



Lic. Aldana Carreira

# **El lenguaje oral como medio de comunicación en niños con síndrome de Down**

Universidad Católica del Uruguay  
Escuela de Posgrados  
Maestría Neuropsicología del Desarrollo y Aprendizaje

Tesis para obtener el título de Magíster en Neuropsicología del Desarrollo y  
Aprendizaje.

**Tutora:** Dra. María del Mar Montoya  
Montevideo, 2023

Deseo agradecer a todos aquellos que hicieron posible mi camino hasta aquí. Mi familia en primer lugar porque fueron, son y serán pilares fundamentales en mis deseos, aspiraciones y en logros; sin ellos, nada sería igual.

Debo agradecer a mi tutora, María Montoya, quien ha dedicado horas de su tiempo con dedicación, paciencia y profesionalismo para orientarme y guiar mi camino en este proceso; sin ella, todo hubiera sido más difícil.

Necesito agradecer fervientemente a quien, con su dulzura, inocencia y compañía, inspiró mi deseo de investigación y aprendizaje en el momento de decidir y elegir el tema de este trabajo. Fue Isabella quien me acompañó en el desafío de investigación y en la búsqueda de mayor conocimiento que me permitiera encontrar herramientas para mejorar los resultados en el área del lenguaje. A ella, gracias.

Por último, agradezco también a todos aquellos que me beneficiaron aún sin saberlo. Siempre, a lo largo de un camino, nos encontramos con personas que, con un gesto, un silencio o una palabra, contribuyen en nuestro aprendizaje dejando un rédito positivo.

Lejos de ser la finalización de este trabajo y el final de un camino, pienso que es el comienzo de nuevos desafíos que me permitirán seguir creciendo como persona y como profesional.

# Índice

<b>RESUMEN .....</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
OBJETIVOS.....	7
METODOLOGÍA.....	8
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>9</b>
SÍNDROME DE DOWN.....	9
<i>Causas del Síndrome de Down.....</i>	9
<i>Tipos de Síndrome de Down.....</i>	10
<i>Características del Síndrome de Down.....</i>	10
Características físicas externas.....	11
Características orofaciales.....	11
<i>Aspectos cognitivos en el síndrome de Down.....</i>	12
<i>Desarrollo social y emocional.....</i>	13
Sociabilidad.....	13
Emocional.....	13
<i>Desarrollo del habla y del lenguaje.....</i>	14
<i>Síndrome de Down en Uruguay.....</i>	15
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>16</b>
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	16
<i>Adquisición del Lenguaje Verbal: Comprensión y Expresión.....</i>	18
<i>Comunicación.....</i>	18
<i>Estilos de aprendizaje en niños con síndrome de Down.....</i>	19
Técnicas de enseñanza existentes para niños con síndrome de Down.....	19
Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.....	20
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>23</b>
PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	23
<i>Justificación.....</i>	24
<i>Objetivo General.....</i>	24
<i>Objetivos Específicos.....</i>	25
<i>Fundamentación.....</i>	25
<i>Temporalización Aproximada.....</i>	26
<i>Metodología.....</i>	26
<i>Intervención.....</i>	27
Actividad 1.....	28

Actividad 2 .....	29
Actividad 3 .....	31
Actividad 4 .....	32
Actividad 5 .....	33
Actividad 6 .....	34
Actividad 7 .....	35
Actividad 8 .....	37
Actividad 9 .....	38
Actividad 10.....	39
<i>Resultados</i> .....	41
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>47</b>
CONCLUSIONES.....	47
<b>ANEXO .....</b>	<b>52</b>
ACTIVIDAD 1: CUENTO LA ABUELA CLOTILDE Y SU MAGIA.....	52
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>53</b>

# Resumen

El síndrome de Down es un trastorno genético que se origina cuando la división celular anormal produce una copia adicional total o parcial del cromosoma 21. Este material genético adicional provoca los cambios en el desarrollo y en las características físicas relacionadas con el síndrome de Down. El síndrome de Down varía en gravedad de un individuo a otro, y provoca incapacidad intelectual y retrasos en el desarrollo de por vida. Las limitaciones específicas del síndrome de Down y las del funcionamiento intelectual hacen que la adquisición del lenguaje se vea gravemente alterada. Dichas alteraciones dificultan notablemente el desarrollo individual y la integración social de los niños y niñas con síndrome de Down. Sin embargo, aunque la adquisición de esta área es muy lenta, esto no quiere decir que no aprendan. Con ese propósito se sugiere un proyecto de intervención en el área del lenguaje oral y comunicación para una alumna con síndrome de Down con el fin de mejorar sus habilidades para la comunicación. El proyecto consta de una secuencia de actividades que estarán planificadas con sus objetivos correspondientes siguiendo un determinado orden para lograr el objetivo antes mencionado.

# Abstract

Down syndrome is a genetic disorder which results when abnormal cell division produces a partial or complete extra copy of chromosome 21. This extra genetic material causes some changes in growth and physical characteristics associated with Down syndrome. Down syndrome varies in severity from one individual to another, and it causes lifelong intellectual disability and developmental delays. The specific limitations of Down syndrome, and those related with intellectual functions make that language acquisition becomes seriously disturbed. These alterations significantly interfere in the individual development and social integration of children with Down syndrome. However, despite the acquisition of this area is very slow, this does not mean that they do not learn. For this purpose, an intervention project is suggested in the area of oral language and communication for a student with Down syndrome in order to improve their communication skills. It consists of a sequence of activities which will be planned with their corresponding objective following a certain order to achieve the aforementioned goal.

# Introducción

Para todos los niños el lenguaje tiene una importancia fundamental ya que es el medio básico de expresión para los seres humanos, pues les permite integrarse en la comunidad en la que viven. Este trabajo final de maestría realizado con la metodología de revisión bibliográfica busca ser fuente de información sobre el síndrome de Down (en adelante SD) y sus características en las diferentes áreas, específicamente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales en niños con trisomía 21.

Particularmente para los niños con SD, el lenguaje se encuentra descendido debido a su discapacidad intelectual, pero no es causa de no poder desarrollarse en el área, es normal percibir una alteración en el lenguaje que dificulta el intento de comunicarse. Este déficit en la comprensión del diálogo dificulta más de un aspecto en su vida cotidiana, pero ello no presupone que sea inviable lograr la comunicación con ellos. Con la ayuda de profesionales debidamente capacitados, estos niños logran una mejora en ese aspecto, de esta premisa es que surge la justificación del presente trabajo, el cual busca ser fuente de información para todo aquel profesional que se desempeñe como instrumento de apoyo para el desarrollo de estos niños. A criterio de su autora, es imprescindible que los profesionales se formen, investiguen y adquieran la mayor cantidad de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos con SD.

El interés específico en el lenguaje oral como medio de comunicación en niños con SD se fundamenta en la evidencia de la vitalidad que cobra dicha problemática en el progreso de las personas con la mencionada discapacidad intelectual. Es característico de algunos niños con SD la poca intervención social con sus pares debido, en gran parte, a sus dificultades en la comunicación.

## Objetivos

El objetivo general es compilar información sobre cómo es el lenguaje oral y la comunicación de los niños con SD. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Definir cómo es el desarrollo de las personas con SD en las diferentes áreas.

- Analizar cuáles son las dificultades que los niños con SD presentan en el lenguaje y la comunicación.
- Exponer cuáles son las principales estrategias de intervención en el área del lenguaje y la comunicación para personas con SD.
- Sugerir un proyecto de intervención en el área del lenguaje oral y comunicación para una alumna con SD.

## Metodología

La metodología que se utilizó para alcanzar los objetivos fue la indagación de bibliografía que contuviera información que diera respuesta a las preguntas directrices que se plantean a continuación. La autora reúne y refleja los conocimientos adquiridos en esta revisión bibliográfica en el diseño de un proyecto de intervención en el área de Lenguaje oral y Comunicación para una alumna con SD.

- ¿Cómo es el desarrollo del lenguaje oral en niños con SD?
- Diseñar, planificar y elaborar una propuesta de intervención en el lenguaje y habla para una niña con SD.

Siendo estas las preguntas y el propósito principal, se busca dar paso a razones que desprenden preguntas más específicas como las siguientes:

- ¿Qué características cognitivas tienen los niños con SD?
- ¿Hay sistemas alternativos y aumentativos de comunicación? ¿Cuáles son?
- ¿En qué área se encuentra la mayor dificultad para los niños con SD?
- ¿Qué estrategias hay para su enseñanza?

La respuesta a cada una de estas preguntas se verá a lo largo de los capítulos del presente trabajo, como también se aplicará en el breve proyecto de intervención.

Este trabajo final de maestría titulado *El lenguaje oral como medio de comunicación en niños con síndrome de Down* está dividido en cuatro capítulos. En el capítulo I se aborda el marco teórico sobre el SD, definición, causas, tipos y características que dan sustento al trabajo. El capítulo II se centra en la comunicación y el lenguaje oral de los niños con SD. El capítulo III contiene un breve proyecto de intervención para ser instrumentado en una niña de 8 años. Para finalizar, en el capítulo IV se plantean la discusión y la conclusión.

# Capítulo I

## Síndrome de Down

La definición que se puede encontrar de forma más repetitiva sobre el síndrome de Down hace alusión a la razón biológica de su causa:

El síndrome de Down o trisomía 21 es una entidad que en la actualidad constituye la causa genética más frecuente de discapacidad intelectual y malformaciones congénitas. Es el resultado de una anomalía cromosómica por la que los núcleos de las células del organismo humano poseen 47 cromosomas en lugar de 46, perteneciendo el cromosoma excedente o extra al par 21 (Rodríguez, 2004, p. 48).

Este desequilibrio genético ocasiona modificaciones en el desarrollo y función de los órganos y sistemas, tanto en las etapas prenatales como postnatales. Consiguientemente, aparecen anomalías visibles y diagnosticables, unas son congénitas y otras pueden aparecer a lo largo de la vida. El sistema más comúnmente afectado es el sistema nervioso y dentro de él, el cerebro y el cerebelo. Por este motivo, casi de manera constante la persona con SD presenta en grado variable, discapacidad intelectual (Rodríguez, 2004).

Más allá del desequilibrio genético, la discapacidad intelectual presente en el SD se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

### *Causas del Síndrome de Down*

Según Escobar y Morales (2018), el síndrome de Down no lo causa la madre ni el padre a causa de algo que hacen antes del nacimiento de un hijo, cualquier persona puede tener un niño con SD. Sin embargo, existen investigaciones que indican factores de riesgo lo que significa que hay más posibilidades de que el niño nazca con SD. Uno de ellos es que la madre tenga una edad avanzada, después de los 35 años existen más posibilidades de tener un bebé con SD. La razón que indica que este riesgo es real es que los óvulos de la mujer están retenidos

desde su nacimiento, eso hace que, a lo largo de la vida, los óvulos comienzan a envejecer y esto favorece la propensión a la aparición del síndrome. Otro de los factores de riesgo es ser portadores de la translocación genética para el SD, tanto el hombre como la mujer pueden transmitir la translocación genética a sus hijos. Por último, está el factor de riesgo de haber tenido un hijo con SD, existen posibilidades de que el siguiente hijo tenga el mismo trastorno.

Normalmente, todo óvulo y todo espermatozoide contiene 23 cromosomas, la unión de ellos da como resultado 23 pares, o sea, un total de 46 cromosomas. Es allí donde, a veces, se produce un accidente durante la formación de un óvulo y espermatozoide que hace que tenga un cromosoma número 21 de más. Esta célula aporta un cromosoma 21 adicional al embrión, produciéndose así el SD. Dada la existencia de este cromosoma 21 adicional en cada una de las células del cuerpo es que el bebé que nace tiene facciones y defectos congénitos propios del síndrome. Con respecto a la causa, aún no se encuentra el error cromosómico que origina el SD.

### ***Tipos de Síndrome de Down***

La siguiente clasificación (Quintanal Díaz,2018) se basa en las características genéticas de quienes padecen el síndrome, se diferencian tres descriptas a continuación:

- Trisomía 21: la persona presenta un cromosoma extra en el par 21, es decir, presenta un total de 47 cromosomas y no de 46 como es normal. Esto ocurre en el 95% de los casos.
- Mosaicismo: se presenta por una división celular precoz y anormal durante el desarrollo del feto, normalmente, afecta a unas células, no a todas. Este es el tipo que se da con menos frecuencia.
- Traslocación: se presenta en el momento de la división celular, el cromosoma 21 se rompe y se une a otro cromosoma que, por lo general, suele ser el 14.

