuyos casos se podrá dar unos minutos de descanso y volver a completar las actividades. Dicho esto, cabe mencionar que, las actividades estarán diseñadas para que el estudiante no se estrese y se divierta al mismo tiempo que se trabaja en potenciar su lenguaje, es decir que, el estudiante debería tener menos momentos de estrés durante la realización de las actividades y por ende poder completarlas en el tiempo previsto.

La segunda norma es la de no generar distracciones al estudiante ya sea porque se habla de otros temas o porque se le muestra estímulos que no están planificadas o dentro de las actividades que van a realizar con el estudiante. Esto debido a la poca atención que tiene el alumno, lo que provoca que se distraiga con mucha facilidad.

Dimensión temporal: Dentro de esta dimensión, se establece el tiempo en que se llevarán a cabo las actividades con el estudiante, siendo esta un mínimo de 15 y un máximo de 25 minutos, durante este tiempo se tiene previsto realizar solo una actividad. Asimismo, estas actividades deberán ser realizadas dos o tres veces a la semana, esto dependerá de la planificación del docente pero que deberá realizarse durante todo el año lectivo.

Por otro lado, estas actividades deberán llevarse a cabo antes de la jornada de clases con todos los estudiantes, pues se considera que es el momento en que el alumno demuestra mayor disposición para realizar las tareas que se le pide.

Para cerrar con las dimensiones del ambiente de aprendizaje lúdico, es conveniente acotar que se parte de estas dimensiones más generales para, de este modo, dar paso a una estructura adecuada de las actividades logopédicas, mismas que serán ajustadas a las características de las dimensiones que se acaban de exponer.

3.3.2 Estructura de las Actividades Logopédicas

La estructura de las actividades logopédicas no es otra cosa que la manera en que se encuentran organizadas estas actividades para llevarse a cabo y que puedan cumplir con el

objetivo general de la presente propuesta. Para ello se ha establecido la siguiente estructura en las actividades logopédicas:

Título: Se trata del nombre que recibe la actividad, esto es esencial para poder identificar la actividad y saber lo que la compone. Todas las actividades que se vayan a trabajar con el estudiante deberán tener un título.

Componente: Esto hace referencia al componente del lenguaje que se va a trabajar, como lo son: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático. Cabe mencionar que, todos estos componentes se desarrollarán a nivel del lenguaje expresivo, que es en lo que se centra la propuesta. También, es necesario resaltar que existen varias dificultades dentro de cada componente, expresadas en el estudiante, sin embargo, para la realización de esta propuesta solo se tendrán en cuenta una para que sirva como ejemplo y se puedan crear otras que atiendan a diferentes dificultades del estudiante.

Objetivo: El objetivo se creará en base a la dificultad que se pretenda mejorar o compensar y que ayude en la búsqueda de potenciar el desarrollo del lenguaje del estudiante**.** Es decir, para crear el objetivo de la actividad se deberá tener muy bien establecida la dificultad con la que se va a trabajar, para esto es necesario revisar nuevamente la caracterización del lenguaje expresivo del estudiante que se realizó en el capítulo dos y escoger la dificultad que este acorde al componente que se va a trabajar.

Rapport: El rapport es la relación que se establece con el estudiante antes de comenzar con la actividad, en dicha relación se debe crear empatía y motivación entre los actores que van a estar inmersos en la actividad. Esto ayudará a que el estudiante tenga una mayor disposición a la hora de empezar con la actividad. El rapport se puede generar de diferentes maneras, mediante una simple conversación con el estudiante o también a través de videos, historias, cuentos cortos, etc. que ayuden al alumno a tener una actitud positiva y relajada para poder realizar la actividad. Dicho de otro modo, en este apartado se debe declarar la manera en la que se va a realizar el rapport con el estudiante.

Tiempo: Como ya se mencionó con anterioridad, el tiempo que debe tener una actividad va desde los 15 a 25 minutos y dentro de este tiempo se debe considerar una o dos pausas para que el alumno no se estrese, además se debe tener en cuenta el tiempo que se vaya a ocupar en el rapport. Considerando estos factores, en este apartado se debe declarar el tiempo destinado al rapport y luego a la actividad.

Materiales: Dentro de este apartado se deberá declarar los materiales con los que se va a trabajar la actividad. Esto es muy importante tener previsto porque si se necesita de algunos materiales extras o que el estudiante vaya a necesitar durante la actividad, deberán estar declarados y previamente notificados a la madre de familia del alumno para que pueda conseguirlos y tenerlos. También, en este apartado se tendrá que especificar los materiales con los que el docente trabajará para llevar a cabo la actividad.

Desarrollo: Como su nombre lo indica, en este apartado se detallará la manera en que se lleve a cabo la actividad. Es necesario que dicha actividad se encuentre lo más descrita posible para que no existan vacíos de información en cómo realizar una actividad, además de que es necesario para comprender e identificar que la actividad que se va a desarrollar esté acorde y que cumpla con el objetivo previamente establecido.

Evaluación: Aquí deberá declararse la manera en que se va a evaluar la efectividad que ha tenido la actividad, es decir, mediante qué forma se identificará que se ha cumplido con el objetivo, ya establecido para dicha actividad. Existen diferentes maneras de evaluar, por ejemplo; una evaluación formativa, una lista de cotejo, mediante la observación o mediante el cumplimiento de alguna subactividad. También, según el tipo de evaluación que se lleve a cabo, se deberá contemplar el tiempo que se vaya a utilizar para esto, la cual tendrá que estar dentro de los 15 a 25 minutos, antes mencionados y será declarado en el apartado de tiempo.

Para finalizar, es necesario mencionar que la estructura planteada no es fija y por ende puede cambiarse o ajustarse según considere el docente. Además, el siguiente

desarrollo de propuesta está pensado para que pueda ser replicado por parte de los docentes o de otros especialistas en el tema. Por otro lado, se debe tomar en cuenta que, por la extensión del proyecto, solamente se hará mención a una actividad logopédica para cada componente, es decir, solo se atenderán a cuatro dificultades presentes en el estudiante, lo cual no quiere decir que el alumno no cuente con más problemas o que no se deban trabajar con las demás.

3.4 Desarrollo de la Propuesta

Las siguientes actividades logopédicas están creadas para atender cuatro dificultades identificadas en el lenguaje del sujeto de estudio (véase capítulo dos). Cada problema responde a un componente en específico, pero siempre a nivel expresivo del lenguaje. Las dificultades o características que se van a atender se encuentran ordenadas de la siguiente manera: capacidad para pronunciar la mayor parte de fonemas, capacidad para formular oraciones sencillas con guía de una tercera persona, sin vocabulario acorde a su edad cronológica, no logra entablar una conversación con sentido. Es decir, en cada actividad se plantea un objetivo que ayuda a mejorar o potenciar las características ya mencionadas del estudiante.

ACTIVIDAD 1 (Ver anexo 1)	
Título	Rompecabezas Fonológico
Componente	Fonético -Fonológico
Objetivo	Potenciar la capacidad para pronunciar todos los fonemas del abecedario incluyendo los que se encuentran con mayor dificultad.
Rapport	Se da la bienvenida a través de una canción dinámica y preguntas al niño, se interactúa con él y se le motiva a participar en las actividades creando un ambiente de confianza y sobre todo de comodidad para el niño, donde pueda sentirse a gusto.
Tiempo	La actividad se desarrollará durante 25 minutos los cuales se dividen en 5 minutos de rapport donde se trabajará primero en crear un ambiente de confianza, 15 de la actividad y 5 minutos para un espacio donde el niño pueda descansar.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Materiales	-Rompecabezas de pictogramas. -Dos cajas para los pictogramas.
Desarrollo	Primero se dará una explicación sencilla sobre la actividad al estudiante. Esta actividad tiene una forma lúdica porque se trata de que el estudiante arme un rompecabezas sencillo, en donde se forme una figura y el nombre de lo que se muestra. Además, esta actividad comenzará con los fonemas que le resultan fáciles de pronunciar al estudiante para luego terminar con todos aquellos fonemas que el alumno no pronuncia con claridad. Para ello se deberán seguir los siguientes pasos: 1. La docente dará indicaciones previas para iniciar el juego. 2. Se enseñará al niño la cajita donde se encuentran las piezas para armar el rompecabezas de diferentes elementos. 3. El niño debe tomar una pieza de una caja y buscar en la segunda caja donde encontrará el complemento para formar la palabra que complete su rompecabezas. 4. Una vez que el estudiante haya logrado completar el rompecabezas y la imagen se encuentre completa, la docente hará diferentes preguntas para ayudar al niño a reconocer la imagen que se armó, al mismo tiempo le pedirá que pronuncie el elemento que se muestra. En caso de que el estudiante no sea capaz de identificar la figura la docente le dirá el nombre y le pedirá al estudiante que repita 3 veces y luego se continuará con otra figura y de esta manera hasta completar el tiempo previsto para la actividad. 5. Luego que se complete todo el rompecabezas y de que el estudiante logre pronunciar correctamente los fonemas que se trabajen en esas imágenes se irá aumentando más imágenes que contengan los fonemas que se le dificultan al estudiante y mantenerse en las mismas el tiempo que sea necesario para lograr una compensación en la pronunciación de dichos fonemas. Para esto se puede revisar el apartado de características del lenguaje en el estudiante, realizado en el capítulo dos.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Evaluación	Se evaluará de manera formativa y mediante la técnica de observación, durante toda la actividad. Posterior a eso tendrá que evaluar el cumplimiento de la actividad en base al objetivo planteado. También se puede utilizar diferentes instrumentos de evaluación según como considere el docente, por ejemplo; lista de cotejo con indicadores basados en el objetivo de la actividad, entrevista a la madre de familia (quién siempre debe estar en el desarrollo de las actividades), guía de observación o un diario de campo, entre otros.
ACTIVIDAD 2 (ver anexo 2)	
Título	Dados Pictográficos
Componente	Morfosintáctico
Objetivo	Realizar oraciones simples bien estructuradas mediante el uso de pictogramas.
Rapport	En esta actividad se le dará la bienvenida al niño con un video en donde tendrá que mover su cuerpo libremente, seguido de esto se interactúa con el niño con amabilidad, y sobre todo haciéndole sentir seguro con preguntas como: ¿Cómo estás? ¿Cómo se siente?, para generar un ambiente de confianza y así aplicar la actividad planteada.
Tiempo	La actividad se aplicará durante 20 minutos teniendo en cuenta que de 5 a 7 minutos se utilizarán para el rapport.
Material	- Tres dados pictográficos
Desarrollo	Para empezar con el desarrollo de la actividad se deberá tener armado los tres dados, en uno debe tener imágenes de un niño, niña, mamá, papá, niños, abuelos. En el segundo dado debe contener imágenes con diferentes acciones. Y en el tercer dado se colocarán sustantivos para completar la oración. La actividad consiste en que el estudiante vaya tirando uno por uno los dados en el orden en que se señaló en el párrafo anterior, es decir, el

