



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Especial

Itinerario Académico Logopedia

**Estrategias diversificadas para intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo en una
niña con multidiscapacidad**

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

Autor:

Rommel Bolívar Calle Carangui

CI: 0923000723

Tutora:

Juana Emilia Bert Valdespino

CI: 0960077097

Azogues – Ecuador

Septiembre, 2020

Resumen:

El trabajo surge con el propósito de contribuir con el desarrollo del lenguaje expresivo de una estudiante que presenta multidiscapacidad que estudia en el 5° grado de la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo. La investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico con una tendencia hacia lo cualitativo y de corte descriptivo; desde esta perspectiva se aplicaron métodos, instrumentos y técnicas que permitieron obtener un diagnóstico logopédico actualizado sobre los componentes del lenguaje expresivo de la alumna en estudio; a partir de la operacionalización de ésta categoría de análisis en dimensiones e indicadores sustentados en el estudio teórico sobre las relaciones que se dan entre las deficiencias cognitivas, afectivas y sensoriales que presentan los niños con multidiscapacidad y el desarrollo de su lenguaje; así mismo se identificaron las barreras para el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje que se presentan en la escuela y la familia. Para solventar las necesidades detectadas se diseñaron estrategias diversificadas caracterizadas por ser flexibles, creativas e innovadora dirigidas a prevenir, corregir o compensar las alteraciones del lenguaje expresivo de la alumna en estudio dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, mediante el uso de diversas metodologías y recursos, que incluye al resto de los estudiantes del aula desde un enfoque inclusivo y comunicativo. La propuesta se evaluó por juicio de expertos como pertinente, viable, clara, adecuadamente estructurada y coherente en el contenido, lo que avala la posibilidad de su aplicación práctica.

Palabras claves: lenguaje expresivo, multidiscapacidad, enfoque inclusivo, estrategias diversificadas.

Abstract:

The research aims to develop the expressive language of a 5th grade student with multi-disabilities at Manuela Espejo Specialized School. The research is framed in the socio-critical paradigm with a tendency towards the qualitative and descriptive paradigms. Therefore, from this perspective, methods, instruments and techniques were applied, and they facilitated the achievement of an updated speech therapy diagnosis; also, the components of the expressive language of the student being studied. The diagnosis carried out through the operationalization of this category analysis, including dimensions and indicators, supported the theoretical study on the relationships that exist among the cognitive, affective and sensory deficiencies presented by children with multi-disabilities and the development of their language. Likewise, barriers to language learning and development that take place at school and in the family, were identified. To solve the needs, different strategies being flexible, creative, and innovative were designed. The strategies are aimed at preventing, correcting or compensating the alterations in the expressive language of the student within the teaching-learning process, and by means of various methodologies and resources. Obviously, it includes the rest of the students in the classroom from an inclusive and communicative approach. Finally, the proposal was evaluated by expert judgment as pertinent, viable, clear, adequately structured and coherent in content supporting the possibility of its practical application.

Keywords: expressive language, multi-disability, inclusive approach, diversified strategies.

Índice del trabajo

Introducción	1
Capítulo 1. Marco teórico	7
1.1 Antecedentes de la atención educativa a estudiantes con multidiscapacidad	7
1.1.1 Concepciones sobre multidiscapacidad.	10
1.2 Algunas consideraciones sobre el lenguaje expresivo.....	11
1.2.1 El desarrollo del lenguaje expresivo. Los componentes: fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático.	14
1.2.2 El lenguaje expresivo en estudiantes con multidiscapacidad.....	17
1.3 Intervención logopédica para el desarrollo del lenguaje expresivo en los escolares con multidiscapacidad.....	21
Capítulo 2. Marco metodológico.....	26
2.1 Paradigma y/o enfoque.....	26
2.2 Tipo de investigación	27
2.3 Fases de investigación.....	28
2.4 Unidad de análisis	29
2.5 Operacionalización de las categorías de análisis.....	29
2.6 Métodos, técnicas e instrumentos	31
2.7 Análisis de resultados (diagnóstico del Caso).....	33
2.8 Identificación de barreras.....	36



2.9 Juicio de expertos.....	36
Capítulo 3. Propuesta: Estrategias diversificadas para intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo en una niña con multidiscapacidad.....	38
3.1 Descripción y fundamentación teórico-metodológica de la propuesta	38
3.2 Objetivos de la propuesta.....	39
3.3 Estrategias diversificadas para intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo	40
3.4 Temporalización	43
3.5 Estrategias y actividades para trabajar con el estudiante en su grupo clase	44
3.5 Análisis de resultados del juicio de expertos	83
Conclusiones	90
Recomendaciones	91
Referencias bibliográficas	92
Anexos	98

Agradecimientos

*A mi familia,
que realizó grandes sacrificios para
ayudarme a llegar a esta etapa final de mis estudios.*

*A mis profesores, especialmente a mi tutora,
quienes con paciencia y mucho cariño
me han guiado en mi vida universitaria.*

*A mis amigos,
pues uno no llega a este punto solo
sino que necesita de los demás.*

Introducción

La multidiscapacidad hace referencia a aquellas personas que tienen dos o más discapacidades y que presentan dificultades físicas, lingüísticas, sensoriales, emocionales o cognitivas (Broqua, 2019; Figueroa-Cruz, 2015; Zoppi et al., 2013). El Ministerio de Educación del Ecuador destaca que los estudiantes con multidiscapacidad requieren de una variedad de intervenciones como estimulación sensorial e intelectual, terapia física, del lenguaje, ocupacional, por citar las más comunes (Ministerio de Educación, 2019). Esto debido a las alteraciones que se presentan en las diferentes áreas del desarrollo siendo el lenguaje una de las que frecuentemente se afectan, dado por las alteraciones que se producen en los procesos psicológicos.

La literatura científica revisada evidencia que regularmente los niños con multidiscapacidad presentan discapacidad intelectual y, con ello un deficiente desarrollo del lenguaje como el sistema de signos mediatizadores de las funciones psíquicas superiores, el que se constituye en instrumento del pensamiento para la planificación, ejecución y control de las funciones ejecutivas, para el aprendizaje y la regulación de la vida social. La Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014) dentro de los criterios para el diagnóstico de la discapacidad intelectual considera la permanencia de deficiencias en las funciones intelectuales como razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio y aprendizaje, todo lo cual tiene en sus bases psicofisiológicas, el lenguaje.

En tal sentido, un estudio sobre el lenguaje en niños con síndrome de Down, evidenció que, entre los 10 meses y los 4 años, estos utilizan frecuentemente gestos y vocalizaciones, donde la comunicación oral se va desarrollando más lentamente y es menor que el resto de niños (Caselli et al., 1998). Igualmente se presentan afectaciones con regularidad en el lenguaje de

niños con parálisis cerebral, en Irlanda un análisis que se efectuó a 1268 niños, reveló que un 36% presentaba problemas motores para el habla, es decir Disartrias y, un 42% mostraba déficits de comunicación general (Parkes, Hill, Platt, y Donnelly, 2010).

En cuanto al tratamiento que se le ha dado al objeto de estudio de este trabajo, a nivel local no se han encontrado investigaciones que aborden el tema desde el contexto de la relación entre la multidiscapacidad y sus implicaciones en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, se destacan trabajos que reconocen la necesidad de estimular la comunicación oral en los niños como el realizado en una escuela de la ciudad de Cuenca, que está orientado al desarrollo del lenguaje oral mediante actividades didácticas (Domínguez y Medina, 2019) y una investigación realizada por Saltos y Valladares (2019) sobre el uso del juego como estrategia para potenciar el lenguaje comprensivo y expresivo en niños de 4 años.

En Ecuador se destaca desde la parte legislativa que una de las tareas que tiene la autoridad educativa es justamente “garantizar el desarrollo integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales, a través de estrategias específicas que permitan velar por el desarrollo de sus potencialidades, habilidades y su integración social” (MINEDUC, 2019, p.9).

Las estrategias dirigidas al desarrollo del lenguaje expresivo en los estudiantes con multidiscapacidad revisten gran importancia en su aprendizaje social y escolar y, en especial para el alcancen de las destrezas propuestas en el currículo, particularmente las relacionadas con el área de Lengua y Literatura, así como el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales para alcanzar su máximo potencial, su inclusión socioeducativa y tener una vida digna. Por lo tanto, esta investigación pretende contribuir con estrategias para intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo en estudiantes con multidiscapacidad.

El problema a investigar emerge de lo vivenciado durante las prácticas pre profesionales que se desarrollan en la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo ubicada en la ciudad de Azogues del cantón Cañar. Esta institución cuenta con los niveles de educación desde Inicial hasta Bachillerato donde se atiende a estudiantes que en su mayoría poseen multidiscapacidad, dada por discapacidad intelectual, Trastornos del Espectro Autista y otras necesidades, quienes regularmente presentan problemas de comunicación y lenguaje. En ella laboran docentes formados en educación especial, fisioterapia, psicología, trabajo social y tres especialistas en terapia de lenguaje.

La problemática se sitúa específicamente en un aula de clases donde están agrupados de 8 niños que tienen entre 8 y 10 años y que cursan los niveles de 4°, 5° y 6° del nivel básico. A partir de la revisión y análisis de documentos personales, observación participante, entrevistas y videos realizados se evidenció que los estudiantes poseen multidiscapacidad asociadas a parálisis cerebral, otros trastornos motores, síndrome Down y discapacidad visual. Todos los cuales reflejaron necesidades comunicativas en el lenguaje expresivo relacionadas con alteraciones en los componentes fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático; con afectaciones de la comunicación e interacción entre pares y con la docente, la que manifestaba presentar dificultades para comprender lo que querían expresar sus estudiantes. Por su parte los padres de familia manifestaban el deseo de que sus hijos puedan comunicarse mejor.

Con esta investigación se busca atender las necesidades educativas de los estudiantes partiendo de la filosofía de inclusión que se plantea desde la carrera de educación especial de la UNAE. La misma que se basa en los aportes de Ainscow y Booth en la que las barreras no constituyen las deficiencias o necesidades en sí de los estudiantes, sino que se encuentran en el contexto que puede ser educativo y familiar. Las barreras entendidas como “obstáculos que

dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (López, 2011, p.42).

Actualmente las instituciones educativas ecuatorianas siguen de cerca la tendencia hacia una educación inclusiva, basada en el derecho de todos a aprender, permanecer y participar en igualdad de condiciones. La educación inclusiva busca atender a la diversidad de estudiantes promoviendo la participación y reduciendo los factores que causan exclusión educativa. Hoy se trata de hacer la escuela especial más regular, común y natural y, a las instituciones educativas regulares capaces de acoger a todos, incluso a aquellos que presenten multidiscapacidad. El presente trabajo pretende aportar en estas prácticas.

En este sentido, este estudio se centra en los problemas de comunicación puesto que esta es una condición indispensable para la participación y aprendizaje, gracias a ella los alumnos se dan a entender y pueden interactuar con otros. En el aula donde estudiantes y docente no se comprenden ni interactúan dificultará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo se pretende contribuir a una mejor adaptación del estudiante en todos los contextos en los que se desenvuelve para lograr participación e inclusión.

El estudio realizado es pertinente con la línea de investigación “Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana” y pretende dar solución a la pregunta central de la investigación:

¿Cómo desarrollar el lenguaje expresivo en una niña con multidiscapacidad del 5° grado de Educación General Básica de la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo?

Para dar respuesta al problema planteado se asumen los siguientes objetivos que guían el proceso investigativo:

- **Objetivo general:** diseñar una propuesta de intervención para el desarrollo del lenguaje

expresivo en una estudiante con multidiscapacidad del nivel básica de la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo desde un enfoque inclusivo.

Objetivos específicos:

- Fundamentar teóricamente el desarrollo del lenguaje expresivo en estudiantes con multidiscapacidad.
- Caracterizar el lenguaje expresivo de una estudiante con multidiscapacidad de la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo.
- Indagar sobre las diferentes estrategias para el desarrollo de habilidades comunicativas relacionadas con el lenguaje expresivo
- Estructurar estrategias diversificadas para el desarrollo del lenguaje expresivo de una estudiante con multidiscapacidad de la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo, según sus necesidades y potencialidades desde un enfoque inclusivo.
- Evaluar mediante juicio de expertos las estrategias planteadas para el desarrollo del lenguaje expresivo en la estudiante con multidiscapacidad.

Este trabajo está estructurado de la siguiente manera. En el marco teórico, los principales conceptos que se abordan son el lenguaje expresivo y su desarrollo, la multidiscapacidad y sus particularidades en cuanto al desarrollo del lenguaje, la intervención de los trastornos del lenguaje, la atención educativa de las personas con discapacidad en el Ecuador y la educación inclusiva. En el marco metodológico, se presenta el enfoque, los métodos, técnicas e instrumentos que se utilizaron para desarrollar la investigación. Finalmente, se presenta la propuesta de intervención.

Esta investigación se realiza en base al paradigma socio crítico. Se utiliza el Estudio de Caso como método para hallar solución a la problemática. Para ellos se emplearon distintas

técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos como observación, entrevista y análisis de documentos. Además, se aplicó un test para evaluar el desarrollo del lenguaje expresivo.

Capítulo 1. Marco teórico



Figura 1. Mapa conceptual que describe el desarrollo del marco teórico. Elaboración propia.

1.1 Antecedentes de la atención educativa a estudiantes con multidiscapacidad

La educación de las personas con multidiscapacidad en el Ecuador empieza a surgir entre los años de 1940 y 1960. Gracias a iniciativas de padres de familia se propulsa la creación de los primeros centros de *asistencia* para personas con discapacidad sustentados bajo criterios de caridad y beneficencia. En 1945, la Ley Orgánica de Educación dispone la atención a los niños/as que adolezcan de anormalidad biológica y mental. El modelo de atención se basaba en un **enfoque médico-asistencial** que se centraba en cuidar la salud, alimentación y protección de estas personas. Posteriormente, se crearon las primeras instituciones educativas para personas sordas, ciegas, con impedimentos físicos y retraso mental; estas se ubicaban en las grandes ciudades como Quito y Guayaquil (Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación, 2011).

En los años 70, debido al incremento en las exportaciones de petróleo el gobierno comienza a invertir más en salud, educación y en el bienestar social de los ciudadanos. Esto,

unido a la expedición de normativas educativas dadas en los años de 1977 y 1978, crea las condiciones para que surja la Educación Especial. Entre esta década y la siguiente se crean escuelas de educación especial, así como instituciones dependientes de ONG's como:

FASINARM (Fundación de Asistencia Psicopedagógica para Niños, Adolescentes y Adultos con Retardo Mental), SERLI (Sociedad Ecuatoriana Pro-Rehabilitación de los Lisiados), ADINEA (Asociación para el Desarrollo Integral del Niño Excepcional del Azuay), entre otras. Todas estas brindaban atención a personas con discapacidad desde un **enfoque rehabilitador** que tenía como objetivo la recuperación máxima de la persona a nivel funcional, psíquico, educacional, social, profesional y ocupacional con el fin de integrarla a la sociedad (Ministerio de Educación, 2019).

A partir de 1991, se produce un gran cambio de paradigma, de un modelo clínico rehabilitador uno de integración educativa. Las diversas declaraciones producidas en el plano internacional en busca de una educación para todos (como la de Jomtien en 1990, Salamanca en 1994 y Dakar en el 2000) incidieron en la política educativa ecuatoriana. Entonces, ya no se hace énfasis en la creación de escuelas especializadas sino en promover el acceso de los estudiantes con discapacidad a escuelas regulares. Sin embargo, éstos se topan con barreras que dificultan su acceso, aprendizaje y participación y es que se tienen que adaptar a lo que oferta cada institución muchas de las cuales no contaban con programas para atender este nuevo reto (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011).

En los últimos 20 años se han dado algunos cambios normativos en los que se hace explícito el deber del estado de garantizar los derechos de las personas con discapacidad y el derecho a una educación incluyente. Entre estos cambios tenemos: la expedición del Código de la niñez y Adolescencia en el 2003, la creación de la nueva Constitución del 2008, la elaboración

del Modelo de Educación Inclusiva, la actualización de la Ley de Discapacidades en el 2012, la creación de las Unidades Distritales de apoyo a la Inclusión o UDAI (MINEDUC, 2019). Las UDAI, quienes está conformadas por un equipo multidisciplinario especializado, tienen la responsabilidad de ofrecer servicios psicopedagógicos con el fin de favorecer la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Hoy en día, por lo general, a la educación especial se destinan a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad severa o con multidiscapacidad. Por lo que ésta ofrece los servicios y recursos especializados orientados a equiparar las oportunidades de aprendizaje; partiendo del respeto a la diversidad.

En un trabajo realizado por Cisneros (2018) sobre el recorrido histórico de los modelos de enseñanza que se han aplicado en la educación especial menciona que los modelos neo conductistas están caracterizados por ser individualistas y centrar su intervención en la deficiencia, pero que aún son aplicados en la instrucción de comportamientos deseados como el aprendizaje de hábitos, habilidades y conductas correctas. Los modelos cognitivos centran su atención los procesos mentales y, por lo tanto, la enseñanza de contenidos y estrategias de aprendizaje. Además, en estos el estudiante asume un rol activo y el profesor actúa como mediador.

Según la misma autora, el modelo holístico es coherente con la educación inclusiva pues no se centra en un elemento del proceso de enseñanza aprendizaje sino en todos a saber: los alumnos, profesores, padres, objetivos, contenidos, recursos, el contexto, la metodología y la evaluación. Finalmente, hace referencia al enfoque ecológico que requiere una colaboración de los profesionales de enseñanza para realizar la intervención educativa. Hace énfasis a las relaciones familia, escuela y comunidad como sistemas interdependientes.

Actualmente las instituciones educativas ecuatorianas siguen de cerca la tendencia hacia una educación inclusiva, basada en el derecho de todos a aprender, permanecer y participar en igualdad de condiciones. La educación inclusiva busca atender a la diversidad de estudiantes promoviendo la participación y reduciendo los factores que causan exclusión educativa. Por ello, quien tiene que cambiar no es el niño, ni tiene él que el adaptarse al sistema educativo, más bien se deben hacer modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo educar a todos los niños, niñas y adolescentes. Hoy se trata de hacer la escuela especial más regular, común y natural y, a las instituciones educativas regulares capaces de acoger a todos, incluso a aquellos que presenten multidiscapacidad.

1.1.1 Concepciones sobre multidiscapacidad¹.

Argüello (2013) afirma que “los estudiantes con multiretos o multidiscapacidades se benefician de la Educación Especializada, debido a la variedad y especificidad de las intervenciones que requieren: terapia física, terapia ocupacional, terapia de lenguaje y comunicación (...) terapia psicopedagógica” (p.34)

En un estudio realizado² por Figueroa-Cruz (2015) considera que “la multidiscapacidad en los seres humanos se caracteriza por la presencia de sintomatologías propias de dos o más discapacidades” (p.49). En un diagnóstico inicial la autora constató que existía estudiantes que manifestaban dos o tres de estas discapacidades de manera simultánea: motrices, intelectuales, autismo.

¹ El término multidiscapacidad se puede encontrar como discapacidad múltiple, pluridiscapacidad o multiretos.

² El estudio se realizó en la misma institución que se realiza esta investigación.

Broqua (2019) menciona que pueden presentarse simultáneamente problemas motrices, emocionales, sensoriales, cognitivos y *lingüísticos*. Por lo tanto, un estudiante con multidiscapacidad presentará un retraso grave en su desarrollo a nivel global.

Mientras que según Zoppi et al. (2013) las “personas con discapacidad múltiple poseen una combinación de deficiencias en interacción con el contexto. Son las que encuentran barreras que requerirán configuraciones de apoyo específicas para garantizar su acceso, aprendizaje y participación plena en la sociedad” (p.7). Se ha considerado mencionar al último a este autor porque su definición se enmarca mejor dentro del enfoque inclusivo y del modelo social de la discapacidad, no se centrándose tanto en el déficit sino en el contexto que genera barreras o dificultades.

Los estudiantes con multidiscapacidad son entonces quienes mayores barreras presentarían en cuanto a la comunicación y el lenguaje en parte debido a la variedad de problemas motrices, sensoriales y cognitivos que dificultan el desarrollo lingüístico como se verá más adelante. Pero, por otra parte, estos problemas se harán más evidentes y complejos cuando no se le brindan los apoyos necesarios y oportunos para conseguir el máximo desarrollo.

1.2 Algunas consideraciones sobre el lenguaje expresivo

Según el diccionario de la Real Academia Española expresar es manifestar con palabras, miradas o gestos lo que se quiere dar a entender. En base a esta definición, el lenguaje expresivo involucra las diferentes maneras de transmitir un mensaje. Estas pueden ser el habla, la escritura o las expresiones faciales.

El lenguaje es la capacidad propia del ser humano de comunicarse mediante un código (o lengua) socialmente compartido,(...), que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de éstos, que están regidas por reglas”

(Owens, 2003, p.5). Este nos permite representar y comunicar nuestros pensamientos, emociones, sentimientos, intenciones, deseos, etc. O en palabras más sencillas, es “un instrumento para para poder comunicarse y pensar” (González y Hornauer-Hughes, 2014, p.143).

El habla es la concreción del lenguaje oral expresivo, es un medio verbal de comunicación que requiere una coordinación neuromuscular muy precisa, necesaria para la planificación y la ejecución de secuencias motoras muy específicas. Estas secuencias motoras implicadas en la producción del habla (González y Bevilacqua, 1977) son:

- Respiración: mediante la acción principal de los pulmones y los músculos, se produce la corriente de aire que hará vibrar las cuerdas vocales para que se produzca la fonación.
- Fonación: se refiere a los sonidos que se producen por la vibración de las cuerdas vocales, ubicadas en la laringe, debido a la presión del aire cuando éstas están cerradas. que se encuentran cerradas. Excepto, en las consonantes áfonas.
- Resonancia: aquí se amplifica el sonido producido por las cuerdas vocales y se produce en faringe, la cavidad vocal y la nasal. Es importante la acción del velo del paladar pues su elevación modificará la resonancia del sonido.
- Articulación: tiene como fin modificar el sonido mediante la resistencia o movimiento de diferentes articuladores ubicados en la boca.
- Prosodia: corresponde a los aspectos melódicos del habla que señalan características lingüísticas y emocionales. Incluyen patrones de acentuación, entonación y ritmo.

Figueredo (1984) desde los estudios de Vygotsky y seguidores al tratar las relaciones entre el lenguaje y las funciones psíquicas superiores, destaca dos formas de lenguaje: el interno y el externo, declarando que éste último puede ser escrito y oral, ubicando como parte del lenguaje oral el expresivo y el impresivo. En esa misma dirección, Fernández (2008) refiere que

el lenguaje expresivo implica una organización y estructuración en sinergia de sus componentes para la producción oral adecuada, entre los que declara los siguientes: la respiración, la voz, la pronunciación, el vocabulario y la gramática, dentro de ésta se refiere a las formas de lenguaje dialogado, relacional o narración y el relato.