### ***Características del Síndrome de Down***

Según Velázquez Medina (2021) las características de las personas con SD se extienden desde lo físico a lo emocional. Dando en cada aspecto de la vida una característica particular en ellas, se enumeran las siguientes:

## **Características físicas externas.**

- **Perímetro cefálico:** es inferior en comparación con lo habitual, las fontanelas craneales suelen cerrarse más tarde en relación a un niño con crecimiento típico. Los ojos son ligeramente rasgados y el puente nasal es ancho con abundante mucosidad lo que provoca que sean más propensos a infecciones.
- **Cuello:** es corto y ancho, principalmente en el sexo masculino.
- **Miembros superiores:** las manos y dedos son pequeños, el menique se segmenta en dos y no en tres como es lo usual, en la palma de la mano existe un pliegue palmar en lugar de dos.
- **Altura:** es inferior a la media, en la adolescencia tienen inclinación a la obesidad ligera o moderada.
- **Hipotonía muscular:** es frecuente, lo que provoca un desarrollo atípico de las estructuras faciales causando disfunción en la morfología bucodental.

## **Características orofaciales.**

Estas personas muestran anomalías en la estructura orofacial, una de las causas es la hipotonía evidente en los músculos orbiculares de los labios, masetero, temporal y cigomático; esto evita un correcto funcionamiento de los órganos implicados en la deglución, masticación, respiración y habla.

Entre las estructuras afectadas se encuentran las siguientes:

- **Labios:** a medida que las personas con SD van creciendo, sus labios van aumentando de volumen y grosor provocando un selle labial incorrecto. La hipotonía en el músculo orbicular de los labios ocasiona descenso en el ángulo labial, el labio inferior se encuentra evertido y poco protruido, además es evidente la presencia de fisuras labiales, descamación, formación de costras, cicatrices en el labio inferior y las comisuras.
- **Lengua:** una de las características principales es la protrusión lingual; al nacer presentan una lengua lisa y de consistencia normal, pero durante su desarrollo aparecen grietas en el dorso dando un aspecto de fisuras secundando a la acumulación de alimentos lo que conlleva a infecciones.

- Dientes: existe un retraso en la erupción dentaria decidua y permanente, entre los 4 y 5 años de edad se completa la primera dentición lo que también ocasiona erupción tardía en los permanentes; debido a esto, los primeros molares y los incisivos se manifiestan entre los 8 y 9 años. La agenesia dental, especialmente en el segundo premolar inferior, es usual, también la microdoncia que afecta tanto en la dentición temporal como permanente, siendo esta última la más frecuente, lo que facilita la aparición de diastemas.
- Paladar: es alto, estrecho, esto limita los movimientos de la lengua causando dificultades en la articulación del habla. El paladar blando suele ser corto y en algunos casos se evidencia úvula bífida.

### ***Aspectos cognitivos en el síndrome de Down***

En las personas con SD, los procesos cognitivos como la atención, la percepción, la memoria y el razonamiento lógico presentan diferentes grados de afectación que impactan en su desarrollo general.

- Atención: les es difícil tomar la iniciativa en cualquier actividad; muestran mayor dificultad en percibir los estímulos auditivos que los visuales. Normalmente tardan en responder porque necesitan más tiempo para procesar la información, además, les cuesta asimilar instrucciones nuevas y complejas.
- Percepción: demoran en discriminar sonidos e imágenes ya que padecen deficiencias auditivas y visuales. Su mayor dificultad está en la audición, problema que afecta especialmente al lenguaje oral, desencadenando interferencias para la comprensión de frases completas, pudiendo perder parte de la información.
- Memoria: suelen aprender mejor a través de tareas sencillas y realizadas paso a paso de forma repetitiva. La memoria de corto plazo se encuentra más afectada que la memoria de largo plazo ya que no logran retener conocimientos para dar respuestas inmediatas, sin embargo, en la memoria de largo plazo no tienen tanta afectación porque es menos complejo recordar información de experiencias cotidianas.

- Razonamiento y resolución de problemas: suelen presentar dificultades para realizar cálculos matemáticos y operaciones que exigen pensamiento abstracto, pues esto requiere de capacidad para entender los conceptos e ideas intangibles.

Como se planteó anteriormente las personas con Síndrome de Down suelen presentar discapacidad intelectual leve o moderada y en menor proporción se evidencia casos con severo o profundo, mientras que los individuos que tienen tipo mosaicismo pueden mostrar menor discapacidad intelectual.

## ***Desarrollo social y emocional***

### **Sociabilidad.**

Aunque tradicionalmente se consideraba a las personas con SD muy cariñosas, lo cierto es que, sin una intervención sistemática, su nivel de interacción social espontánea es bajo. Sin embargo, la mayoría de los niños con SD pueden incorporarse sin ninguna dificultad a los centros de integración escolar.

En el terreno social se les ha de favorecer el contacto con otras personas, promoviendo su participación en actividades de grupo y que intervengan en todo tipo de actividades, como en juegos y deportes (Cuckle y Wilson, 2003).

Los programas de entrenamiento en habilidades sociales pueden ser aplicados con éxito en personas con SD desde edades tempranas, alcanzando resultados observables en poco tiempo. Su integración social plena se ha de entender como un proceso de doble dirección: preparando al discapacitado para su acceso a la sociedad y concienciando a la sociedad de la necesidad de acoger a todo tipo de personas, aceptando sus diferencias.

### **Emocional.**

Las emociones cumplen, especialmente, tres funciones según Castilla del Pino (2000) y son las siguientes:

- La vinculación del sujeto con los objetos del entorno (personas, animales y cosas) como consigo mismo.

- La organización jerarquizada de la realidad. Ordenamos los objetos según nuestras preferencias en función de lo que nos gusta y lo que nos disgusta, la cual es propia, singular y, por lo tanto, irreplicable. Las personas con SD tienen la suya propia, lo que les permite tener una experiencia vital única y valorar la realidad de acuerdo con parámetros personales.
- La expresión de las propias vivencias. Si el pensamiento se dice, el sentimiento se expresa. Se pueden manifestar en forma de síntomas intro perceptivos, sólo destacables por el sujeto que los experimenta. Ofrece la posibilidad de controlar los sentimientos. En personas con SD se pueden dar dos situaciones extremas en la manifestación externa de los sentimientos: por exceso, cuando no se ha entrenado el autocontrol, y por defecto, cuando sus limitaciones lingüísticas dificultan la comunicación de sus sentimientos.

La dificultad para la comunicación lingüística puede limitar la expresión de las propias emociones en las personas con SD. Que no puedan ser verbalizadas no quiere decir que no las están viviendo con intensidad. Por ello, con frecuencia, se muestran espontáneas y directas al expresar sus afectos como, por ejemplo, el exceso de contacto físico. Es frecuente, además, que experimenten bloqueos en los que no sean capaces de tomar una decisión o responder a las demandas de una situación.

En conclusión, la riqueza de las vivencias emocionales de las personas con SD y su especial capacidad para percibir emociones, nos llevan a afirmar que las dificultades de estos alumnos son esencialmente cognitivas, no afectivas, y que es labor del educador potenciar el plano emocional, aprovechando toda su riqueza.

## ***Desarrollo del habla y del lenguaje***

Según Kumin (2015), en las personas con SD se da una conjunción compleja de alteraciones que hacen que el nivel lingüístico vaya claramente por detrás de la capacidad social y de la inteligencia general. Con respecto a otras formas de discapacidad intelectual, las personas con SD se encuentran más desfavorecidas en ese terreno, ya que presentan un retraso sumamente significativo en el área de lenguaje y de las habilidades lingüísticas.

En el siguiente capítulo se aborda en profundidad esta temática dado que está relacionada con una de las preguntas principales de este trabajo.

## *Síndrome de Down en Uruguay*

Los datos del Estudio Colaborativo Latinoamericano de Malformaciones Congénitas realizados en tres maternidades en 1999, según Larrandaburu (2018), demostraron una incidencia de SD de 8/10.000 recién nacidos (RN).

Una investigación más reciente de Uruguay, en la que se usaron los datos nacionales del Registro Nacional de Defectos Congénitos y Enfermedades Raras (RND CER), demostró, entre 2011 y 2014, una incidencia inferior, de 3,6/10.000 RN. En ese período fueron notificados 70 casos de SD de un total de 191.820 nacimientos. Lo que significa uno de cada 2740 recién nacidos. Este mismo estudio demostró también que:

- El sexo masculino fue el más frecuente, representando el 57% de los casos.
- El parto prematuro, el bajo peso al nacer y la depresión neonatal fueron los factores de riesgo perinatales más importantes, de entre 3 a 4 veces más frecuentes en los recién nacidos con SD que el resto.
- El 53% de los niños con SD presentaron, además, una cardiopatía congénita.
- En el 56 % de los recién nacidos con SD la edad materna fue de 35 o más años.
- La mortalidad antes del año de vida en este grupo poblacional fue de 29%.

# Capítulo II

## Lenguaje y Comunicación

Por definición sabemos que «la comunicación humana se asume como el proceso de interacción bidireccional que posibilita el acceso a la información, el aprendizaje y la socialización con el medio» (Pérez et. al., 2017). Es importante conocer las diferencias entre el lenguaje, la comunicación y el habla para entender algunas de las habilidades de los niños con SD. El lenguaje es un sistema de signos que utiliza una comunidad para comunicarse oralmente o por escrito. Es un código compartido, comprendido por los miembros de una comunidad lingüística, y que los niños aprenden mediante la interacción social.

La comunicación es el proceso por el que una persona formula y envía un mensaje a otra persona, la cual lo recibe y decodifica. Nos podemos comunicar mediante el habla, pero también usando gestos y expresiones fáciles. El habla es el proceso por el que se producen la voz y los sonidos y se combinan las palabras para comunicarse. Si hacemos una comparación entre estos tres términos, el lenguaje es el concepto que tiene más retraso en niños con SD. La mayoría de estos niños hablan y se comunican antes de empezar a utilizar el lenguaje. Es muy importante que, en los primeros años, el niño vaya desarrollando el habla, de la misma forma que utiliza algún sistema como, por ejemplo, el lenguaje de signos que les permita comunicarse correctamente.

El lenguaje, el habla y la comunicación juegan un papel esencial en el desarrollo cognitivo, afectivo y social. Los niños con SD presentan una discapacidad intelectual que, entre otras áreas, afecta a la adquisición y desarrollo del lenguaje, lo que entorpece su desarrollo individual y perjudica sus relaciones sociales. Por este motivo es que la intervención de técnicos, como un logopeda, es extremadamente importante, ya que les va a permitir reducir su retraso en el desarrollo del lenguaje. La educación lingüística deberá ser constante e involucrar a familiares para que ayuden a potenciar el lenguaje a través de ejercicios diarios y comportamientos que refuercen la comunicación.

Citar al lenguaje en el marco teórico predispone a utilizar definiciones como la que dice que es la «capacidad propia del ser humano para expresar pensamientos y sentimiento por medio de la palabra» o, según la Real Academia Española, la «facultad del ser humano de

expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos». Se podría seguir mencionando conceptos o definiciones sobre qué es el lenguaje, pero lo fundamental es que todas ellas hablan de «capacidad» o «facultad», pero qué sucede cuando el ser humano tiene una discapacidad intelectual. En el caso de estudio del lenguaje oral en personas con SD, según la revisión bibliográfica, se puede afirmar que les resulta trabajoso dar respuestas verbales, se desempeñan mejor dando respuestas motoras, por lo que es más fácil para ellas *hacer* que *explicar* lo que hacen o lo que deben hacer.

También presentan dificultad para entender la información hablada, pero se ha de destacar que tienen mejor nivel de lenguaje comprensivo que expresivo, siendo la diferencia entre uno y otro especialmente significativa. Les cuesta transmitir sus ideas y, en muchos de los casos, saben qué decir, pero no encuentran cómo decirlo.

Es por ello que se apoyan en gestos y onomatopeyas cuando no son comprendidos e incluso, dejan de demandar la ayuda que precisan cansados por no hacerse entender.

Esencialmente, se aprende a hablar, hablando, por lo que, en el trato cotidiano, hablarles y escucharlos son las mejores estrategias.

La etapa prelingüística es la que precede a la aparición del lenguaje hablado. Como indica Rondal (2009), en los niños con desarrollo ordinario, empieza a desarrollarse 3 meses antes del nacimiento y se extiende hasta los 18 meses. Durante esta etapa, los bebés se comunican mediante gestos, expresiones faciales o, incluso, movimientos corporales. (Roberts et al., 2007) Así, el desarrollo prelingüístico es de vital importancia, pues la calidad de los actos comunicativos del niño durante esta etapa determinará la calidad del lenguaje hablado que aparece en etapas evolutivas posteriores (Rondal, 2009).

La pragmática hace referencia al uso del lenguaje en diferentes situaciones y contextos con el fin de establecer la comunicación. Este aspecto del lenguaje engloba diversos aspectos, entre los que se encuentran las razones por las que hablamos, la necesidad de comunicar, la habilidad para iniciar una conversación y desenvolverse de manera adecuada en el transcurso de una conversación respetando los turnos de palabra, mantener el tema de conversación, regular la velocidad o contar historias (Roberts et al., 2007).

Es así que la habilidad de iniciar una conversación es especialmente importante para adquirir una buena capacidad comunicativa (Roberts et al., 2007) y, en los sujetos con SD, este aspecto es uno de los que más debilidades presenta (Martín et al., 2009).