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

	primer dado que el alumno debe lanzar es en donde se encuentran las personas, luego el dado con las acciones y por último el dado con los sustantivos. Pero, en el último dado, se debe tomar en cuenta que cada uno de los sustantivos corresponden a una acción en específico, de tal manera que la docente le pedirá al estudiante que lance el tercer dado las veces que sean necesarias hasta que salga el sustantivo adecuado para formar la oración. Cada vez que el estudiante lance un dado y aparezca un pictograma la docente tendrá que hacer preguntas sobre la imagen y en caso de que el estudiante no sea capaz de reconocer lo que la ilustración muestra, la docente será quien le diga lo que se visualiza. Luego de haber lanzado todos los dados la docente le dirá la oración que se formó con cada pictograma que salió en cada dado, por ejemplo; El niño toma jugo. Finalmente pedir que repita la oración tres veces y que vuelva a tirar el dado procurando que se formen distintas oraciones.
Evaluación	Se evaluará de manera formativa y mediante la técnica de observación, durante toda la actividad. Posterior a eso tendrá que evaluar el cumplimiento de la actividad en base al objetivo planteado. También se puede utilizar diferentes instrumentos de evaluación según como considere el docente, por ejemplo; lista de cotejo con indicadores basados en el objetivo de la actividad, entrevista a la madre de familia (quién siempre debe estar en el desarrollo de las actividades), guía de observación o un diario de campo, entre otros.
ACTIVIDAD 3 (Ver anexo 3)	
Título	Vocabulario escondido
Componente	Léxico - Semántico
Objetivo	Reconocer las imágenes que se encuentran en la cajita, dando a conocer el significado de cada uno con su función.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Rapport	Se interactúa con el niño creando una buena relación para esto se le pedirá al niño hacer diferentes movimientos que haga la docente, en donde se tenga que mover todo el cuerpo. Esto permitirá que el estudiante se sienta relajado y al mismo tiempo motivado.
Tiempo	El tiempo que se plantea para la realización de la actividad es de 15 minutos de los cuales se divide 5 minutos de rapport, un receso intermedio de 3 minutos donde podrá expresar si la actividad le gusta.
Materiales	-Caja - Las tarjetas de vocabulario
Desarrollo	Esta actividad se desarrollará mediante un juego en donde la docente tendrá que esconder las tarjetas con las que se van a trabajar por toda el aula de clase, estos escondites tienen que ser sencillos y acorde a las capacidades del estudiante. La docente tiene que darle instrucciones al estudiante en donde puede encontrar las tarjetas, por ejemplo: “Hay una tarjeta debajo de una hoja blanca” en caso de que las instrucciones sean muy complejas la docente puede dar pistas o ponerse junto al lugar en donde se encuentra escondida la tarjeta. Una vez localizadas las tarjetas, la docente le hará preguntas como: ¿Qué es? ¿Cómo se utiliza? o ¿Para qué sirve?, por ejemplo, si la tarjeta encontrada se muestra la imagen de una cama, el estudiante deberá responder que es una cama y que se utiliza para descansar o dormir. Si resulta muy complejo para el alumno la docente puede responder las preguntas y pedirle que repita. Cuando haya respondido a las preguntas se le pedirá que corra a guardar la tarjeta con la que se trabajó en una cajita, previamente ubicada en el espacio, luego la docente volverá a darle las mismas instrucciones para encontrar otra tarjeta y repetir las preguntas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

	Cabe mencionar que las tarjetas estarán separadas por categorías es decir en una sola sesión se trabajaran con tarjetas que tengan objetos del hogar y en otra sesión con tarjetas que tengan objetos que se pueden encontrar en la escuela.
Evaluación	Se evaluará de manera formativa y mediante la técnica de observación, durante toda la actividad. Posterior a eso tendrá que evaluar el cumplimiento de la actividad en base al objetivo planteado. También se puede utilizar diferentes instrumentos de evaluación según como considere el docente, por ejemplo; lista de cotejo con indicadores basados en el objetivo de la actividad, entrevista a la madre de familia (quién siempre debe estar en el desarrollo de las actividades), guía de observación o un diario de campo, entre otros.
Actividad 4 (Ver anexo 4)	
Título	Canasta de emociones
Componente	Pragmático
Objetivo	Entablar una conversación con sentido sobre las emociones mediante un juego de canasta.
Rapport	Para iniciar la actividad se empezará por pedir al niño que mueva las manitos seguían se indique acompañando de una canción para así dar luego proceder a la actividad.
Tiempo	La actividad está planteada para realizarse en 20 minutos de los cuales se tomará 5 para el rapport.
Materiales	- Pelotas de plástico de colores - 3 canastas o recipientes - Pinza de cocina
Desarrollo	Para desarrollar esta actividad se tendrá que dibujar o pegar en 6 pelotitas de plásticas las emociones de felicidad y tristeza, 3 por cada una. Luego se colocarán todas estas pelotas en una sola canasta y en

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

	frente de esta deberán estar las otras dos canastas separadas y destinadas para cada emoción. Las instrucciones para realizar esta actividad son: 1. Se le pedirá al estudiante que con la piza de cocina vaya cogiendo una por una las pelotitas con las emociones dibujadas o pegadas y coloque la pelotita de emoción en donde corresponda, es decir, si el estudiante escoge una pelotita con la emoción de felicidad, deberá transportarla con la pinza hasta la canasta donde se colocan solamente las pelotas que tiene esta emoción y de igual manera con la emoción de tristeza. 2. Luego de que el estudiante haya colocado en donde corresponde cada pelotita la docente tendrá que tratar de entablar una conversación con el alumno mediante diferentes preguntas que sean sencillas y fáciles de comprender, por ejemplo, ¿Cuál es la carita que tiene la pelotita?, ¿Cómo te sientes hoy, triste o enojado?, ¿Si te regaña tu mami, ¿cómo te sientes, feliz o triste? ¿Cuándo juegas en los columpios, estas feliz? Etc. 3. Si el estudiante no es capaz de responder a la pregunta planteada, la docente puede realizar otra pregunta o reformular la que se hizo para que el alumno sea capaz de responder. Esta actividad se trabaja para crear en el estudiante la posibilidad de tener una conversación con sentido, se comienza con preguntas sencillas y directas debido al escaso vocabulario con el que cuenta el niño, pero según vaya avanzando se pueden formular preguntas más complejas. De igual manera, en la actividad se pueden trabajar con diferentes emociones o contenidos según sea la necesidad del estudiante.
Evaluación	Se evaluará de manera formativa y mediante la técnica de observación, durante toda la actividad. Posterior a eso tendrá que evaluar el

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

	cumplimiento de la actividad en base al objetivo planteado. También se puede utilizar diferentes instrumentos de evaluación según como considere el docente, por ejemplo; lista de cotejo con indicadores basados en el objetivo de la actividad, entrevista a la madre de familia (quién siempre debe estar en el desarrollo de las actividades), guía de observación o un diario de campo, entre otros.