Para este trabajo se retoman los aportes de los autores anteriores en el reconocimiento del lenguaje expresivo como parte del lenguaje oral y, coherente con estos se asumen los componentes del lenguaje que tratan Aparici et al. (2019) dentro del lenguaje expresivo, pues estos precisan y dejan bien definido el componente fónico-fonológico, el léxico-semántico y el morfosintáctico, además aportan el componente pragmático coherente con un enfoque comunicativo de la lengua y con el enfoque inclusivo que se sustenta, dando un lugar privilegiado a lo contextual, situacional y a las interacciones sociales en los procesos comunicativos del lenguaje humano.

Siguiendo la línea de los referidos autores Angiono (2019) refiere que la estructura de la expresión oral o verbal del lenguaje se compone por la gramática según su forma, por la semántica según su contenido y por la pragmática dado su uso. Angiono (2019) destaca:

El Lenguaje es una función que se estructura por un sistema de signos y símbolos, mediante el cual se comunican sensaciones, ideas, conceptos. El Lenguaje es reestructurador del pensamiento y de la acción, también actúa como condicionante del pensamiento en su representación. (p.19)

Todo lo cual tiene especial importancia para comprender el desarrollo del lenguaje en los niños que presentan multidiscapacidad.

Para el estudio de las características del lenguaje expresivo de las personas que presentan multidiscapacidad, es necesario profundizar en la evolución por la que transita éste durante la

ontogénesis. En tal sentido, a continuación, se presenta una síntesis acerca de cómo acontece el desarrollo de los componentes del lenguaje verbal en la ontogénesis.

1.2.1 El desarrollo del lenguaje expresivo. Los componentes: fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático.

Antes que el niño sea capaz de hablar se vale de recursos como el llanto, la risa, expresiones faciales y movimientos corporales para manifestar lo que siente o quiere. A medida que vaya madurando a nivel cognitivo y dominando los órganos implicados en la producción del habla, el niño irá adquiriendo el repertorio fonológico, léxico-semántico, las reglas gramaticales y el uso apropiado del lenguaje. Estos componentes se desarrollan de manera simultánea como se verá a continuación.

En el desarrollo del lenguaje se distinguen dos períodos: pre lingüístico y lingüístico (Angiono, 2019). En el primero se desarrollan los precursores del lenguaje hablado y comienza desde el nacimiento hasta los 24 meses. En el segundo período, aparecen las primeras palabras y progresivamente el niño va adquiriendo formas más complejas del lenguaje, alcanzando los logros del desarrollo del lenguaje expresivo. En tal sentido a continuación se realiza una breve reflexión acerca del desarrollo de los componentes del lenguaje a partir de período lingüístico declarado por el referido autor, básico para comprender las particularidades del lenguaje de los niños en edad escolar con multidiscapacidad.

Período lingüístico (24 meses en adelante).

24-30 meses. El niño va alcanzando un mejor desarrollo del componente fonético-fonológico, aprendiendo la correcta pronunciación los fonemas en palabras. Sin embargo, se presencian errores llamados procesos de simplificación fonológica como reducir grupos consonánticos, omitir consonantes iniciales o finales, reducir diptongos, sustitución de un sonido

con otro, entre otros. Aun cuando pronuncia alrededor de 300 palabras el desarrollo del componente léxico-semántico es restrictivo del significado de las palabras. En cuanto al componente morfosintáctico se presenta insipiente empleando solo algunos verbos como querer, comer, desear, aparecen las oraciones simples, negativas e interrogativas, utiliza algunos marcadores morfológicos de género y número, y empieza a realizar conjugaciones verbales, aunque con errores. En el componente pragmático se observa un cierto lenguaje espontáneo expresando deseos fundamentalmente y muy relacionados con sus necesidades primarias y fisiológicas, el niño participa en la comunicación sin habilidades conversacionales, con problemas para mantener una conversación fluida debido a que realiza constantes interrupciones o porque no sigue el tema de la conversación.

30-60 meses. Durante esta etapa se da un desarrollo progresivo algo acelerado de los cuatro componentes del lenguaje. En relación al fonético-fonológico va aprendiendo poco a poco a un mejor uso de las unidades lingüísticas, adquiriendo la correcta pronunciación de casi todos los fonemas al culminar esta etapa. El ritmo de crecimiento del léxico continúa en aumento y a medida que se adquieren las reglas gramaticales también aumentan las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras. Se incorporan al lenguaje del niño elementos gramaticales como artículos, pronombres, preposiciones, las formas y tiempos verbales. Progresivamente, el lenguaje oracional se va complejizando hasta llegar a expresar oraciones compuestas y los errores gramaticales que se cometen van disminuyendo. En cuanto al componente pragmático, el niño va identificando y comprendiendo las normas que implícitas en una conversación como normas de cortesía, saber esperar una respuesta, respetar el turno para hablar y cambiar el tema de una conversación. En esta etapa se adquiere la habilidad de entender bromas (situaciones que

rompen el sentido lógico), inferir lo que piensa otra persona, pero no la capacidad de comprender el lenguaje figurado.

60 meses (5 años) en adelante. Desaparecen los problemas de pronunciación, sin embargo, el fonema /r/ es el último que se adquiere alrededor de los 7 años. Aparecen los términos supraordinados y subordinados, así como los sinónimos y antónimos. También surgen los verbos metalingüísticos y metacognitivos. El niño ya es capaz de comprender y producir el lenguaje no literal que incluye adivinanzas, metáforas, refranes, mensajes irónicos, y todo lo que incluye el lenguaje figurado. Con el aprendizaje de la lectura adquiere términos poco comunes en el lenguaje hablado, y, además, va adquiriendo una gramática cada vez más compleja. A la par de su desarrollo cognitivo y afectivo el niño adquiere la capacidad de hacer inferencias, detectar intenciones ocultas, desarrolla habilidades de comprensión y regulación emocional, y a entender que una persona ante una situación puede manifestar emociones simultáneas y contradictorias. En términos generales, el lenguaje del niño se irá pareciendo al del adulto sobre todo gracias al aprendizaje de la lectoescritura.

Hasta aquí se ha hecho una síntesis del desarrollo de los distintos componentes del lenguaje y se hace evidente que las habilidades perceptivas y cognitivas del niño son necesarias para que el niño adquiera el lenguaje. A nivel cognitivo, por ejemplo, es muy importante la función del oído fonemático para realizar el análisis y síntesis de los sonidos del habla, así como discriminar el significado de las palabras. Estos procesos “se relacionan con el funcionamiento de las zonas secundarias temporales de ambos hemisferios” (Soloviova, Chanona, Quintanar Rojas, y Lázaro, 2009, p.5). También, son imprescindibles los procesos cognitivos de clasificación y generalización, en especial para el desarrollo léxico-semántico, y las habilidades

metacognitivas. En el siguiente apartado se abordará cómo al estar afectados estos procesos en los individuos con multidiscapacidad se generan repercusiones en el lenguaje expresivo.

1.2.2 El lenguaje expresivo en estudiantes con multidiscapacidad.

1.2.2.1 Discapacidad intelectual y síndrome de Down.

La discapacidad intelectual según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011) “es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa como se manifiesta en habilidades adquiridas conceptuales, prácticas y sociales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (p. 1). Como se ve en esta definición, estas personas tendrán un desarrollo limitado en todas las áreas de nivel cognitivo, afectivo, psicomotriz, y por ende en su desarrollo del lenguaje.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (APA, 2014) propone cuatro niveles de gravedad de la discapacidad intelectual. Estas escalas no se basan en el coeficiente intelectual sino en el funcionamiento adaptativo. En la siguiente tabla se recogen las características que tienen que ver del lenguaje en cada escala de gravedad y solo concerniente a los niños en edad preescolar y escolar.

Tabla 1
Escala de gravedad de la discapacidad intelectual

Escala de gravedad	Dominio conceptual	Dominio social
Leve	Puede no haber diferencias conceptuales manifiestas	La comunicación, la conversación y el lenguaje son más concretos o inmaduros de lo esperado para la edad.
Moderado	Las habilidades conceptuales están notablemente retrasadas en comparación con sus iguales. El lenguaje se desarrolla lentamente	Diferencias en el comportamiento comunicativo a lo largo del desarrollo respecto a sus iguales. El lenguaje hablado es típicamente el principal instrumento de



		comunicación social, pero es mucho menos complejo que sus iguales.
Grave	Habilidades conceptuales reducidas	El lenguaje hablado es bastante limitado en cuanto a vocabulario y gramática. El habla puede consistir en palabras o frases sueltas y se pueden complementar con medios potenciadores. El lenguaje se utiliza para la comunicación social más que para la explicación. Los individuos comprenden el habla sencilla y la comunicación gestual.
Profundo	Habilidades conceptuales se refieren generalmente al mundo físico, más que a procesos simbólicos	Comprensión muy limitada de la comunicación simbólica en el habla y la gestualidad. El individuo expresa su propio deseo y sus emociones principalmente mediante la comunicación no verbal y no simbólica. Presencia de alteraciones sensoriales y físicas (que afectan el lenguaje)

Nota: tomando del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (APA, 2014)

Como se ve en este cuadro, los niños con discapacidad intelectual a medida que sus habilidades conceptuales presentan más deterioro se ve manifestado en cómo es su lenguaje oral tanto en su expresión como en su comprensión y la comunicación. En los niveles leve y moderado los niños utilizan el lenguaje oral para comunicarse lo cual se puede potenciar con métodos aumentativos de comunicación. Pero en los niveles grave y profundo, existen dificultades en cuanto al lenguaje hablado usando más una comunicación no verbal. En estos casos serán más apropiados métodos alternativos de comunicación.

El síndrome de Down (SD) es una de las causas principales de discapacidad intelectual que se caracteriza por una alteración cromosómica en la que el núcleo de algunas (síndrome de Down mosaico) o todas las células del organismo presentan 47 cromosomas, no 46 y el cromosoma excedente se encuentra en el par 21. Esto provoca modificaciones en el desarrollo y

función de los órganos del niño incluyendo el cerebro lo cual origina una discapacidad intelectual (Amadó y Fernández-Olaria, 2019).

En el SD se presentan problemas en la inteligibilidad del habla, producción del lenguaje, lento desarrollo del vocabulario y expresiones con un claro retraso léxico (Rodríguez, Carchenilla, y Moraleda, 2019). El lenguaje expresivo en niños con SD se verá afectado en mayor o menor medida según el nivel de discapacidad intelectual que presente y las barreras que han limitado desde lo social su desarrollo.

En cuanto al desarrollo fonológico se presentan serios problemas debido a algunas alteraciones anatómicas que presentan (como braquicefalia, labios prominentes y gruesos, macroglosia, paladar ojival, hipoplasia maxilar y del paladar, erupción dentaria irregular, boca pequeña, etc.) y que afectan la correcta articulación de los sonidos del habla. La etapa del balbuceo es más extendida que en niños con desarrollo normal continuando hasta entrando los 2 años (Stoel-Gammon, 1997).

1.2.2.2 Trastornos motores.

Dentro de los trastornos motores que pueden presentar los niños con mayor frecuencia se cuenta la parálisis cerebral (PC). Esta casi siempre está acompañada por problemas en la ejecución del lenguaje debido a que los nervios que inervan las áreas que intervienen en la producción del habla están afectadas llegando a producirse una disartria (Moya, 2019).

En la disartria se ven afectados los procesos motores implicados en la producción del habla como son la respiración, la fonación, la resonancia, articulación y la prosodia, así como la naturalidad, inteligibilidad, velocidad y comprensibilidad del habla (González y Bevilacqua, 2012). Nótese que sería el componente fonológico el que se afecta directamente, pero con repercusiones observables en otros como el morfosintáctico y el pragmático.

Sin embargo, para el estudio que se realiza dentro del trastorno motor resulta de interés la falta de movilidad de un lado del cuerpo debido a una hemiplejía, lo cual cuando se presenta sin otras discapacidades no tiene por qué reflejar alteraciones a nivel de los componentes del lenguaje, solo aquellas que surjan a partir de las barreras que se presentan en los contextos naturales de desarrollo.

1.2.2.3 Discapacidad sensorial (visual).

La discapacidad sensorial discapacidad se refiere a la pérdida o disminución funcional de la visión, audición o bien de ambas capacidades. Esto repercutirá en el desarrollo lingüístico del niño dependiendo del grado de afectación existente, el momento de aparición de la discapacidad, la presencia de otra discapacidad y la influencia del contexto (Pérez, 2019). Estos factores son importantes tener en cuenta a la hora de hacer una evaluación del desarrollo del lenguaje del niño y para iniciar cualquier tipo de intervención. No obstante, solo se abordará las características lingüísticas que presentan los niños con discapacidad sensorial visual (sin ninguna otra discapacidad asociada) porque en la unidad de análisis de esta investigación no se presentan problemas de audición.

En lo fonológico las personas con discapacidad visual no se presentan mayores dificultades en la adquisición y producción de los sonidos. Lo cual indica tienen un desarrollo normal en comparación con niños videntes.

En cuanto al desarrollo léxico, como no son capaces de ver los objetos solo son capaces de conocer aquellos que conocen por medio de otros sentidos como el tacto y la audición. De esta manera como señala Mulford (1988) los niños ciegos conocen y usan más nombres de muebles y cosas de la casa, partes de su cuerpo y cosas personales mientras que presentan un conocimiento de nombres de animales, vehículos y otros objetos que están fuera de su campo perceptivo.

También existen problemas de generalización y para formar conceptos debido a que no pueden extraer las características de objetos como el color y se tienen que valer de información externa como sonidos, olores y sabores. Por otro lado, según un estudio realizado, los niños ciegos parecen ser capaces de dar significado a las palabras en base al análisis de su posición en las oraciones. Es decir, se dan cuenta por ejemplo que un adjetivo viene después de un sustantivo (Landau y Gleitman, 1985).

En el desarrollo morfosintáctico según varios estudios, la mayoría de niños ciegos presentan las mismas características que los videntes como la presencia de sobrerregularizaciones al inicio de la adquisición de los morfemas irregulares, no presentan problemas para el uso pronombres personales y posesivos, y empiezan a emplear oraciones coordinadas y subordinadas casi al mismo ritmo que los videntes (Pérez, 2019).

En el desarrollo pragmático se presentan algunas diferencias en comparación con los videntes. Como no son capaces de obtener información del mundo exterior tienden a usar un lenguaje centrado en sí mismos, no son capaces de hacer descripciones y utilizan llamadas para saber la presencia y ubicación de otras personas de su alrededor. No obstante, no presentan problemas para iniciar y seguir conversaciones (Pérez-Pereira y Conti-Ramsden, 2003).

1.3 Intervención logopédica para el desarrollo del lenguaje expresivo en los escolares con multidiscapacidad

La intervención en el campo de la Logopedia, como disciplina que se ocupa del estudio, prevención y atención de los trastornos del lenguaje, del habla y de la voz, ha ido evolucionando según lo han hecho las concepciones acerca de la atención a los niños con discapacidad, desde concepciones teórico metodológicas y prácticas muy clínicas y asistenciales, hasta un enfoque

inclusivo en la actualidad, que privilegia la intervención en los contextos naturales en los cuales se desarrolla el niño.

El término intervención logopédica concommita en la práctica logopédica y en sus sustentos teóricos, con términos como atención y tratamiento. Los estudiosos del tema actualmente, sin llegar a definiciones concretas si aportan los aspectos que regularmente consideran en el proceso de intervención logopédica. Entre ellos refieren los objetivos, las metodologías, los recursos, algunos tratan los principios, y, todos coinciden en considerar en esta atención un trabajo coordinado entre la escuela y la familia (Fernández, 2008; Gallardo y Prieto, 2008; Gallego y Fuentes, 2005; Morales, 2004; Nolla y Tàpias, 2015).

La intervención logopédica fundamentada en un enfoque inclusivo tiene sus sustentos en concepciones psicopedagógicas y sociales en los procesos de diagnóstico y de atención a los trastornos del lenguaje, basada en métodos y procedimientos pedagógicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que reconocen y asumen técnicas y procedimientos dirigidos a la corrección y/o compensación de estas alteraciones a partir de las potencialidades de los educandos. En este marco se reconocen dos ámbitos necesarios la atención especializada y la atención en los contextos naturales, que implica la coordinación de las acciones entre ambos (Morales, 2004).

En tal sentido, constituye un reto encontrar estrategias que permitan intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo en estudiantes con multidiscapacidad, desde un enfoque inclusivo, considerando que es propia de la condición de estas personas un retraso en el desarrollo de los componentes del lenguaje, pero que conservan las potencialidades, para que con los apoyos necesarios alcancen mayores posibilidades de comunicación y expresión por la vía oral (Fernández, 2008; Guerra et al., 2012; Morales, 2004).

Gallego y Fuentes (2005) destacan el papel de la familia en los procesos de intervención logopédica, como agente socializador por excelencia, así mismo otorgan un rol decisivo a la escuela y sus docentes y especialistas por el nivel de preparación y especialización que puedan tener para asumir esta labor, tales como especialistas de lenguaje, psicomotricidad y otros profesionales de los servicios de apoyo. Significan que la intervención logopédica debe considerar además aspectos emocionales y motivacionales, procurando la implicación activa de los alumnos en la actividad.

Gallego y Fuentes (2005) también plantean los principios rectores que, deben guiar el desarrollo de cualquier programa de intervención logopédica personalizada:

- a) “Atención temprana: los pronósticos son tanto más favorables cuanto más pronto son atendidos los desórdenes lingüísticos.
- b) Atención colaborativa: la eficacia de las intervenciones depende, en buena medida, de las actuaciones cohesionadas de los agentes responsables.
- c) Atención personalizada: las actuaciones generalistas basadas en el trastorno lingüístico y no en las necesidades del sujeto carecen de la eficacia necesaria.
- d) Atención sistemática: un programa de intervención logopédica que no se desarrolle en tiempo e intensidad suficientes es probable que no obtenga el éxito deseado”
(p.28).

Intervenir en los trastornos del lenguaje de los niños que presentan discapacidad intelectual implica, considerar éstos en sus relaciones con las alteraciones en los procesos cognitivos y afectivos y, en definitiva, como parte de las alteraciones comunicativas y sociales que pueden generar exclusión y no participación; por lo que deben ser tratadas en el marco de las

interacciones socioeducativas de estos niños en sus contextos naturales escolares, familiares y comunitarios.

Se trata de la necesidad de intervenir para desarrollar, en los niños con multidiscapacidad, el lenguaje como instrumento cultural, que facilita el acceso al aprendizaje, a la participación, a la interacción social y la posibilidad de recibir y transmitir información del cual forma parte; lo que revela la intervención logopédica como parte del proceso educativo, en el que se deben buscar las estrategias diversas para lograr su potenciación.

En particular resultan de interés, para la intervención logopédica en los escolares con discapacidad intelectual, los elementos que destaca Fernández (2008):

La atención logopédica tiene el objetivo de estimular y desarrollar las habilidades para el establecimiento de la comunicación y el lenguaje oral, escrito y/o facilitado en las diferentes situaciones de la vida y su contribución al desarrollo de la personalidad; suscitar necesidades de comunicación oral y escrita en diferentes contextos y estimular los procesos psicológicos que están en la base de los mecanismos expresivos, así como los procesos de comprensión y producción de significados. (p. 70)

De modo que, la referida autora aporta la necesidad de estimular los procesos de comunicación en los contextos de actuación, lo cual es fundamental en los niños con discapacidad intelectual donde los motivos por aprender, interactuar y comunicarse están debilitados, así mismo una intervención que no se circunscriba al área del lenguaje, si no que considere las relaciones entre éste y el resto de los procesos psicológicos que están en la base de los mecanismos expresivos, y que de igual manera estimule la comprensión, entendida como la decodificación y la producción como la codificación, procesos afectados en los niños con deficiencias intelectuales.

A partir del análisis realizado, para este estudio se asume la intervención logopédica como el proceso de atención educativa con enfoque psicopedagógico e inclusivo, dirigido a corregir y/o compensar los trastornos en el desarrollo de los componentes del lenguaje expresivo: fónico-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático de los escolares con multidiscapacidad, mediante un trabajo colaborativo entre logopeda, docentes y familia. Como todo proceso de intervención debe partir de un proceso de diagnóstico de la situación actual de los aspectos a corregir, desde una postura investigativa a continuación se despliega el marco metodológico, en el que se presenta el proceso de diagnóstico seguido en este trabajo.

Capítulo 2. Marco metodológico

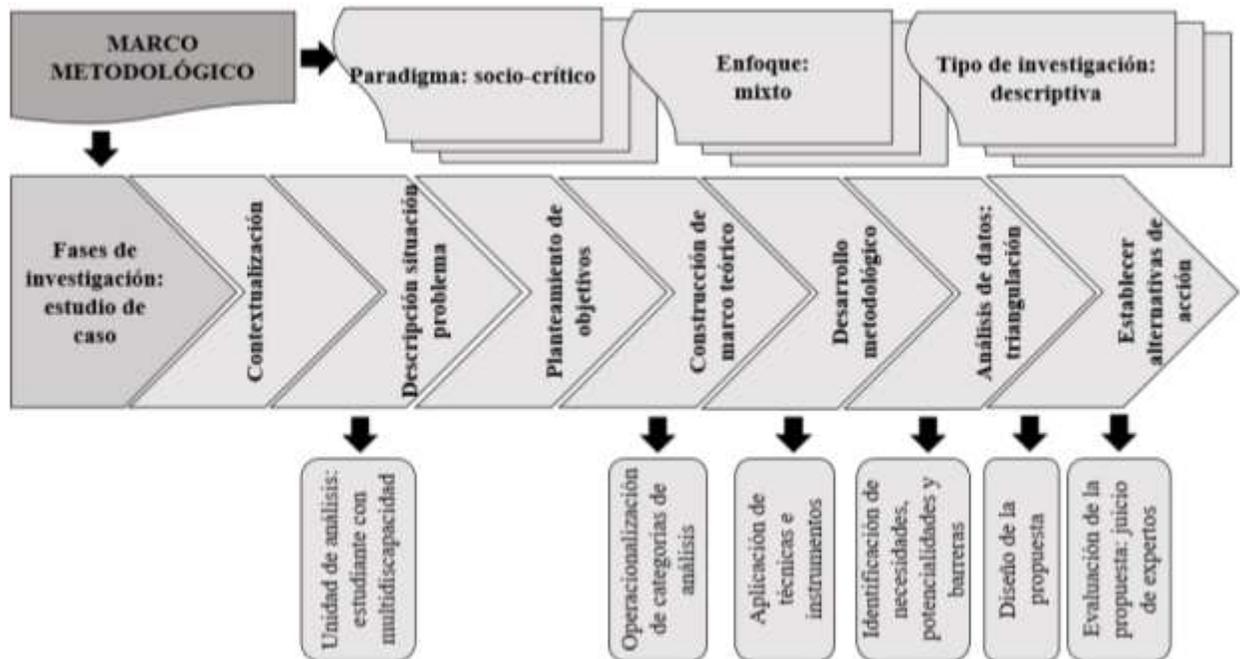


Figura 2. Diagrama de desarrollo metodológico de la investigación. Elaboración propia.