La comunicación como lenguaje tiene un gran peso en todos los niños, ya que es el medio fundamental que tiene el ser humano para su desarrollo como ser bio-psico-social.

Siendo la comunicación un medio elemental para el relacionamiento e integración en la comunidad, se utiliza como la herramienta más efectiva para demostrar los sentimientos y el crecimiento intelectual en pos del desarrollo de sus habilidades.

### ***Adquisición del Lenguaje Verbal: Comprensión y Expresión***

La expresión oral en niños con SD empieza a partir de los 19 a 24 meses cuando comienzan a formular sus primeras palabras. En los niños con SD, la inteligibilidad del habla se ve afectada por las dificultades oropráxicas y articulatorias. Los diversos factores que influyen en ello son la morfología, el déficit auditivo, los déficits de coordinación y los problemas vocálicos. Los niños con SD formulan sus primeras frases entre los 3 y 4 años de edad. Además, también presentan problemas a la hora de entender la estructuración gramatical del lenguaje. Se observan más problemas en las construcciones sintácticas que en la morfología.

La adquisición de vocabulario en el desarrollo ordinario es lenta desde los 12 a los 20 a 24 meses y se convierte en un proceso más rápido a partir de los 24 meses. Sin embargo, en el desarrollo de niños con SD es lenta hasta los 4 años y luego se comprueba un problema en la relación significante-significado. Las dificultades en el léxico están motivadas por la edad mental, pero también lo están por el déficit en la comprensión de la relación entre, por ejemplo, situaciones, objetos, personas, acontecimientos. En el desarrollo fonológico, se van produciendo, primero, las vocales y semivocales y las consonantes oclusivas orales (como, por ejemplo, la pe, la te, la ka, la be) y nasales (la eme, la ene, la eñe; entretanto, las fricativas (como la efe, la ve, la ese, la zeta o la equis) necesitan más tiempo para dominarlas, así como con la africada (la ce hache) y las líquidas laterales y vibrantes (como la ele y la erre), que en algunos casos no llegan a conseguirlo.

### ***Comunicación***

La comunicación puede ser definida como «un proceso de interacción bidireccional que implica una conducta dirigida hacia otra persona, que, a su vez, proporciona recompensas relacionadas directas o socialmente» (Frost y Bondy, 2002, p. 24).

Podemos afirmar que se trata de un proceso continuo y dinámico en el cual se recibe y se transmite información y que, para que suceda, se debe contar con un emisor, un receptor, el mensaje a transmitir, el código a utilizar, en este caso será el lenguaje oral, y un medio.

## ***Estilos de aprendizaje en niños con síndrome de Down***

### **Técnicas de enseñanza existentes para niños con síndrome de Down.**

Es fundamental comprender mejor la particularidad en los procesos de aprendizajes de cada persona como ser individual como en las personas con condición de vulnerabilidad, como los niños con SD. Según sus necesidades, tendrá una forma de aprender que le sirva más que otra. Conocer el estilo y la técnica que más los favorece nos ayuda a fomentar los aprendizajes y favorecer el proceso mismo de aprender.

Como se mencionó anteriormente, los niños con SD tienen mayor dificultad en el área del lenguaje, lo que hace que su comunicación se vea totalmente afectada.

Existen sistemas de comunicación que incluyen todas las opciones, sistemas o estrategias que se pueden utilizar para facilitar la comunicación de toda persona que así lo necesite. Los mismos facilitan a las personas a adquirir habilidades de lenguaje a través de procedimientos específicos. Es así que la comunicación aumentativa y alternativa son formas distintas de expresar claramente las necesidades en el lenguaje y, en el caso de los niños con SD, beneficiándose en su integración social.

Estudios e investigaciones en el área han permitido el desarrollo de técnicas por medio de las cuales es posible realizar terapias que pueden contribuir notablemente al mejoramiento de la calidad de vida de estas personas. De igual manera, existe variedad en los sistemas por cuanto se entiende que cada ser humano, en su ser y su cognición, son diferentes y deberán adaptarse a procesos según sus necesidades o dificultades que presenten.

¿Qué son los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa? «Los sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad» (Peiró Navarro, 2014).

Los niños con SD no son los únicos que se benefician de estos sistemas, hay personas

que presentan diversas dificultades comunicativas o dificultades para adquirir el lenguaje y gracias a ellos consiguen integrarse e incluirse en el ámbito educativo y social, ya que les permite interactuar con el mundo que les rodea e integrarse en la sociedad.

### **Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.**

Los sistemas alternativos de comunicación permiten a las personas expresar los mensajes y exponer las necesidades que requieren. Al respecto, Gil (2010) menciona que «al no poder darse la comunicación oral, se sustituye dicho lenguaje por otro sistema, dotado de reglas, vocabulario y forma de producir **específico**». (p. 107)

Por otra parte, el sistema aumentativo consiste en aumentar la capacidad de comunicación de las personas que presentan dificultad para conseguir una comunicación verbal funcional. Al respecto, Gil (2010) menciona que «los sistemas aumentativos de comunicación complementan el lenguaje oral cuando, por sí solo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno». (p. 107)

Según Peiró Navarro (2014), existen dos tipos de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. Los clasifica en sistemas aumentativos y alternativos con ayuda y sistemas aumentativos y alternativos sin ayuda.

*Sistemas aumentativos y alternativos con ayuda. Son aquellos que se enfocan en el desorden del habla y requieren de un soporte físico para sustituir la comunicación en personas con un lenguaje limitado. Para Peiró Navarro (2014) los principales sistemas son los siguientes:*

- Sistemas que combinan símbolos pictográficos, ideográficos y arbitrarios. Entre ellos podemos distinguir 3 tipos.
- Sistema BLISS. Este sistema está compuesto por símbolos pictográficos que ayudan a transmitir necesidades, pensamientos y sentimientos dentro del contexto educativo, social y familiar. Los símbolos que utilizados dentro de este sistema están organizados por colores, por ejemplo, el amarillo representa a los sustantivos referidos a personas y pronombres; el verde hace referencia a los verbos; el color naranja representa los sustantivos con excepción de los que se refieren a personas; el azul para los adjetivos y adverbios; el morado es para expresar agrado y desagrado; el color blanco es para los artículos, los números, las letras y las palabras concretas (Peiró Navarro, 2014, p. 16).

- Sistema REBUS. Está compuesto por símbolos que ayudan a la adquisición de la lectoescritura. Cada uno de los símbolos va acompañado por la palabra que representa. Este sistema permite que el vocabulario se amplíe (Peiró Navarro, 2014, p. 17).
- Sistemas pictográficos lineales. Estos sistemas permiten representar diferentes conceptos a través del uso de pictogramas, los cuales pueden estar incluidos en una computadora, en el celular, en cartulinas o papel, entre otros soportes. Dentro de este sistema, los más utilizados son el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) que utiliza símbolos pictográficos acorde al nivel cognitivo de la persona, donde cada símbolo lleva una palabra que representa al pictograma, y el Sistema de Comunicación por intercambio de imágenes (PECS) que es aquel que ayuda en la dificultad de la comunicación de las personas mediante el uso de intercambio de tarjetas para poder transmitir un mensaje que hace referencia a la vida diaria del usuario (Peiró Navarro, 2014, p. 18).

Los pictogramas tienen varios modos de aplicación y son uno de los métodos más usados en el desarrollo y mejoramiento de la comunicación en niños con SD. Los pictogramas de carácter visual sirven para facilitar la comunicación de necesidades o estimular la expresión cuando existan carencias sensoriales o cognitivas. En la actualidad se han desarrollado sistemas pictográficos en medios digitales y realidad aumentada atrayendo la atención de los niños con SD de manera espontánea en comparación con los métodos tradicionales y mejorando la interacción del niño. Tales dificultades se ven minimizadas mediante el uso de dispositivos móviles y pizarras digitales. Se trata de medios que presentan las mismas condiciones favorables y beneficios que el resto de los recursos multimedia pero que, a mayores, cuentan con un sistema de interacción táctil y fácilmente manejable de forma autónoma.

***Sistemas aumentativos y alternativos sin ayuda.*** Son aquellos que no necesitan de una ayuda externa y se enfocan en personas con discapacidad auditiva y con alteraciones del habla que les impide pronunciar sonidos. En este sistema, el propio cuerpo es quien emite mensajes mediante gestos y movimientos corporales.

- Gestos comunes. Son movimientos que realizamos todas las personas de forma espontánea, especialmente con la cara o con las manos, como cuando mostramos nuestro estado de ánimo. Sin embargo, para las personas que

presentan dificultad en la comunicación, es necesario el uso de gestos para emitir ciertos mensajes (Peiró Navarro, 2014, p. 12).

- Signos idiosincrásicos. Son signos que ha adquirido la persona por sí misma y que son de uso específico para comunicarse dentro del contexto en el que la persona se sienta cómoda.
- Alfabeto dactilológico. Es un sistema para utilizarlo, en especial, con personas sordociegas que consiste en una representación manual de las letras del alfabeto. Es necesario que la persona que va a utilizarlo se concentre en profundidad para memorizar ciertas letras y emitirlas por medio del tacto (Peiró Navarro, 2014, p. 13).
- Lengua de señas. Es una lengua que posee un vocabulario y una gramática propia y se diferencia totalmente de las lenguas orales. Este sistema está compuesto por gestos, expresiones y movimientos corporales que representan a palabras (Peiró Navarro, 2014, p. 13).
- Sistema bimodal. Es un sistema que utilizan los signos de la lengua de señas con la diferencia de que este sistema tiene la misma estructura gramatical que la oral y varía según el idioma del país en donde se implemente (Peiró Navarro, 2014, p. 14).

Los SAAC son considerados como un sistema fundamental para mejorar el desarrollo de la comunicación, por ende, es muy importante tomar en cuenta este sistema para aplicarlo en personas con SD que presentan afecciones muy considerables en el desarrollo de su comunicación.

# Capítulo III

## Proyecto de intervención

En los capítulos anteriores se han mencionado conceptos teóricos expuestos por referentes en el tema de estudio acompañados de reflexiones que se originan de la lectura e investigación de la autora. En el presente capítulo se plantea una propuesta de proyecto de intervención que se enmarca en un caso concreto, por lo que es importante resaltar que dicho proyecto es diseñado y planificado de forma específica para una niña de 8 años de edad con SD que cursa segundo año de primaria. La autora de este trabajo se desempeña desde hace dos años como acompañante pedagógico y terapéutico de la alumna, asistiendo en el horario escolar, lo que conlleva a que la focalización de la propuesta sea completamente personalizada de acuerdo a las necesidades generales y específicas de la niña y de su nivel de lenguaje comprensivo y expresivo.

Isabella (en adelante, la alumna) nace en el seno de una familia formada por ambos progenitores y un hermano mayor. Recibió, en sus primeros meses de vida, apoyo profesional en el área fisioterapéutica por un tiempo no mayor a los dos meses. Su primera palabra la pronunció con seis meses de edad y fue *papá*. Con dieciocho meses de edad, comienza a asistir a un centro educativo. En el año 2020 la alumna alcanza el nivel preparatorio y con ello, la aparición de la figura del acompañante terapéutico dentro de su horario escolar y el acercamiento a las distintas terapias, psicomotricidad, asistencia psicopedagógica y musicoterapia. Lo que fue el comienzo de una nueva etapa dentro de su desarrollo escolar, se vio interrumpido por la aparición del Covid-19 lo que ocasionó la suspensión de las clases presenciales, lo cual impactó de forma directa en el progreso de su desarrollo.

A mediados del año 2020, la alumna retoma la asistencia a las sesiones con los distintos profesionales, aunque sin comenzar, hasta finales de ese año, con la presencialidad en el centro educativo. En el año 2021, la alumna comienza la educación primaria, continúa asistiendo al mismo centro educativo y es asistida por un acompañante terapéutico y pedagógico durante las 4 horas curriculares diarias. Respecto a las distintas áreas complementarias, asistió al psicopedagogo y, por un corto periodo de dos meses, al fonoaudiólogo. Al finalizar el año, es promovida a segundo año de primaria.

En el año 2022, la alumna asiste a sesiones con psicopedagogo de forma diaria sin interrumpir su asistencia al centro educativo, donde se evidencia una evolución en las distintas áreas de aprendizaje.

La alumna presenta gran interés por las actividades al aire libre y, con ello, lo relacionado con la naturaleza. Pese a que la interacción en materia de lenguaje se encuentra descendida luego de un tiempo prolongado siendo asistida por la misma profesional, se puede percibir avances con respecto al repertorio lingüístico, aunque continúa comunicándose a través de palabras aisladas y no logra formular una frase de más de tres palabras. No logra aún formular oraciones.

### ***Justificación***

Por medio de este proyecto de intervención, focalizado en los intereses de la alumna y en sus necesidades, se busca reforzar, potenciar y ampliar el vocabulario y la comunicación de la alumna que, como se mencionó con anterioridad, se encuentra severamente menguado. Este proyecto contiene un conjunto de actividades secuenciales con objetivos generales y específicos que buscan ser instrumento para lograr un progreso en las áreas descendidas.