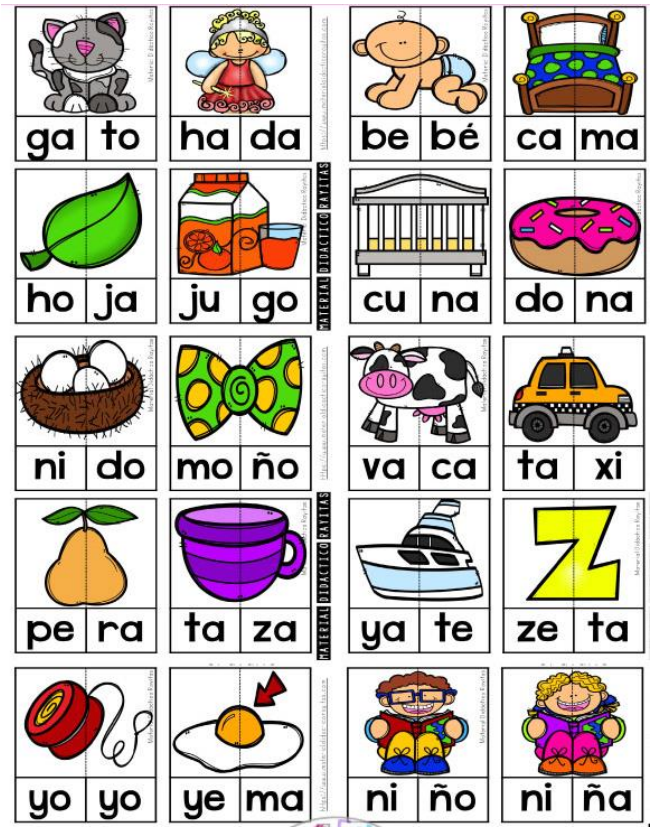
3.4.1 Anexos de la Propuesta

Anexo 1

1.1 Canción:

https://www.youtube.com/watch?v=71hiB8Z-03k&t=3s

1.2 Rompecabeza:



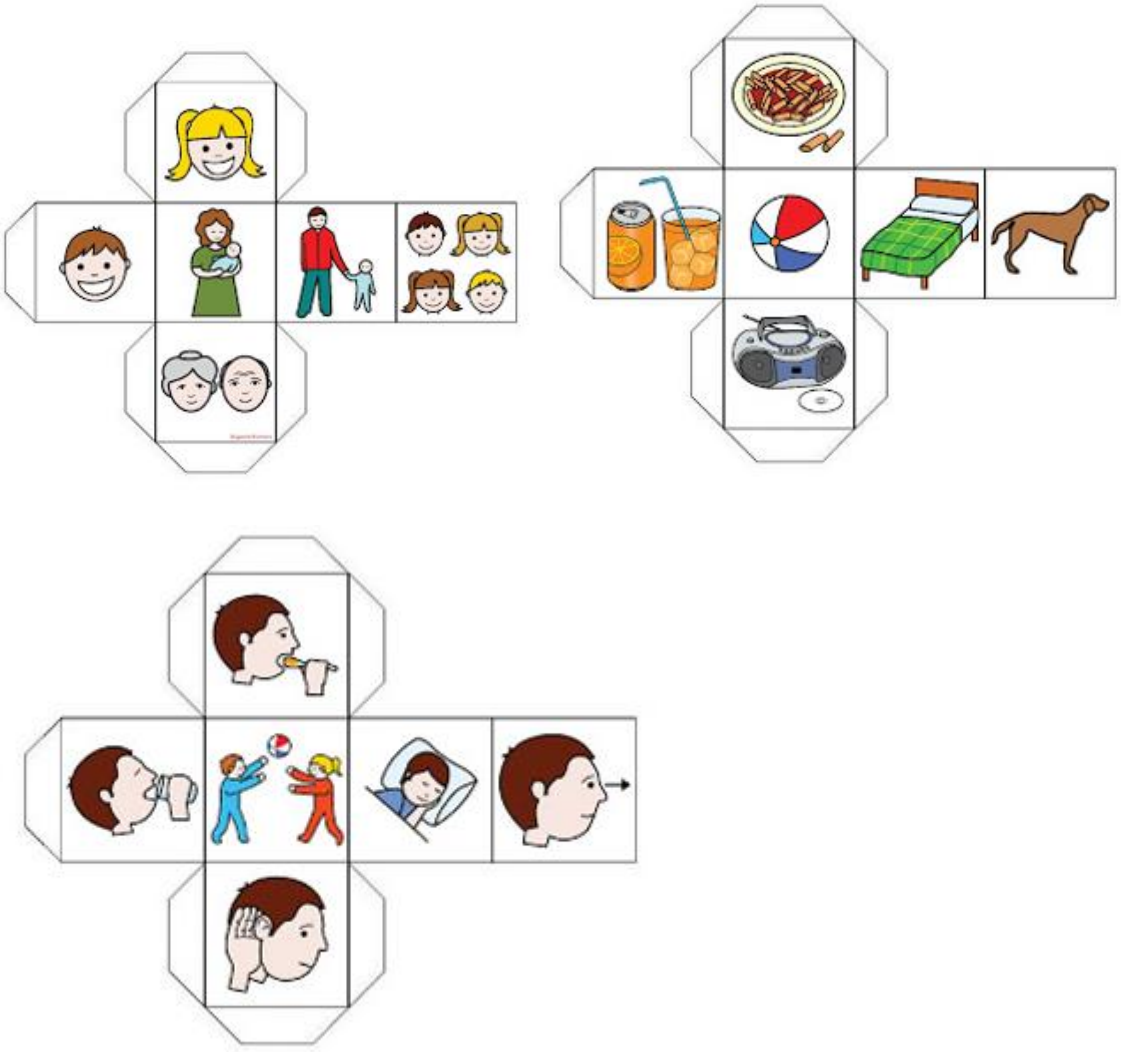
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo 2

2.1 Video:

https://www.youtube.com/watch?v=mrxTQZW9b08

2.2 Dados pictográficos



Anexo 2

2.1 Video:

https://www.youtube.com/watch?v=mrxTQZW9b08

2.2 Dados pictográficos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo 3

3.1 Tarjetas con categoría de vocabulario



Anexo 4

4.1 Video

https://www.youtube.com/watch?v=_4MbJkxsLd4

4.2 Pelotitas de plástico



Conclusiones

Con base a lo expuesto en este trabajo, y con relación a los objetivos específicos planteados, se puede concluir que, se desarrolló una base teórica conceptual que sustenta las actividades logopédicas y el ambiente de aprendizaje lúdico dirigidas a potenciar el desarrollo del lenguaje en niños síndrome de Down para responder al objetivo específico uno. Los estudiantes que tienen este síndrome siempre tendrán consigo dificultades en su

lenguaje debido a factores internos como externos, por ejemplo; las características físicas como la macroglosia, paladar hendido y alteraciones a diferentes órganos internos son factores que influyen en el lenguaje de estos niños. Además, se encuentran factores externos que hacen referencia a la estimulación y el contexto en el que se desarrollen estos niños, lo que también contribuirá o afectará el desarrollo de su lenguaje.

De igual manera, los referentes teóricos, en su mayoría, coinciden en que el nivel expresivo del lenguaje, de los niños con síndrome de Down, se encuentra mucho más afectado que el nivel comprensivo lo que significa que estos niños son capaces de comprender el lenguaje mejor de lo que pueden expresarlo. En tal sentido, la creación de actividades logopédicas en base a un ambiente de aprendizaje lúdico, cobra especial interés pues, la intervención en el lenguaje de los infantes con síndrome de Down es de suma importancia para su estimulación y desarrollo. De esta forma se aporta en mejorar su comunicación tomando las características de su entorno y promoviendo de manera significativa su desarrollo holístico.

En cuanto, al segundo objetivo específico que hace referencia al diagnóstico del desarrollo del lenguaje en un estudiante con SD del cuarto “A” de la Unidad educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”, se realizó mediante un estudio de caso con diferentes técnicas e instrumentos de corte cualitativo. Se tomaron en cuenta subcategorías e indicadores que previamente fueron operacionalizados, el análisis de la información arrojada por estos contribuyó a la triangulación de datos, para de esta manera generar un diagnóstico con las características más relevantes del lenguaje expresivo y comprensivo del estudio de caso, mencionado.

Ahora bien, luego de haber abordado los referentes teóricos, así como los resultados obtenidos del diagnóstico, para atender las características actuales del sujeto de estudio, se diseñaron actividades logopédicas en base a un ambiente de aprendizaje lúdico, para potenciar el desarrollo del lenguaje del estudio de caso mencionado, el cual busca dar respuesta al objetivo específico tres. En este caso en específico se determinó, mediante el

diagnóstico, que la dificultad más relevante a atender es el lenguaje expresivo del sujeto de estudio por lo que las actividades logopédicas fueron creadas para potenciar solo este nivel del lenguaje. Además, la propuesta se caracteriza por tener actividades netamente lúdicas y fáciles de replicar en contextos familiares, escolares o terapéuticos.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se dan a partir del desarrollo del presente trabajo son:

- Desarrollar la propuesta establecida en la Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz" para contribuir en la compensación o mejora del desarrollo de lenguaje en niños con síndrome de Down tomando en cuenta que, se debe realizar primero una valoración y diagnóstico de sus características para que las actividades giren entorno a estas.
- Los docentes que apliquen la propuesta deberán ajustarla de acuerdo con los resultados encontrados en su aplicación.
- Llevar a cabo investigaciones complementarias sobre cómo el desarrollo del lenguaje influye en las esferas cognitiva y afectiva del niño considerado como estudio de caso.
- Establecer criterios para adaptar la propuesta a los contextos de otros niños y niñas con características similares al estudio de caso.
- Los docentes, logopedas, padres de familia e investigadores pueden usar las actividades y la información planteada como aportes para su trabajo o la aplicación de las mismas, tanto en el contexto familiar como en el contexto escolar.
- Recordar que, en la presente investigación se crearon actividades que atendían solamente a las dificultades encontradas a nivel expresivo del lenguaje en el sujeto de estudio, sin embargo, se recomienda utilizar la estructura de las actividades planteadas para diseñar nuevos ejercicios que estén enfocados en atender las dificultades en el nivel comprensivo del sujeto de estudio.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Referencias bibliográficas