El interés de esta investigación es contribuir al desarrollo del lenguaje expresivo en una estudiante con multidiscapacidad. En este capítulo, esencialmente se describe el enfoque de investigación, el método, las técnicas e instrumentos empleados para la recogida y análisis de datos que permitieron caracterizar los componentes del lenguaje expresivo. Posteriormente, esto servirá de insumo para elaborar las estrategias de intervención para atender las necesidades encontradas y así reducir las barreras de comunicación, todo esto partiendo de un enfoque inclusivo que tome como punto de partida los intereses y potencialidades de la estudiante y que permita el aprendizaje y participación de la alumna y de sus compañeros de clase.

2.1 Paradigma y/o enfoque

Esta investigación se sitúa en un paradigma socio crítico el cual surge de la teoría crítica y busca generar un cambio social (Ramos, 2015). De acuerdo con esto, este trabajo pretende dar respuesta a las necesidades evidenciadas en un caso y servir de referente para el logro de una

atención más inclusiva de los trastornos del lenguaje. Escudero (1987) resalta de este paradigma su visión holística y dialéctica de la realidad educativa, y la importancia de que la investigación se plantee y genere en y desde la práctica. Esto se cumplió mediante las prácticas pre profesionales en las que se mantuvo contacto directo con las situaciones que acontecían en el aula de clases y sus contextos naturales. A partir de eso, surge esta investigación.

El enfoque que se asume es predominantemente cualitativo y, se incluyen algunos análisis de datos cuantitativos. Según Castro (2004) el enfoque cualitativo permite interpretar y comprender la conducta humana dentro de su contexto sociocultural. Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. Este enfoque le permite al investigador retomar fases previas para hacer modificaciones en el diseño de la investigación e inmiscuirse en el ambiente donde se realizará el estudio, sensibilizarse con el mismo, identificar a los informantes que aportarán con la información clave para el estudio. Puede utilizar diversas técnicas de investigación, produce datos detallados y les da un significado (Sampieri, Collado, y Baptista, 2014).

En este sentido, el investigador asumió un rol activo participando también de la dinámica dentro del aula, conviviendo con sus miembros; a saber, el docente y los estudiantes. De esta manera, se pudo identificar, interpretar, comprender y llegar a sensibilizarse con las necesidades existentes, en este caso los trastornos del lenguaje expresivo en una niña con multidiscapacidad.

2.2 Tipo de investigación

Se trata de una investigación descriptiva porque esta “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Sampieri et al., 2014, p.92). En este caso, el estudio se centra en describir las necesidades del lenguaje expresivo de una estudiante con multidiscapacidad. Para esto, se

emplearon técnicas e instrumentos que permitieron recoger información cualitativa para conocer las particularidades que se evidencian en el caso de estudio.

2.3 Fases de investigación

El proceso que sigue la investigación se desarrolla a partir de los elementos que aportan los estudios sobre las fases del estudio de caso realizados por Díaz, Mendoza, y Porras (2011), y de Sampieri et al. (2014):

1. Contextualizar el problema y describir la unidad de análisis: Se describe muy brevemente aspectos de la institución educativa como su ubicación, estructura organizativa, personal que labora y características generales de la población estudiantil. Luego, se precisa la unidad de análisis, es decir, se describe lo que se va a explorar y a quién. Además, se definen los criterios con los que se realizará la interpretación de resultados.
2. Descripción de la situación problema. El enunciado del problema puede ser interrogativo o declarativo. En este caso, se ha formulado la siguiente pregunta a la que se pretende dar respuesta: ¿Cómo desarrollar el lenguaje expresivo en una niña con multidiscapacidad del nivel básica de la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo?
3. Plantear el propósito del estudio. Lo que se quiere conseguir con esta investigación es diseñar una propuesta de intervención para el desarrollo del lenguaje expresivo en una niña con multidiscapacidad. Para alcanzar esto, se han planteado varios pasos que constituyen los objetivos específicos expuestos en la introducción.
4. Construir el marco metodológico: Este proceso se realiza en los diferentes instantes del desarrollo del estudio de caso, orientado por el propósito del estudio, la unidad de análisis y las problemáticas identificadas. Se profundiza en los referentes teóricos que dirigen la interpretación de resultados, la comprensión y la construcción del significado del caso. En

esta investigación, se fundamentó cada uno de los componentes del lenguaje expresivo y su relación con la multidiscapacidad para poder tener un diagnóstico.

5. Desarrollo metodológico: Se describe la metodología empleada, las fases de investigación, el método, las fuentes, el tipo de datos requeridos, las técnicas e instrumentos seleccionados.
6. Análisis de datos: Primero, se describirán los datos obtenidos de cada uno de técnicas e instrumentos aplicados. Para analizar los datos, estos se han organizado en cuatro dimensiones que se derivan de la categoría de análisis (componentes del lenguaje expresivo). Finalmente, mediante el procedimiento de triangulación se contrastan y buscan regularidades en los datos obtenidos de cada instrumento.
7. Establecer alternativas o cursos de acción, de acuerdo a lo encontrado. Este apartado que se desarrolla en el capítulo 3, corresponde a la propuesta de intervención que se diseña a partir del análisis de los resultados y que deberán dar respuesta a la pregunta de investigación.

2.4 Unidad de análisis

Lo que se está estudiando son las necesidades del lenguaje expresivo de una niña con multidiscapacidad quien tiene 10 años de edad y se encuentra cursando (en el momento que se desarrollaba la investigación) el 5° grado de Educación General Básica en la Unidad de Educación Especializada Manéale Espejo. La niña tiene un diagnóstico de discapacidad intelectual, hemiplejía derecha y problemas de visión (astigmatismo y estrabismo).

2.5 Operacionalización de las categorías de análisis

De acuerdo con la interpretación de la bibliografía consultada y con el objetivo de caracterizar el lenguaje expresivo, el análisis realizado en el capítulo teórico permite

operacionalizar para esta investigación el **Lenguaje expresivo** como la expresión oral de las ideas, sensaciones, conceptos y sentimientos, mediante la estructuración organizada y el uso de los componentes del lenguaje fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático, en un proceso comunicativo interactivo y contextual (Angiono, 2019; Aparici et al., 2019; Fernández, 2008; Figueredo, 1984). En tal sentido, de esta definición se han operacionalizado los siguientes indicadores en estudio que se observan en la siguiente tabla.

Tabla 2
Operacionalización de las categorías de análisis

Categorías de análisis	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Componentes del lenguaje expresivo	Fonético-fonológico	-Estado del aparato fonoarticulatorio -Estado de la pronunciación (errores de producción como sustituciones, omisiones, reducciones de fonemas y sílabas)	-Observación -Prueba de praxias orofaciales -Prueba de exploración articulatória EPOE'S -Entrevista a docente y padres
	Léxico semántico	Vocabulario: -Nombres -Objetos -Verbos	-ITPA -Prueba de campos semánticos -Entrevista a docente y padres.
	Pragmático	-Intención comunicativa -Capacidad para expresar deseos, solicitar y pedir. -Uso de formas de cortesía -Habilidades conversacionales como iniciar y mantener una conversación, cambiar de tema, respetar turnos.	-Observación -Entrevista a docente y padres
	Morfosintáctico	-Uso de elementos gramaticales: artículos, pronombres, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones. -Estructura de la oración -Tipo de oración	-Ficha de registro de elementos gramaticales -Entrevista a docente.

2.6 Métodos, técnicas e instrumentos

Según Baena (2014) “el método significa el camino por seguir mediante una serie de operaciones y reglas prefijadas de antemano para alcanzar el resultado propuesto, ya que procura establecer los procedimientos que deben seguirse” (p. 87). En este sentido, el método fundamental que se ha seleccionado para esta investigación es el Estudio de Caso que según Caramon (como se citó en Díaz et al., 2011) pretende hallar la solución a cuestiones o problemas que presenta una unidad de investigación ya sea esta una persona, un grupo u organización.

Para la recogida de la información empírica se han seleccionado como instrumentos, pruebas y técnicas las siguientes: la observación participante, la entrevista, el análisis de documentos y algunos test para evaluar el lenguaje expresivo. Las técnicas pueden considerarse como una herramienta del método ya que de él depende qué técnicas se utilizarán en la investigación y permiten la aplicación del mismo (Baena, 2014; Guerrero y Guerrero, 2014).

- **Observación participante** (anexo 1): Shensul y Lecompt (como se citó en Angrosino, 2012) la consideran como "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador" (p.91). En efecto, las prácticas pre profesionales fue un proceso de observación activa y reflexiva en el que el investigador se involucró en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula y mantuvo una interacción directa con docentes, estudiantes, familias y autoridades. Se utilizó el diario de campo para registrar esa dinámica y observar las problemáticas que ocurrían a partir de los indicadores seleccionados.
- **Análisis de documentos** (anexo 2): Los documentos y registros ayudan a comprender el fenómeno central de estudio ya que permiten conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y

anormal. Entre estos pueden ser documentos escritos de cualquier tipo, archivos, videos y grabaciones de audio y video (Sampieri et al., 2014). Se revisaron los siguientes documentos: historia clínica, académica y familiar de la niña y los estudiantes, informes psicopedagógicos y fichas de seguimiento de la trabajadora social, en los que se buscaron datos relacionados con la categoría de análisis en estudio. No existía informes sobre la atención logopédica.

- **Entrevistas a padres y docente del aula** (anexos 3 y 4). El objetivo fue indagar sobre el conocimiento que poseían los adultos cercanos sobre las características del lenguaje expresivo de la niña, así como las necesidades y potencialidades que posee; igualmente la intención estuvo dirigida a identificar las barreras en los contextos naturales como son la familia y la escuela.
- **Pruebas para la exploración de los componentes del lenguaje expresivo.** Se aplicaron tres pruebas para evaluar específicamente cada uno de los componentes del lenguaje expresivo. Estos test se tomaron del Registro Logopédico Escolar de Gaspar Gonzáles Rus. Además, se aplicó la sección del test ITPA que evalúa el lenguaje expresivo.
 - **Ejercicios de exploración de movilidad de los órganos bucofonatorios** (anexo 5): para evaluar el estado del aparato fonoarticulatorio
 - **Prueba de exploración articulatoria EPOE'S** (anexo 6): usado para evaluar el estado de la pronunciación evidenciando errores de sustitución, omisión, adición y distorsión de fonemas en palabras con sílabas directas, inversas, dobles y en diptongos.
 - **Prueba de campos semánticos** (anexo 7): usada para evaluar el vocabulario



- **Registro de elementos gramaticales** (anexo 8): usado para registrar el uso de elementos gramaticales como artículos, pronombres, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones. Además, de qué tipos de oraciones se emplean en el lenguaje cotidiano y la estructura de las mismas. Esto se realizó a partir de muestras del habla de la niña en grabaciones de audio o video.
- **Subtest de expresión verbal** (anexo 9): se aplicó este subtest del Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas para medir el desarrollo del lenguaje expresivo de la niña en comparación con la media de niños de su edad.

2.7 Análisis de resultados (diagnóstico del Caso)

A partir del proceso de triangulación (anexo 10) se pudo obtener un diagnóstico del estado actual del lenguaje expresivo de la niña (CASO). A continuación, se describen las necesidades encontradas en cada uno de los componentes:

Componente fonológico

Necesidades:

- La niña presenta problemas de movilidad de la lengua que le dificultan la pronunciación de la /r/ y la /l/ especialmente en sílabas trabadas, llegando a omitir estos fonemas.
- Tiene dificultades en pronunciar fonemas en sílabas inversas (L, R, S, N y M) y trabadas porque presenta errores de omisión, sustitución e inconstancia.
- Se evidenciaron problemas de reducción de diptongos.
- Se evidenciaron problemas de sustitución como de los fonemas de /r/ por la /d/ y /r/ por la /l/.
- La niña realizaba errores de sustitución en las sílabas trabadas tr por /ch/. Esto pudiera deberse también a la dificultad para articular la /r/.

Potencialidades:

- La niña, en ocasiones, autocorrigió su pronunciación.
- La niña no tiene problemas graves en cuanto a su aparato fonológico, por lo que esto no constituye un impedimento para que mejore su articulación a futuro.

Componente semántico

Necesidades:

- Presenta dificultades para generalizar
- Presenta dificultades para clasificar.
- Confunde los colores.
- En actividades de descripción, la niña dice pocos elementos que se presentan en la misma. Incluso cuando se le proporciona ayuda mediante preguntas, tiene dificultades.
- Aunque conoce el nombre de algunas categorías semánticas, tiende a redundar en las mismas palabras.
- En expresión, la prueba de ITPA da constancia de un nivel muy debajo de media en cuanto a la expresión verbal.

Potencialidades:

- La niña nombra personas, animales, alimentos, objetos, partes del cuerpo y acciones.
- Su lenguaje comprensivo está más desarrollado que su lenguaje expresivo.

Componente morfosintáctico

Necesidades:

- Se evidenciaron errores de coordinación de número en artículos, nombres y verbos.
- Omite elementos gramaticales como pronombres, proposiciones.

- Se registraron errores de conjugación de los verbos en tiempo presente progresivo, pasado y futuro.
- Las oraciones que emplea son sencillas, tiende a utilizar elementos concretos, pocos recursos expresivos solo los necesarios y a veces carente de estos.

Potencialidades:

- En su habla espontánea hace uso de artículos y de algunos adjetivos, adverbios, pronombres, verbos y algunas preposiciones.
- En ocasiones, emplea oraciones sencillas en tiempo presente, pasado y futuro.
- Formula oraciones interrogativas
- En ocasiones emplea oraciones con algún objeto directo o circunstancial y a veces, oraciones coordinadas. Sin embargo, con los errores ya mencionados.

Componente pragmático

Necesidades:

- Tiende a conversar temas más de su interés
- No mantiene el tema de la conversación
- En ocasiones, no respeta el turno de conversación
- Se ha observado que a veces no responde coherentemente con lo que se le pregunta.
- En ocasiones cuando se le pregunta algo, responde otra cosa diferente cambiando de tema.
- Proporciona información que no es coherente con el tema que se está tratando.
- Interrumpe la conversación riéndose sin motivo.

Potencialidades:

- Existe intención comunicativa.

- Es capaz de iniciar una conversación formulando preguntas.
- Tiene normas de cortesía: saluda y pide disculpas.
- Tiene juego simbólico.
- Emplea algunas estrategias de reparación de la información como cuando no entiende algo pregunta, por ejemplo, “¿Cómo era?”.

2.8 Identificación de barreras

La principal barrera que se ha encontrado es la falta de conocimiento de las necesidades que tiene la niña tanto por parte de la familia como de la docente. Hecho por el cual, no ha recibido atención logopédica. Esto pudiera producir complicaciones a futuro y el no explotar las potencialidades de la niña limitaría su proceso de aprendizaje.

En el aula, las estrategias que se emplean poco fomentan la interacción y la expresión oral. Las actividades son repetitivas y exigen un rol pasivo del estudiante. Se realizan pocas actividades lúdicas y estas no se aprovechan para generar procesos de aprendizaje pues en la mayoría de los casos se ha observado a la niña sentada y sin jugar con nadie. Por lo que, aquí se evidencia una barrera didáctica que nuevamente limita el proceso aprendizaje.

2.9 Juicio de expertos

El juicio de expertos que “se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.29). Cabero y Llorente (2013) que a estos expertos se les puede solicitar su referente a “un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (p.14). Para esta investigación, se solicitó a un grupo de expertos o especialistas que mediante su criterio, trayectoria, experiencia y preparación realicen la evaluación de la

Propuesta. La forma de poner en marcha este método fue por agregación individual, es decir, se recolectó la información individualmente sin que los expertos estén en contacto entre ellos.

Se realizó el siguiente proceso:

1. Elaboración de las instrucciones y la plantillas. Se elaboró en un formulario de Google una encuesta que evaluó tres aspectos de la propuesta: pertinencia, viabilidad y contenido. Además, de un apartado para las sugerencias y recomendaciones.
2. Selección de los expertos y entrenarlos. El número de expertos que participaron fue de 10 y se seleccionaron en base a sus conocimientos y capacitación con el trabajo de estudiantes con discapacidad y con los trastornos del lenguaje. Se les dieron instrucciones mediante teléfono celular y correo electrónico.
3. Envío de formularios.
4. Recepción de las respuestas: El formulario de Google genera cuadros estadísticos de todas las respuestas obtenidas lo cual facilita el análisis de los resultados y determinación de la pertinencia, viabilidad y contenido de la Propuesta.

Capítulo 3. Propuesta: Estrategias diversificadas para intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo en una niña con multidiscapacidad.

3.1 Descripción y fundamentación teórico-metodológica de la propuesta

Las Estrategias diversificadas que se proponen parte de las tendencias actuales acerca del proceso de intervención logopédica con enfoque inclusivo, el cual determina la postura teórico-metodológica que se asume en la propuesta, la que responde al diagnóstico de la situación actual de la expresión oral de una alumna con multidiscapacidad y del proceso de intervención en el lenguaje de estos alumnos en las condiciones actuales de la escuela especial.

A continuación, se plantean sus características:

- Las actividades se desarrollarán desde un *enfoque comunicativo* puesto que uno de los propósitos que se persigue es desarrollar en la estudiante destrezas que le permitan hacer uso de los conocimientos lingüísticos para comunicarse de una forma eficiente, adecuada al contexto, de una manera clara y coherente y que sea capaz de emplear estrategias para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación, así como corregir los errores que se produzcan en su comunicación. Además, desde este enfoque se plantea trabajar en situaciones comunicativas que tengan correspondencia a la realidad del estudiante y a sus necesidades (García, Martínez, y Marcos, 2003).
- El objetivo intervenir el lenguaje expresivo para contribuir con la educación inclusiva del caso de estudio. Teniendo presente que la comunicación es el instrumento de interacción entre los estudiantes y el docente, el desarrollo de esta propuesta mejoraría la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje y la participación de la estudiante dentro de su grupo clase. Esto implica que las acciones de intervención se apliquen con la estudiante dentro

del aula, uno de principales contextos en donde se producen situaciones reales de comunicación.

- Es pertinente con el *Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializadas* el cual está basado en un enfoque de derechos, inclusivo y pedagógico. En la propuesta se garantiza el acceso, aprendizaje y la participación de la estudiante en interacción con los otros alumnos, quienes se benefician igualmente, contribuyendo a la eliminación de barreras que dificulten o impidan este propósito
- Su carácter flexible y preventivo. La propuesta, aunque está dirigida específicamente a una estudiante, puede beneficiar a todos los estudiantes del aula, permite ser generalizada a otros niños del mismo contexto. De esta manera, las estrategias que se proponen ayudarán a superar las dificultades que presenta la niña y todos aquellos quienes presentan dificultades en el lenguaje expresivo y, tiene un efecto preventivo evitando que se agraven las alteraciones del caso estudio, de sus compañeros y estimulando el desarrollo del lenguaje oral de todos los del grupo clase.

3.2 Objetivos de la propuesta

- **Objetivo general:** Proporcionar estrategias diversificadas para la intervención en los trastornos del lenguaje expresivo en una niña con multidiscapacidad del nivel básica de la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo.

En la siguiente tabla se detallan los objetivos específicos de intervención los que dan respuesta a las necesidades encontradas en el caso de estudio:

Tabla 3

Objetivos de intervención de la propuesta

Componente	Objetivos de intervención
Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> • Instaurar y automatizar la respiración costo diafragmática. • Aumentar la capacidad del soplo espiratorio. • Mejorar la motricidad articular de la lengua. • Corregir los trastornos de pronunciación: <ul style="list-style-type: none"> - Instaurar, automatizar: /r/, /l/, /s/, /n/, /m/ en sílabas inversas y trabadas hasta el lenguaje oracional. - Discriminar /r/ de /l/ y de /d/. • Automatizar la pronunciación de palabras de 3 o más sílabas en forma aislada y en oraciones. • Automatizar la pronunciación de palabras que contengan diptongos en forma aislada y en oraciones.
Semántico	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las operaciones de análisis, síntesis, generalización y clasificación para comprender y operar con los conceptos. • Desarrollar el vocabulario activo y pasivo.
Morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las habilidades para la formulación del lenguaje oracional, desde oraciones sencillas a más complejas. • Desarrollar las habilidades para el empleo de los recursos gramaticales como número, pronombres, preposiciones, artículos, nombres y verbos. • Desarrollar habilidades para la coordinación y conjugación entre los elementos gramaticales.
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las habilidades conversacionales mediante la instauración de estrategias para iniciar, mantener y culminar un diálogo, cambiar de tema o volver al tema. • Desarrollar las habilidades para comprender el lenguaje oral que se le dirige. • Desarrollar las habilidades para formular y responder preguntas, para iniciar y mantener un diálogo. • Desarrollar las habilidades para respetar las normas de la comunicación.

3.3 Estrategias diversificadas para intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo

En esta parte, es necesario retomar el concepto de intervención logopédica desarrollado en el marco teórico, que dice es “el proceso de atención educativa con enfoque psicopedagógico e inclusivo, dirigido a corregir y/o compensar los trastornos en el desarrollo de los componentes del lenguaje expresivo: fónico-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático de los escolares con multidiscapacidad, mediante un trabajo colaborativo entre logopeda, docentes y

familia”. Y para eso es necesario planificar y diseñar estrategias que atiendan las necesidades de los estudiantes.

Las estrategias de enseñanza son:

Los procedimientos o recursos que consciente y planificadamente utiliza el maestro para promover los aprendizajes deseados. Si una estrategia es "la habilidad o destreza para dirigir un asunto", las estrategias de enseñanza se pueden considerar como aquellos modos de actuar del maestro que hacen que se generen aprendizajes, y por eso, estas estrategias son el producto de una actividad constructiva, creativa y experiencial del maestro, pensadas con anterioridad al ejercicio práctico de la enseñanza, dinámicas y flexibles según las circunstancias y momentos de acción. (Martínez y Calvache, 2010, p.22)

Cabe destacar una de las características que mencionan estos autores a la hora de definir qué estrategias de enseñanza emplear, la creatividad. Sin duda, este aspecto es importante cuándo se piensa en diversificar o flexibilizar las estrategias que se emplean en el aula para poder atender las necesidades de todos los estudiantes, partiendo de la idea de que en el aula de clases nos encontramos ante un grupo heterogéneo.

En este sentido Sánchez (2012) considera que las estrategias diversificadas contribuyen a dar respuesta a la pluralidad en el aula, rompen con la tendencia homogeneizadora de la educación y fomenta la construcción de una práctica docente creativa e innovadora de emplear y organizar los recursos, tiempos y metodologías para lograr la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Por lo tanto, se asume como estrategias diversificadas para intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo en una niña con multidiscapacidad: a la planificación consciente, flexible,

creativa e innovadora del proceso de enseñanza, que guía el accionar del docente para prevenir, corregir o compensar las alteraciones del lenguaje dando respuesta a las necesidades de la alumna en estudio y de todos los estudiantes del aula, mediante el uso de diversas metodologías y recursos.