### ***Objetivo General***

El proyecto tiene como objetivo general enriquecer el habla y el lenguaje de una niña con SD mediante la observación de los componentes del lenguaje

El propósito es observar los cambios y modificaciones a que están sometidos los elementos del entorno para identificar algunos factores que inciden sobre ellos, así como mostrar interés y curiosidad hacia la comprensión del medio físico y social, formulando preguntas, interpretaciones y opiniones sobre algunos acontecimientos relevantes que se producen en él.

## ***Objetivos Específicos***

A su vez, tiene como objetivo específico comprender el ciclo vital de las plantas y el establecimiento de relaciones con el paso del tiempo.

- Identificar y conocer los elementos más importantes de la planta.
- Potenciar la creatividad a través de la expresión artística.
- Estimular la producción lingüística y la expresión mediante la realización de diferentes actividades.
- Utilizar diferentes formas de comunicación.
- Comunicar los descubrimientos que se irán observando y obteniendo durante el proceso de las diferentes actividades.

## ***Fundamentación***

El área del conocimiento de la naturaleza y la biología es la elegida para abordar esta intervención.

Según el *Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008*, trabajar dicha área tiene ventajas interdisciplinarias desde el punto de vista epistemológico y psicológico. Justifican su aplicación porque unifica conceptos y metodologías, facilita la contextualización, se adapta mejor al desarrollo integral del alumno, promueve la transferencia del conocimiento, apunta hacia el aprendizaje sistemático, mantiene un campo de visión que reconoce y conoce la existencia de vínculos y solidaridades entre disciplinas. Las ciencias de la naturaleza tienen como objeto de estudio los fenómenos que ocurren en ella y su evolución, procesos e interacciones. Se considera un área enriquecedora para quien está dirigida dicha intervención, ya que le permite observar y experimentar de forma directa siendo esto muy favorecedor para nuestro objetivo.

Como se mencionó anteriormente, la intervención fue creada y planificada para la alumna de forma personalizada. La autora entiende pertinente insistir en que es imprescindible conocer e investigar las necesidades y preferencias del niño a intervenir para ofrecer actividades que lo entusiasmen y, a la vez, atienda sus necesidades.

## ***Temporalización Aproximada***

La duración de esta intervención será de, aproximadamente, 15 a 20 días. Teniendo en cuenta que, posiblemente, haya días en los cuales la niña no venga dispuesta y con ánimo para abordar alguna tarea.

## ***Metodología***

En búsqueda de un mejor resultado, se toma en cuenta las dificultades y necesidades de la alumna a intervenir ya que tiene alterados mecanismos y procesos que afectan de manera significativa el aprendizaje y la conducta. Por dicho motivo, al planificar esta intervención se tuvo en cuenta lo siguiente antecedentes:

- Procesos de memoria a corto y largo plazo: tiene mayor dificultad para retener información auditiva y para recordar hechos pasados, por lo tanto, se reforzará todo por la vía visual con pictogramas.
- Mecanismos de alteración y actitudes de iniciativa: por lo general, la alumna no demuestra iniciativa para realizar actividades o para seguir las tareas que se le proponen, al igual que es inconsistente en la realización de la actividad. Se le deberá estimular constantemente para comenzar la tarea y durante todo su desarrollo para motivarla y para que no pierda el foco de atención. Con respecto a su tendencia a la distracción, donde tiende a movimientos involuntarios, se tendrá la precaución de no tener cerca de su alcance objetos distractores que puedan incidir.
- El tiempo de las actividades serán de corta duración ya que su atención es lábil, el lapso de tiempo no debe ser mayor a 15 minutos. Después de este tiempo comienza a aburrirse, a irritarse y a distraerse con más facilidad.
- Procesos de correlación y análisis. Presenta dificultad para integrar, generalizar e interpretar la información aprendida. La información aprendida se deberá retomar en diferentes situaciones para que, de a poco, se afiance.

Se deberá presentar actividades que sean factibles de realizar ya que la tolerancia al fracaso es escasa y al no poder realizar la tarea puede producir grandes frustraciones. Es recomendable utilizar estrategias que respondan a las características individuales de la alumna

y que se adapten a su forma de pensar y de actuar. En cada actividad de esta propuesta de intervención habrá estrategias específicas para utilizar. Cabe señalar que cada niño es diferente, por lo tanto, las estrategias deberán ser elegidas y pensadas por el profesional según las características de cada alumno o alumna.

## ***Intervención***

Como se mencionó anteriormente, las intervenciones son personalizadas, creadas y planificadas para un individuo en particular, teniendo en cuenta sus características, nivel y necesidades. La autora considera, también, que la evaluación se debe pensar de la misma forma.

La evaluación de esta intervención se realizó de forma sistemática mediante la observación en la cual se valoró el proceso, las dificultades, los progresos, los obstáculos que aparecieron durante el proceso, las estrategias que se utilizaron y la actitud de la alumna frente a las tareas.

Durante la observación se evaluaron cinco ítems:

- Comportamiento frente a la tarea
- Cómo se expresa (verbalmente o gestualmente)
- Qué vocabulario utiliza
- Resolución de la consigna (con o sin ayuda)
- Cómo resuelve (estrategias y herramientas utilizadas)

Es muy importante que, en cada propuesta, el adulto mantenga una respuesta positiva con frases como: *muy bien, lo estás haciendo correctamente, qué lindo estás trabajando*, acompañado con una tonalidad de voz y una expresión de nuestro rostro acorde, a los efectos de estimular constantemente la autoestima de la alumna.

Con respecto a la postura del adulto, debe siempre hablarle frente a su rostro, buscar su mirada y atención de forma clara y sin exceso de información.

En el caso de que la alumna no quiera realizar alguna actividad, no se le debe castigar mediante un rezongo, por el contrario, se debe intentar estimularla. Frecuentemente realizan gestos o expresiones manifestando su desagrado o su falta de ganas para realizar la actividad, no se debe responder a esas reacciones en forma inmediata. En el caso de que los siga realizando y se niegue a realizar la actividad, se deberá poner en palabras de una forma muy

clara como, por ejemplo, *no te entiendo* o *¿te pasa algo?* Tener una actitud de flexibilidad redundará en beneficio del alumno y de los resultados y objetivos que podremos proponer.

Disponer siempre del tiempo necesario que requiera la alumna para responder y, también, para volver a repetirle la solicitud, pregunta o lo que se desea comunicarle.

A continuación, se detalla cada una de las diez actividades diseñadas para esta intervención junto con los resultados encontrados en los cinco ítems a observar que se han comentado más arriba.

## Actividad 1

- **Nombre:** *La abuela Clotilde y su magia*. Cuento creado para la actividad, introducción al tema de las plantas.
- **Propósito:** introducirse en el conocimiento de la naturaleza de las plantas. Enriquecer el vocabulario.
- **Objetivo específico:** estimular la producción lingüística y la expresión mediante un libro de cuentos.
- **Descripción:** se le presenta a la niña el libro de cuento y se comenzó visualizando la tapa donde se le leyó el nombre. Junto con el técnico, la niña fue observando qué aparecía en la tapa y se fue nombrando las personas y todos los elementos que estaban presentes. A medida que se leyó el cuento, se fueron mostrando las imágenes y se mantuvieron a la vista para ayudar a la niña a que pudiera seguir la historia mediante ellas. Al finalizar cada página, se puede volver hacer preguntas cortas y sencillas como, por ejemplo, *¿qué tiene en sus manos?*, *¿qué está haciendo la niña?*, como también repetir vocabulario que se pueda observar. Permitir siempre cualquier vocablo o participación comunicativa que pueda realizar la niña.
- **Materiales y/o recursos:** libro de cuento que narra la historia de una niña que tiene semillas de lechuga y perejil y se le ocurre plantarlas en el jardín de la casa. Se visualizará a lo largo de la historia el proceso de dichas semillas y sus necesidades para el crecimiento.
- **Estrategias a utilizar:** el libro de cuento deberá ser corto, narrar una historia sencilla y debe tener páginas e imágenes de tamaño grande. Las imágenes del cuento deben ser coloridas y concretas de lo que se vaya relatando. Se pueden

hacer preguntas sencillas luego de leer cada página como, por ejemplo, que la respuesta sea algo que la niña pueda visualizar en ellas. Permitir en cualquier parte de la actividad que la niña se exprese con vocablos relacionados a la lectura del momento ya sea por necesidad o deseo de expresión espontánea.

### ***Observaciones.***

- El comportamiento que tuvo frente a la tarea: manifestó interés por el material presentado, pasaba las hojas del libro reiteradas veces de adelante hacia atrás. La técnica debió decirle en más de una oportunidad que lo iba a leer para luego observar las imágenes.
- Cómo se expresó (verbalmente o gestualmente): si bien en esta actividad se la pudo escuchar decir algún vocablo, se expresó principalmente con la gestualidad, sonriendo y asintiendo con su cabeza.
- Qué vocabulario utilizó: al realizarle por primera vez las preguntas que se mencionaron en la actividad, no hubo respuesta. Luego, cuando la docente continuaba con la lectura, ella fue nombrando por sí sola algunos elementos que aparecen en las ilustraciones como, por ejemplo, «pasto», «isa», «árbol», «cielo», «libro», «lechuga».
- Resolvió la consigna (con o sin ayuda): se debió guiar para que mantuviera el foco de atención en el cuento.
- Cómo la resolvió (estrategias, herramientas que utilizó): utilizar vocablos que iba observando en las páginas. Al comienzo únicamente señalaba y luego la técnica le solicitaba que verbalice lo que observaba.

### **Actividad 2**

- **Nombre:** distintos tipos de suelos.
- **Propósito:** observar sus diferentes colores y texturas. Cuidar y fomentar el lenguaje oral.
- **Objetivo específico:** discriminar sensorialmente diferentes texturas.
- **Descripción:** se le presentan 3 recipientes donde en su interior habrá 3 suelos de textura y color distintos. Se colocará fuera del recipiente, sobre la mesa, los

tres suelos (tierra, arena, pedregullo) para experimentar uno por uno. En principio, se dejará el material para que la niña comience a experimentar de la forma que desee, ya sea tocándolo, acercándose para olerlo u otra forma. Luego de que la niña comience a explorarlo, comenzaremos a pasar al lenguaje oral con algún vocabulario sencillo de algunas sensaciones como, por ejemplo, suavidad, dureza, porosidad con expresiones del estilo *que suave que es, que duro que es*. También se observará el color y se podrán hacer diferentes preguntas como, por ejemplo, *¿de qué color es la tierra?, ¿son todos del mismo color?* Al tener la respuesta de la alumna, se irán modificando o reorganizando las preguntas. A medida que la alumna va explorando cada suelo, se lo nombrará con su respectivo nombre (tierra, arena, pedregullo). Se realizará lo mismo con los tres tipos de suelos. Al finalizar, seleccionamos el tipo de suelo que utilizaremos en próximas actividades.

- **Materiales y/o recursos:** recipientes con los tres diferentes suelos (tierra, arena, pedregullo).
- **Estrategias a utilizar:** dar tiempo para explorar las texturas. Pasar a palabras cada sensación que exprese la niña. En el caso de que la niña no exprese ninguna sensación, lo deberá realizar el técnico. Para ir incorporando nuevas sensaciones y vocabulario.

### ***Observaciones.***

- El comportamiento frente a la tarea: en esta actividad, al presentarle las diferentes texturas como la arena, tierra y pedregullo, no quiso tocar ninguna. Mantuvo una actitud de desconfianza frente al material desconocido. Al final de la actividad, se pudo lograr que se interesara por las texturas.
- Cómo se expresó (verbalmente o gestualmente): en principio, se expresa gestualmente con su rostro manifestando desagrado. Luego, cuando la técnica la incentiva reiteradas veces a que experimente alguna de las texturas, comenzó a expresarse verbalmente con palabras y frases cortas y se mostró más a gusto.
- Qué vocabulario utilizó: «no gusta», «tierra», «arena», «suave», «negra».
- Si resolvió la consigna (con o sin ayuda): realizó la tarea con intervenciones sistemáticas de la técnica. Se logró que la alumna experimente dichas texturas

y que se exprese mediante algún vocablo.

- Cómo la resolvió (estrategias y herramientas que utilizó): al demostrar desconfianza hacia los materiales desconocidos, la forma que comenzó a experimentar fue tocando las texturas con un solo dedo, manteniendo el mínimo contacto con ellas.