Arráez, J., y Moreno, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens, 7*(2), 171-181. https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf

Arregi, M. (1997). *Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje* [Área de Necesidades Educativas Especiales]. Instituto Para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/especiales/110012c_Doc_EJ_sindrome_down_c.pdf

Ayala, M., Pluas, N., y Pacherres S. (2017). La terapia del lenguaje, fonoaudiología o logopedia. *Polo del Conocimiento. 2(5).* pp. 1330-1339. 10.23857/casedelpo.2017.2.7.may.1330-1339

Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. https://www.ucc.edu.ar/archivos/documentos/Institucional/PRIUCC/Ingreso_2019/Material_de_estudio/material-estudio-intro-psicopedagogia-EDUCACION.pdf

Barrero, C., Bohórquez, L., y Mejia, M. (2011). *La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI* [Facultad de Educación]. Universidad de San Buenaventura. file:///C:/Users/asusj/Downloads/Dialnet-LaHermeneuticaEnElDesarrolloDeLaInvestigacionEduca-6280160.pdf

Benavides, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*(1), 118-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

Briales, H. (2017). *La comunicación con una persona con Síndrome de Down y disfasia*. Down ESPAÑA. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2017/03/La-comunicacion-con-una-persona-con-s--ndrome-de-Down-y-disfasia.-Orientaciones.-Terapeutas.pdf

Brotons, C. (2015). *Vinculación afectiva en niños con síndrome de Down* [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11275/TD_CABRETA_BROTONS.pdf?sequence=1

Cajiao, E., y Pérez, D. (2017). *Función ejecutiva en el síndrome de Down* [Trabajo de grado para optar por el título de psicólogo]. Universidad del Rosario. https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/18142/SD%20Y%20FE%20Final%20%282%29%20pdf.pdf?sequence=1

Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, *7*(13), 45-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972

Cano de Gómez, A., Flores, K., y Garduño, A. (2013) El lenguaje en los niños con síndrome de Down. *Acta Pediátrica de México*, 34(5), 245-246. https://www.redalyc.org/pdf/4236/423640991001.pdf

Cardenal, M. (2015). *Guía del diseño de la entrevista y grupo de discusión* [Facultad de Ciencias Jurídicas]. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. https://www.researchgate.net/publication/301548753_GUIA_DE_DISENO_DE_LA_ENTREVISTA_Y_GRUPO_DE_DISCUSION

Coral, D. (2016). *Guía para hacer una revisión bibliográfica. Laboratorio de pensamiento y lenguajes* [Laboratorio de pensamiento y lenguaje]. Universidad El Bosque. https://lpl.unbosque.edu.co/wp-content/uploads/09-Guia-Revisio%CC%81n-bibliografica.pdf

Cruz, Y. (2018). *Actividades logopédicas para favorecer el desarrollo de la expresión oral en los escolares de primer grado en la educación primaria* [Tesis presentada en opción al título de licenciada en educación logopedia]. Departamento de Educación Especial-Logopedia.

Universidad de Holguín. P. 27. https://repositorio.uho.edu.cu/jspui/bitstream/uho/4925/1/tes.pdf

Díaz, S., Yokoyama, E., y Del Castillo, V. (2016). Genómica del síndrome de Down. *Acta Pediatr Mex, 37(*5), 289-296. http://www.scielo.org.mx/pdf/apm/v37n5/2395-8235-apm-37-05-00289.pdf

Down España. (2018). *El síndrome de Down hoy. Dirigido a familias y profesionales.* Down España. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2019/02/S%C3%ADndrome-de-Down-hoy.pdf

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia),* (29), 97-113. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007

Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED, 12*(2), 1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011

Fernández, A. (2015). Aspectos generales sobre el síndrome de Down. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 2*(1), 33-38. file:///C:/Users/asusj/Downloads/Dialnet-AspectosGeneralesSobreElSindromeDeDown-6941140.pdf

Flórez, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, L., y Zea, L., (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones.* Taller de Edición • Rocca® S. A. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20%20IDEP%20-%20Ambientes%20de%20aprendizaje.pdf

Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 8*(1), 141-150. file:///C:/Users/asusj/Downloads/Dialnet-ElEstudioDeCasoYSuImplementacionEnLaInvestigacion-3999526.pdf

Kumin, L. (2012). *Síndrome de Down: habilidades tempranas de comunicación*. Editorial CEPE. https://efisiopediatric.com/wp-content/uploads/2017/12/sindromedownhabilidadestempranas.pdf

Lanfranchi, S., Jerman, O., Dal Pont, E., Alberti, A., y Vianello, R., (2010). La función ejecutiva en los adolescentes con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, *27*, 59-62. http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2010/06/revista105_59-62.pdf

Laza, N., y Ramírez, R., (s.f.) Desarrollo del lenguaje. CCAP, 14(4), 6-11. https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/02/14-4-1.pdf

Lule, G. (2012). La observación. *Un método para el estudio de la realidad*, (13), 45-60. file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972%20(3).pdf

Madrigal, A. (2004). El síndrome de Down. Pp. 4-57. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO10413/informe_down.pdf

Martínez, P. (2006). El método de estudio: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf

Ministerio de Educación. (2016). Lineamientos para organizar los ambientes de aprendizaje para educación inicial. 4-32. https://educarecuador.gob.ec/anexos/MARZO_PASA_LA_VOZ.pdf

Moreno, M. (1997*). El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso del lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar* [Tesis Doctoral]. Universidad de la Laguna. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10060/cs51.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moya, M., Herrera, M., Gutiérrez, A., Sandoval, M., Rueda, J., Ibarra, M., Jerez, M., y Gijón, J. (2010, 30 de marzo). *Desarrollo de los aspectos fonéticos de los alumnos con síndrome de*

Down como herramienta para conseguir su propia autonomía [Ponencia]. II Congreso Iberoamericano, Madrid, España. http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/8c176b8e2fe9ec3b9f3972eab3d08cb694a8ded6.pdf

Nafe, H. (2014). *El habla y el lenguaje en niños con síndrome de Down. Propuesta de intervención* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7755/TFG-G%20866.pdf?sequence=1

Patterson, B. (2004). Problemas de conducta en las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down, 21*, 99-102. http://www.downcantabria.com/revistapdf/conducta.pdf

Pérez, C. (2018). Uso de listas de cotejo como instrumento de observación. Colección docente, N 1. https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista_Cotejo-1.pdf

Pérez, P., y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista pediatría atención primaria, 8*(32), 111-125. https://www.redalyc.org/pdf/3666/366638693012.pdf

Ramírez, A. (2018). *La sala multisensorial en el desarrollo multisensorial en el desarrollo propioceptivo de los niños de 0 a 3 años con síndrome de Down que acuden al centro inclusivo de discapacidades el Peral* [Requisito previo para optar por el Título de Licenciado en Estimulación Temprana]. Universidad Técnica de Ambato. https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/27646/2/Proyecto%20de%20Investigaci%C3%B3n-Alex%20Ram%C3%ADrez.pdf

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação, 31*(1), 11-22. https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Robledo, C. (2003). *Técnicas y proceso de investigación científica. Universidad de San Carlos de Guatemala*. Editora Educativa. https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/fichas-de-trabajo.pdf

Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html

Rondal, J. (2006). Dificultades en el lenguaje en el síndrome de Down: Perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. *Revista Síndrome de Down 23*, 120-128. http://familias.mobile.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/572ded582ff6a40922c5e6c5ff9ea5a519053274.pdf

Ruiz, E. (2013). Cómo mejorar la atención de los niños con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down, 30, 63-75.* http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3887/C%c3%b3mo%20mejorar%20la%20atenci%c3%b3n%20de%20los%20ni%c3%b1os.pdf?sequence=1&rd=0031643410338432

Ruiz, E. (s.f.). Características psicológicas y del aprendizaje de los niños con síndrome de Down. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Fundación Iberoamericana Down21. https://www.downciclopedia.org/images/PDF/Caracteristicas-psicologicas-y-del-aprendizaje.pdf

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit, 13*(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009

Salinas, P., y Cárdenas, M. (2009). *Métodos de investigación social*. Quipus. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=55376

Sánchez, A., Schüller, M., y Carricondo, F. (2015, 20 de enero). *Morfosintaxis en síndrome de Down* [Póster]. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. https://www.ucm.es/data/cont/docs/765-2015-01-20-Copia%20de%20poster%20MORFOSINTAXIS%20SD.pdf

Sánchez, S. (2015). *El lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down: programa de intervención* [Facultad de Ciencias de la Educación]. Universidad de Granada.

https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40541/Silvia_S%C3%A1nchez_Espigares.pdf;sequence=1

Santo, M. (2020). *Interacción socio afectiva en niños con síndrome de Down en la educación* [Trabajo de titulación previo a la obtención del título de magister en Educación Básica]. Universidad Técnica de Cotopaxi. http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/7347/1/MUTC-000804.pdf

Santos, M., y Bajo, C. (2011). Alteraciones del lenguaje en pacientes afectos de síndrome de Down. *Revista de la Sociedad Otorrinolaringológica de Castilla y León, Cantabria y La Rioja, 2*(9). file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-AlteracionesDelLenguajeEnPacientesAfectosDeSindrom-3680376.pdf

Schelstraete, G., y Lezcano, A. (2016). Desarrollo de la agilidad mental: El razonamiento y el pensamiento crítico a través del lenguaje oral y escrito. *Revista síndrome de Down, 33,* 74-81. http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2016/09/revista130_74-81.pdf

Schneider, C., Tapia, V., Bravo, J., Opazo, E., Sacre, C., Jiménez, N., Sandra, L., y Contreras, C. (2016). *Guía de orientaciones en estimulación temprana para niño y niñas con síndrome de Down de 0 a 6 años.* SENADIS. http://www.descubreme.cl/wp-content/uploads/2019/04/Guia-de-orientaciones-en-estimulacion-temprana.pdf

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. S. L. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Valverde, L. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social, 308-319*. https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexos

Anexo 1: El estudio de caso

Para la selección del estudio de caso se llevaron a cabo prácticas pre profesionales durante los ciclos de octavo y noveno en la "Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz". Para la selección del caso se realizaron las siguientes fases dónde observó cada uno de los estudiantes tanto en las clases virtuales como presenciales.