En esta propuesta, se consideran como estrategias diversificadas las siguientes:

- **La música:** el uso de la música en la atención a las necesidades del lenguaje que presentan las personas con discapacidad permite desarrollar la articulación, así como al ritmo y entonación del habla. Además, estimula la percepción y discriminación auditiva. Y a nivel afectivo, potencia la expresión personal y el deseo de comunicación, la confianza en un mismo, la expresión emocional espontánea y natural, y fomenta la interacción social (del Campo, 2015).
- **Cuentos, narraciones o historias cortas:** el uso de esta estrategia educativa se basa en la lectura dialógica, en vista de que su método estimula el desarrollo del lenguaje expresivo del niño. Según Whitehurst (como se citó en Ortega, Vega, y Poncelis, 2016) en la lectura dialógica, primero se lee el cuento al niño de la manera tradicional y luego, se sigue la secuencia PEER (Preguntar, Evaluar, Expandir y Repetir) acompañado de cinco tipos de preguntas que inducen al niño a expresarse: las de terminación, recuerdo, abiertas, informativas y distanciadoras.
- **Tecnologías de la información y la comunicación:** el uso de tecnologías constituye una enorme estrategia porque ofrece muchas posibilidades y, además, tiene la ventaja de captar la atención del estudiante. Se emplearán videos de *YouTube* en diferentes sesiones, y será necesario el uso de equipos electrónicos como la laptop y el teléfono celular.

3.4 Temporalización

Las sesiones se aplicarían durante un lapso de 43 días. El desarrollo de las mismas se resume en el siguiente cuadro. Cada sesión se ha preparado para atender a un objetivo en específico, no obstante, en una sesión indirectamente se trabaja más de un solo componente

Tabla 4
Periodización de las sesiones de intervención

Sesiones	C. Fonológico	C. Semántico	Morfosintáctico	Pragmático
1	X			X
2	X			X
3	X			X
4	X	X		X
5	X	X		X
6	X	X		X
7	X	X		X
8	X	X	X	X
9	X	X		X
10	X	X	X	X
11	X			X
12	X			X
13	X			X
14	X			X
15	X			X
16	X	X		X
17	X	X	X	X
18	X			X
19	X	X		X
20	X	X		X
21	X	X		X
22	X	X	X	X
23	X			X
24	X	X		X
25	X		X	X
26	X			X
27	X			X
28	X			X
29	X			X
30	X			X
31	X			X
32	X			X
33	X	X		X



34	X	X	X	X
35	X	X		X
36	X	X	X	X
37		X		X
38			X	X
39			X	X
40			X	X
41			X	X
42				X
43				X

Nota: En esta tabla, las X marcan qué componentes del lenguaje expresivo se trabajan en cada sesión. Elaboración propia.

3.5 Estrategias y actividades para trabajar con el estudiante en su grupo clase

Sesión 1 Componente fonológico	
Objetivo: instaurar la respiración costo diafragmática	
Estrategia diversificada: juego	Duración: 20-25 minutos
Actividad 1	
Realizamos el siguiente ejercicio: inspiramos lentamente por la nariz, pausamos y espiramos por la boca lentamente. Realizamos este ejercicio durante unos 4 minutos. Descansamos por unos 2 o 3 minutos.	
Actividad 2	
Realizamos la misma secuencia anterior, pero con una variante. Nos acostamos en el suelo y colocamos algún juguete como un oso de peluche o una pelota encima del abdomen. A medida que inspiremos y exhalemos, se observará como el juguete asciende y desciende. Realizamos este ejercicio durante unos 4 minutos. Descansamos por unos 2 o 3 minutos.	
Actividad 3	
Nos ponemos de pie y realizamos la misma secuencia, solo que esta vez usaremos una tira de papel que el estudiante al soplar la elevará.	
Recursos y materiales de apoyo	
Juguetes: oso de peluche, muñecas Tiras de papel	
Técnica e instrumento de evaluación	
Observación: diario de campo	

Figura 3.

Sesión 2 Componente Fonológico	
Objetivo: ejercitar el soplo	
Estrategia diversificada: juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	

Realizamos ejercicios de respiración. Nos colocamos de pie y hacemos profundas inspiraciones y espiraciones. Cuando inspiramos alzamos también los brazos y cuando exhalamos los bajamos. Hacemos el ejercicio durante 4 minutos.

Actividad 2

Con el fin de ejercitar el sople se proponen algunas actividades. Su elección y el ajuste de los materiales dependerá de las capacidades de los estudiantes del aula. Sin embargo, la estudiante (Caso) está en posibilidad de realizar cualquiera de las actividades a continuación:

- Botella de colores: esta actividad consiste en soplar una botella llena de confeti o bolitas de espumaflex de colores.
 - Pintar con sorbetes: consiste en dibujar una cara feliz y poner gotas de pintura en la parte superior de la cabeza del dibujo para que cuando se sople forme el cabello del mismo.
- Carrera de gusanos: se fabrican gusanos de cartulina y los estudiantes con la acción de soplar los mueven hasta llegar a la meta.

Actividad 3

Realizamos la secuencia de respiración de la sesión anterior emitiendo una vocal de manera sostenida. Por ejemplo, diciendo *aaaaaaaa*.

Luego, con dos vocales *oooaaaaooooaa*

Por último, repitiendo varias veces la palabra *hola* con una sola espiración.

Recursos y materiales de apoyo

- Actividad 1: botella, confeti de colores o bolitas pequeñas de espumaflex



- Actividad 2: papel, témperas y sorbetes.



- Actividad 3: cartulina, marcadores y sorbetes



Fuente de las imágenes:

<https://estaticos.serpadres.es/uploads/images/article/5e78df0e5baf6893f626bee2/gusanosH.jpg>

<http://www.csicenlaescuela.csic.es/proyectos/magnetismo/experiencias/bart/bart3.htm>

<https://i.pining.com/236x/41/ba/9c/41ba9c62e76a5acd34beac079d933c12.jpg>

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 4.

Sesión 3 Componente Fonológico

Objetivo: mejorar la motricidad articuladora de la lengua

Estrategia diversificada: música

Duración: 20-25 minutos

Actividad 1

Realizamos ejercicios respiratorios. Nos ponemos de pie e inspiramos por la nariz lentamente y espiramos por la boca lentamente. Hacemos este ejercicio marchando a la vez.

Actividad 2

Empezamos hablando de lo que cada quien hizo el fin de semana. Se puede usar preguntas como: ¿A dónde fuiste el fin de semana? ¿Qué hiciste ahí? ¿Con quienes pasaste? Después, se introduce el tema de la actividad diciendo: *Hoy vamos a invitar a salir a una amiguita, nuestra lengua. Ella no ha salido a jugar, ¿La dejamos salir?*

Primero realizamos movimientos de la lengua hacia afuera y hacia adentro repetidas veces. Esto lo realizamos varias veces.

Realizamos el ejercicio de nuevo, pero ahora acompañado de esta canción:

*Afuera, adentro
Mi lengua se va
Se asoma, se entra
Se vuelve asomar.
Ella vive adentro
Y la saco yo
Afuera tú la miras
Pero adentro no
Afuera y adentro...*

Actividad 3

Para concluir, se le pregunta: ¿Te gustó la canción? ¿Cómo movimos nuestra lengua? Realizamos otros movimientos con la lengua: abrimos la boca y movemos la lengua de arriba hacia abajo.

Recursos y materiales de apoyo

Títere

Canción “Adentro y afuera”. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=c_alB7J0pmA

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 5.

Sesión 4 Componente fonológico y semántico	
Objetivo: automatizar los fonemas m en sílabas inversas y palabras	
Estrategia diversificada: canciones	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Para automatizar el fonema m en sílabas inversas se practicará haciendo este ejercicio. Le decimos a los niños que pronuncien las vocales <i>a</i> , <i>e</i> y <i>o</i> de manera sostenida y que vayan cerrando los labios lentamente hasta emitir el sonido m.	
Actividad 2	
Colocamos el video de Bob Esponja (solo el primer minuto) y realizamos con los niños el siguiente ejercicio viendo el video. <i>Cuando Patricio tiene hambre dice ammmm ammm. Y cuando piensa dice emmm, emmm. Y cuando Patricio hace yoga y se concentra hace ommm, ommm.</i>	
Actividad 3	
Colocamos la siguiente parte del video y repasamos con los estudiantes las palabras: ámbar, embutido, imperdible, ombligo y Humberto.	
Recursos y materiales de apoyo	
Video de Bob esponja. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=hf11FllCvEY	



Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 6.

Sesión 5 Componente fonológico y semántico	
Objetivo: automatizar el fonema s en sílabas inversas	
Estrategia diversificada: canciones	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
El docente coloca en su celular la canción “soy una serpiente”. Se pone de pie y va cantando la canción del video. En la parte que dice <i>¿Quiere ser usted una parte de mi cola?</i> Hace una pausa para que un estudiante se coloque detrás de él, y así hasta que todos se unan a la columna. Entre cada pausa se emitirá el sonido de la serpiente (ssss) para que los estudiante lo imiten	
Actividad 2	
Repetimos el mismo ejercicio, pero esta vez emitiendo una vocal al principio. De esta manera: aaasss, eeesss, iiiss, oooss, uuuss. Se hará de manera lenta y pausada entre cada sílaba.	
Actividad 3	
Se mostrarán imágenes a los estudiantes de palabras fáciles que contengan estas combinaciones silábicas como: asno, isla, escoba, mosca y bus.	
Recursos y materiales de apoyo	
Canción “soy una serpiente”. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=WUol0rMWxAc Tarjetas de imágenes	
Técnica e instrumento de evaluación	
Observación: diario de campo	

Figura 7.

Sesión 6 Componente Fonológico-Semántico	
Objetivo: automatizar el fonema s en palabras con sílabas inversas	
Estrategia diversificada: juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Iniciamos con ejercicios de respiración. Inspiramos lentamente por la nariz, pausamos y espiramos por la boca emitiendo el sonido sss. Realizamos el ejercicio por 3 minutos haciendo pausas para evitar mareos.	
Actividad 2	

Juego de lotería: consiste en una tabla con distintas palabras con el fonema s en palabras con sílabas inversas. El docente dice al azar una palabra y los estudiantes tendrán que ir colocando encima de la tabla las tarjetas. Gana el estudiante que llene más rápido la tabla.

Actividad 3

Se muestran imágenes de las palabras aprendidas y se añaden nuevas palabras para que los estudiantes pronuncien.

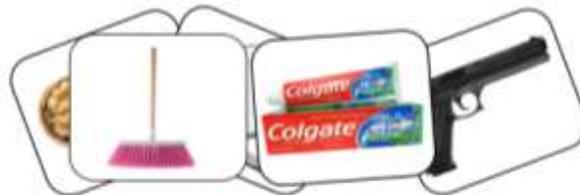
Recursos y materiales de apoyo

Tablas de lotería del fonema s



Elaboración propia

Tarjetas de imágenes



Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 8.

Sesión 7 Componente Fonológico-Semántico	
Objetivo: automatizar el fonema n en sílabas inversas y palabras	
Estrategia diversificada: canciones	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Pronunciamos las sílabas na, ne, ni, no y no. Luego, las sílabas an, en, in, on y un. Repetimos tres veces cada secuencia de manera pausada y lenta.	
Actividad 2	
Cantamos la canción “Aserrín Aserrán, los maderos de San Juan”:	
<i>Aserrín, aserrán, los maderos de San Juan. Piden pan, No les dan.</i>	

*Piden queso
Les dan hueso.
Piden vino,
Si les dan,
Se marean y se van.*

Fuente: <https://jinetedeldragon.wordpress.com/2010/02/26/aserrin-aserran/>

Actividad 3

Repasamos el sonido de la n en sílabas inversas y en palabras mediante el video “ Sílabas inversas con n” practicamos en palabras sencillas.

Recursos y materiales de apoyo

Video “sílabas inversas con n”. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=_GJXDBYEdJ8

Canción de Aserrín aserrán los maderos de San Juan. Fuente:

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

Letra de la canción con imágenes



Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 9.

Sesión 8 Componente Morfosintáctico-Fonológico-Semántico

Objetivo: automatizar el fonema m, n y s en oraciones.

Estrategia diversificada: juego y canciones

Duración: 25-30 minutos

Actividad 1

Empezaremos con el siguiente juego. Tocarnos las partes del cuerpo según diga del docente. Nos ubicamos formando un círculo y el docente dice, por ejemplo, *¡tocarse la nariz!* Y todos se tocan la nariz. Así con las demás partes del cuerpo (manos, muslos, espalda, orejas, rodillas, pies, dedos, ombligo, mentón, mejillas).

Actividad 2

Les preguntamos a los estudiantes si les gusta cantar y a continuación cantamos las siguientes retahílas que contienen los fonemas m, n y s en posición inversa:

*Bombero, bombero
Donde estás
Aquí estoy*



*Aquí estoy
Cómo vas*

*Bombero, bombero
Qué es esto
Una manguera
Una manguera
Eso es*

*Bombero, bombero
Donde estás
Aquí estoy
Aquí estoy
Cómo vas*

*Bombero, bombero
Qué es esto
Una escalera
Una escalera
Eso es*

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=RNvIxiLiuV0>

Actividad 3

Finalmente, se hacen preguntas de las retahílas. Señalando los dibujos se pregunta *¿Qué es esto?* *¿De qué color es?* *¿Cómo es?*

Repetimos todas las respuestas junto con los estudiantes:

Esto es una manguera.

La manguera es roja.

La manguera es larga.

Esto es una escalera.

La escalera es ploma.

La escalera es larga.

Recursos y materiales de apoyo

Canción del camión de bomberos. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=RNvIxiLiuV0>

CANCION: EL CAMION DE BOMBEROS



*Bombero bombero
Donde estás
Aquí estoy
Aquí estoy
Cómo vas*



*Bombero bombero
Qué es esto
Una manguera
Una manguera
Eso es*

*Bombero bombero
Donde estás
Aquí estoy
Aquí estoy
Cómo vas*



*Bombero bombero
Qué es esto
Una escalera
Una escalera
Eso es*



Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 10.

Sesión 9 Componente Fonológico-Semántico

Objetivo: automatizar el fonema l en sílabas inversas

Estrategia diversificada: canciones

Duración: 25-30 minutos

Actividad 1

Nos ubicamos frente a un espejo y pronunciamos la vocal *a* y lentamente vamos colocando la lengua detrás de los dientes incisivos superiores. Si existe dificultad, el docente con una paleta señalará donde se debe ubicar la lengua. Se repite el ejercicio con todas las vocales.

Actividad 2

Para automatizar el fonema l inversa se emplearán las siguientes canciones:

Caracol, col, col
Saca los cuernos al sol
Saca uno,
saca dos
Que ya pronto sale
el sol

Agua y sal
Saben muy mal
Leche con miel
Y un rico pastel

Actividad 3

Se realizarán preguntas sobre la canción como *¿Qué es esto?* Señalando cada una de las imágenes.

Recursos y materiales de apoyo

Rimas con imágenes

Caracol, col, col



Saca los cuernos al sol

Saca uno,

saca dos

Que ya pronto sale



el sol

Agua y sal



Saben muy mal

Leche con miel



Y un rico pastel



Elaboración propia



Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 11.

Sesión 10 Componente Fonológico-Semántico-Morfosintáctico	
Objetivo: automatizar el fonema l palabras con sílabas inversas	
Estrategia diversificada: cuento y lectura dialógica	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Empezamos la clase con una canción “el baile de los animales”: <p style="text-align: center;"><i>El cocodrilo Dante, camina hacia adelante</i> <i>El elefante Ras, camina hacia atrás,</i> <i>El pingüino Lalo, camina hacia un costado</i> <i>Y yo en mi bicicleta, voy para el otro lado</i></p> <p style="text-align: center;">Fuente: https://www.serpadres.es/canciones-infantiles/cancion/cancion-infantil-el-baile-de-los-animales-301564570812</p>	
Actividad 2	
Leemos el siguiente cuento: <p style="text-align: center;"><i>Un día se reunieron algunos animales. El halcón, el elefante, el león y la liebre. El agua del lago se había secado. El halcón batió sus alas y voló para buscar agua. El elefante uso su trompa para oler algo. El león corrió y corrió hasta perder el aliento. Y la liebre salto de lado a lado. Pero, ninguno pudo encontrar agua. El halcón, no se rindió. Se elevó y elevó y elevó, con sus alas aleteó y aleteó. Y desde lo alto del cielo, alcanzó a ver un lago. Felizmente, todos bebieron el agua del lago.</i></p> <p>Después de leer el cuento, se repasarán las palabras que contengan el fonema /l/ mediante imágenes: halcón, elefante, león, liebre, lago, aletear, oler, alas, saltar, elevarse. Posteriormente se vuelve a contar el cuento, pero esta vez se pedirá a los estudiantes que nombre cada una de las imágenes. Se ayudará realizando la pregunta ¿Qué animal es? Luego, se repite la respuesta completa, por ejemplo: Este animal es el halcón. Se le pregunta al niño ¿Puedes repetir ahora tú? Se espera la respuesta y de ser el caso se le vuelve a repetir la oración.</p>	
Actividad 3	
Se enviará el cuento a la casa para que lo lean con sus padres. Se pedirá que después de leer el cuento una vez, se realice preguntas sobre las imágenes del cuento como <i>¿Qué es esto?</i> Se sugerirá que refuercen la respuesta del niño repitiéndola ellos mismos.	
Recursos y materiales de apoyo	
Canción de los animales. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=HRs7Dfx12-c Cuento con imágenes (elaboración propia):	



Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 12.

Sesión 11 Componente Fonológico	
Objetivo: automatizar el fonema l en sílabas dobles	
Estrategia diversificada: música	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Se empezará la clase repitiendo rítmicamente las siguientes estructuras: <i>Balá balá balá / belé belé belé / bilí bilí bilí /boló boló boló</i>	
Actividad 2	
/ Para instaurar el fonema l en sílabas dobles se propone la siguiente rima corta: <i><u>Belé, belé, belé</u></i> <i><u>Blenda ya se fue</u></i> <i><u>Bulú, bulú, bulú</u></i> <i>Con <u>una blusa azul</u></i>	
Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas <i>bulú bulú</i> Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.	
Actividad 3	
Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. Solo se usarán los 2 primeros minutos del video	
Recursos y materiales de apoyo	
Instrumentos musicales Silabas bla ble bli blo blu - El Mono Sílabo - Videos Infantiles . Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=9j7FajbfjsY&t=50s	
Técnica e instrumento de evaluación	
Observación: diario de campo	

Figura 13



Sesión 12 Componente Fonológico	
Objetivo: automatizar el fonema l en sílabas dobles	
Estrategia diversificada: música y juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Se empezará la clase repitiendo rítmicamente las siguientes estructuras: <i>calá calá calá / kelé, kelé, kelé / kilí, kilí, kilí / coló, coló, coló / culú, culú, culú.</i> Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.	
Actividad 2	
Para instaurar el fonema l en sílabas dobles se propone la siguiente rima corta: <i>Calá, calá, calá</i> <i>Clava don Manuel</i> <i>Kilí, kilí, kilí</i> <i>Teclea don Clemín</i>	
Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas	
Actividad 3	
Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. Solo se usarán los 2 primeros minutos del video.	
Recursos y materiales de apoyo	
Instrumentos musicales Silabas cla cle cli clo clu - El Mono Sílabo - Videos Infantiles -. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=GHfmKn2-Ks0	
Técnica e instrumento de evaluación	
Observación: diario de campo	

Figura 14.

Sesión 13 Componente Fonológico	
Objetivo: automatizar el fonema l en sílabas dobles	
Estrategia diversificada: música y juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Se empezará la clase repitiendo rítmicamente las siguientes estructuras: <i>falá falá falá / felé felé felé / filí filí filí / foló foló foló / fulú fulú fulú</i> Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.	
Actividad 2	
Para instaurar el fonema l en sílabas dobles se propone la siguiente rima corta: <i>Filí, filí, filí</i> <i>Mi flauta suena así</i> <i>Foló, foló, foló</i> <i>Flojera ya me dió</i>	
Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas.	



Actividad 3	
Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. Solo se usarán los 2 primeros minutos del video.	
Recursos y materiales de apoyo	
Instrumentos musicales Silabas fla fle fli flo flu - El Mono Sílabo - Videos Infantiles -. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=uKCblZEheOY	
Técnica e instrumento de evaluación	
Observación: diario de campo	

Figura 15.

Sesión 14 Componente Fonológico	
Objetivo: automatizar el fonema l en sílabas dobles	
Estrategia diversificada: música y juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Se empezará la clase repitiendo rítmicamente las siguientes estructuras: <i>galá galá galá / guelé guelé guelé / guilí guilí guilí / goló goló goló / gulú gulú gulú</i>	
Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.	
Actividad 2	
Para instaurar el fonema l en sílabas dobles se propone la siguiente rima corta: <i><u>Goló</u>, <u>galó</u>, <u>galó</u></i> <i><u>Tu eres un</u> <u>glotón</u></i> <i><u>Gulú</u>, <u>gulú</u>, <u>gulú</u></i> <i><u>Redondo</u> <u>como</u> <u>iglú</u></i>	
Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas.	
Actividad 3	
Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. Solo se usarán los 2 primeros minutos del video.	
Recursos y materiales de apoyo	
Instrumentos musicales Silabas gla gle gli glo glu - El Mono Sílabo - Videos Infantiles -. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=Bjv5I3hkgeg	
Técnica e instrumento de evaluación	
Observación: diario de campo	

Figura 16.

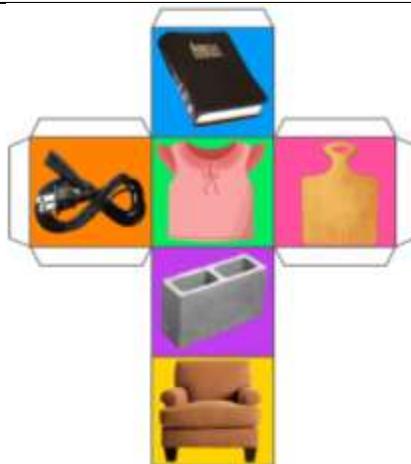
Sesión 15 Componente Fonológico	
Objetivo: automatizar el fonema l en sílabas dobles	
Estrategia diversificada: música y juego	Duración: 25-30 minutos



Actividad 1
<p>Se empezará la clase repitiendo rítmicamente las siguientes estructuras: <i>palá palá palá / pelé pelé pelé / pilí pilí pilí / poló poló poló / pulú pulú pulú</i> Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.</p>
Actividad 2
<p>Para instaurar el fonema l en sílabas dobles se propone la siguiente rima corta: <i>Pilí, pilí, pilí</i> <i>Pláticame de tí</i> <i>Poló, poló, poló</i> <i>No soy un soplón</i></p> <p>Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas.</p>
Actividad 3
<p>Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. Solo se usarán los 2 primeros minutos del video.</p>
Recursos y materiales de apoyo
<p>Instrumentos musicales Silabas pla ple pli plo plu - El Mono Sílabo - Videos Infantiles -. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=dwPa8JfovRE&pbjreload=101</p>
Técnica e instrumento de evaluación
<p>Observación: diario de campo</p>

Figura 17.