### Actividad 3

- **Nombre:** diferentes semillas.
- **Propósito:** observar semillas evidenciando las diferencias entre ellas utilizando elementos como la lupa. Adquisición de vocabulario específico.
- **Objetivo específico:** estimular la producción lingüística y la expresión mediante la observación.
- **Descripción:** se presentarán sobre la mesa semillas diferentes. Recurriremos al cuento de la Actividad 1 y observaremos si alguna es parecida a la que aparece en la historia. Luego, se le mostrará un objeto y se le preguntará si sabe cuál es el nombre. Según la respuesta de la niña, le diremos el nombre del objeto como, por ejemplo, *esto es una lupa*. Se le explicará cómo se utiliza y se la invitará a que pruebe a observar las semillas a través de ella. Observaremos cada una con detenimiento y pasaremos al lenguaje oral para nombrar todo tipo de características que observamos de las semillas con ayuda de la técnica como, por ejemplo, el color y el tamaño.
- **Materiales y/o recursos:** semillas de diferente color y tamaño.
- **Estrategias a utilizar:** en principio, mostrar la herramienta y luego explicar verbalmente cómo se utiliza. La técnica deberá mostrar cómo se utiliza la lupa para que la alumna pueda ver, por ejemplo, que no debe acercarse tanto a lo que queremos observar o cómo debemos agarrarla.

#### *Observaciones.*

- El comportamiento frente a la tarea: frente a esta actividad, se mostró entusiasta y dispuesta a utilizar el recurso (la lupa) de forma correcta.

- Cómo se expresó (verbalmente o gestualmente): se expresó verbalmente utilizando algún vocablo para responder las preguntas que se le realizó y gestualmente demostrando felicidad por el material que íbamos a utilizar.
- Qué vocabulario utilizó: «lupa», «wow», «semilla», «grande», «sí gusta».
- Si resolvió la consigna (con o sin ayuda): se realizó la actividad con éxito y la alumna mostró una actitud de predisposición.
- Cómo la resolvió (estrategias, herramientas que utilizó): al tener dos lupas, la alumna observó a la técnica cómo la utilizaba para realizarlo de la misma forma.

#### **Actividad 4**

- **Nombre:** plantamos semillas. ¿Qué materiales necesitamos?
- **Propósito:** preparar el proceso de transformación de la semilla en planta. Verbalizar paso a paso el procedimiento.
- **Objetivo específico:** identificar y reconocer los elementos necesarios para la plantación.
- **Descripción:** se le presentarán los materiales que se necesitan para plantar. Volveremos a retomar el cuento y preguntaremos *¿Qué utilizó Matilde y la abuela Clotilde para plantar sus semillas?* Luego de observar las imágenes de los materiales que utilizó, se le pondrá en la mesa los mismos materiales y dos más que no haya utilizado. La niña deberá tomar con sus manos los materiales que se pudo visualizar en el libro de cuento utilizado. Trabajaremos con el vocabulario de todos esos materiales (maceta, tierra, semilla, pala)
- **Materiales y/o recursos:** semilla, tierra, maceta, pala.
- **Estrategias a utilizar:** brindar un espacio antes de comenzar la actividad para que la alumna observe y manipule los materiales. Incentivar a que la alumna experimente con ellos y que verbalmente pronuncie el nombre de cada elemento u objeto.

#### **Observaciones.**

- El comportamiento frente a la tarea: frente a esta tarea, la alumna se mostró dispuesta, entusiasta y mostrando disponibilidad para realizar la tarea.

- Cómo se expresó (verbalmente o gestualmente): se expresó verbalmente con palabras y frases cortas.
- Qué vocabulario utilizó: usó vocablos como *tierra, pala, semilla*.
- Si resolvió la consigna (con o sin ayuda): la alumna logró realizar esta propuesta con mayor autonomía. Cuando se preguntó *¿Qué utilizó xx para plantar sus semillas?*, tomó el libro que estaba a un costado y señaló la imagen donde se estaba plantando. La técnica la guió haciendo nuevas preguntas para que la alumna logre responder utilizando los vocablos ya trabajados anteriormente.
- Cómo la resolvió (estrategias, herramientas que utilizó): la alumna utilizó el libro como estrategia para lograr responder las preguntas que le realizaba la técnica, *señalando* la respuesta. Luego de que la alumna señalaba, la técnica le preguntaba qué era lo que estaba señalando. La alumna, la mayoría de las veces, le respondió con el objeto que estaba señalando.

## Actividad 5

- **Nombre:** ¿qué necesita una semilla para crecer?
- **Propósito:** conocer los elementos que necesita una semilla para su crecimiento. Cuidar de la correcta y posible producción lingüística.
- **Objetivo específico:** estimular la producción lingüística y las diferentes formas de comunicarse.
- **Descripción:** en esta oportunidad, se le mostrará una semilla y una planta ya con su fruto. Se explicará que para que suceda eso la semilla deberá recibir algunos elementos. *¿Qué necesita una semilla para crecer como esta planta?* Se retomará nuevamente el cuento de la Actividad 1 y juntas buscaremos cuál es la página donde dice qué necesita una semilla para crecer. En el cuento habrán imágenes ampliadas de cada elemento que necesita la semilla para crecer y solicitaremos que la niña se exprese oralmente diciendo lo que ve, como, por ejemplo, agua, sol.
- **Materiales y/o recursos:** libro de cuento, imágenes grandes de los elementos que necesita la planta para crecer, semilla, planta.
- **Estrategias a utilizar:** luego de buscar en el libro de cuento las imágenes que indican qué necesita la semilla para crecer, se podría dar otras imágenes que la

niña pueda manipular y observar con más detenimiento fuera del libro.

### **Observaciones.**

- El comportamiento frente a la tarea: mostró, frente a la tarea, predisposición que posibilitó el desenvolvimiento de la actividad con gran logro.
- Cómo se expresó (verbalmente o gestualmente): se expresó verbalmente con algún vocablo.
- Qué vocabulario utilizó: se expresó mediante palabras como «lluvia», «sol», «la playa».
- Si resolvió la consigna (con o sin ayuda): la resolvió con éxito, realizó la búsqueda en el libro de la página acerca de la cual se le estaba preguntando y logró expresar verbalmente los elementos que observó en la página (*sol, lluvia la playa* por el agua).

### **Actividad 6**

- **Nombre:** pintamos y decoramos la maceta.
- **Propósito:** desarrollar la creatividad a través de la expresión artística.
- **Objetivo específico:** utilizar diferentes formas de expresión y comunicación.
- **Descripción:** se le presentarán los materiales para la actividad de expresión plástica y se la invita a decorar la maceta la cual se usará para plantar las semillas que anteriormente seleccionamos. El objetivo de esta actividad es brindar un momento donde la niña se encuentre con materiales, desarrolle y manifieste libremente su expresión a través de la plástica.
- **Materiales y/o recursos:** parlante para pasar canciones, dátilo pintura de distintos colores, pinceles, maceta. La maceta será transparente para que se pueda observar el proceso de germinación de las semillas.
- **Estrategias a utilizar:** invitarla a que tome el pincel y pinte sobre la maceta, la técnica deberá realizarlo para mostrarle e incentivar a que lo realice.

### **Observaciones.**

- El comportamiento frente a la tarea: en esta oportunidad, cuando se le

presentaron los materiales a utilizar para la actividad, la alumna mostró alegría con sus expresiones, acompañada de frases cortas que repitió durante toda la actividad. Aun así, al principio, no quería tomar el pincel y comenzar a pintar, la docente debió de mostrarle lo que debía hacer. Luego de unos minutos, la alumna tomó el pincel y comenzó a hacer la tarea con mucha alegría.

- **Cómo se expresó (verbalmente o gestualmente):** se expresó con gestos, moviendo las manos hacia arriba diciendo «vos» y señalando el pincel reiteradas veces y «no puedo». Luego, cuando la técnica intervino utilizando las estrategias mencionadas anteriormente, logró iniciar la tarea y, de a poco, se mostró más a gusto.
- **Que vocabulario utilizó:** una vez ya involucrada en la tarea, nombró el color de las pinturas como «rojo», «amarillo», «azul», «verde». Luego, repitió expresiones como «pintar» y «me encanta» durante toda la actividad.
- **Si resolvió la consigna (con o sin ayuda):** el objetivo de esta tarea era brindar a la niña un espacio para que logre expresarse libremente por medio de la expresión plástica. Si bien se debe incentivar para que comience la tarea, se la pudo observar que disfrutó del momento no solo demostrándolo con su gestualidad y sus expresiones, sino también que lo acompañó con vocablos pertinentes a la actividad.
- **Cómo la resolvió (estrategias y herramientas que utilizó):** al principio de la actividad, la herramienta que utilizó fue la de imitar a la técnica. Una vez que la técnica comenzó a pintar sobre la maceta, la alumna decidió comenzar a pintar tomando un pincel y manifestando verbalmente el color con el que iba a pintar.

## Actividad 7

- **Nombre:** plantamos las semillas.
- **Propósito:** manipular los elementos que intervienen en el proceso de plantación.
- **Objetivo específico:** estimular la producción lingüística y la expresión mediante la realización de diferentes indicaciones.
- **Descripción:** se presentará nuevamente los materiales para plantar las semillas en la maceta que pintamos en la actividad anterior. El objetivo es que la alumna

logre seguir todas las instrucciones de forma autónoma con la guía del adulto. Antes de comenzar a darle las indicaciones, vamos a volver a presentar el libro de cuento de la Actividad 1 y nos centraremos en las ilustraciones donde da las indicaciones de lo que se debe realizar para plantar las semillas. Luego de dialogar sobre las ilustraciones del cuento, la técnica irá dando las instrucciones de los pasos que debe seguir para que la niña lo vaya realizando como muestra las ilustraciones del cuento. Por ejemplo, *colocar la tierra en la maceta, cernir las semillas sobre la tierra, colocar agua sobre la tierra.*

- **Materiales y/o recursos:** maceta, tierra, pala, semillas, agua.
- **Estrategias a utilizar:** se le darán las instrucciones de forma breve y clara. Se le repetirán las instrucciones las veces que sea necesario. En el caso de que la alumna no responda a ninguna indicación, se cambiará la dinámica de la actividad, la técnica deberá solicitarle a la alumna que le alcance el objeto o elemento lo que le solicite.

### ***Observaciones.***

- El comportamiento frente a la tarea: debido a la falta de disponibilidad de la alumna, esta actividad se debió plantear dos veces, ya que la primera vez la alumna se negó a seguir las instrucciones que se le fueron solicitadas. En el segundo intento, se encontraba disponible, aunque mostró bastante resistencia a seguir las indicaciones dadas. Después de la estimulación por parte de la técnica, la alumna comenzó a responder a las indicaciones.
- Cómo se expresó (verbalmente o gestualmente): en esta actividad se expresó de forma gestual y con algún vocablo.
- Qué vocabulario utilizó: usó vocablos relacionados a los materiales y elementos que se fueron utilizando, como «agua», «tierra», «no se».
- Si resolvió la consigna (con o sin ayuda): lo hizo con ayuda de la técnica. Mediante el diálogo y la estimulación que se le brindó, logró seguir las instrucciones que se le fueron dando. Se debió modificar la dinámica por momentos para que la alumna participará activamente en la actividad utilizando las estrategias mencionadas anteriormente.
- Cómo la resolvió (estrategias y herramientas que utilizó): por momentos,

mostraba resistencia a realizar lo solicitado, sin embargo, señalaba la imagen del libro que mostraba lo que la técnica le estaba solicitando, como, por ejemplo, colocar agua en la tierra.

## Actividad 8

- **Nombre:** canción *La semilla* de Andrés ganador del Latin Grammy.
- **Propósito:** desarrollar el lenguaje oral mediante canciones.
- **Objetivo específico:** utilizar diferentes formas de comunicación.
- **Descripción:** escucharemos una canción acerca de una semilla. La técnica irá acompañando con imágenes ilustrativas la letra de la canción.
- **Materiales y/o recursos:** reproductor de música para escuchar la canción.
- **Estrategias a utilizar:** se le anticipa que escucharemos una canción y que para eso debe de estar muy atenta, solamente escuchando. Las primeras veces, la técnica utilizará imágenes ilustrativas para ir guiando la canción.

### *Observaciones.*

- El comportamiento frente a la tarea: frente a la actividad, se mostró sonriente y entusiasta. En principio, únicamente escuchaba la canción, pero luego comenzó a repetir palabras que decía la canción. La niña motivaba a la técnica para que cantara la canción.
- Cómo se expresó (verbalmente o gestualmente): se escuchó la canción más de una vez, ya que la alumna solicitaba escucharla de nuevo.
- Qué vocabulario utilizó: «tierra», «agua», «sol», «semilla», «frutas», «planta», «cielo», «cantá vos».
- Si resolvió la consigna (con o sin ayuda): en esta actividad, la alumna no debía realizar algo concreto, únicamente disfrutar de la expresión musical verbalizando la canción.
- Cómo la resolvió (estrategias, herramientas que utilizó): la alumna le solicitó verbalmente a la técnica que cantara la canción diciendo reiteradas veces «cantá vos». Una vez que la técnica comienza a cantar, la alumna comienza a decir

vocablos que menciona la letra de la canción.