1. **Selección del caso**: En esta fase se observó a todos los estudiantes del cuarto "A" y mediante esta técnica se pudo tomar como estudio de caso al estudiante M.A. quien tiene un diagnóstico de síndrome de Down con un retraso en el desarrollo del lenguaje, para la obtención de los datos se realizó la aplicación de varias técnicas e instrumentos de recolección de información.
2. **Elaboración de preguntas:** La elaboración de las preguntas se realizaron en base a lo observado en clase de la mayor dificultad que presentaba el estudiante, siendo esta los problemas en el lenguaje. Las preguntas estuvieron dirigidas en un primer momento a la docente quien corroboro dichas dificultades ya observadas. Posteriormente se volvieron a realizar preguntas para una entrevista fue dirigida tanto a la docente como a los representantes del estudiante para así conocer el estado actual del lenguaje del sujeto de estudio en contexto escolar y familiar. Las preguntas planteadas para la obtención de los datos se relacionaron a los componentes y el desarrollo del lenguaje del niño, por ejemplo: ¿Su hijo o el alumno es capaz de plantear y responder preguntas simples con cien estructuradas?
3. **Localización de fuentes y recopilación de datos:** Para esta fase los datos obtenidos fueron mediante el análisis de los expedientes del estudiante con los que contaba la institución. Entre los documentos más relevantes se encontraron el informe psicopedagógico realizado al estudiante por parte de su anterior institución, al ser un estudiante que recién ingresaba a la escuela, y por motivos de la pandemia, no existen datos actualizados sobre el estudiante por parte de la institución actual en la que se encuentra.

A partir del análisis se seleccionan diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de información los cuales son; guía de entrevista a la docente y familia, lista de cotejo, guía de observación y diario de campo. La información obtenida de estos instrumentos nos ayudó a tener datos claros y necesarios para nuestro proyecto.

4. **Análisis e interpretación de la información y los resultados:** Para esta fase se desarrolló un análisis de la información obtenida mediante la técnica de triangulación de datos, de esta manera se pudo obtener el diagnóstico y características actuales en relación al desarrollo del lenguaje del estudiante, dando así la base empírica en la que se sustenta el trabajo de investigación.

5. **Elaboración del informe**: Concluyendo con el estudio de caso se elaboró el informe que en este caso es el trabajo de integración curricular (tesis), donde se retomo con la información recaudada en cada fase pero, con mayor detalle e investigación.

Anexo 2: La guía de observación

Guía de Observación

Institución: Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz"

Tutor/a profesional: Fanny Juela **Grado**: 4 "A"

Nombre de las practicantes: Karina Quishpi y Andrea Pérez

Indicadores	**Observaciones**
Componente Morfosintáctico	
Plantea y contesta preguntas sencillas.	Según la observación realizada, el estudiante no es capaz de plantear mi contestar preguntas sencillas. El niño muchas veces ignora cuando se le habla o cuando se le hace preguntas su respuesta la mayoría de veces es: ¡Mande!

Se refiere a situaciones y acciones del pasado con oraciones bien estructuradas.	No el estudiante no se refiere a situaciones ni acciones del pasado. Debido a que no entabla conversaciones por lo que es difícil entender y preguntar de situaciones y acciones del pasado.
Formula oraciones simples bien estructuradas.	Si es capaz de formular oraciones con la ayuda de otra persona quien le indique que debe repetir la oración. Las oraciones que formula son oraciones que las escucha y se le pide que repita. Ejemplo: Mi mamá esta afuera, Me voy a la casa, entre otras que el niño escucha.
Usa artículos en oraciones sencillas.	A veces, el niño en muy pocas ocasiones estructura oraciones completas con artículos. No tiene conciencia de que son los artículos, sin embargó si se le pide que repita una oración que contenga artículos él lo hará.
Reconoce el género en personas y objetos.	No, el niño no es capaz de reconocer los géneros en personas ni en objetos. Él puede decir el nombre de objetos sin tener conciencia de que si el objeto o persona es femenino o masculino.
Diferencia, utiliza y comprende de manera correcta el plural y singular.	A veces, ya que se ha observado al niño no que no siempre puede relacionar entre mucho o poco, se puede dar una cantidad de objetos y el niño pocas veces dirá si esta más o esta menos cantidad.
Componente Pragmático	
Realiza intercambios sociales muy breves.	Muy pocas veces se ha evidenciado que el niño realice intercambios sociales muy breves. Esto tampoco se ha evidenciado debido a que la asistencia a las clases solo era de 2 niños en el aula de clases.

Participar en una conversación de manera sencilla.	Se ha observado que el niño no participa en conversaciones, el no interactúa con las demás personas dentro de su contexto escolar.
Comunica hechos de diversa índole.	No, el niño no es capaz de iniciar una conversación ni mucho menos entablar una, él comunica hechos de diversas maneras con palabras cortas y oraciones sin estructura.
Reconoce las emociones cuando se le habla	Si, solamente si se hace énfasis en las expresiones gestuales reconoce cuando se le habla y con qué emoción se hace. Si esta enojada, triste o feliz el niño entiende por su expresión gestual.
Respeta las normas conversacionales.	No, el niño no sabe en qué momento es su turno ni si debe participar ni como debe participar, es por eso que se le debe pedir que participe en determinadas ocasiones.
Componente léxico-semántico	
Describe un lugar, objeto o situación, aunque sea de manera sencilla.	No, el niño no describe lugares, objetos ni situaciones, aunque estas sean muy sencillas. Cuando él se encuentra en un lugar no puede dar características de su contexto, no se ha evidenciado que tenga una observación e interés por ver y conocer lo que se encuentra en su aula de clase.
Compara personas y objetos de manera simple.	No, según lo observado el niño no es capaz de comparar personas ni objetos es decir no da características de cada uno y no relaciona sus diferencias o semejanzas.
Entiende la intención de pictogramas.	Solamente cuando se le explica de manera individual es decir cuando tiene una orientación personalizada es más sencillo para el entenderé los pictogramas, por ejemplo,

	relacionaba la canción de navidad con los pictogramas que tenía en su hoja.
El nivel de vocabulario que usa es adecuado a su edad.	Su lenguaje es aproximadamente de un niño de 2 años tiene un vocabulario escaso y dice palabras sencillas como: Hola, buenas, Pachi, mande, sandia, entre otras palabras cortas y de fácil estructura.
Define y/o comprende elementos por uso y función y nombra sus características principales.	Es capaz de comprender el uso de los objetos de su entorno inmediato, sin embargo, no es capaz de nombrar sus características, pero reconocer para que sirven y en que las puede utilizar.
Componente Fonético-fonológico	
Asocia el fonema con el grafema de las vocales.	No es capaz de asociar ni reconocer el fonema con su grafema, puede repetir vocales y grafemas mas no tener claro que tipo de fonema puede formar o relacionar con sonidos.
Indica si las palabras que escucha son iguales o diferentes.	No puede indicar si las palabras que escuchan son iguales o diferentes, Como anteriormente mencionábamos puede repetir lo que escucha mas no diferencial si es igual el sonido o diferente. Los fonemas como ma y na, son ejemplos de que puede pronunciarlos, pero no distingue si son iguales.
Reproduce de manera adecuada todos los fonemas del abecedario	Muy pocas veces ya que esto depende de la palabra que pronuncia, si es capaz de hacerlo con la ayuda, aunque tiene algo de dificultad con el fonema “r”, repite fonemas que se le indica, como ma, pa, no, si entre otros que son fácil de pronunciar para él.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Reconoce determinados fonemas en posición inicial, medio o final.	Si el niño produce los sonidos de la mayoría de fonemas, pero no es capaz de reconocerlos ni saber que posición ocupa, se le puede decir que repita una palabra y al momento de pedirle que reconozca la posición se le dificultara ya que no o reconoce ni lo asocia.