Sesión 16 Componente Fonológico-Semántico	
Objetivo: automatizar el fonema l en palabras con sílabas dobles	
Estrategia diversificada: juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
<p>Para esta actividad, podemos salir al patio de la escuela. Empezamos realizando ejercicios respiratorios. Inspiramos por la nariz lenta y profundamente, pausamos y espiramos por la boca cerrando los labios haciéndolos vibrar. Repetir esto por 4 minutos.</p>	
Actividad 2	
<p>Para esta parte se diseñará un material didáctico que serán unos dados. En cada uno habrá imágenes de palabras con las sílabas trabadas de no más de dos sílabas. En uno irán palabras con las sílabas <i>bla, ble, bli, blo y blu</i>. En otro con las sílabas <i>cla, cle, cli, clo y clu</i>. En otro con las sílabas <i>fla, fle, fli, flo y flu</i>. Y un cuarto con las sílabas <i>pla, ple, pli, plo y plu</i>. Los estudiantes por turnos, lanzarán el dado y al que le toque dirá el nombre de la imagen que salga. Si no puede, el docente le preguntará <i>¿Qué es esto?</i> Si nombra el objeto se le pregunta <i>¿De qué color es? O ¿Qué forma tiene?</i></p>	
Actividad 3	
<p>Con todos los estudiantes, se repasan las palabras aprendidas y se agregan más de mayor dificultad.</p>	
Recursos y materiales de apoyo	
<p>Modelo de dado para armar:</p>	



Elaboración propia

Tarjetas de imágenes

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

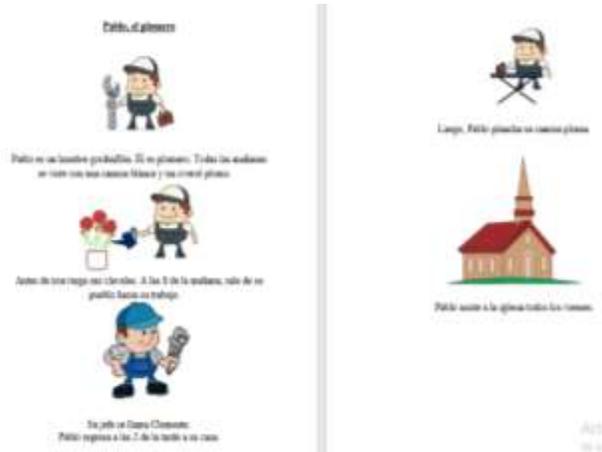
Figura 18.

Sesión 17 Componente Morfosintáctico-Fonológico	
Objetivo: automatizar el fonema l en oraciones	
Estrategia diversificada: narraciones y lectura dialógica	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Empezamos con ejercicios respiratorios. Inspiramos por la nariz lenta y profundamente, pausamos y espiramos por la boca. Repetimos esto por 4 minutos. Luego, les decimos a los estudiantes que se sienten formando un círculo para realizar la siguiente actividad.	
Actividad 2	
Narramos la siguiente historia: <i>Pablo es un hombre gordinflón. Él es plomero. Todas las mañanas se viste con una camisa blanca y un overol plomo. Antes de irse riega sus claveles. A las 8 de la mañana, sale de su pueblo hacia su trabajo. Su jefe se llama Clemente. Pablo regresa a las 2 de la tarde a su casa. Luego, Pablo plancha su camisa ploma. Pablo asiste a la iglesia todos los viernes.</i>	
Actividad 3	
Realizamos las siguientes preguntas: ¿Quién es él? R: Él es Pablo ¿Qué profesión practica? R: Pablo es plomero ¿De qué color es su camisa? R: La camisa de Pablo es blanca. ¿Qué hace Pablo antes de irse a trabajar? R: Pablo riega los claveles ¿Cómo se llama el jefe de Pablo? R: El jefe de Pablo se llama Clemente. ¿A dónde asiste Pablo todos los viernes? R: Pablo asiste a la iglesia todos los viernes.	

Si la respuesta de los estudiantes es, por ejemplo: *¿De qué color es su camiseta? R: Blanca.* El docente felicita al estudiante y expande su respuesta diciendo *La camiseta de Pablo es blanca.* Y luego, se pide que los estudiantes repitan la oración.

Recursos y materiales de apoyo

Narración “Pablo el plomero”



Elaboración propia

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 19.

Sesión 18 Componente Fonológico	
Objetivo: instauración del fonema /r/	
Estrategia diversificada: música	Duración: 20-25 minutos
Actividad 1	
Enseñamos la correcta posición del fonema /r/. Para ello, es necesario colocarnos frente al espejo, ponemos una mano en la garganta. El docente debe emitir el sonido r. Se le ayudará con una paleta a saber dónde ubicar la lengua y posteriormente se le pedirá que sople sin despegar la lengua de esa posición.	
Actividad 2	
Para practicar el ejercicio anterior se empleará la canción “la lengua revoltosa”. Se usará el siguiente fragmento de la canción:	
<p><i>Tengo una lengua muy revoltosa Con la que juego a cualquier cosa A veces piensa que es un motor Si subo y la soplo con mucho vigor</i></p> <p><i>Oye como hacer mi lengua un motor Rrrrrrrrrr</i></p> <p><i>Si subo y la soplo con mucho vigor Rrrrrrrrrr</i></p> <p><i>Oye como hace mi lengua un motor Rrrrrrrrrr</i></p>	



<i>Si subo y la soplo con mucho vigor</i> Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=djKlftPkWbo
Le preguntamos a los estudiantes: ¿Cómo hace un motor? Les ayudamos a repetir el sonido rrrrrr.
Actividad 3
Para concluir, preguntamos a los estudiantes si ¿les gusta viajar en carro? ¿De qué color es el carro que tienen? Se les mandará a pintar el dibujo de un carro con la consigna de que repitan el sonido rrrr con ayuda de sus padres.
Recursos y materiales de apoyo
Canción “la lengua revoltosa” en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=djKlftPkWbo Dibujo de un carro para colorear.
Técnica e instrumento de evaluación
Observación: diario de campo

Figura 20.

Sesión 19 Componente Fonológico-Semántico	
Objetivo: automatizar la r y rr en sílabas directas	
Estrategia diversificada: música	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Empezamos la clase recogiendo los dibujos de los estudiantes. Ellos tendrán que caminar hacia la pizarra con su dibujo haciendo el sonido rrrrr y pegarlo. Se prestará ayuda a quienes no pueden trasladarse y se motivará a pronunciar el sonido rrrr. Luego, realizamos el sonido r acompañado de las vocales una por una y de manera lenta.	
Actividad 2	
Para automatizar el sonido r en sílabas inversas se empezará con esta canción:	
<i>Ra re ri ro ru</i> <i>Qué quiere comer tú</i> <i>Si dices ra ra ra</i> <i>Rábano será</i> <i>Si dices re re re</i> <i>Remolacha haré</i>	
 <i>Ra re ri ro ru</i> <i>Qué quieres comer tú</i> <i>Diciendo ro ro ro</i> <i>roscas compro yo</i> <i>Si dices re re re</i> <i>Reina claudias comeré</i>	
Actividad 3	
Para automatizar la rr se empleará esta rima en la que se tendrá que alargar el sonido r.	
<i>Rran rran rran</i> <i>Mi moto suena así</i> <i>Rrun rrun rrun</i>	

¿Te quieres subir tu?

Se repasa la rr con las demás vocales que faltan.

Recursos y materiales de apoyo

Canción:



Elaboración propia

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 21.

Sesión 20 Componente Fonológico-Semántico

Objetivo: automatizar la r y doble rr en palabras

Estrategia diversificada: música y juego

Duración: 25-30 minutos

Actividad 1

Miramos el video sobre el fonema.

Luego con tarjetas de las palabras que aparecen en el video las nombramos y las repetimos: rosa, reina, rana, regalo, regadera.

Actividad 2

Realizamos un juego de rompecabezas de palabras que contengan el fonema r y rr, por ejemplo:

Radio, rama, reja, perro, gorra, jarra, barril, serrucho, carreta, guitarra, ferrocarril.

Las palabras deben ser sencillas al principio e ir después usar aquellas con mayor dificultad.

El rompecabezas se recomienda hacer de cartón prensado y que no tengan más de 3 o cuatro fichas.

Actividad 3

En esta actividad, repasamos cada una de las palabras aprendidas mediante tarjetas.

Se enviará como tarea en casa, buscar y recortar palabras con r.

Recursos y materiales de apoyo

Canción de la r en palabras. Fuente:

<https://www.youtube.com/watch?v=CRqQPIEvu-o&t=30s>

Ejemplo de rompecabezas:



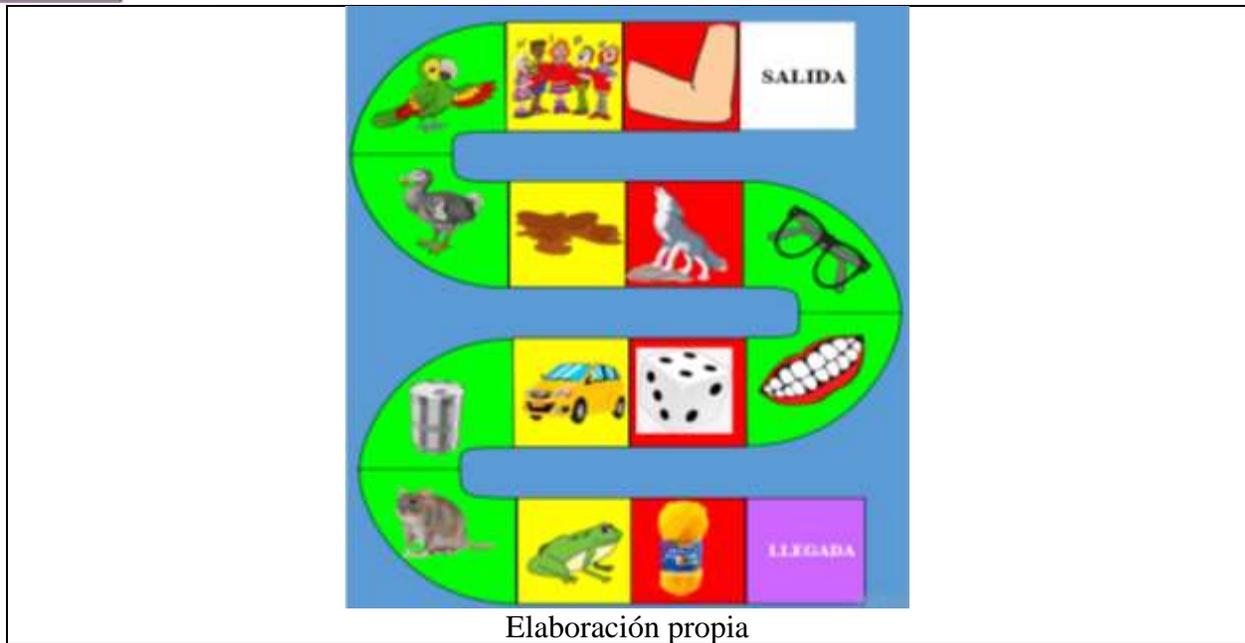
Elaboración propia

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 22.

Sesión 21 Componente Fonológico-Semántico	
Objetivo: diferenciar el fonema r de los fonemas l y d.	
Estrategia diversificada: juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Le decimos a los estudiantes que cuando escuchen el sonido r levanten los brazos. A continuación, se les dice una serie de 4 palabras: helado, diente, ramo, lupa, ladrillo.	
Actividad 2	
Para trabajar la diferenciación de los fonemas que se confunden se fabricará un juego de mesa que consiste en avanzar por casilleros lanzando un dado. En los casilleros habrá imágenes de palabras que contengan los fonemas r, l y d. Se emplearán palabras que suenen parecidas pero que se diferencien por los sonidos ya mencionados. Cuando el estudiante avance y se ubique en una imagen tendrá que repetir su nombre y después todos tendrán que repetir el nombre.	
Actividad 3	
Terminamos la actividad preguntando a los estudiantes si les gustó el juego. También preguntamos sobre qué animales u objetos se encontraron en el juego. Nombramos cada uno de ellos.	
Recursos y materiales de apoyo	
Canción de la lengua revoltosa. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=djKlftPkWbo	
Datos Juego de mesa:	



Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 23.

Sesión 22 Componente Morfosintáctico-Semántico-Fonológico	
Objetivo: automatizar la r y doble rr en oraciones	
Estrategia diversificada: juego y descripción de imágenes.	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Empezamos con un video de adivinar la palabra. El video consiste en decir la palabra que se está dibujando. Solo se verá el video hasta el minuto 4. Nos sentamos en el suelo formando un círculo para realizar la siguiente actividad.	
Actividad 2	
Mostramos a los estudiantes diversas imágenes de acciones, por ejemplo, niño corriendo, rana saltando, etc. Se muestra cada una las imágenes y se realiza las siguientes preguntas a los estudiantes: <i>¿Qué es?</i> <i>¿Qué está haciendo?</i> Se escucha la respuesta de los estudiantes, se felicita y se expande la respuesta. Por ejemplo: <i>Esto es una rana.</i> <i>La rana salta</i> <i>El ratón come</i> <i>El pájaro vuela</i> Se estimula para que los estudiantes repitan las oraciones.	
Actividad 3	
En esta actividad se trabaja en adjetivos que describen la acción o al sustantivo. Para ello se realizan preguntas como: <i>¿De qué color es?</i>	

¿Cómo salta?

¿Cómo corre?

Se realice el mismo procedimiento anterior.

Recursos y materiales de apoyo

Video para la actividad 1: practica con tu hijo el fonema “r” con los “juegos de la erre.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=e7hu93HFAnw&t=268s>

Tarjetas:



Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 24.

Sesión 23 Componente Fonológico	
Objetivo: automatizar la r en sílabas inversas	
Estrategia diversificada: música	Duración: 15-20 minutos
Actividad 1	
Nos ubicamos todos frente a un computador y colocamos el video “Aprender a Leer la Letra r -suave-”. En este video se repasa los sonidos ara, ere, iri, uru y oro de manera pausada. Si es necesario, se hacen pueden hacer pausas al video para ir al ritmo de los estudiantes.	
Actividad 2	
Para automatizar el sonido r en sílabas inversas se empezará con esta canción:	
<p><i>Ara ara ara</i> <i>Yo quiero cantar</i> <i>Ere, ere, ere</i> <i>Silencio hay que hacer</i></p> <p><i>Iri, iri, iri</i> <i>Yo quiero aplaudir</i> <i>Oro, oro, oro</i> <i>Uru, uru, uru.</i></p>	
La canción tiene un ritmo de 3 tiempos en cada verso. Y se tiene que repetir hasta que los estudiantes pronuncien correctamente los sonidos. En esta actividad se empleará instrumentos musicales como panderetas o tambores que se harán sonar en cada golpe de voz.	
Actividad 3	
Se practicará la misma canción, pero con una variante.	
<p><i>Ar ar ar</i> <i>Yo quiero cantar</i> <i>Er, er, er</i> <i>Silencio hay que hacer</i></p>	



<p><i>Ir, ir, ir</i> <i>Yo quiero aplaudir</i> <i>Or, or, or</i> <i>Ur, ur, ur.</i></p>
Recursos y materiales de apoyo
Video Aprender a Leer la "Letra r -suave-. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=bm9U0Qv4Bzw Rimas Instrumentos musicales
Técnica e instrumento de evaluación
Observación: diario de campo

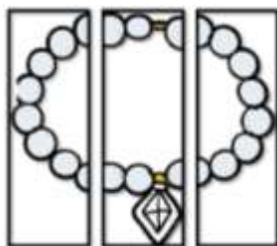
Figura 25.

Sesión 24 Componente Fonológico-Semántico	
Objetivo: automatizar la r palabras con sílabas inversas	
Estrategia diversificada: rimas y juego.	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Practicamos las r en sílabas inversas mediante le siguiente video titulado “Sílabas inversa con r”. En este se repasan cada una de las sílabas (<i>ar, er, ir, or y ur</i>) y en palabras.	
Actividad 2	
Leemos a los estudiantes el siguiente poema:	
<p><i>Ar de arpa</i> <i>Er de cocer</i> <i>Ir de dormir</i> <i>Or de cortar</i> <i>Ur de hurtar</i></p>	
Después, lo repetimos con los estudiantes línea por línea para hacer lo más sencillo. Posteriormente, se pide a los estudiantes que señalen cada uno de las palabras que contengan el fonema r. Luego, se pregunta <i>¿Qué es esto?</i>	
Actividad 3	
Mediante juegos de rompecabezas se practicarán otras palabras con r en silabas inversas. Se dará dos rompecabezas a cada estudiante.	
Recursos y materiales de apoyo	
Rima:	



Elaboración propia

Modelo de rompecabezas:



Elaboración propia

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 26.

Sesión 25 Componente Morfosintáctico-Fonológico	
Objetivo: automatizar la r en oraciones que incluyan palabras con sílabas inversas	
Estrategia diversificada: relato y lectura dialógica	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Repasamos palabras con r e mediante el siguiente video “Sílabas inversas con r”.	
Actividad 2	
Leemos el siguiente relato: <i>Esta niña se llama Marta. A Marta le gusta jugar, comer y tocar el arpa. Marta es una artista. Pero, a Marta no le gusta limpiar ni cocinar. Marta solo quiere disfrutar.</i>	
Actividad 3	
Se realizan las siguientes preguntas para fomentar el lenguaje oracional: <i>¿Quién es ella?</i> <i>¿Qué hace Marta aquí?</i> <i>¿Qué no le gusta hacer a Marta?</i> El docente escucha la respuesta, felicita a los estudiantes y expande las respuestas de los mismos. Por ejemplo; <i>¿Qué hace Marta aquí?</i> <i>Respuesta: come.</i>	

Se le felicita y expande la respuesta: *Martha come*
Repetición por parte del niño.

Recursos y materiales de apoyo

Video “sílabas inversas con r”. Fuente:
<https://www.youtube.com/watch?v=h5M5CSLoHS0&feature=youtu.be>
 Relato:



Elaboración propia

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 27.

Sesión 26 Componente Fonológico	
Objetivo: Automatizar la r en sílabas trabadas	
Estrategia diversificada: música	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Se realizará el siguiente ejercicio para facilitar la instauración de r en sílabas trabadas. Repetir rápidamente y ejerciendo la mayor fuerza de voz en la segunda sílaba: <i>pará, pará, pará</i> . Ejemplo: <i>Pará, pará, pará (aplaudiendo en cada combinación de sílabas)</i> <i>Peré, peré, peré</i> Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.	
Actividad 2	
Para instaurar el sonido r en sílabas trabadas se propone la siguiente rima corta: <i>Pirí, pirí, pirí</i> <i>Con prisa yo te ví</i> <i>Poró, poró, poró</i>	



Procura no corer

Se propone partir del sonido *pará*, por ejemplo, como punto de partida para instaurar la sílaba *pra*. De esta manera haciendo más fácil su pronunciación. La canción tiene un ritmo de 3 tiempos en cada verso. Y se tiene que repetir hasta que los estudiantes pronuncien correctamente los sonidos.

Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas

Actividad 3

Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. No se verá la parte del video en la que se utiliza oraciones porque se trabajará esto en la sesión 34.

Recursos y materiales de apoyo

Rimas

Instrumentos musicales

Video: Sílabas pra pre pri pro pru - El Mono Sílabo - Canciones infantiles. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=uR4Vy5H6xGo>

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 28.

Sesión 27 Componente Fonológico

Objetivo: automatizar la r en sílabas trabadas

Estrategia diversificada: música

Duración: 25-30 minutos

Actividad 1

Se realizará el siguiente ejercicio para facilitar la instauración de r en sílabas trabadas. Repetir rápidamente y ejerciendo la mayor fuerza de voz en la segunda sílaba: *tará, tará, tará, tará* (aplaudiendo en cada combinación de sílabas) *teré, teré, teré....*

Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.

Actividad 2

Para instaurar el sonido r en sílabas trabadas se propone la siguiente rima corta:

Tará, tará, tará
Mi papá trabaja
Teré, teré, teré
Mi mamá entreteje

Se propone partir del sonido *tará*, por ejemplo, como punto de partida para instaurar la sílaba *tra*. De esta manera haciendo más fácil su pronunciación. La canción tiene un ritmo de 3 tiempos en cada verso. Y se tiene que repetir hasta que los estudiantes pronuncien correctamente los sonidos.

Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas.

Actividad 3



Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. No se verá la parte del video en la que se utiliza oraciones porque se trabajará esto en la sesión 34.

Recursos y materiales de apoyo

Rimas
Instrumentos musicales
Video: Sílabas tra tre tri tro tru - El Mono Sílabo - Canciones infantiles. Fuente:
<https://www.youtube.com/watch?v=E3wFstfmznA&t=90s>

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 29.

Sesión 28 Componente Fonológico	
Objetivo: automatizar la r en sílabas trabadas	
Estrategia diversificada: música	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Se realizará el siguiente ejercicio para facilitar la instauración de r en sílabas trabadas. Repetir rápidamente y ejerciendo la mayor fuerza de voz en la segunda sílaba: <i>bará, bará, bará, bará (aplaudiendo en cada combinación de sílabas) beré, beré, beré</i> Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.	
Actividad 2	
Para instaurar el sonido r en sílabas trabadas se propone la siguiente rima corta: <i>Borá, borá, borá Era una broma Baró, baró, baró No te pongas bravo</i>	
Se propone partir del sonido <i>bará</i> , por ejemplo, como punto de partida para instaurar la sílaba <i>bra</i> . De esta manera haciendo más fácil su pronunciación. La canción tiene un ritmo de 3 tiempos en cada verso. Y se tiene que repetir hasta que los estudiantes pronuncien correctamente los sonidos. Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas.	
Actividad 3	
Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. No se verá la parte del video en la que se utiliza oraciones porque se trabajará esto en la sesión 34.	
Recursos y materiales de apoyo	
Rimas Instrumentos musicales	



Video: Sílabas bra bre bri bro bru - El Mono Sílabo - Canciones infantiles. Fuente:
<https://www.youtube.com/watch?v=eqBAe4heKhs>

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 30.

Sesión 29 Componente Fonológico	
Objetivo: Automatizar la r en sílabas trabadas	
Estrategia diversificada: música	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Se realizará el siguiente ejercicio para facilitar la instauración de r en sílabas trabadas. Repetir rápidamente y ejerciendo la mayor fuerza de voz en la segunda sílaba: <i>dará, dará, dará, dará (aplaudiendo en cada combinación de sílabas) deré, deré, deré</i> Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.	
Actividad 2	
Para instaurar el sonido r en sílabas trabadas se propone la siguiente rima corta: <i><u>Dará, dará, dará</u></i> <i><u>No</u> <u>hagas</u> <u>tanto</u> <u>drama</u></i> <i><u>Deré</u> <u>deré</u> <u>deré</u></i> <i><u>No</u> <u>lo</u> <u>hice</u> <u>adrede</u></i>	
Se propone partir del sonido <i>dará</i> , por ejemplo, como punto de partida para instaurar la sílaba <i>bra</i> . De esta manera haciendo más fácil su pronunciación. La canción tiene un ritmo de 3 tiempos en cada verso. Y se tiene que repetir hasta que los estudiantes pronuncien correctamente los sonidos. Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas.	
Actividad 3	
Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. No se verá la parte del video en la que se utiliza oraciones porque se trabajará esto en la sesión 34.	
Recursos y materiales de apoyo	
Rimas Instrumentos musicales Video: Sílabas dra dre dri dro dru - El Mono Sílabo - Canciones infantiles. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=o8EdHFMUxgQ	
Técnica e instrumento de evaluación	
Observación: diario de campo	

Figura 31.