## Actividad 9

- **Nombre:** secuencia del proceso de plantación.
- **Propósito:** desarrollar la producción lingüística con vocablos trabajados.
- **Objetivo específico:** estimular la producción lingüística y la secuenciación temporal.
- **Descripción:** se le presentarán fotografías que fueron capturadas por la técnica en los diferentes momentos del proceso de plantación. Las observaremos de una con detenimiento, con el objetivo, en principio, de verbalizar lo que se puede observar en cada fotografía u objetos que aparecen en ellas. Luego, ordenaremos las fotografías de forma secuenciada según como haya sido el proceso.
- **Materiales y/o recursos:** fotografías impresas en tamaño grande.
- **Estrategias a utilizar:** pasar a palabras cada sensación que exprese la niña. En el caso de que la niña no exprese ninguna sensación, o lo haga con palabras aisladas, lo deberá realizar la técnica para ir incorporando nuevas sensaciones y vocabulario.

### *Observaciones.*

- El comportamiento frente a la tarea: ante la actividad, la alumna se mostró con una actitud disponible. El material presentado la cautivó al observar que en las fotografías estaba ella. Inmediatamente comenzó a expresarse con frases cortas.
- Cómo se expresó (verbalmente o gestualmente): lo hizo verbalmente con frases cortas y gestualmente demostrando alegría.
- Qué vocabulario utilizó: el vocabulario usado fue pertinente a la tarea y trabajado anteriormente, como «Isabella», «pintar», «planta», «pasto», «tierra», «tierra negra», «sol», «agua».

- Si resolvió la consigna (con o sin ayuda): la alumna llevó a cabo la consigna con ayuda, ya que no colocó las imágenes en el orden correcto. Luego de que la técnica le señalará el error, modificó el orden de las imágenes ordenando la secuencia de forma correcta. Con respecto a la expresión lingüística, logró verbalizar lo que observaba en las imágenes.
- Cómo la resolvió (estrategias y herramientas que utilizó): con las palabras que la alumna transmitía, la técnica formulaba una frase sencilla para verbalizar lo que la alumna quería decir y ella repite lo que la técnica verbaliza.

## Actividad 10

- **Nombre:** intercambio.
- **Propósito:** verbalizar lo vivido en la secuencia de actividades.
- **Objetivo específico:** Comunicar los descubrimientos y sus emociones.
- **Descripción:** para finalizar este proyecto, la técnica realizará un intercambio con la alumna donde le hará las siguientes preguntas: *¿Qué actividad te gustó más? ¿Te gustó plantar semillas? ¿Cómo te sentiste al hacer las actividades? ¿Creció mucho o poquito lo que plantaste? ¿Qué fue lo que plantamos? ¿De qué color era el que creció? ¿Te gustaría cuidar de una planta en tu casa?* El objetivo de este intercambio es que la alumna logre expresar verbalmente cualquier emoción o sentimiento. Luego, se le solicita que realice un dibujo sobre algo de lo que se hizo en las actividades.
- **Materiales y/o recursos:** papel, marcadores.
- **Estrategias a utilizar:** la técnica verbaliza los gestos que la alumna realice en el caso de que no se exprese oralmente. Se deberá realizar la actividad en un momento en el cual la niña se encuentre disponible y en un espacio que acompañe, como, por ejemplo, el patio donde se realizaron varias de las actividades. Si la alumna no da respuesta, se deberá realizar al día siguiente. Brindarle ayuda cuando realice el dibujo, recordando con imágenes todas las actividades que realizamos. Para ello, se podría usar el mismo material que se usó para las actividades.

### ***Observaciones.***

- El comportamiento frente a la tarea: la alumna se mostró receptiva frente a las preguntas que le realizó la técnica.
- Cómo se expresó (verbalmente o gestualmente): se logró expresar verbalmente respondiendo las preguntas con frases de dos a tres palabras.
- Qué vocabulario utilizó: «bien», «creció mucho», «pintar, pintar», «colores», «max rompe», «agua», «regar».
- Si resolvió la consigna (con o sin ayuda): si bien la alumna fue respondiendo a las preguntas que la técnica le realizaba, una vez que le dio el material que fue utilizado para otras actividades, como el cuento y las imágenes del proceso de plantación, comenzó a expresarse verbalmente.
- Cómo la resolvió (estrategias y herramientas que utilizó): observando y manipulando el material de las actividades anteriores.

## ***Resultados***

Con respecto a la evaluación final de este proyecto de intervención, se pudo demostrar la deficiencia que tiene la alumna en el área del lenguaje oral. Su vocabulario es limitado, por lo cual se le dificulta expresarse y comunicarse de forma verbal.

Aun así, se logró que la alumna amplíe su repertorio lingüístico con palabras asociadas a la temática seleccionada. La alumna demostró alegría por el tema seleccionado durante todo el proceso del proyecto. Al llegar al colegio, manifestaba querer ver su planta e ir por agua para regarla a diario.

Sin embargo, en cada una de las actividades su desenvolvimiento fue diferencial, se observó que mucho variaba según cuan predispuesta se encontrará la alumna a la hora de trabajar, lo cual impactó de forma directa en los resultados del nivel de cumplimiento de los objetivos específicos de cada actividad. De las diez actividades propuestas, la alumna logró el objetivo específico de siete de ellas, en algunas se logró con más facilidad e incluso en ocasiones sobrepasando las expectativas y en otras costó un poco más el involucramiento, pero se cumplió con el objetivo específico.

Las actividades en las que la alumna se mostró predispuesta, manifestando felicidad y entusiasmo por realizarlas, fueron las actividades 1, 3, 4, 5, 6, 8 y 9. En todas ellas, la alumna tuvo con un elemento físico el cual manipular. Se observa que la conjunción de su buena disposición y el agregado de un llamador de interés, como lo fue el cuento físico, la lupa o las imágenes, ayudaron de forma muy positiva a que la alumna se desarrollara favorablemente y que mantuviera el interés por la actividad, y que, además, se sintiera a gusto con la tarea.

De forma más precisa y haciendo hincapié a estos elementos físicos, se observa que en las actividades 1, 4 y 5 lo que manipulo fue el libro, el cual cumplió no solo con la función de la narrativa, sino que fue un instrumento que la niña utilizó para expresarse, la observación de las ilustraciones le permitieron observar lo que el cuento narraba. El proceso de aprendizaje se dio mediante la visualización de forma muy acertada y ella lo utilizó como herramienta para comunicarse de forma motora, es decir, señalando en las imágenes lo que quería transmitir. La técnica, mediante la repetición de las palabras claves de la actividad y la construcción de frases cortas, la ayudó a verbalizar lo que observaba y a dar respuesta a sus preguntas. La utilización del cuento con imágenes ilustrativas fue, también, de gran ayuda para la técnica, porque, a pesar de que las expresiones no eran muy largas, al señalar las ilustraciones, la niña daba

indicios de que seguía la línea de razonamiento y comprendía la historia que se le estaba narrando.

En la actividad 3, el material utilizado fue una lupa, un elemento con el cual la alumna no estaba familiarizada. No obstante, demostró interés y colaboró en su utilización, su fácil funcionamiento hizo que lo usara sin ningún tipo de dificultad y el hecho de usarla fue de gran utilidad para mantener su atención en la actividad. A su vez, incentivó su interés y la estimuló a investigar y observar no solo lo que estaba pautado, el hecho de ver las cosas más grandes y de forma más detallada, llamaron poderosamente su atención.

En la actividad 6, además de lograr el objetivo específico, se la pudo observar extremadamente contenta ya que la expresión plástica es el área en que mejor se desenvuelve y en la cual se le ve a gusto y motivada. El uso de pinceles, témperas y diferentes lápices de colores atrajo mucho su atención y logró ayudar a que verbalizara no solo lo que se buscaba, sino también algunas otras palabras o expresiones que, si bien sabemos que están dentro del lenguaje conocido por la niña, en muy pocas ocasiones lo pronuncia. Una vez más se observa que hay ciertos conocimientos previos que la alumna sí tiene, pero no expresa con frecuencia.

Por último, la actividad 8 y 9 también tenían material para manipular durante su desarrollo. En la actividad 8 fueron imágenes que facilitaron el entendimiento de la letra de la canción, esto hizo que la alumna mantuviera la atención en la canción y en las imágenes que la técnica mostraba. En la actividad 9 también se mostraron imágenes, pero se trató de fotografías de la niña mientras se desarrollaba la actividad. La alumna manipuló esas fotografías con gran alegría por poderlas visualizar a ella.

Como se mencionó anteriormente, hubo 3 actividades en las cuales, si bien se cumplió con el propósito y se logró parcialmente el objetivo, no terminaron de arrojar resultados significativos.

En la actividad 2 se manejaron varios materiales para que pudiera manipular, pero no fueron de su agrado; de hecho, la alumna manifestó ese rechazo verbalizando en repetidas ocasiones «no gusta», lo cual, y a pesar de que no se lograra cumplir totalmente con la experiencia de diferenciar las texturas, la niña expresó de forma verbal su disconformidad.

Se observa que, ante lo desconocido, pero no llamativo para ella, presenta cierta desconfianza a experimentar por intermedio del tacto, manteniendo cierta distancia. Luego de la intervención de la técnica y de la insistencia de forma cuidadosa, se logró que la alumna se aproxime a interactuar con las distintas texturas, pero aun con un poco de desconfianza hacia lo desconocido.

La actividad 7 se debió realizar en dos oportunidades, pues la alumna no se sintió dispuesta a seguir las indicaciones que eran parte de la tarea en el primer intento, a pesar de que se contaba con material externo y que en las otras ocasiones había demostrado interés en su manipulación. Al realizar la actividad por segunda vez se obtuvieron los mismos resultados con la diferencia de que la técnica cambió la dinámica de trabajo, esto facilitó en escasa medida ya que se logró que la niña se involucre y realice algunas de las indicaciones, pero no se logró los resultados esperados. En esta actividad la niña debía utilizar su motricidad fina, lo que conlleva un aumento en la dificultad dado que, como se mencionó anteriormente, los niños con SD no tienen desarrollada correctamente esta área. Por eso se considera que la alumna, al enfrentarse a una tarea la cual le demandaba mayor esfuerzo, no sintió motivada a realizarla. De hecho, lo manifestó de forma verbal con la expresión «no se».

Por último, en la actividad 10 no se alcanzó con totalidad el objetivo específico, ya que la alumna no expresó emociones, sino que verbalizó otro tipo de vocablos asociados a las preguntas que se le realizaron. A pesar de no conseguir que expresara con palabras sus emociones, se consiguió un avance en la cantidad de palabras y expresiones pronunciadas, si bien se entiende que esta actividad se basaba en un intercambio con la técnica para englobar todo lo visto a lo largo de la intervención. De forma específica, no cumplió con parte del objetivo específico, pero sí logró formular frases, uniendo dos palabras vistas en las actividades anteriores.

La ayuda que se le brindó en todas las actividades cumplió un rol fundamental, ya que únicamente en la actividad 4 la alumna logró realizarla con mayor autonomía no necesitando las intervenciones sistemáticas de la técnica. En las actividades restantes, la niña necesitó la ayuda de la técnica para comenzar la actividad y para que la misma continúe. De hecho, cuando la alumna no recibía la ayuda que necesitaba y deseaba, miraba a la técnica y la animaba con la expresión «¡daleee!», la cual solía utilizar a diario en situaciones de la misma índole.

Esto último se fue trabajando anteriormente y paralelamente con la intervención, la alumna demanda la atención y la guía de un acompañante de forma muy frecuente, solicita por sí sola y lo manifiesta de forma gestual y verbal la intervención del técnico. Aún en tareas sencillas que son ampliamente de su conocimiento y capacidad. A pesar de ello, la técnica procura que la niña domine la situación, y en caso de no lograrlo no brindarle ayuda de forma automática, o directa, si no que buscar la estrategia para animarla a hacerlo por sí sola, sin la colaboración del técnico.

Se realizó un registro de las expresiones y vocablos pronunciados por la alumna, de forma de observar si se produjo o no una evolución en su lenguaje oral.

En la siguiente tabla se muestra de forma clara el vocabulario que la niña utilizó en cada actividad realizada.

*Tabla 1. Vocabulario utilizado por la alumna, las subrayadas son palabras nuevas.*

ACTIVIDAD	VOCABLOS Y EXPRESIONES
Actividad 1	pasto, isa, árbol, cielo, <u>libro</u> , <u>lechuga</u>
Actividad 2	no gusta, <u>tierra</u> , <u>arena</u> , <u>suave</u> , negra
Actividad 3	<u>lupa</u> , <u>semilla</u> , grande, wow, si gusta
Actividad 4	<u>tierra</u> , <u>pala</u> , <u>semilla</u>
Actividad 5	lluvia, sol, agua, la playa
Actividad 6	rojo, amarillo, azul, verde, pintar, me encanta
Actividad 7	agua, <u>tierra</u> , no se
Actividad 8	<u>tierra</u> , agua, sol, <u>semilla</u> , <u>frutas</u> , <u>planta</u> , cielo, cantá vos
Actividad 9	<u>planta</u> , <u>pasto</u> , <u>tierra</u> , <u>tierra negra</u> , sol, agua, Isabella, pintar
Actividad 10	bien, mucho, <u>creció mucho</u> , pintar, colores, Max rompe, agua <u>regar</u>

Se puede observar que se introdujo nuevo vocabulario y a su vez se logró que pronunciara palabras o expresiones, que quizás son de su conocimiento pero que no expresa de forma cotidiana.