Anexo 3: Diario de campo

Institución: Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz"			
Tutor/a profesional: Fanny Juela	Grado: 4 "A"	Nombre de los Practicantes: Karina Quishpi Andrea Pérez	Fecha: 7 de diciembre de 2021
Descripción de lo observado en las clases (sujeto de estudio)		Interpretación de lo observado	
Se empezó la clase con una dinámica que consistía en mover todo el cuerpo, luego de terminar la profesora pidió a los estudiantes que observen el día y que identifiquen en las imágenes que les mostraba el clima con el que se encontraba ese día (nublado). Posteriormente la profesora les solicito a los estudiantes que sacaran las hojas que había pedido con anterioridad para trabajar, el tema que con el que se está trabajando es la navidad. La hoja de trabajo consistía en hacer punzadas siguiendo el camino de un dibujo al otro. Al terminar con la hora de clase y con la actividad la profesora les permitió a los estudiantes salir a jugar en el patio, durante 5 minutos para luego dirigirse a la clase de educación física. Mientras los estudiantes se encontraban en esta materia, las practicantes tuvimos una reunión con la docente con el objetivo de tener indicaciones para la realización de una planificación con la que se intervendría el día jueves. Luego de la clase de educación física los estudiantes regresaron al salón de clase para		Durante las actividades que se realizaron en el aula de clase M.A mostro muy poco interés y falta de respeto, puesto que mientras la profesora les solicitaba que realicen las actividades, ya mencionadas, M. A se acostaba en el piso y se sacaba la mascarilla constantemente sin ninguna muestra de querer realizar las actividades que la profesora proponía. A nosotras como prácticas se nos solicitó, por parte de la docente, que no se le prestara atención y que de esta manera M.A pueda entender que su conducta no era la adecuada, además de estas acciones el estudiante constantemente gritaba y escupía. Con el fin de que el estudiante cumpla con las actividades la profesora le propuso salir a jugar en los columpios, pero solo si se sentaba a terminar la actividad que le solicito. Durante la clase de educación física no se pudo observar su comportamiento debido a la reunión con la docente tutora para la explicación de la planificación que debíamos realizar para el jueves de esa semana. Luego al regresar al salón de clases, después de haber concluido con la asignatura de educación física, M.A continuaba con su conducta inadecuada y cuando se le pidió realizar las actividades sobre el burro volvió a	

continuar con otra actividad la cual consistía en identificar las características del burro y tratar de producir el sonido que emite este animal, posteriormente la profesora les solicito que pinten la imagen de este animal. La jornada de clases termino para los estudiantes, sin embargo, M.A, el sujeto de estudio, los días martes tiene terapias tanto psicológica como terapia de lenguaje. En la terapia de psicología educativa la especialista le permitió jugar con un canasto de pelotas mientras ella alistaba el material para trabajar, luego realizó una dinámica con todos los presentes y concluida esta actividad le pidió a M.A que se sentara en la mesa de trabajo. La actividad que M.A tenía que realizar era pintar una mariposa. Luego nos dirigimos a la sala de terapia de lenguaje en donde la primera actividad que se realizó fue el uso de tablas con pictogramas en donde consistía en colocar las imágenes con la que correspondía a la misma vez que el estudiante debía identificar el tamaño que iba desde grande hasta pequeño. Luego se le mostro otra tabla con pictogramas en donde el estudiante debía asociar las tarjetas con la imagen de la tabla e ir poniendo según el número que pedía, esto iba desde el 1 al 4.	tener las mismas conductas que en la clase anterior, tirándose al piso, gritando y sacándose constantemente la mascarilla, incluso al momento de pedirle que se la ponga el estudiante trataba de romper las tiras de la mascarilla pues sabía que de esa forma ya no le pedirían que se la ponga. Estas conductas continuaron con la especialista de psicología educativa, sin embargo, se pudo notar que la especialista utilizaba gestos y órdenes duras para que el estudiante trabajara y pudiera concluir con la actividad. Luego en la terapia de lenguaje M.A ya se encontraba más calmado y hacía la actividad, aunque el ejercicio que la terapista le solicitaba se encontraba en un nivel superior a la comprensión que el estudiante tenía pues no lograba reconocer los tamaños, aunque si sabía en que posición iba cada imagen según el ejemplo, pero no su tamaño. Paso lo mismo con la relación de cantidad con objeto, M.A lograba identificar el objeto, pero no la cantidad que se le mostraba y por ende no colocaba de manera adecuada la imagen con el número. Cabe mencionar que para poder lograr mayor concentración y que el estudiante trabaje se le permite utilizar un rompecabezas cada que entra al salón de clase.

Anexo 4: Lista de cotejo

Lista de cotejo

Institución: Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”

Tutor/a profesional: Fanny Juela Grado: 4 “A”

Nombre de las practicantes: Karina Quishpi y Andrea Pérez

Indicadores	Si	No	A veces	Valoraciones
Componente morfosintáctico				

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Plantea y contesta preguntas sencillas.		X		El estudiante no es capaz de plantear ni responder preguntas sencillas, solamente expresar sus necesidades, deseos o intereses.
Se refiere a situaciones y acciones del pasado con oraciones bien estructuradas.		X		No es capaz de referirse al pasado pues su atención siempre está en el presente.
Formula oraciones simples bien estructuradas.			X	De lo que se ha podido observar, el estudiante si puede formular y expresar oraciones simples bien estructuras, pero solamente por repetición, es decir, cuando otra persona le indica que vaya repiento palabra por palabra.
Usa artículos en oraciones sencillas.			X	Aquí sucede lo mismo que en el anterior indicador, pues el si logra pronunciar los artículos dentro de las oraciones solamente cuando se le pide que repita lo que se le está diciendo, por iniciativa propia no logra hacerlo.
Reconoce el género en personas y objetos.	X			Solamente a los géneros en personas, es decir, hombre y mujer.
Diferencia, utiliza y comprende de manera correcta el plural y singular.	X			Lo que se ha podido evidenciar es que el estudiante es capaz de comprender parcialmente el singular y plural. Además, utiliza si puede utilizar el plural cuando, por ejemplo, dice “pinturas”.
Componente Pragmático				
Realiza intercambios sociales muy breves.	X			El estudiante es capaz de comprender y responder a ciertas preguntas u oraciones. Sin embargo, lo hace solo con una o máximos dos palabras y no con oraciones bien estructuradas.
Participar en una conversación de manera sencilla.	X			Sucede lo mismo que el anterior indicador.
Comunica hechos de diversa índole.		X		No es capaz de iniciar una conversación.
Reconoce las emociones cuando se le habla	X			Solamente si se hace énfasis en las expresiones gestuales.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Respeta las normas conversacionales.		X		No reconoce el contexto cuando habla.
Componente léxico-semántico				
Describe un lugar, objeto o situación, aunque sea de manera sencilla.		X		Puede entender, pero no es capaz de describir.
Compara personas y objetos de manera simple.		X		No es capaz de entender ni de expresar comparaciones.
Entiende la intención de pictogramas.			X	Solamente cuando se le explica de manera individual.
El nivel de vocabulario que usa es adecuado a su edad.		X		Su lenguaje es, aproximadamente, de un niño de 2 años.
Define y/o comprende elementos por uso y función y nombra sus características principales.	X			Es capaz de comprender el uso de los objetos de su entorno inmediato, sin embargo, no es capaz de nombrar sus características.
Componente Fonético-fonológico				
Asocia el fonema con el grafema de las vocales.		X		Las pronuncia, pero no las reconoce.
Indica si las palabras que escucha son iguales o diferentes.		X		
Reproduce de manera adecuada todos los fonemas del abecedario			X	Dependiendo de la palabra que pronuncia, si es capaz de hacerlo, aunque tiene algo de dificultad con el fonema "r".
Reconoce determinados fonemas en posición inicial, medio o final.		X		Produce los sonidos de la mayoría de fonemas, pero no es capaz de reconocer ninguno.

Anexo 5: Guía de entrevista a la docente

Entrevista a tutora profesional

Nombre: Fanny Juela

Nombre de las practicantes: Karina Quishpi y Andrea Pérez

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Preguntas para componente morfosintáctico

1. ¿El niño es capaz de plantear y responder preguntas simples que estén o no acorde al contenido que se está llevando a cabo?
2. ¿Puede referirse a acciones/situaciones del pasado formulando oraciones correctas?
3. ¿Formula oraciones simples bien estructuradas? De ser la respuesta no ¿se expresa solo con monosílabas o bisílabas? ¿cuáles?
4. Cuando habla ¿hace uso adecuado de artículos? ¿qué artículos es capaz de utilizar y comprender?
5. Durante las horas de clases ha evidenciado si el estudiante ¿reconoce los géneros femenino y masculino en personas y en objetos?
6. ¿Utiliza el singular y plural cuando habla? ¿puede comprenderlo?

Preguntas para el componente pragmático

7. ¿El niño participa en una conversación de manera sencilla con la docente y/o con sus compañeros? ¿Es capaz de crear una conversación por iniciativa propia?
8. ¿Reconoce el contexto en el que se encuentra cuando inicia una conversación? ¿cuáles si y cuáles no?
9. Cuando participa en clases ¿El alumno respeta los turnos al hablar?
10. ¿Es capaz de comprender la intención cuentos cortos o enunciados simples?
11. El estudiante ¿es capaz de reconocer la emoción con la que se le habla? Ej. Seriedad, alegría, tristeza etc.

Preguntas para el componente léxico semántico

12. ¿Considera que el niño tiene un nivel de vocabulario amplio y que está acorde a su edad?
13. El estudiante ¿es capaz de comprender elementos por uso y función y nombra sus características principales?
14. ¿Puede describir el lugar en donde vive? ¿puede describir algún lugar, situación o cosa?