Sesión 30 Componente Fonológico	
Objetivo: Automatizar la r en sílabas trabadas	
Estrategia diversificada: música	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Se realizará el siguiente ejercicio para facilitar la instauración de r en sílabas trabadas. Repetir rápidamente y ejerciendo la mayor fuerza de voz en la segunda sílaba: <i>dará, cará, cará, cará (aplaudiendo en cada combinación de sílabas) ceré, ceré, ceré...</i> Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.	
Actividad 2	
Para instaurar el sonido r en sílabas trabadas se propone la siguiente rima corta: <i>Cará, cará, cará Eso es un alacrán Curú, curú, curú Cruzando por ahí</i> Se propone partir del sonido <i>dará</i> , por ejemplo, como punto de partida para instaurar la sílaba <i>cra</i> . De esta manera haciendo más fácil su pronunciación. La canción tiene un ritmo de 3 tiempos en cada verso. Y se tiene que repetir hasta que los estudiantes pronuncien correctamente los sonidos. Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas.	
Actividad 3	
Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. No se verá la parte del video en la que se utiliza oraciones porque se trabajará esto en la sesión 34.	
Recursos y materiales de apoyo	
Rimas Instrumentos musicales Video: Sílabas cra cre cri cro cru - El Mono Sílabo - Canciones infantiles. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=AXwfwN3XtvE	
Técnica e instrumento de evaluación	
Observación: diario de campo	

Figura 32.

Sesión 31 Componente Fonológico	
Objetivo: Automatizar la r en sílabas trabadas	
Estrategia diversificada: música	
Duración: 25-30 minutos	
Actividad 1	
Se realizará el siguiente ejercicio para facilitar la instauración de r en sílabas trabadas. Repetir rápidamente y ejerciendo la mayor fuerza de voz en la segunda sílaba: <i>gará, gará, gará, gará (aplaudiendo en cada combinación de sílabas)</i>	

gueré, gueré, gueré

....

Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.

Actividad 2

Para instaurar el sonido r en sílabas trabadas se propone la siguiente rima corta:

Gará, gará, gará

Gracias yo daré

Goró, goró, goró

Grosero no seré

Se propone partir del sonido *gará*, por ejemplo, como punto de partida para instaurar la sílaba *gra*. De esta manera haciendo más fácil su pronunciación. La canción tiene un ritmo de 3 tiempos en cada verso. Y se tiene que repetir hasta que los estudiantes pronuncien correctamente los sonidos.

Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas

Actividad 3

Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. No se verá la parte del video en la que se utiliza oraciones porque se trabajará esto en la sesión 34.

Recursos y materiales de apoyo

Rimas

Instrumentos musicales

Video: Sílabas gra gre gri gro gru - El Mono Sílabo - Canciones infantiles. Fuente:

https://www.youtube.com/watch?v=-5e_00ENwuE

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 33.

Sesión 32 Componente Fonológico

Objetivo: Automatizar la r en sílabas trabadas

Estrategia diversificada: música

Duración: 25-30 minutos

Actividad 1

Se realizará el siguiente ejercicio para facilitar la instauración de r en sílabas trabadas. Repetir rápidamente y ejerciendo la mayor fuerza de voz en la segunda sílaba: *fará,*

fará, fará, fará (aplaudiendo en cada combinación de sílabas)

feré, feré, feré

....

Repetimos estas estructuras rítmicas aumentando poco a poco la velocidad.

Actividad 2

Para instaurar el sonido r en sílabas trabadas se propone la siguiente rima corta:

Feré, feré, feré

Fresas con pastel

Furú, furú, furú

Frutilla con pudín

Se propone partir del sonido *fará*, por ejemplo, como punto de partida para instaurar la sílaba *fra*. De esta manera haciendo más fácil su pronunciación. La canción tiene un ritmo de 3 tiempos en cada verso. Y se tiene que repetir hasta que los estudiantes pronuncien correctamente los sonidos.

Se emplean instrumentos musicales como tambores o panderetas para acompañar en cada golpe de voz que corresponden a las sílabas subrayadas.

Actividad 3

Mediante un video se practicarán las combinaciones silábicas aprendidas. Se utilizará el video del “Monosílabo”. No se verá la parte del video en la que se utiliza oraciones porque se trabajará esto en la sesión 34.

Recursos y materiales de apoyo

Rimas

Instrumentos musicales

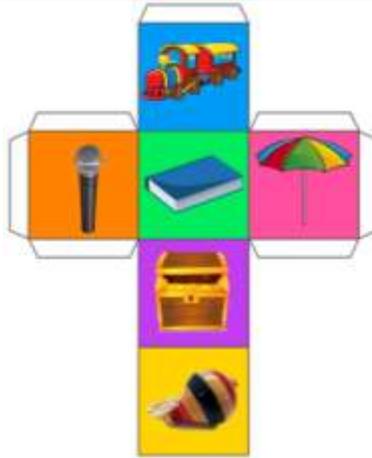
Video: Sílabas fra fre fri fro fru - El Mono Sílabo - Canciones infantiles. Fuente:
<https://www.youtube.com/watch?v=LhJGyYfTaoE>

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 34.

Sesión 33 Componente Fonológico-Semántico	
Objetivo: automatizar la r en palabras con sílabas dobles.	
Estrategia diversificada: juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
En esta sesión se reforzarán las palabras ya vistas en las anteriores y se aprenderán nuevas palabras con un mayor grado de dificultad. Para hacer entretenida se realizarán algunos juegos. Tirar el dado: en un dado se pondrán palabras con diferentes palabras que contengan el fonema r en sílabas trabadas. Se lanza el dado y los estudiantes tienen que nombrar la imagen. Cada estudiante lanzará el dado al menos una vez. Se sugiere realizar esta y las demás actividades en el patio para salir con el fin de cambiar de ambiente.	
Actividad 2	
Adivina dónde está: Nos ubicamos en un círculo sentados de frente a la pizarra o parados alrededor de una mesa. Se ubican diferentes imágenes sobre una mesa o pegadas en la pizarra. Se les pregunta a los estudiantes, por ejemplo, <i>¿Dónde está la brocha?</i> Gana el estudiante que primero agarre la imagen correcta.	
Actividad 3	
Repasamos con todos los estudiantes las palabras aprendidas con el fonema r en palabras con sílabas inversas	
Recursos y materiales de apoyo	
Modelo de dado para armar:	



Elaboración propia

Tarjetas de palabras con sílabas trabadas:



Elaboración propia

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 35.

Sesión 34 Componente Morfosintáctico-Fonológico-Semántico	
Objetivo: automatizar el fonema r en oraciones que incluyan palabras con sílabas dobles.	
Estrategia diversificada: juego y cuento	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Armamos rompecabezas de palabras con el fonema r en sílabas dobles:	
Actividad 2	
Se relata el siguiente cuento:	
<i>El tren de la alegría</i>	
<i>Había una vez un tren de muchos colores. En cada uno de sus vagones traía cosas diferentes. En el primer vagón, traía sombrillas muy coloridas. En el segundo vagón, traía grano muy variado. En el tercer vagón, traía frascos de mermelada de diversos sabores. Pero, lo que más</i>	

le alegraba eran los trajes de colores que estaban en el último vagón. Porque sus colores se parecían a él

Actividad 3

Se realizan las siguientes preguntas acerca del cuento.

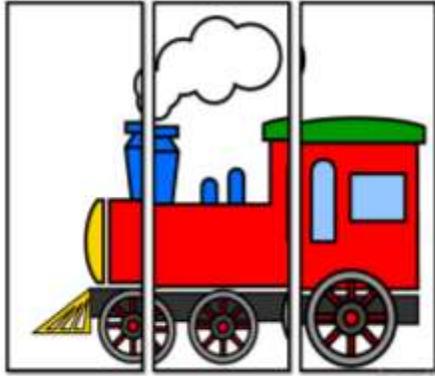
¿Qué es esto? (señalando a la imagen del tren)

¿Cuántos vagones tiene el tren?

¿Qué ves aquí? (señalando un vagón del tren)

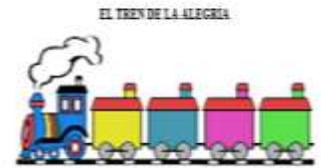
Recursos y materiales de apoyo

Ejemplo de rompecabezas:



Elaboración propia

Cuento



Había una vez un tren de muchos colores. En cada uno de sus vagones había cosas diferentes.



En el primer vagón, había sombrillos muy coloridos.



En el segundo vagón, había galletas muy variadas.



En el tercer vagón, había frutas de diferentes colores.



Pero, lo que más le alegraba eran los sombreros de colores que estaban en el último vagón. Porque sus colores se parecían a él.

Elaboración propia

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 36.

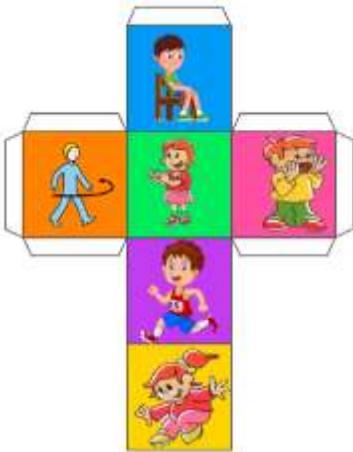
Sesión 35 Componente Fonológico-Semántico																																											
Objetivo: Automatizar los fonemas los fonemas n, m y r y l en palabras de 3 o más sílabas																																											
Estrategia diversificada: juego	Duración: 25-30 minutos																																										
Actividad 1																																											
Iniciamos con una dinámica que consiste en lanzar un dado que tendrá imágenes de distintas acciones: correr, saltar, gritar, girar, aplaudir y sentarse. Los estudiantes tendrán que hacer la acción que indique el dado. Se sugiere realizar esta y las demás actividades en el patio de la escuela.																																											
Actividad 2																																											
El juego consiste en lanzar un dado y dependiendo qué número sale el estudiante tendrá que colocar el dado encima del número igual en la tabla de juego. Luego, debe nombrar cada imagen que corresponda a la fila donde recayó el número. Las palabras cada fila corresponden a los fonemas que se indican en su posición inversa y en distintas posiciones dentro de la palabra. Es decir, no siempre la palabra inicia con el fonema que se indica, sino que este se encuentra en diferentes lugares dentro de la palabra. El objetivo es ejercitar los fonemas en inversos y trabadas en palabras de 3 o más sílabas.																																											
Actividad 3																																											
Para terminar, se reparará con todos los estudiantes cada una de las palabras del juego de mesa. Antes de leer cada fila, tendrán que hacer el sonido de cada una de las letras.																																											
Recursos y materiales de apoyo																																											
Dado para la dinámica:	Juego de mesa:																																										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="7">LANZA EL DADO Y NOMBRA LAS IMÁGENES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>m</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>s</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>n</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>r</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>l</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	LANZA EL DADO Y NOMBRA LAS IMÁGENES								m							s							n							r							l					
LANZA EL DADO Y NOMBRA LAS IMÁGENES																																											
	m																																										
	s																																										
	n																																										
	r																																										
	l																																										
Elaboración propia	Elaboración propia																																										
Técnica e instrumento de evaluación																																											
Observación: diario de campo																																											

Figura 37.



Sesión 36 Componente Fonológico-Semántico-Morfosintáctico	
Objetivo: Automatizar los fonemas aprendidos + automatizar la pronunciación de palabras que contengan diptongos.	
Estrategia diversificada: cuento	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Empezamos la clase con la canción “Adivina adivina”. Esto con el objetivo de producir sonidos onomatopéyicos de animales. Estos sonidos son en su mayoría diptongos lo cual permite preparar a los estudiantes para la actividad principal. Después de la canción se pregunta: <i>¿Les gusto el video? ¿Cómo hace (tal animal)?</i>	
Actividad 2	
Se lee el siguiente cuento: <i>Esta niña se llama Paula Ella tiene cuatro Hermosos paraguas Un paraguas de cerdito Un paraguas de patito Un paraguas de lobito Y un paraguas de gatito Cuando llueve Paula usa el de cerditos Y este suena oinc oinc oinc Cuando está soleado Paula usa el de patitos Y este suena cua cua cua Cuando cae granizo Paula usa el de lobitos Y este suena auu auu auu Y cuando hace viento Paula usa el de gatitos Y este hace miau miau</i>	
Actividad 3	
Como actividad final se pregunta señalando a las imágenes <i>¿Qué es esto? ¿Cuántos paraguas hay? ¿Cuándo llueve qué paraguas usa Paula? ¿Cuándo está soleado qué paraguas usa Paula? ¿Cuándo hace viento qué paraguas usa Paula? ¿Qué sonido hace el lobo? ¿Qué sonido hace el gato?</i> En cada pregunta se seguirá los pasos del PEER, por ejemplo: 1) Prompt: <i>¿Cómo hace el gato?</i> Respuesta: <i>miau</i> 2) Evaluación: <i>muy bien</i> 3) Expansión: <i>El gato hace miau</i> 4) Repetición: Se pide al estudiante que repita la oración completa: <i>El gato hace miau</i>	
Recursos y materiales de apoyo	
Canción adivina adivina. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=Fmf04Ytva9E Cuento “Paula y los cuatro paraguas”	

Paula y sus cuatro paraguas

Esta niña se llama Paula
Ella tiene cuatro
Hermosos paraguas
Un paraguas de cerdito
Un paraguas de patito
Un paraguas de loboito
Y un paraguas de gatito
Cuando llueve
Paula usa el de cerditos
Y este suena cinc cinc cinc
Cuando está soleado
Paula usa el de patitos
Y este suena cua cua cua
Cuando cae granizo
Paula usa el de loboitos
Y este suena am am am
Y cuando hace viento
Paula usa del de gatitos
Y este hace miau miau



Elaboración propia

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 38.

Sesión 37 Componente Semántico	
Objetivo: ejercitación categorías semánticas	
Estrategia diversificada: juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Se empezará con la dinámica <i>Simón dice</i> . Con las siguientes consignas: <i>Simón dice que traigan un juguete, que traigan la escoba, que traigan un lápiz.</i> Se sugiere realizar esta y otras actividades en el patio de la escuela.	
Actividad 2	
El juego consiste en un bingo. El bingo se desarrollará de la siguiente manera. Se elaboran tablas de bingo de diferentes categorías semánticas: útiles de limpieza, frutas, ropa, animales, juguetes, profesiones, electrodomésticos, etc. Se tiene que elaborar tarjetas aparte de cada imagen de las categorías correspondientes. Entonces se va sacando al azar las tarjetas y según la que salga los estudiantes los estudiantes alzarán la mano si es la categoría que tienen en su tarjeta. Para ayudarles a identificar, en la parte superior de cada tabla de bingo habrá una imagen que indique la categoría. Gana el estudiante que llene su tabla con las imágenes. El material: las tarjetas y las tablas deben tener velcro para que se puedan pegar. Las imágenes y las tablas serán lo suficientemente grandes como para que se observen las imágenes. Es	

necesario además no incluir muchas imágenes para no cansar a los estudiantes se recomienda que cada tabla tenga unas 6 imágenes.

Lo que se busca con esta actividad es ejercitar los procesos de identificación, discriminación, clasificación y generalización.

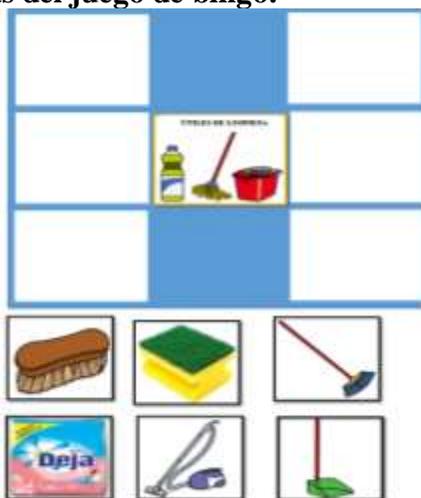
Actividad 3

Para finalizar la actividad cada estudiante nombrará las imágenes de su tabla hasta donde las haya llenado. Para ello, el docente preguntará *¿Qué es eso? ¿Qué son todos estos? ¿Para qué sirven?*

Se pedirá a los estudiantes que traigan fotos de ellos mismos haciendo alguna actividad y una foto donde esté toda la familia.

Recursos y materiales de apoyo

Ejemplo de tableta y tarjetas del juego de bingo:



Elaboración propia

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 39.

Sesión 38 Componente morfosintáctico

Objetivo: ejercitación de oraciones sencillas: uso de pronombres personales

Estrategia diversificada: juego

Duración: 25-30 minutos

Actividad 1

Se empezará cantando la canción de la familia. Para hacerla más entretenida a cada estudiante se le dará un rol: de papá, mamá, hermano, hermana, el bebé.

Actividad 2

Con las fotos que se pidieron en la sesión anterior y se realizará el siguiente juego. Se repartirá a cada uno la foto de otro compañero. Luego, se pedirá que busque y entregue la foto a quien le pertenece. Esto se hará por turnos.

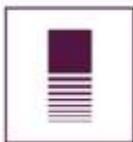
Ejemplo de cómo hacer la actividad: Se le pregunta al estudiante *¿Quién es él?* Se le felicita y se expande la respuesta: *Él es ...* Se pide al estudiante que repita la oración completa. Se pregunta de nuevo *¿Qué está haciendo?* Se le felicita la respuesta y se expande la misma: *Él está pintando.* Se pide al estudiante que repita la oración.

Luego, con la foto de la familia se preguntará a cada estudiante: - ¿Quiénes son ellos? Señalando a cada miembro de la familia se pregunta ¿Quién es él? ¿Cómo se llama?
Actividad 3
Por último, a manera de repaso se tomarán las dos fotos de un estudiante se preguntará al grupo ¿Quién es? Se felicita y se expande la respuesta: <i>Él es...</i> Luego, se vuelve a preguntar: ¿Quiénes son ellos? Se felicita y se expande la respuesta: <i>Ellos son la familia de...</i>
Recursos y materiales de apoyo
Canción de la familia. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=Je_k0mwxDlo
Fotos de los estudiantes
Cámara de celular
Técnica e instrumento de evaluación
Observación: diario de campo

Figura 40.

Sesión 39 Componente morfosintáctico	
Objetivo: ejercitación de formulación de oraciones sencillas: uso de verbos	
Estrategia diversificada: juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Empezamos con una dinámica en la que el docente simulará diferentes acciones como barrer, escribir, cantar, correr, etc. Acciones sencillas que luego pedirá a los estudiantes que adivinen que acción es. Se sugiere realizar esta y las demás actividades en el patio para salir con el fin de cambiar de ambiente.	
Actividad 2	
Se realizará un juego de mímicas o llamado <i>Pantomima</i> . Consiste en repartir a cada estudiante una tarjeta de diversas acciones que sus compañeros tendrán que adivinar. En el caso de que la actividad sea difícil, se colocarán en las pizarras las diferentes acciones y el estudiante que adivine tendrá que señalar en la pizarra la que su compañero haya imitado. El docente debe realizar un ejemplo primero para que se entienda la actividad. De ser el caso, ayudará individualmente a cada estudiante, por ejemplo, realizando la mímica junto a él.	
Actividad 3	
Para terminar, se repasarán con los estudiantes las acciones que se vieron en clase.	
Recursos y materiales de apoyo	
Tarjetas con imágenes de acciones	
Técnica e instrumento de evaluación	
Observación: diario de campo	

Figura 41.



Sesión 40 Componente morfosintáctico	
Objetivo: ejercitación de formulación de oraciones sencillas: uso de adjetivos calificativos	
Estrategia diversificada: juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Para esta actividad, salimos del aula de clases y nos dirigimos al patio. El docente colocará papeles de diversos colores alrededor del patio y que estén al alcance de todos los estudiantes. Se juega de la siguiente forma: el docente dice <i>El sol es... amarillo</i> . Hace una pausa para motivar a pensar a los estudiantes. Ira diciendo una oración para cada color relacionándolo con un objeto. Otros ejemplos, <i>El llano es...verde, el cielo es...azul</i> .	
Actividad 2	
Jugaremos con diferentes texturas, sabores y aromas para esta actividad. Para ello, se cerrarán los ojos al estudiante. La actividad se desarrollará de la siguiente forma: 1) Se les tapa los ojos los estudiantes 2) Se coloca frente a ellos alimentos de distintos sabores. 3) Se les pasa para que saboreen, por ejemplo, un pedazo de limón. 4) Después, se quitarán las vendas y se les pregunta que señalen la fruta que han comido. 5) Se pregunta <i>¿Les gusto? ¿Era salado o agrio? ¿Estaba delicioso u horrible?</i> 6) Se expande la respuesta de los estudiantes diciendo <i>El limón es agrio</i> . Para esta actividad se usarán diferentes texturas y aromas.	
Actividad 3	
Para terminar, se le pregunta al estudiante <i>¿Qué fruta de gusta comer? ¿Por qué te gusta esta fruta?</i>	
Recursos y materiales de apoyo	
Pañuelos Texturas: suave, aspero, duro. Aromas: fuerte, dulce, agradable. Sabores: agrio, salado, dulce	
Técnica e instrumento de evaluación	
Observación: diario de campo	

Figura 42.

Sesión 41 Componente morfosintáctico	
Objetivo: ejercitación de formulación de oraciones sencillas: preposiciones y objeto directo	
Estrategia diversificada: juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
Para empezar, haremos el siguiente juego. Usaremos un palo de escoba o de otro tipo y le daremos varios usos como el de un micrófono, guitarra, o escoba. Primero, el docente debe pasar al frente hacer la actividad. Como una ayuda, se usarán imágenes y se le mostrará al niño que realice la acción con el palo de escoba. Si se complica la actividad, la realizarán todos juntos con el docente quien será el guía e irá pasando el palo de escoba por cada estudiante. Se sugiere realizar esta actividad en el patio para salir con el fin de cambiar de ambiente.	
Actividad 2	

El juego consiste en unas tarjetas en las que el estudiante tendrá que encerrar la respuesta correcta. En cada tarjeta habrá una imagen, la oración correspondiente a la misma y las respuestas estarán debajo de cada tarjeta.

Se ayudará a cada preguntando: *¿Qué está haciendo el niño?* Se expande la respuesta del niño, por ejemplo, si responde solamente *jugar o jugando*, se dice *Si, el niño está jugando*. Después, se le pregunta: *¿Con qué está jugando el niño?* El estudiante deberá señalar una de las opciones. Luego, se vuelve a hacer el proceso anterior. Se dará al menos dos tarjetas a cada estudiante

Actividad 3

Para terminar, cada estudiante pasará a pegar su tarjeta a la pizarra y todos repetirán la oración completa con ayuda de la docente. Por ejemplo, *el niño juega con la pelota*.