En relación a la temporalización de la intervención, la cual se planificó para que se lleve a cabo entre 15 a 20 días, no se logró completar en el tiempo planificado ya que, en más de una oportunidad, la alumna no estaba predispuesta para realizar la actividad propuesta. La autora considera que, si bien se debe motivar, incentivar y agotar todas las estrategias posibles para que la actividad se lleve a cabo, no se debe forzar las situaciones. Dicho esto, la intervención duró aproximadamente un mes con una frecuencia de dos o tres actividades por semana.

Con respecto a la temática, sirvió para generar entusiasmo en la alumna y que se sintiera motivada a participar, despertando su interés por las actividades planificadas. Todas se realizaron en espacios abiertos, al aire libre, donde la alumna se sintió muy a gusto.

Esta intervención fue un proceso múltiple e interactivo que involucró armónicamente todas sus funciones mentales, como la percepción, la memoria, el pensamiento, el lenguaje, la creatividad, la imaginación, la intuición, el interés, la atención, la motivación, la conciencia e, incluso, las creencias, valores y emociones que la alumna posee.

Los aprendizajes que se fueron creando requerían de una respuesta principalmente verbal pero también podía ser motora, como los movimientos musculares o gráfica, como la escritura y el dibujo.

A lo largo del proceso de intervención, la niña, en las diferentes actividades, combinó expresiones gestuales, movimientos, lenguaje verbal y dibujos.

En determinadas actividades, como en la actividad 2, 3, 6, 7 y 9, fue fundamental que la alumna manipulara elementos y ejecutara determinadas acciones. A esto se le añade la falta que tiene la niña de incentivo propio para realizar cualquier tarea, entonces es un doble esfuerzo que debe hacer la niña para llevar a cabo este tipo de actividades.

La alumna, en términos generales, respondió a todas las actividades y se mantuvo predispuesta a realizarlas. Se considera que es un factor fundamental e indispensable el que la niña esté comprometida, entusiasmada y motivada por la actividad que se vaya a realizar para alcanzar el objetivo, es decir, lograr que se exprese y se comunique de forma verbal, lo cual se logró ya que la alumna expresó de una forma u otra lo aprendido.

En esta intervención, la técnica mantuvo determinadas cualidades, las cuales deben de tener todos los profesionales involucrados en estos procesos como, por ejemplo, entusiasmo, paciencia activa, enfoque positivo, sensibilidad, respeto al niño/a, flexibilidad y calma.

Si dicha intervención se evaluará de forma cuantitativa, se puede afirmar que se cumplió con el 100% de lo planteado y se alcanzaron los objetivos específicos en un 70%, el 30% restante presentó desviaciones en cuanto a que no se alcanzó el objetivo específico, pero sí se logró comprobar mediante expresiones verbales que la alumna comprende la tarea, y que el no lograr los objetivos no presupone un desconocimiento o falta de entendimiento con la actividad a realizar, si no que se inclina a que la tarea a realizar no es del agrado de la intervenida.

Sus vocablos fueron en aumento, salvo alguna excepción, y aun mejor, ya casi al finalizar la intervención se observó la unión de más de uno de ellos. Lo cual da una devolución

buena de esta intervención, porque se aumentó los vocablos, se logró la unión de ellos y conformación de frases coherentes que relacionan una palabra con la otra.

# Capítulo IV

## Conclusiones

La comunicación es una herramienta fundamental para el ser humano, mediante el habla se adquieren gran parte de los conocimientos y es primordial para el relacionamiento con el entorno, nos ayuda a expresar sentimientos y contribuye en el desarrollo de nuestras vidas. En este documento, se abordó el tema del lenguaje oral y la comunicación en niños con síndrome de Down elaborando una intervención sistemática y específica para una alumna con esta discapacidad intelectual. Los capítulos I y II aportan la sustentación de las coincidencias encontradas en la revisión bibliográfica, los distintos autores mencionados a lo largo del presente documento realizan gran énfasis en que, en niños con SD, las deficiencias más grandes las presentan en el lenguaje y la comunicación. Como menciona Velázquez Medina (2021) en el capítulo I, los niños con SD, al tener anomalías en la estructura orofacial propias de dicho síndrome, no permiten el desarrollo adecuado de estas funciones. Si a estas anomalías se le suman la deficiencia auditiva, visual y la discapacidad intelectual, el resultado de todos estos aspectos presuponen que las funciones del lenguaje se encontrarán seriamente comprometidas, desencadenando insatisfacción en todos los niveles de las necesidades humanas.

Si nos concentramos en las necesidades sociales, podemos concluir que, según menciona Cuckle y Wilson (2003), es sumamente importante que se les facilite el contacto con otras personas y grupos de socialización para fomentar la participación del individuo en diferentes lugares. Sin embargo, sabemos que eso no es tan simple como se puede llegar a leer porque, para que un niño logre participar activamente de un grupo, ya sea en el colegio, en el club deportivo o en una plaza, se deben dar determinadas condiciones que le posibiliten esa participación. Condiciones que no dependen únicamente de que el individuo tenga o no las herramientas y habilidades para socializar, sino que depende, mayormente, de que las personas a su alrededor estén disponibles para que suceda, ya sea el individuo con quien desea socializar como también la persona adulta que lo acompañe. De lo contrario, hay muy pocas probabilidades de que acontezca. Por ello, es muy importante que esto se trabaje en ambas direcciones, tanto con el individuo que padece el síndrome como con la sociedad misma. Es fundamental brindar charlas a las familias de todo el alumnado como también a los agentes de

educación para concientizar, de forma que, a las dificultades propias de este síndrome, no se sume el rechazo social.

Tradicionalmente se ha hablado de que los niños con síndrome de Down son sociables, cariñosos, afectuosos, sin problemas para la adaptación en su entorno; sin embargo, la autora considera que se trata de un estereotipo. Considero que los niños con este síndrome son tan distintos entre sí como el resto de los individuos que no lo padecen. Los profesionales que trabajan en contacto directo con ellos pueden percibir que ese estereotipo no es real. Muchas de las características y limitaciones que se mencionaba años atrás sobre el SD, en la actualidad, no se han sostenido ya que no son estables, dado que se produce una interrelación constante entre condiciones ambientales y sustrato genético, como lo explica Troncoso y del Cerro (1999).

En relación a las emociones, Castilla del Pino (2000) considera que los niños con síndrome de Down viven las emociones con igual o más intensidad que cualquier otro individuo que no lo padezca. Sin embargo, al no lograr verbalizar sus emociones mediante la comunicación lingüística, experimenta una dificultad ya que el ser humano es biopsicosocial y las emociones son una gran parte de él. Inclusive, las emociones influyen en el aprendizaje de forma radical. Su vínculo se establece por varias razones, entre ellas, porque las emociones repercuten en la capacidad de razonar, en la toma de decisiones, en la memoria, en la actitud para aprender, entre otras. Todas ellas son parte del proceso de aprendizaje general de un niño y, para que puedan desenvolverse plenamente, se debe trabajar el plano emocional desde muy pequeños.

Tanto los niños con SD como los que no lo tienen, adquieren los conocimientos con más facilidad cuando el ambiente es positivo y reciben estímulos externos de igual índole.

Con respecto al abordaje de intervención en el área del lenguaje, se considera fundamental que se comience desde los primeros años de vida y no cuando las limitantes se comienzan a observar y percibir de forma significativa. El niño o la niña con síndrome de Down se beneficiará extremadamente si este abordaje comienza en edad temprana, ya que los resultados de dicha intervención no se perciben repentinamente, sino que lleva todo un proceso que requiere de un tiempo que es más largo que el de un niño sin el síndrome.

Como se mencionó anteriormente, el proceso no depende del niño o niña únicamente sino también del involucramiento de la familia, y de toda persona con la cual comparta horas de su día. Para que exista un progreso en este aspecto, el niño debe contar con facilitadores, los cuales le brindarán las herramientas necesarias para integrarse a la sociedad. La autora cuenta

con el privilegio de ser parte facilitadora en el desarrollo educativo de una niña con SD, por lo que participa de forma activa al desempeñarse como su acompañante terapéutico y pedagógico durante los últimos dos años. El rol que cumple no se limita al aula, la autora es parte del equipo de trabajo que coopera diariamente en el desarrollo de la alumna. Esto hace que cuente con la experiencia para afirmar que es fundamental crear conciencia en todos los actores (familia, centro educativo, docente, acompañante y técnicos o profesionales) que participan en la educación y desarrollo de niños con SD, que es vital que exista una intervención oportuna en el área del lenguaje para mejorar sus condiciones comunicativas. Si algunos de los actores mencionados no tienen la conciencia sobre cuán importante es el desarrollo de esta área, el niño o niña se verá perjudicado y, seguramente, no obtendrá los mismos progresos. Dicho esto, el abordaje de intervención depende del niño o niña y de los actores y su ámbito.

Referente a esto, los maestros, logopedas y los profesionales involucrados en este proceso con niños con SD deben utilizar los instrumentos, técnicas y ejercicios que le permitan al alumno optimizar y mejorar sus habilidades en la comunicación. El objetivo de dichos profesionales debe de ser mejorar la pronunciación y articulación haciéndola más comprensible, fomentar el vocabulario y la construcción de oraciones e incentivar la comunicación espontánea. Así como menciona Troncoso y del Cerro (1999), esencialmente se aprende a hablar hablando, por lo que, en el trato cotidiano, hablarles y escucharlos son las mejores estrategias, intentando frenar la tendencia a corregirles insistentemente.

De la intervención realizada a la alumna se valoró los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación que se explicaron en el capítulo II, ya que los niños con síndrome de Down necesitan un canal que sea eficaz para la comunicación, que no sea el habla. Por tal motivo es que, en las actividades que se le presentaron a la alumna, siempre estaban de por medio los sistemas pictográficos de comunicación que se basan en brindar imágenes que representan lo que desea transmitir. Dado que los alumnos con SD son mejores aprendices visuales, es fundamental que se cuente con la ayuda de pictogramas o de imágenes que les facilite la respuesta a la pregunta o pedido que se le esté solicitando.

La temática de esta intervención, así como el sujeto al cual iba a estar dirigida, fue selección de la autora con la supervisión de su tutora. El hecho de haber seleccionado a la niña con la cual trabaja diariamente fue determinante para que esta intervención se desarrolle según las necesidades, habilidades y capacidades que tiene la alumna. La posibilidad de manejar y distribuir el tiempo necesario para la intervención fue fundamental para llegar a los objetivos que se deseaban.

Haber tenido el conocimiento previo de las características y comportamientos de la alumna posibilitó crear estrategias de forma anticipada, las cuales fueron de gran utilidad para los momentos en los cuales la alumna se manifestara con determinados comportamientos ya conocidos.

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada y la experiencia de la autora, se puede concluir que los niños con síndrome de Down manipulan aprendizajes más delimitados, de tipo concreto y abstracto, por lo que se le debe enseñar, primero, cosas sencillas y fáciles de resolver, para que puedan practicar y ensayar los ejercicios que se requieran, partiendo de una base según su nivel intelectual, elevando poco a poco la complejidad de forma que alcance a resolver lo solicitado. Particularmente y con base a lo mencionado, la intervención realizada por la autora a su alumna con SD se planificó de forma de facilitar el tiempo y el espacio para enseñar, solicitar, explicar y rectificar las veces que fueran necesarias para la alumna.

Es importante también tener presente en todo momento que no todos los niños con SD son iguales, por más que haya investigaciones que mencionan que estos niños se benefician de los sistemas de comunicación. Se debe evaluar al niño o niña y a su entorno para tener la certeza de cuál es el sistema de comunicación que se adapta y beneficia más al alumno o alumna. En este caso, la alumna se benefició mucho del sistema pictográfico, ya que facilitó su aprendizaje.

En el proceso de esta intervención, se estimuló y fomentó a la alumna a que se comunicara, dándole siempre opciones de forma que se sintiera cómoda. Teniendo presente en todo momento que ejercitar las distintas maneras de transmitir un mensaje o conocimiento con gestos, palabras aisladas o señalamientos, es igual de importante, ya que eso ayuda a que tenga mejor desarrollo verbal a la hora de comunicarse.

Se recomienda estimular la necesidad de comunicarse de la alumna de manera general, no pretendiendo que nos repita las palabras, sino que las entienda y le interesen; debemos estimular sus sentidos en el aspecto auditivo y su habilidad manual (la mímica) con la finalidad de que estos estímulos la ayuden en un mejor desarrollo verbal a la hora de comunicarse con las personas que la rodean.

La autora de este trabajo considera esencial que el sistema de comunicación que se utilice con la alumna sea igual en todos los lugares que ella frecuenta a diario, es decir, en su hogar, en la clínica interdisciplinar y en el colegio. El utilizar las mismas herramientas y estrategias en todos sus espacios, facilitará el aprendizaje de forma general, alentando su progreso.