15. Cuando se le presta imágenes ¿es capaz de comprender la intención con la que se lo muestra? ¿cuáles sí y cuáles no?

Preguntas para el componente fonético-fonológico

16. Ha evidenciado si ¿El alumno es capaz de asociar y reconocer el fonema con su grafema de las vocales?
17. Según su experiencia con el niño ¿cree que es capaz de producir el sonido de todos los fonemas del abecedario? De ser la respuesta no, mediante su observación ¿qué fonemas no es capaz de producir?
18. Usted considera que ¿El niño puede separar las palabras en fonemas o sílabas?
19. El estudiante ¿es capaz de diferenciar si los fonemas que escucha son iguales o diferentes? Ejem: m con n
20. Si usted le preguntara al niño que identifique la posición de un fonema dentro de una palabra ¿cree que el estudiante sea capaz de hacerlo?
21. ¿Cuáles son los fonemas que puede reproducir con gran facilidad o que pronuncia continuamente el estudiante?

Anexo 6: Guía de entrevista a la familia

Entrevista a padres de familia

Nombre: Patricia Álvarez Criollo

Nombre de las practicantes: Karina Quishpi y Andrea Pérez

Preguntas para componente morfosintáctico

1. ¿Si hijo es capaz de plantear y responder preguntas simples que estén o no acorde al contenido que se está llevando a cabo?
2. ¿Puede referirse a acciones/situaciones del pasado formulando oraciones correctas?
3. ¿Formula oraciones simples bien estructuradas? De ser la respuesta no ¿se expresa solo con monosílabas o bisílabas? ¿cuáles?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

4. Cuando habla ¿hace uso adecuado de artículos? ¿qué artículos es capaz de utilizar y comprender?
5. Ha evidenciado si su niño ¿reconoce los géneros femenino y masculino en personas y en objetos?

Preguntas para el componente pragmático

6. ¿Su hijo participa en una conversación de manera sencilla con la docente y/o con sus compañeros? ¿Es capaz de crear una conversación por iniciativa propia?
7. ¿Reconoce el contexto en el que se encuentra cuando inicia una conversación? ¿cuáles sí y cuáles no?
8. Cuando participa en conversaciones familiares ¿El niño respeta los turnos al hablar?
9. ¿Es capaz de comprender la intención cuentos cortos o enunciados simples?
10. Si hijo ¿es capaz de reconocer la emoción con la que se le habla? Ej. Seriedad, alegría, tristeza etc.

Preguntas para el componente léxico semántico

11. ¿Considera que su hijo tiene un nivel de vocabulario amplio y que está acorde a su edad?
12. Su hijo ¿es capaz de comprender elementos por uso y función y nombra sus características principales?
13. ¿Puede describir el lugar en donde? ¿puede describir algún lugar, situación o cosa?
14. Cuando se le presta imágenes ¿es capaz de comprender la intención con la que se lo muestra? ¿cuáles si y cuáles no?

Preguntas para el componente fonético-fonológico

15. Ha evidenciado si ¿El alumno es capaz de asociar y reconocer el fonema con su grafema de las vocales?
16. Según su experiencia con el niño ¿cree que es capaz de producir el sonido de todos los fonemas del abecedario? De ser la respuesta no, mediante su observación ¿qué fonemas no es capaz de producir?

17. Usted considera que ¿El niño puede separar las palabras en fonemas o sílabas?
18. El estudiante ¿es capaz de diferenciar si los fonemas que escucha son iguales o diferentes? Ejem: m con n
19. Si usted le preguntara al niño que identifique la posición de un fonema dentro de una palabra ¿cree que el estudiante sea capaz de hacerlo?
20. ¿Cuáles son los fonemas que puede reproducir con gran facilidad o que pronuncia continuamente el estudiante?

Anexo 7: Ficha de registro

Ficha de registro

Autor: Arregui, Amaia Título: síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje Año: mayo 1997	Editorial/Revista: Instituto Para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado País/Ciudad: Vitoria-Gasteiz
Resumen del contenido: El Síndrome de Down es una de las diferencias, por su desviación de la norma, que conforman la diversidad a la que el sistema educativo debe dar respuesta dentro del ámbito ordinario, en el centro escolar. Para poder planificar una respuesta adecuada a las necesidades de un colectivo, sin olvidar que éstas estarán filtradas por las características individuales, es preciso conocer cuáles son las características comunes de aprendizaje, qué necesidades generan y a partir de este conocimiento ir transformándolas en estrategias de enseñanza adecuadas.	
Autor: Brotons, Carmen Título: Vinculación afectiva en niños con síndrome de Down Año: 2015	Editorial/Revista: Universidad de Málaga País/Ciudad: Málaga
Resumen del contenido: El estudio de los vínculos afectivos en poblaciones infantiles con discapacidad, en concreto en niños con Síndrome de Down (en adelante SD) son más escasas. Desde el punto de vista del desarrollo psicomotor son bastante conocidas las consecuencias que esta trisomía ejerce sobre áreas como la cognición, el lenguaje, o la físico-motora, limitando, en diferentes grados, las competencias del niño y su capacidad de adaptación a las demandas del entorno. Si a estas limitaciones se añade la que podría provenir del establecimiento de un apego inseguro entre el niño con SD y sus cuidadores principales,	

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

las implicaciones negativas que se podrían ocasionar sobre el desarrollo serían de mayor magnitud.	
Autor: Kumin, Libby Título: Síndrome de Down: habilidades tempranas de comunicación Año: 2012	Editorial/Revista: Fundación Iberoamericana Down21 País/Ciudad: España
Resumen del contenido: Nos comunicamos desde el momento en que nacemos, y seguimos haciéndolo a todo lo largo de nuestra vida. Desde el momento en que nos despertamos hasta que nos acostamos. Siempre que interactuamos con la gente, nos comunicamos. Para los niños con síndrome de Down, el comunicarse es tan urgente y esencial como para cualquier otro. Y ellos lo hacen bien pronto mediante sus lloros, sus sonrisas, sus gestos. Obviamente, en sus primeros meses no saben todavía que están enviando mensajes y comunicándose con nosotros, pero nuestras reacciones y las de quienes les rodean les ayudan a que sus expresiones, sus gestos y sus vocalizaciones tomen la forma de una comunicación. A pesar de su deseo innato de comunicarse, los niños con síndrome de Down a menudo tienen características físicas y cognitivas que hacen más probable que su habla y lenguaje tengan dificultades.	
Autor: Santos, Elvira y Bajo, Cristina Título: Alteraciones del lenguaje en pacientes afectos de síndrome de Down. Año: 2011	Editorial/Revista: Revista de la Sociedad Otorrinolaringológica de Castilla y León, Cantabria y La Rioja País/ Ciudad: Cantabria

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Resumen del contenido:

El lenguaje y la comunicación son claves en el desarrollo social y personal de los niños afectos de Síndrome de Down. Además del fenotipo característico, la hipotonía muscular y el diferente grado de discapacidad psíquica, se asocian otras patologías. El lenguaje oral se adquiere de forma natural. Para el desarrollo de esta actividad existen dos requisitos: potencialidad de los dispositivos cerebrales, auditivos y visuales y existencia de estímulo social. Siendo la afectación lingüística variable de unos individuos a otros. Las personas con Síndrome de Down encuentran dificultades en el procesamiento de la información que reciben, la pérdida auditiva incluso leve o moderada, va a incidir en la fonología y producción del habla. El desarrollo del lenguaje en estos niños está enlentecido. Su lenguaje comprensivo está menos limitado que el expresivo, éste suele ser pobre, simplificado y con un vocabulario limitado debido a, sus dificultades cognitivas, motoras a nivel buco-orofacial y las diferentes características que se asocian a este síndrome, pero puede llegar a ser funcional. Su capacidad comunicativa se refuerza mediante el gesto. Los trastornos atencionales dificultarán el aprendizaje en gran manera. La Atención Temprana y la Logoterapia son fundamentales en estos casos