Recursos y materiales de apoyo

Tarjetas:



Elaboración propia

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 43.

Sesión 42 Componente pragmático

Objetivo: desarrollar las habilidades conversacionales mediante la instauración de estrategias para iniciar, mantener y culminar un diálogo, cambiar de tema o volver al tema: escuchar con atención.

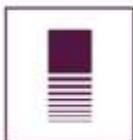
Estrategia diversificada: juego

Duración: 25-30 minutos

Actividad 1

Se empezará la actividad con la dinámica de la lluvia. El docente le dirá a la clase *Vamos a hacer llover*. Todos nos paramos y empezamos a aplaudir. El docente dirá después *Aplaudan con cuatro dedos...ahora con tres... ahora con dos...ahora con 1*. Se asegurará que todos realicen correctamente el cambio mostrándoles claramente sus manos.

Se sugiere realizar esta actividad en el patio para salir con el fin de cambiar de ambiente.



Actividad 2
<p>Para la actividad se necesitarán diferentes sonidos: de carros, de pájaros, de un bebe riendo, de aplausos, de un río, de lluvia, de un tambor, etc.</p> <p>Se les tapa los ojos a los estudiantes con un pañuelo y se les pide que hagan silencio. Luego, coloca un sonido a la vez. Se les pregunta: <i>¿Qué sonido es?</i></p> <p>Como variante de esta actividad, puede realizarse en un lugar abierto como el patio o el aula oscura.</p>
Actividad 3
<p>Cuando hayan escuchado todos los sonidos, ahora con los ojos descubiertos se volverá a poner cada uno de los sonidos. Para esta actividad se usarán imágenes de cada sonido pegadas en la pizarra y los estudiantes tendrán que señalar la que corresponda al sonido. Se hará una pausa entre cada sonido.</p>
Recursos y materiales de apoyo
<p>Computadora o celular Sonidos variados Pañuelos</p>
Técnica e instrumento de evaluación
<p>Observación: diario de campo</p>

Figura 44.

Sesión 43 Componente pragmático	
<p>Objetivo: desarrollar las habilidades conversacionales mediante la instauración de estrategias para iniciar, mantener y culminar un diálogo, cambiar de tema o volver al tema: el uso de preguntas</p>	
Estrategia diversificada: juego	Duración: 25-30 minutos
Actividad 1	
<p>Iniciamos la clase presentando la canción infantil “de compras”.</p>	
Actividad 2	
<p>La actividad consiste en jugar al mercado. Para lo cual se elaborarán pictogramas de productos como frutas, verduras, bebidas, productos lácteos, carne, pollo, etc. Se elaborarán también diferentes tarjetas que contenga una lista de los productos a la que llamaremos “tarjeta de pedido”. Se le entregará ésta tarjeta a la estudiante quien tendrá que ir a comprar el mercado lo que observe en la tarjeta de pedido y los pondrá irá colocando en una canasta.</p> <p>Al entrar al “mercado” tendrá que saludar y pedir de favor cada producto de su lista. Se le motivará preguntando <i>¿Qué deseas comprar? ¿Quieres esto?</i> Al final, se despide y agradece.</p>	
Actividad 3	
<p>Después, se le pregunta a cada estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué compraste en el mercado?</i> • <i>¿Encontraste todo lo de la lista?</i> • <i>¿Dónde se guardan los alimentos?</i> • <i>¿Qué hacemos antes de comerlos?</i> <p>Tarea independiente: Se le pedirá que con ayuda de su mamá realicen una ensalada de hortalizas. Tendrán que hacer grabar el proceso de la siguiente manera: 1) Primero, presentan los ingredientes, 2) muestran la preparación y 3) muestran el plato final.</p>	

Recursos y materiales de apoyo

Canción “de compras”. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=-rHTmaLzQfU>

Modelo de tarjeta de lista:



Elaboración propia

Técnica e instrumento de evaluación

Observación: diario de campo

Figura 45.

3.5 Análisis de resultados del juicio de expertos

La propuesta se evaluó mediante juicio de expertos. Para lo cual, se elaboró en un formulario de Google, una encuesta que incluyó 3 indicadores de evaluación: pertinencia, viabilidad, y contenido. Los gráficos que se presentan a continuación, se generaron automáticamente de la aplicación mencionada, se extrajeron y adaptaron para una mejor comprensión de los resultados por parte del lector.

Caracterización de los expertos

En la evaluación de la propuesta participaron 11 expertos, 8 de nacionalidad ecuatoriana y 3 de nacionalidad cubana. Todos con una amplia trayectoria laboral de entre 14 y 35 años en el campo de la educación. En su mayoría con un nivel de preparación de cuarto nivel (ver figura 3).



Nombre del especialista	Nacionalidad	Título profesional	Años de experiencia
Ángel Marcelo Tapia Alvarado	Ecuatoriano	- Tecnólogo Médico Terapeuta del Lenguaje y Audición.	27
Catherine Lozano Hidalgo	Ecuatoriana	- Master en trastornos de aprendizaje - Terapeuta de lenguaje - Educadora Preescolar	21
Iliana Fernández Fernández	Ecuatoriana	- Doctora en Educación - Defectólogo Tiflopedagogo	30
Inés María Delgado Chacón	Ecuatoriana	- Mgst. en Educación Especial Tecnólogo - Médico en Terapia de Lenguaje	26
Irma De Lourdes Bermeo Álvarez	Ecuatoriana	- Magister en Educación y Desarrollo del Pensamiento - Licenciada en Psicología Educativa en la Especialidad de Psicología Infantil - Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica - Asistente Pedagógico con mención en Educación de la Niñez y Juventud en Riesgo	20
José Ignacio Herrera	Cubano	- PhD. en Educación - MSc. en Educación	30
María Isabel González Loor	Ecuatoriana	- Magister en Educación y Desarrollo de Lenguaje - Licencia en Educación mención Educación Especial y Preescolar	17
Mónica Patricia Alvarado Crespo	Ecuatoriana	- Magíster en Educación Especial - Especialista en Educación Inclusiva - Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa	14
Raisa Emilia Bernal Cerza	Cubana	- Doctor en Ciencias Pedagógicas - Licenciada en Educación	35
Xiomara Rodríguez Fleitas	Cubana	- PhD en Ciencias Pedagógicas - Master en Educación Especial (Logopedia y sordo) - Licenciatura en Educación Especial - Especialización sordopedagogía	35
Yolanda Neira Cárdenas	Ecuatoriana	- Licenciada en Terapia del Lenguaje	29

Figura 46: datos informativos de los expertos que participaron en la evaluación. Elaboración propia.

El 100 % ha trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual, el 90,9 % con estudiantes con trastornos del lenguaje, el 54,5 % con discapacidad física y síndromes genéticos y un 4%, que corresponde a 4 expertos, tiene experiencia en la atención a estudiantes con multidiscapacidad. Mientras que algunos tienen experiencia en el trabajo con otro tipo de discapacidades o trastornos como la afasia y la sordoceguera.

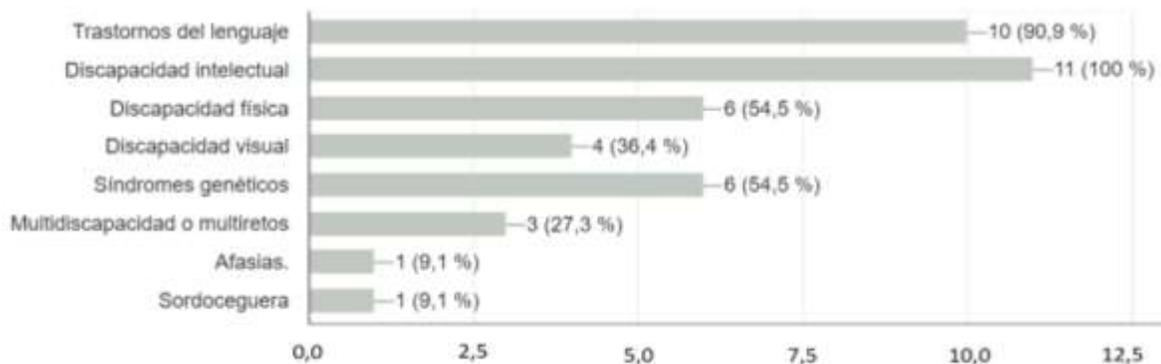


Figura 47. El gráfico resume las respuestas correspondientes a la pregunta: señale el tipo de discapacidad con la que usted alguna vez ha trabajado en su ejercicio profesional (puede señalar más de una opción). Fuente: cuestionario aplicado a los expertos.

Indicador 1. Pertinencia de la propuesta

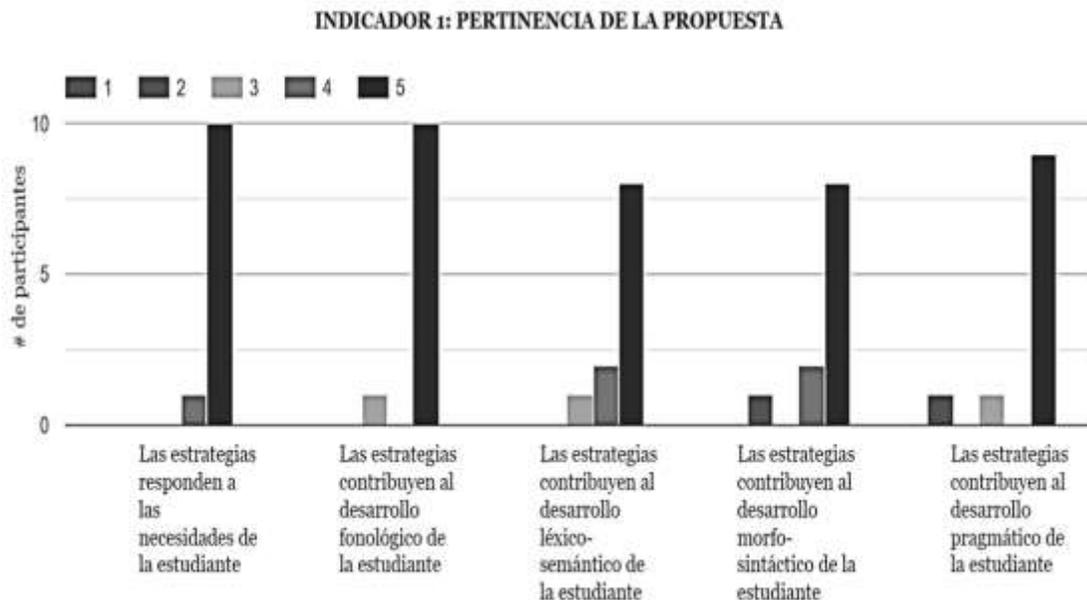


Figura 48. Fuente: elaboración propia

Según se observa en el gráfico (figura 48), en el indicador 1, que evalúa la pertinencia de la propuesta, la calificación que se obtuvo es alta. Considerando que 1 es la calificación más baja y 5 la máxima, en el ítem 1 que corresponde a si las estrategias responden a las necesidades de la estudiante, 10 le otorgaron la máxima calificación y uno calificó con un 4. En el ítem 2 que corresponde a si las estrategias contribuyen al desarrollo fonológico de la estudiante, 10 calificaron con 5 y uno con 3. En el ítem 3, sobre si las estrategias contribuyen al léxico-semántico de la estudiante, 8 calificaron con 5, 2 con un 4 y uno con 3. En el ítem 4, que corresponde a si las estrategias contribuyen al desarrollo morfosintáctico de la estudiante, 8 calificaron con 5, 2 con un 4 y uno calificó con 2. Y en el ítem 5, que corresponde a si las estrategias contribuyen al desarrollo pragmático de la estudiante, 9 calificaron con 5, 1 con un 3 y uno calificó con 1.

En conclusión, se puede decir que la mayoría de los expertos concuerdan que las estrategias son pertinentes a las necesidades de la estudiante y contribuyen a su desarrollo fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático.

Indicador 2. Viabilidad de la propuesta

Según se observa en el gráfico (figura 49), en el indicador 2, que evalúa la viabilidad de la propuesta, la calificación que se obtuvo es alta. En el ítem 1 que corresponde a si las estrategias pueden aplicarse en el contexto áulico, 10 le otorgaron la máxima calificación y uno calificó con un 4. En el ítem 2 que corresponde a si las estrategias pueden ser aplicadas por los padres previa orientación, 7 calificaron con 5, 2 con un 4, uno con un 2 y uno calificó con un 1. En el ítem 3, que evalúa el grado en que las estrategias potencian la inclusión de la estudiante al grupo escolar, 6 calificaron con 5, 4 con un 4 y uno con 2. Y en el ítem 4, que corresponde al

grado en que las estrategias pueden ser aplicadas en estudiantes con multidiscapacidad con trastornos del lenguaje expresivo, 6 calificaron con 5, 4 con un 4 y uno calificó con 2.

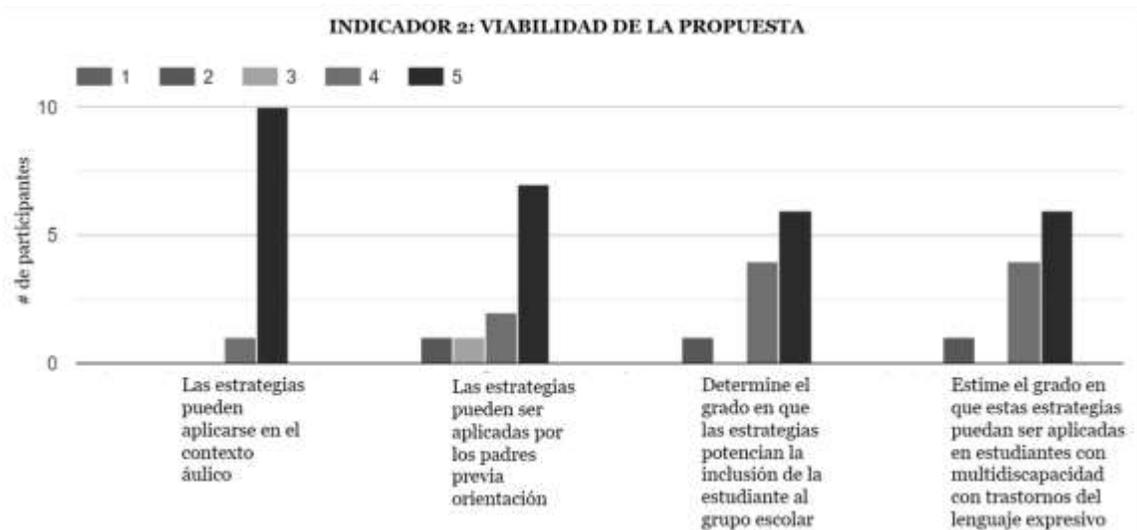


Figura 49. Fuente: elaboración propia

En conclusión, se puede decir que los expertos concuerdan en que las estrategias son viables para su aplicación en el contexto áulico. En cuanto a si pueden ser aplicadas por los padres de familia previa orientación, se observar que la mayoría está de acuerdo en que es muy probable, mientras que algunos no. Los expertos también están de acuerdo en que las estrategias contribuyen con la inclusión de la estudiante al grupo escolar. Y lo más importante para esta investigación, que también pueden ser aplicadas en un estudiante con multidiscapacidad con trastornos del lenguaje expresivo.

Indicador 3. Contenido de la propuesta

Según se observa en el gráfico (figura 50), en el indicador 3, que evalúa el contenido de la propuesta, la calificación que se obtuvo también es muy buena. En cuanto al nivel de claridad de los objetivos, 9 expertos consideraron calificaron con un 5 que es la puntuación máxima y los otros dos con una calificación de 4 y 3. A nivel de organización de la propuesta, 6 calificaron con un 5, 3 con un 4 y 2 calificaron con 3. En cuanto a la redacción, 7 de 11 calificaron con 5, 2 con

4 y el resto con 3 y 2. En cuanto a la precisión, de la redacción, 8 de 11 calificaron con 5, los otros 3 con puntuaciones de 4, 3 y 2. En cuanto a la descripción de las actividades, la puntuación fue muy buena pues 9 de 11 calificaron con 5 y 2 con un 4. Finalmente, existe un alto nivel de coherencia de la propuesta pues 8 de 11 expertos calificaron con 5, uno con 4 y solo dos le dieron una calificación de 2.

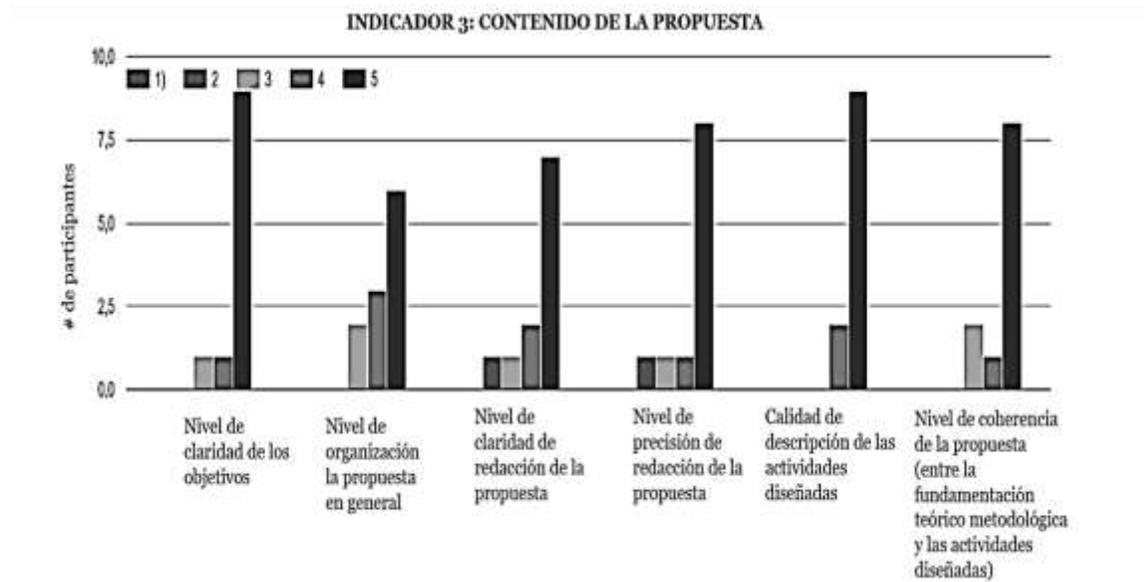


Figura 50. Fuente: elaboración propia

Dentro de las **sugerencias y recomendaciones** realizadas por parte de los expertos que a juicio del autor contribuirían a mejorar la propuesta son las siguientes:

1. Indicar que acciones se asumirían si algunas de las estrategias o actividades no generen los resultados esperados en la práctica.
2. Se recomienda indicar cuantas sesiones a la semana se realizarían e indicar si se usan las sesiones tal cual están planteados o se pueden combinar de acuerdo a los componentes.
3. Emplear otras técnicas e instrumentos de evaluación

Dando respuesta a estas sugerencias:

1. Se procederá a repetir la sesión realizando modificaciones como, por ejemplo, disminuir el nivel de dificultad de las actividades para que el estudiante las pueda realizar. Otra alternativa sería reforzar con otras actividades que permitan que los estudiantes logren las destrezas que se proponen y así poder seguir avanzando con el resto de sesiones. Una tercera alternativa sería proporcionar apoyo individual.
2. Se tomó en cuenta esta recomendación y se agregó en la propuesta cómo se desarrollarían cada una de las sesiones.
3. Se propone que después de aplicarse las estrategias, con el fin de determinar el impacto de las mismas en su lenguaje expresivo, se emplearán los mismos instrumentos que se usaron para el diagnóstico.

Conclusiones

- El estudio teórico realizado demuestra la importancia de intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo en estudiantes con multidiscapacidad, debido a que constituyen un grupo vulnerable por las deficiencias cognitivas, afectivas y sensoriales que presentan, las que tienen una incidencia en el desarrollo de su lenguaje.
- El recorrido histórico de la atención educativa dirigida a éstas personas evidencia que paralelo a ello, se transitó en la atención a los trastornos del lenguaje por diversos enfoques y modelos, hasta tener hoy en día una tendencia más inclusiva de carácter sociocrítica.
- El estudio de caso desarrollado mediante etapas de observación, revisión de documentos, entrevistas y aplicación de pruebas logopédicas específicas posibilitó caracterizar las necesidades que presenta la niña en su lenguaje expresivo, en el que se evidenció un subdesarrollo general de los componentes fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático, lo que unido a las barreras diagnosticadas en los contextos familia-escuela, dadas fundamentalmente por la falta de conocimiento acerca de las particularidades del lenguaje de la alumna y de sus potencialidades, limita su aprendizaje, su participación y el desarrollo de su expresión oral desde una educación inclusiva
- A partir del diagnóstico realizado se diseñó una propuesta de estrategias diversificada en actividades y recursos, de carácter flexible y contextualizadas, dirigida a prevenir, corregir/compensar y desarrollar el lenguaje expresivo de la niña en estudio y de sus compañeros de clase, desde la interacción que se provoca en los contextos naturales escuela-familia a partir del enfoque comunicativo e inclusivo que se sustenta.

- La pertinencia, viabilidad y contenido de la propuesta fue evaluada por 11 expertos que tenían como peculiaridad significativa poseer todos títulos de 4to nivel, alta experiencia en el trabajo con estos estudiantes y de ellos el 50% son expertos en logopedia. La evaluación versó en calificaciones altas lo que demuestra que la propuesta es clara, coherente, pertinente, contextualizada y responde a las necesidades del caso estudio, por lo que las estrategias pueden ser aplicadas y sirven como referente para otros estudios con alumnos con multidiscapacidad que presenten trastornos en el lenguaje expresivo.

Recomendaciones

- Aplicar la estrategia diversificada para el desarrollo de la expresión oral de la alumna con multidiscapacidad en estudio, en la escuela especial Manuel Espejo el próximo curso escolar.
- Socializar este trabajo en eventos donde para promover la atención logopédica a los trastornos del lenguaje desde una educación inclusiva, coherente con los enfoques actuales en la atención a las personas con multidiscapacidad.