Para poder apreciar realmente el progreso de una intervención que tenga como objetivo aumentar el lenguaje verbal y comunicación en una niña con SD, se debe trabajar de forma paralela e intensivamente en todos sus espacios, no es suficiente que lo trabaje tres veces a la semana con un especialista. Es fundamental que se le dé continuidad y que la niña entienda que, a donde vaya, podrá utilizar las mismas herramientas y estrategias trabajadas y ejercitadas. Es posible que el niño con SD nos llene de sorpresas a lo largo del tiempo, ya que demostrará avances significativos en su aprendizaje que tal vez jamás nos imaginamos que pudiera lograr.

La ejecución de una intervención sistemática y personalizada, es decir, que atienda las necesidades del destinatario, con el apoyo de los distintos actores que participan en su desarrollo y progreso, permite alcanzar los objetivos y resultados necesarios para que reduzca las dificultades que presenta en el desarrollo del lenguaje.

Sin lenguaje no sería posible la comunicación, por eso, hay que fomentarlo, cuidarlo y propiciar los recursos necesarios y adaptados para que cada niño y niña pueda sentirse con la libertad y comodidad que merece para comunicarse en sociedad.

En resumen, la presencia de la dificultad en el lenguaje oral y la comunicación en niños con SD es real y latente, pero con el apoyo de profesionales, esas dificultades pueden disminuir. Es una labor que requiere de paciencia y perseverancia, la atención temprana, sin duda, marcará la diferencia en el progreso del alumno. La inclusión de los niños con SD en centros de enseñanza inclusivos presupone que será de gran ayuda para lograr que el alumno sea parte del grupo e intente comunicarse de forma verbal; si esto no sucediera, la presencia del acompañante juega un papel fundamental para ayudar al alumno y brindarle herramientas para que se sienta incluido y no se retraiga socialmente. La propuesta educativa debe ser acorde e individualizada, en ese aspecto considero que se debe individualizar la enseñanza en todas las instituciones educativas, que el punto en común sea que todos los individuos son diferentes y no porque algunos tengan menos o más cromosomas que otros.

Año tras año se ha actualizado la información que se tiene sobre el SD, su concientización en la sociedad, la inclusión educativa, la importancia del lenguaje y la comunicación. Aún así queda un largo camino por recorrer para seguir avanzando. El de todo aquel profesional que tenga interés en ser parte de un equipo conformado a la cabeza por un niño o niña con síndrome de Down, es estar actualizados, predispuestos a seguir investigando y creando nuevas estrategias de abordaje. Teniendo siempre presente que cada individuo es distinto y que siempre se logra mejores resultados si la propuesta educativa o la intervención se hace pensada en las necesidades y dificultades de forma personalizada.

# Anexo

## Actividad 1: Cuento La abuela Clotilde y su magia

Matilda era una niña simpática, alegre y curiosa. Amaba la naturaleza.

La abuela Clotilde tiene una casa con un gran jardín donde siempre hay muchas plantas.

Matilde cree que su abuela Clotilde hace magia con las plantas porque siempre están verdes, crecen mucho y suelen ser flores de colores.

Un día, la abuela Clotilde le dijo a Matilda que ella no hacía magia, pero que para tener plantas había una receta muy importante.

— ¡¿En serio?!—, exclamó Matilda.

La abuela Clotilde le contestó rápidamente a Matilda:

— En la receta vamos a necesitar ingredientes, algunos visibles a los ojos y otros no, Matilda.

Para la receta, necesitamos: semillas, maceta y tierra. Lugar con luz y agua. Paciencia, cuidado y mucho amor.

Los pasos que debes seguir son:

1. Poner tierra en una maceta.
2. Colocar las semillas en la tierra.
3. Humedecer la tierra con agua y ponerla en el lugar con luz elegido.
4. Cuidar y observar los cambios.

A Matilda, la receta le pareció fácil y le solicitó a la abuela su ayuda. Así, Matilde y la abuela Clotilde plantaron semillas de lechuga y perejil. Observaron y anotaron los cambios de cómo las semillas se transformaban en una hermosa planta.

Matilde, hoy, sabe lo importante de nuestro cuidado para que la planta pueda crecer.

Nada por aquí.

Nada por allá.

Con nuestro amoroso cuidado, las plantas crecerán....

## Referencias Bibliográficas

- Aaidd (2011). *Discapacidad Intelectual, Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008*.
- Behl, D. D., Blaiser, K., COOK, G., BARRETT, T., Callow-Heusser, C., Brooks, B. M., Dawson, P., Quigley, S., y White, K. R. (2017, Abril-Junio). A Multisite Study Evaluating the Benefits of Early Intervention via Telepractice. *Infants & Young Children*, 30(2), pp. 147-161. <<https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000090>>
- Calle Faicán, J. P. y Cárdenas Altamirano, M. E. (2022). *Actividades Lúdicas para compensar el retraso del lenguaje de un estudiante con síndrome de Down*. Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2464>>
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets Editores. <<https://www.pasoapaso.com.ve/index.php/temas/desarrollo-emocional-y-social/item/1548-programa-de-educación-emocional-para-niños-y-jóvenes-con-s%C3%ADndrome-de-down>>
- Cuckle, P. y Wilson, J. (2002, Junio). Relaciones sociales y amistades entre los jóvenes con síndrome de Down en las escuelas secundarias. *British Journal of Special Education*, 29(2), pp. 66-71. <<https://www.down21.org/revista-virtual/1591-revista-virtual-2003/revista-virtual-enero-2003/2209-relaciones-sociales-y-amistades-entre-los-jovenes-con-sindrome-de-down-en-las-escuelas-secundarias.html>>
- Down España (2018). *El síndrome de Down hoy. Dirigido a familias y profesionales*. <<https://www.sindromeDown.net/wp-content/uploads/2019/02/S%C3%ADndrome-de-Down-hoy.pdf>>
- Escobar, K. L. y Morales, S. del C. (2018). *Estudio comparativo en niños con síndrome de Down que reciben estimulación del lenguaje a través del método alternativo y niños con síndrome de Down que no se benefician de esa herramienta*. [Tesis de grado]. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala. <<http://www.repositorio.usac.edu.gt/id/eprint/11784>>
- Ferreira-Ariza, J., Pérez-Reyes, G., Rangel-Navia, H., y Rivera-Porras, D. (2021, Marzo).

- Estrategias de intervención en el desarrollo de las habilidades comunicativas en personas en condición de discapacidad: Una revisión sistemática. *Gac Meid Caracas*, 129(1), pp. 107-127. DOI: <https://doi.org/10.47307/GMC.2021.129.1.13>
- Fundación Iberoamericana Down21. (s. f). *Características psicológicas. Sociabilidad*. <<https://www.down21.org/informacion-basica/40-el-sindrome-de-down-una-vision-globalizadora/62-caracteristicas-psicologicas.html?start=9>>
- Frost, L. y Bondy, A. (2002). *El manual de Picture Exchange Communication System*. (S. Vilaltella Verdes y A. Gómez Boyle, Trad.). Pyramid Educational Consultants, Inc.
- Garayzábal E., Lázara, M. y Moraleda, E. (2018). *Guía de intervención logopédica en el síndrome de Down*. Madrid: Síntesis.
- García, T., Hernández, M., Regidor, C., Gómez, J. y Martín, M. (2021, Junio). Transitando por la pandemia: adaptaciones a la epidemia de la covid -19 desde el programa de Atención Temprana del CRE de Sevilla. *Red Visual: Revista especializada en discapacidad visual*, número extraordinario 77, pp. 182-199. <[zhttps://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/revista-red-visual/numeros-publicados-red-visual/2021-redvisual-77/transitando-por-la-pandemia-adaptaciones-a-la-epidemia-de-la-covid-19-desde-el-programa-de-atencion-temprana-del-cre-de-sevilla](https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/revista-red-visual/numeros-publicados-red-visual/2021-redvisual-77/transitando-por-la-pandemia-adaptaciones-a-la-epidemia-de-la-covid-19-desde-el-programa-de-atencion-temprana-del-cre-de-sevilla)>
- Kumin, L. (2015, Mayo-Agosto). Reevaluación de la brecha del lenguaje receptivo-expresivo en individuos con síndrome de Down. *Revista médica internacional sobre el síndrome de Down*, 19(2), pp. 28-34. ISSN: 1138-2074. <<https://doi.org/10.1016/j.sd.2015.05.002>>
- Larrandaburu Prieto, M. (2018, Junio) *Caracterização das anomalias congênitas no Uruguai do século XXI: avaliação das necessidades de saúde*. [Tesis de grado] Porto Alegre: Universidad Federal Do Rio Grande Do Sul, Instituto de Biociencias, Programa de pos-graduación en Genética y Biología molecular. <<http://hdl.handle.net/10183/193607>>
- Lirio Casero, J. y García Pérez, J. (2014). *Protocolo de seguimiento del síndrome de Down. XVIII*. <<https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2014-10/protocolo-de-seguimiento-del-sindrome-de/>>
- McCarthy, M., Leigh, G., y Arthur-Kelly, M. (2021, Enero). Practitioners' Self-Assessment of Family-Centered Practice in Telepractice Versus In-Person Early Intervention. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), pp. 46-57.

<<https://doi.org/10.1093/deafed/ena028>>

- Peiró Navarro, E. (2014). *Aproximación a los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. Aplicación en lectoescritura para un caso con síndrome de Down*. [Trabajo fin de grado en Magisterio de educación infantil]. Teruel: Universidad Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. <chrome-extension://efaidnbmnnpkajpcjpcgiclfefindmkaj/<https://zaguan.unizar.es/record/15100/files/TAZ-TFG-2014-928.pdf>>
- Perpiñán Guerras, S. (2018). *Tengo un alumno con síndrome de Down*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pérez Molina, D. (2015). Características del lenguaje en síndrome de Down. *3C Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 4(1), pp. 27-49. ISSN-e: 2254-3376 <<https://www.3ciencias.com/articulos/articulo/caracteristicas-del-lenguaje-en-el-sindrome-de-down/>>
- Pérez, R., Martínez, M., Peñaloza, M., Ríos, F., Ortega, O., Zambrano, L., Martínez, O., y Sinuco, M. (2017). Tecnología de la comunicación y sistemas de comunicación en el lenguaje. Revisión sistemática desde la fonoaudiología. *Rev. Signos Fónicos*, 3(1), pp. 22-46.
- Plaza Santos, P. (2021). *Emocionarnos: Educación emocional para alumnos de Educación Primaria con síndrome de Down*. [Trabajo de fin de grado de educación primaria]. Valladolid: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social. <<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49268>>
- Plena Inclusión (2020). *Cómo implementar la teleintervención en la atención temprana*. (1) Madrid: Plena Inclusión España. <[https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena\\_inclusion.\\_como\\_implementar\\_la\\_teleintervencion\\_en\\_la\\_atencion\\_temprana\\_0.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena_inclusion._como_implementar_la_teleintervencion_en_la_atencion_temprana_0.pdf)>
- Quintanal Díaz, J. (coord.) (2018). *El síndrome de Down: en la familia y en la escuela*. Madrid: Sanz y Torres.
- Revuelta, A. (2019, Junio). *Las conductas disruptivas en niños con discapacidad intelectual*. [Tesis de Grado] Santander: Universidad de Cantabria, Facultad de Educación. <<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/17370/RevueltaSotoAngela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- Rodríguez, E. R. (2004). *Características psicológicas y del aprendizaje de los niños con síndrome de Down*. Cantabria: Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

<https://www.downcielo.org/psicologia/desarrollo-y-perspectivas-generales/3007-caracteristicas-psicologicas-y-del-aprendizaje-de-los-ninos-con-sindrome-de-down.html>

- Roberts, J. E., Price, J. y Malkin, C. (2007, Enero). Language and communication development in Down Syndrome. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), pp. 26-35.
- Rondal, J. A. (2009, Marzo). Atención temprana: comunicación y desarrollo del lenguaje. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el síndrome de Down*, 100, pp. 26-31. ISSN: 1132-1911 <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.downcantabria.com/revista/pdf/100/26-31.pdf>>
- Rosa Pérez Gil, L. C. (2006). *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Madrid: FEAPS.
- Santiago, R. B., Jimeno, N. y García, N. (2012). *Los logopedas hablan*. Valencia: Nau Llibres.
- Troncoso, M.V. y del Cerro, M. (1997). *Síndrome de Down: Lectura y Escritura*. Longitud: Masson S.A. Longitudi: Fundación Síndrome de Down de Longitudi.
- Velásquez Medina, J. A. (2021). *Características orofaciales en el síndrome de Down y la relación con el desarrollo del habla*. Quito, octubre 2020 – marzo 2021 [Trabajo de Titulación modalidad Proyecto de Investigación presentado como requisito previo a la obtención del Título de Licenciada en Terapia del Lenguaje]. Quito: Universidad Central del Ecuador. <<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/24002>>