Anexo 8: Triangulación de datos

Triangulación de Datos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

	OBSERVACIÓN			ENTREVISTA	
LENGUAJE EXPRESIVO	Diario de campo	Guía de observación	Lista de cotejo	Guía de entrevista a docente	Guía de entrevista a familia
Componente Morfosintáctico	El estudiante no es capaz de formular oraciones simples bien estructuradas, a menos que sea por repetición. Además, no es capaz de utilizar artículos cuando habla, sin embargo, puede expresar el singular y el plural cuando habla.	El estudiante no es capaz de plantear mi contestar preguntas sencillas. El niño muchas veces ignora cuando se le habla o cuando se le hace preguntas su respuesta la mayoría de veces es: ¡Mande!. Es capaz de formular oraciones con la ayuda de otra persona quien le indique que debe repetir la oración.	No es capaz de plantear ni responder preguntas sencillas, solamente expresar sus necesidades, deseos o intereses. A veces formula oraciones simples bien estructuradas. A veces usa artículos en oraciones sencillas.	El estudiante es capaz de formular oraciones simples bien estructuradas, pero siempre hablando en el momento, es decir, el presente. Lo que más utiliza para comunicarse son monosílabas, bisílabas, pero sobre todo utiliza palabras aisladas y más cuando estas hacen referencia a una necesidad.	El estudiante no es capaz de formular oraciones simples bien estructuradas, ni en el presente ni en pasado, pero si es capaz de comunicarse mediante monosílabas, bisílabas y palabras que denoten una necesidad que el estudiante tenga en ese momento.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Componente Pragmático	El alumno no puede participar de una conversación de manera sencilla y además no es capaz de contextualizarse cuando se expresa, es decir, no sigue las normas conversacionales.	Muy pocas veces se ha evidenciado que el niño realice intercambios sociales muy breves. el niño no participa en conversaciones, el no interactúa con las demás personas dentro de su contexto escolar. No comunica hechos de diversa índole.	Si realiza intercambios sociales muy breves. No es capaz de participar de manera sencilla. No comunica hechos de diversa índole.	El alumno no participa en una conversación por iniciativa propia y tampoco es capaz de entablar una conversación con sentido y adecuada al contexto en el que se encuentra.	El alumno no participa en una conversación por iniciativa propia y tampoco es capaz de entablar una conversación con sentido y adecuada al contexto en el que se encuentra.
Componente Léxico-semántico	El estudiante no tiene un vocabulario de acuerdo a su edad y las palabras que más utiliza son de objetos y elementos que se encuentran en su vida cotidiana, aunque no es capaz de describir dichos objetos.	El niño no describe lugares, objetos ni situaciones, aunque estas sean muy sencillas. No es capaz de comparar personas ni objetos es decir no da características de cada uno. Su lenguaje es aproximadamente de un niño de 2 años tiene un vocabulario	No describe un lugar, objeto o situación, aunque sea de manera sencilla. El nivel de vocabulario no es adecuado para su edad cronológica.	El estudiante no tiene un vocabulario adecuado a su edad cronológica. Se considera que tiene un vocabulario de un niño de 3 años. Además, no es capaz de hacer descripciones cortas	El estudiante no tiene un vocabulario adecuado a su edad cronológica. Se considera que tiene un vocabulario de un niño de 3 años. Además, no es capaz de hacer descripciones cortas de lugares,

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

		escaso y dice palabras sencillas		de lugares, objetos o situaciones.	objetos o situaciones
Componente Fonético-fonológico	El estudiante no puede pronunciar varios sonidos entre ellos se encuentras los fonemas; /r/, /g/, /t/, /d/ presentando mayor dificultad con el fonema /r/ y cuando en las palabras se entran dobles consonantes, sin embargo, la mayoría de fonemas los puede producir con facilidad. Las palabras que pronuncia con mucha frecuencia y de manera correcta son; Pachi, sandía, moto, no.	Muy pocas veces reproduce de manera adecuada todos los fonemas del abecedario. Sí es capaz de hacerlo con la ayuda. Tiene algo de dificultad con el fonema "r", repite fonemas que se le indica, como ma, pa, no, si entre otros que son fácil de pronunciar para él.	No es capaz de indicar si las palabras que escucha son iguales o diferentes. A veces, reproduce de manera adecuada todos los fonemas del abecedario	El alumno es capaz de pronunciar todos los sonidos del abecedario, pero cuando dice palabras, es decir, no produce adecuadamente los sonidos de fonemas por separado. No es capaz de separar una palabra por fonemas o sílabas. No ha sido posible identificar los fonemas que puede producir con mayor facilidad porque no se expresa continuamente. Cuando habla pronuncia palabras confunde algunos	El estudiante puede producir el sonido de la mayoría de letras del abecedario, aunque no todos. Es capaz de separar una palabra por fonemas o sílabas solo si tiene ayuda. No ha sido posible identificar los fonemas que puede producir con mayor facilidad. Pero las palabras que utiliza con mayor frecuencia son; baño, paloma, Pachi, mamá, papá y sandia o las que

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

				fonemas. Pero las palabras que utiliza con mayor frecuencia son; Pati, Pachi, Mathi, sandía y las que expresan alguna necesidad.	expresan alguna necesidad.
LENGUAJE COMPRENSIVO					
Componente Morfosintáctico	El alumno no puede comprender situaciones del pasado. Si logra reconocer los géneros, de igual manera es capaz de comprender el singular y el plural.	El estudiante no se refiere a situaciones ni acciones del pasado. Debido a que no entabla conversaciones por lo que es difícil entender y preguntar de situaciones y acciones del pasado. A veces el estudiante es capaz de comprender el singular y el plural.	No es capaz de referirse al pasado pues su atención siempre está en el presente. Si es capaz de reconocer el género en personas y objetos. Si diferencia, utiliza y comprende de manera correcta el plural y singular	El estudiante es capaz de comprender preguntas simples. No comprende el uso de los artículos ni reconoce los géneros. Si es capaz de comprender el singular y el plural.	El estudiante es capaz de comprender preguntas simples. Si es capaz de comprender los géneros y los artículos, también es capaz de comprender el uso del singular y el plural.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Componente Pragmático	Puede comprender lecturas y enunciados simples. También es capaz de comprender las emociones con las que se le habla.	Puede comprender las expresiones gestuales reconoce cuando se le habla y con qué emoción se hace. El niño no sabe en qué momento es su turno ni si debe participar ni cómo debe participar	Si es capaz de reconocer las emociones cuando se le habla. No respeta las normas conversacionales.	El alumno es capaz de comprender lecturas y enunciados cortos que se le hacen. De igual manera puede comprender las emociones cuando se le habla.	El alumno es capaz de comprender lecturas y enunciados cortos que se le hacen. De igual manera puede comprender las emociones cuando se le habla.
Componente Léxico-semántico	Puede reconocer la función de algunos objetos que se encuentran en clase. Es capaz de comprender una orden y la intención de imágenes cuando se le presenta, aunque su atención es muy limitada.	Entiende la intención de pictogramas solamente cuando se le explica de manera individual. Es capaz de comprender el uso de los objetos de su entorno inmediato	No compara personas y objetos de manera simple. A veces entiende la intención de pictogramas. Es capaz de comprender el uso de los objetos de su entorno inmediato, sin embargo, no es capaz de nombrar sus características.	El estudiante es capaz de comprender y reconocer el uso que tienen algunos objetos, sobre todo si son de uso cotidiano del niño. No es capaz de reconocer una imagen ni tampoco su intención, solamente en ese	El estudiante si es capaz de comprender elementos por uso y función y nombra sus características principales, más si estos objetos son de uso cotidiano. A veces es capaz de comprender la intención de las imágenes que se le muestra.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

				momento y con ayuda externa sí.	
Componente Fonético-fonológico	El alumno no puede reconocer el grafema de ninguno de los fonemas. Tampoco puede diferenciar las palabras que se parecen.	No es capaz de asociar ni reconocer el fonema con su grafema. No puede indicar si las palabras que escuchan son iguales o diferentes	No asocia el fonema con el grafema. No es capaz de reconocer fonemas en posición inicial, medio o final.	El alumno no es capaz de asociar el fonema con su grafema. Tampoco es capaz de diferenciar los fonemas que tienen un sonido parecido. No está en condiciones de identificar un fonema en específico dentro de una palabra.	El alumno no es capaz de asociar el fonema con su grafema. Tampoco es capaz de diferenciar los fonemas que tienen un sonido parecido. No está en condiciones de identificar un fonema en específico dentro de una palabra.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

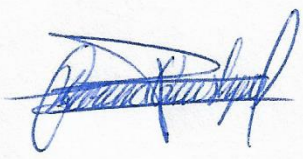
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Yo, Lizbeth Karina Quishpi Palacios, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Actividades logopédicas, ambientes de aprendizaje lúdico y desarrollo del lenguaje en un estudiante con síndrome de Down", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 20 de abril de 2022



Lizbeth Karina Quishpi Palacios

C.I: 0107210585

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

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

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Yo, Lizbeth Karina Quishpi Palacios, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Actividades logopédicas, ambientes de aprendizaje lúdico y desarrollo del lenguaje en un estudiante con síndrome de Dówn", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN 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 estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 20 de abril de 2022

Lizbeth Karina Quishpi Palacios

C.I: 0107210585

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

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

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Yo, Andrea Jessenia Pérez Buestán autora, del Trabajo de Integración Curricular de **Carreras** de Grado de Modalidad Presencial "Actividades logopédicas, ambientes de **aprendizaje** lúdico y desarrollo del lenguaje en un estudiante con síndrome de Down" **certifico que** todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación **son de exc**lusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 20 de abril de 2022

Andrea Jessenia Pérez Buestán

C.I: 0107415846

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

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

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Yo, Andrea Jessenia Pérez Buestán, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Actividades logopédicas, ambientes de aprendizaje lúdico y desarrollo del lenguaje en un estudiante con síndrome de Down", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN 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 estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 20 de abril de 2022

Andrea Jessenia Pérez Buestán
C.I: 0107415846

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CERTIFICADO DEL TUTOR/COTUTOR

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

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Karina Maribel Castillo Pinos, tutora y (Fernando Santiago Unda Villafuerte), cotutor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado "Actividades logopédicas, ambientes de aprendizaje lúdico y desarrollo del lenguaje en un estudiante con síndrome de Down" perteneciente a los estudiantes: (Lizbeth Karina Quishpi Palacios con CI. 0107210585, Andrea Jessenia Pérez Buestan con C.I. 0107415846). Dan fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informamos que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 7 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 11 de abril de 2022

Firmado electrónicamente por:
KARINA MARIBEL CASTILLO PINOS

Karina Maribel Castillo Pinos
C.I:0302599782

Firmado electrónicamente por:
FERNANDO SANTIAGO UNDA VILLAFUERTE

Fernando Santiago Unda Villafuerte
C.I: 1706495130