Referencias bibliográficas

- Amadó, A., y Fernández-Olaria, R. (2019). Comunicación, lenguaje y habla en el síndrome de Down. En E. Aguilar-Mediavilla y A. Igualada (Eds.), *Dificultades del lenguaje en los trastornos del desarrollo. Vol. II: síndromes genéticos y trastorno del espectro autista* (p. 210). Editorial UOC.
- Angiono, V. A. (2019). Breve Reseña sobre conceptos de Comunicación, Lenguaje, Habla y Aprendizaje. En V. A. Angiono, M. C. Fernández, y L. B. Mercado (Eds.), *Manual de los trastornos de la comunicación, el lenguaje y el habla: una mirada interdisciplinaria en niños y adulto*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Aparici, M., Igualada, A., Esteve-Gibert, N., Andrés-Roqueta, C., Quer, J., y Sánchez, J. (2019). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. (M. Aparici y A. Igualada, Eds.). Barcelona: Editorial UOC.
- Argüello, M. E. (2013). *Guía de trabajo. Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Quito, Ecuador.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyos*. Alianza Editorial.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)* (5ta ed.). Arlington, VA: Editorial Médica Panamericana. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004
- Baena, G. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria. Recuperado de <https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/40362>

- Broqua, G. I. (2019). Instrumentos adaptados para multidiscapitados severos .
- Cabero, J., y Llorente, M. del C. (2013). La Aplicación del Juicio de Experto como Técnica de Evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). *Eduweb*, 7(2), 11–22.
- Caselli, M. C., Vicari, S., Longobardi, E., Lami, L., Pizzoli, C., y Stella, G. (1998). Gestures and Words in Early Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1125–1135. doi: 10.1044/jslhr.4105.1125
- Castro, A. S. (2004). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Respuestas*, 9(2), 41–48.
- Cisneros, M. C. (2018). *Modelo de atención utilizado en niños del nivel funcional social con multidiscapacidad en el Instituto de Parálisis Cerebral Infantil del Azuay, “IPCA.”* Universidad del Azuay.
- del Campo, P. (2015). Comunicación y creatividad en el desarrollo de las personas con deficiencia mental grave. En M. Díaz y M. Riaño (Eds.), *Creatividad en educación musical* (pp. 153–168). Ediciones Universidad Cantabria. Recuperado de <https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/53392>
- Díaz, S. A., Mendoza, V. M., y Porras, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 16(75), 39.
- Domínguez, D. A., y Medina, N. S. (2019). *Estimulación del lenguaje oral mediante actividades didácticas para fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas*. Universidad Nacional de Educación.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido ju juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27–36.

- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3(3), 5–39.
- Fernández, G. (2008). *La atención logopédica en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo Y Educación.
- Figueredo, E. L. (1984). *Logopedia Tomo I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Figuroa-Cruz, C. M. (2015). Sistema de juegos para la estimulación cognoscitiva en niños y adolescentes con multidiscapacidades en Ecuador. *Varona*, (60), 47–53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/3606/360637746008/>
- Gallardo, P., y Prieto, J. (2008). *La atención educativa a personas con alteraciones del lenguaje: una perspectiva psicopedagógica*. Sevilla: Wanceulen Editorial.
- Gallego, J. L., y Fuentes, A. R. (2005). *Atención logopédica al alumnado con dificultades en el lenguaje oral*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- García, M. V., Martínez, A. M., y Marcos, C. M. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes*.
- González, R., y Bevilacqua, J. (2012). Las disartrias. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 23, 299–309.
- González, R., y Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 143–153.
- Guerra, S., Linares, C., Laborit, D., Bert, J., Méndez, I., y Salabarría, M. (2012). *El contexto escolar, familiar y comunitario en el currículo para escolares con retraso mental*. La Habana, Cuba.
- Guerrero, G., y Guerrero, C. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria.

Landau, B., y Gleitman, L. (1985). *Language and experience: Evidence from the blind child*.

Cambridge: Harvard University Press.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37–54.

Martínez, P. L., y Calvache, J. E. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico conceptual. En F. V. Rodríguez (Ed.), *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto* (pp. 11–32). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

Ministerio de Educación. (2019). *Modelo Nacional De Gestión Y Atención Para Estudiantes Con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a La Discapacidad De Las Instituciones De Educación Especializadas*. Quito, Ecuador.

Morales, M. E. (2004). *Alternativa metodológica de intervención logopédica para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Moya, G. (2019). Trastornos de la voz, habla, lenguaje y comunicación en la parálisis cerebral. En E. Aguilar-Mediavilla y A. Igualada (Eds.), *Dificultades del lenguaje en los trastornos del desarrollo Vol. I: Pérdida sensorial y daño neurológico* (pp. 159–200). Editorial UOC.

Mulford, R. (1988). First words of the blind child. En M. Smith y J. Locke (Eds.), *The emergent lexicon: The child's development of a linguistic vocabulary* (pp. 293--338). Nueva York: Academic Press.

Nolla, A., y Tàpias, A. (2015). *La logopedia*. Barcelona: Editorial UOC.

Ortega, S., Vega, L., y Poncelis, M. (2016). Promoción del lenguaje oral en niños preescolares a través de la lectura dialógica de cuentos. En J. L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación:*

Presente y Futuro (pp. 389–397). México: Ediciones : ACIPE.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje* (Quinta edi). Madrid: Pearson Educación.

Parkes, J., Hill, N., Platt, M. J., y Donnelly, C. (2010). Oromotor dysfunction and communication impairments in children with cerebral palsy: A register study.

Developmental Medicine and Child Neurology, 52(12), 1113–1119. doi: 10.1111/j.1469-8749.2010.03765.x

Pérez-Pereira, M., y Conti-Ramsden, G. (2003). Características generales de las interacciones verbales entre niños ciegos y sus madres. *Infancia y Aprendizaje*, 26(3), 381–396. doi: 10.1174/021037003322299115

Pérez, M. (2019). Dificultades sensoriales y desarrollo del lenguaje. En E. Aguilar-Mediavilla y A. Igualada (Eds.), *Dificultades del lenguaje en los trastornos del desarrollo. Vol. I: pérdida sensorial y daño neurológico* (pp. 47–104). Barcelona: Editorial UOC.

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Avances En Psicología*, 23(1), 9–17. doi: 10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167

Rodríguez, L., Carchenilla, T., y Moraleda, E. (2019). Eficacia de la intervención lingüística en adolescentes con síndrome de Down. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(1), 43. doi: 10.14201/scero20195014352

Saltos, J. A., y Valladares, D. E. (2019). *El juego-trabajo: una metodología que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de comprensión y expresión del lenguaje en niños de 3 a 4 años*. Universidad Nacional de Educación.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Sánchez, N. P. (2012). *Educación inclusiva y recursos para la enseñanza: Estrategias*

Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad. México: Dirección de educación especial de México.

Soloviova, Y., Chanona, C., Quintanar Rojas, L., y Lázaro, E. (2009). Caracterización neuropsicológica del oído fonemático en niños indígenas bilingües mexicanos. *Revista CES Psicología*, 2(2), 3–19.

Stoel-Gammon, C. (1997). Phonological development in down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3(4), 300–306. doi: 10.1002/(SICI)1098-2779(1997)3:4<300::AID-MRDD4>3.0.CO;2-R

Vicepresidencia de la República del Ecuador, y Ministerio de Educación. (2011). *Módulo I Educación Inclusiva y Especial*. Quito, Ecuador: Editorial Ecuador. Recuperado de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Zoppi, B., Carranza, A., Cruz, A., Grzona, M., Lizondo, R., Picasso, J., ... Julieta, Z. (2013). *Guía del proceso de inclusión para niños y jóvenes con discapacidad múltiple y con sordoceguera en Argentina*. Córdoba.

Anexos

Anexo 1. Diario de campo

Diario de campo para el registro dificultades en los componentes del lenguaje expresivo (recopilación)

DATOS INFORMATIVOS:

Unidad Educativa: Unidad de Educación Especial Manuela Espejo

Tutor profesional: Licda. Jenny Urgiles

Tutor académico: Liliana Arciniegas

Nivel: 4°, 5° y 6° educación básica funcional

Practicantes: Rommel Bolívar Calle Carangui

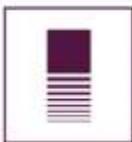
Núcleo problémico: ¿Qué necesidades específicas, adaptaciones y procesos de aprendizaje?

Eje integrador: Diseño, aplicación y evaluación de modelos pedagógicos y curriculares adaptados a las necesidades de aprendizaje (ritmos y estilos de aprendizaje; capacidades diversas) y culturales (integraciones históricas y socio-culturales)

Lugar	Dimensiones	Indicadores	Observaciones
Dentro o fuera del aula	Fonético-fonológico	-Estado del aparato fonoarticulatorio -Estado de la pronunciación (errores de producción como sustituciones, omisiones, reducciones de fonemas y sílabas)	La niña presenta problemas de articulación que hacen que no se entienda lo que dice. En situaciones dentro del aula se evidencia omite o distorsiona palabras que contienen el fonema r. Realiza acortamientos de palabras, es decir, no las dice completas. Tiene problemas para pronunciar palabras con sílabas dobles, por ejemplo, se la ha escuchado decir “pofesora cuano salimo a lecleo”, quieres (distorsionanado el fonema r) uno ceviche” o “¿cuatos quies?” Según se observa a simple vista no tiene alteraciones estructurales en su aparato fonoarticulatorio. Se evidencian más errores en el lenguaje oracional de la niña que en palabras aisladas. Pues se cuándo se le pregunta qué es



			eso o aquello, en ocasiones no comete errores, pero en otras sí. Sin embargo, los errores de pronunciación existen y son más frecuentes con el fonema r en todas las combinaciones silábicas. Es necesario realizar observaciones más precisas en este aspecto.
	Léxico semántico	Vocabulario: -Nombres -Objetos -Verbos	<p>Se ha observado que la niña no reconoce los colores, pues cuando se le preguntaba de qué color era tal objeto decía uno incorrecto.</p> <p>En descripción de imágenes, decía muy pocos elementos que se presentaban en las mismas. Incluso con ayuda de preguntas, no podía ubicar el lugar, las personas que aparecía y los objetos presentes.</p> <p>Se observó que conoce el nombre de su docente, compañeros del aula, sus papás y algunos familiares como sus tíos.</p> <p>Lo que más le gusta nombrar es nombres de alimentos o platos de comida como: ceviche, el arroz con pollo, papipollo. Aunque redundante siempre en estos mismos.</p> <p>En una actividad en la que se trabajaron con materiales didácticos en los que se trabajó con las categorías semánticas de nombres de los compañeros, frutas, animales y acciones, se evidenciaron problemas para categorizar.</p>
	Pragmático	-Intención comunicativa	Mientras realiza sus tareas muchas veces se queda



		<p>-Capacidad para expresar deseos, solicitar y pedir.</p> <p>-Uso de formas de cortesía</p> <p>-Habilidades conversacionales como iniciar y mantener una conversación, cambiar de tema, respetar turnos.</p>	<p>callada. En otras situaciones parece que está ausente por periodos cortos de tiempo y luego reacción preguntando cosas poco coherentes, como que lanzando la pregunta pero sin pretender lograr algo importante: “¿Cómo te llamas? ¿Dónde vive usted?”.</p> <p>En el recreo se ha observado que la niña no pasa tiempo jugando con otros niños, sino sentada en una silla sola y con la mirada al suelo.</p> <p>La niña cuando se expresa siempre manifiesta una intención ya sea para declarar algo que quiere compartir con otra persona, expresar emociones como que algo no le ha gustado o para decir algo que planea hacer.</p> <p>En el desarrollo de las habilidades conversacionales, la niña es capaz de iniciar una conversación, formular y responder preguntas. Sin embargo, prefiere conversar solo de temas de su interés. Generalmente, en clases le gusta jugar a “vender comida” y este es uno de sus únicos temas con los que comparte con los demás. La niña presenta dificultades para sostener el tema de una conversación, por ejemplo, en este caso se está hablando de un tema en específico y ella cambia de tema:</p> <p><i>EX (Examinador): ¿Qué estoy recortando?</i></p> <p><i>DM (niña): Oye. ¿Cuano val a venir a la escuela?</i></p>
--	--	---	--



			<p>También, responde de manera incoherente a las preguntas que se le hacen, por ejemplo:</p> <p><i>EX: (La niña está mirando por la ventana de su cuarto)</i> <i>¿Qué ves?</i> DM: Un carro <i>EX: ¿De qué color es el carro?</i> DM: Mi casa e color rrojo. Y mi carro de mi vecina es e color verde. <i>EX: ¿y qué color te gusta más?</i> DM: Mi abuelitos viven Chicago</p> <p>También, como se observa en este ejemplo, proporciona información que no tiene que ver con lo que se está hablando.</p> <p>Se ha observado, que la niña en ocasiones vuelve a solicitar información de algo que no entendió, como en este caso durante la aplicación de un test que no entendió la orden preguntó: “¿Cómo dijo?” En muchas ocasiones se ha observado que la niña se ríe. Esto dificulta la conversación pues a menudo interrumpe la misma. Además, hace esto en momentos que no son adecuados porque no hay nada que haya incitado la risa. Ejemplo:</p> <p><i>EX: ¿Qué estoy haciendo?</i> DM: limpiano...tejiendo unos recujios (jajajaja) <i>EX: ¿Qué estos tejiendo?</i> DM: lo lo recuyi. Como me está diciendo mi papi (jajaja)</p>
--	--	--	---



			<p>Además, en este ejemplo se observa que dice palabras que no tienen significado para su interlocutor.</p> <p>Se observa que emplea fórmulas de cortesía como saludar, despedirse, pedir de favor y disculparse. Por ejemplo, cuando entra al aula saluda y se despide, aunque no siempre. Cuando pide algo y se le da, ella agradece.</p> <p>También se ha observado que le gusta jugar con sus compañeros. Lo que más le gusta es jugar a la tienda y el restaurante. Juega con sus compañeros diciendo “se vende, se vende arroz con pollo, ceviche, encebollado”. Tiene juego simbólico pues utiliza otros objetos como si fueran la comida.</p>
	Morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none">-Uso de elementos gramaticales: artículos, pronombres, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones.- Estructura de la oración-Tipo de oración	<p>Se observó que la niña realiza preguntas como: “¿Cómo te llamas? ¿Dónde vive usted? ¿Va a venir mañana? ¿Qué comes? ¿Cuándo va a venir a mi casa”</p> <p>Usa más frases que oraciones. Será necesario ahondar más en este aspecto pues en la observación dentro del aula se complica registrar los elementos gramaticales que usa u omite.</p>

Anexo 2. Ficha para la revisión de documentos

Objetivo: Indagar sobre el estado de los componentes del lenguaje expresivo de la niña de la niña D.M. mediante la revisión de sus los documentos personales.

Documentos revisados:

- Mapeo
- Informe de evaluación diagnóstica pedagógica
- Fichas de seguimiento de trabajo social
- Historia e informes clínicos psicológicos

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	INDICADORES	RESULTADOS
Componentes del lenguaje expresivo	Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> • Estado del aparato fonoarticulatorio • Estado de la pronunciación (Errores de producción como sustituciones, omisiones, reducciones de fonemas y sílabas) 	No hay datos
	Léxico-Semántico	Vocabulario: -Nombres -Objetos -Verbos	El <i>Informe de evaluación diagnóstica pedagógica</i> dice que “órdenes sencillas con ayuda, tiene buena comprensión y expresión (comunicación), identifica el colore amarillo y rojo,
	Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> • Intensión comunicativa 	El Informe de evaluación



		<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para expresar deseos, solicitar y pedir.• Uso de formas de cortesía• Habilidades conversacionales como iniciar y mantener una conversación, cambiar de tema, respetar turnos.	diagnóstica pedagógica dice que “tiene buena comunicación y que es una niña que le gusta interactuar con sus compañeros”.
	Morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none">• Uso de elementos gramaticales: artículos, nombres, adjetivos, adverbios, pronombres, verbos• Estructura de la oración• Tipo de oración	No hay datos
Problemas de salud y discapacidad que presenta:	<ul style="list-style-type: none">• No se especifica el grado de discapacidad intelectual, pero se informa que tiene “un retraso global del neurodesarrollo”.• A nivel neurofisiológico presenta ausencia de cuerpo calloso.• Problemas visuales: estrabismo concomitante convergente, astigmatismo, no se ha evaluado la agudeza visual.• Hemiplejía derecha• Tiene epilepsia• Hidrocefalia y colpocefalia		

Anexo 3. Entrevista a padres

Objetivo: Caracterizar los componentes del lenguaje expresivo de la niña D.M. de la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo en el contexto familiar.

Entrevistado: Madre de la niña

Nivel fonológico:

1. **¿Cómo se comunica su hijo/a con usted? ¿De qué manera? Ej.: Oral, emplea palabras, oraciones, preguntas, gestos, etc.**
Mediante frases o preguntas
2. **¿Tiene alguna preocupación sobre la forma de comunicación de su hijo/a?**
En el habla y el lenguaje. Le falta más expresión. Por ejemplo, a veces le digo abre la puerta y ella cierra la puerta. O cuando dice “mami apaga la luz en realidad quiere decir que encienda la luz”.
3. **¿Entiende lo que su hijo quiere decirle? Explique**
Si. Cuando me expresa alguna necesidad. Por ejemplo, cuando dice mami me duele la cabeza, mami llévame al baño.
4. **¿Su hijo/a comete errores o tiene dificultades para decir alguna palabra? ¿Cuáles?**
Con la r.
5. **¿Cree que su hijo le entiende, y por qué?**
Si.
6. **¿Su hijo/a cumple las órdenes que le da? Me puede dar un ejemplo de esto**
Si, si cumple.
7. **¿Qué tan bien entienden sus familiares u otras personas lo que su hijo dice?**
Bueno, ese no es mi caso porque ella pasa más conmigo. Con su hermana no tiene buena relación.

Nivel morfosintáctico:

8. **¿Cómo responde su hijo/a a las preguntas que le hace usted?**
Hablando.
9. **¿Su hijo/a usa dos o más palabras juntas?**
Si
10. **¿Su hijo/a dice oraciones más completas?**
No
11. **¿Su hijo/a puede hacer preguntas o le hace preguntas a usted? ¿Qué preguntas frecuentemente hace su hijo/a a usted?**
La única pregunta que le escuchado es “¿Por qué estas así? ¿Qué te pasa?”
12. **¿Su hijo/a puede comentar de cosas pasadas?**
Si.
13. **¿Su hijo/a puede comentar de cosas que hará en el futuro? Por ejemplo, hablar de lo que hará mañana.**
Si, por ejemplo, ella dice el sábado nos vamos a comer hornado.

Nivel semántico:



14. **¿Cuándo dijo su hijo/a su primera palabra?**

A los 6 meses (mamá)

15. **¿Nombra su hijo/a lo que quiere?**

Si

16. **¿Qué objetos de su hogar sabe su hijo/a decir por su nombre?**

Todos

17. **¿Conoce su hijo/a las partes de su cuerpo?**

Las partes de la cara más.

18. **¿Si usted le pide a su hijo que le pase algo, puede entender a qué objeto usted se refiere?**

Si

Nivel Pragmático:

19. **¿Pasa su hijo con otros niños y cuánto tiempo?**

No, solo en la escuela

20. **¿Considera que su hijo/a es hablador o callado?**

Ahora está más conversadora, se expresa mejor. Antes era más callada.

21. **¿Cómo le hace saber su hijo/a lo que él o ella quiere?**

Ella me dice, por ejemplo, “mami quiero un chicle, que quiero ir a comprar a la tienda”. Ahora le veo más comunicativa.

22. **¿Comprende su hijo/a lo que otros desean?**

Si, Ella se da cuenta de todo. El otra vez se ha ido llevando mi alcohol y yo le pregunté que para que lo llevaba y ella me respondió “no ves mami que por si acaso no dé la coronavirus”. Dice “ya le di a la Jenny el alcohol”

23. **¿Cómo juega su hijo?**

Ella juega con muñecas. A la cocina, le gusta hacer ceviche de camarón o de concha. Le gusta jugar como si estuviera en el mercado poniéndose a vender que vendo la manzana que vendo el tomate. Ayer le vi jugando con una muñeca y le decía “haber niña que color es este, el amarillo, y este color el azul, no es el rojo” y yo le digo “pero este no es azul, es rojo” y ella me responde “pero yo le estoy enseñando a la bebé mami”. Es el goce.

24. **¿Su hijo juega solo o con otros niños?**

Casi siempre juega sola. Con la hermana jugará unos 10 minutos y ya se pelean, se enojan.

25. **¿Su hijo/a expresa lo que desea o le gusta?**

Si

26. **¿Respeto su hijo/a los turnos para hablar? ¿Su hijo/a sabe que debe mantener silencio cuando otros hablan?**

Solo escucha ella. O sino sale con otras cosas. A veces mantiene silencio cuando otros hablan

27. **¿Su hijo/a entiende bromas o chistes?**

Si.

28. **¿Su hijo/a es capaz de solicitar algo que quiere, ordenar, desafiar o agradecer?**



Si es capaz de hacer todo esto. Ella dice “gracias, disculpara las molestias”.

29. **¿Su hijo/a es capaz de corregir lo que ha dicho cuando se da cuenta que lo que dijo es algo malo o que ha hecho daño a los demás?**

Una vez me dio un golpe y me dijo “mami discúlpame que fue un accidente”

¿Le ha parecido normal el desarrollo del lenguaje y el habla de su hijo?

No.

Otros datos: aparentemente ella nació bien, a los 15 días le dio una meningitis. A los 6 meses le dio hidrocefalia y el colocaron una válvula e hizo rechazo. Ella tiene 7 cirugías a nivel craneal. Yo creo que ahí empezó todo esto (las conclusiones). Comenzamos con ella desde cero, pues no hablaba. Pero ahora está mejor con ayuda de las terapias y de aparatos ortopédicos. Yo le llevaba a la piscina o al mar.

Anexo 4. Entrevista a docente

Objetivo: Caracterizar los componentes del lenguaje expresivo de la niña D.M. de la Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo en el contexto del aula.

Nivel fonológico:

1. **¿Cuál es el estado de la pronunciación de Dalila?**

Presenta algunos problemas, por ejemplo, omite fonemas, sustituye, por ejemplo, la /r/ o la /l/. En ocasiones su habla es ininteligible, pienso yo que esos errores se producen por la misma discapacidad motriz que presenta la niña.

Nivel semántico:

2. **¿Qué categorías semánticas conocen sus estudiantes?**

Dentro de las categorías semánticas que conoce son animales, frutas y alimentos, prendas de vestir, miembros de la familia, el nombre de los compañeros del aula y de la profesora los logra reconocer muy bien, incluso el nombre de otras profesoras que intervienen en su educación.

Nivel morfosintáctico:

3. **¿Qué elementos gramaticales emplea?**

Ella maneja muy bien los artículos, maneja el sustantivo. Los sustantivos por el mismo hecho que conoce familia de palabras si lo hace. Artículos y verbos. Ella si es capaz de conocer acciones. Y en ciertas ocasiones ella es capaz de elaborar un complemento de la oración. Por ejemplo, ella dice, “Jenny te quiero mucho”, “Chao Jenny, voy a salir con mi mamá” o “Mi papá se fue al trabajo”, “mi ñaña se fue a hacer la tarea”

4. **¿Utiliza frases u oraciones?**

A veces utiliza frases cortas, de dos palabras o tres palabras. Pero a veces si puede elaborar oraciones.

5. **¿Qué tipo de oraciones?**

Oraciones simples.

6. **¿Emplea los tiempos gramaticales?**

Bueno el presente. El presente y el pasado sí. El futuro, déjeme pensar, por ejemplo, ella dice “mañana me voy a ir a la escolita”. Si el futuro también.

7. **¿Sus estudiantes emplean las reglas gramaticales?**

Ella hace un uso elemental de las reglas gramaticales para que hay un diálogo.

Nivel Pragmático:

14. **¿Cómo juega en el aula? ¿Qué tipos de juegos realiza? ¿Juega sola o junto a otros?**

La niña es una de sus mejores habilidades o gustos y preferencias. Le gusta la compañía y jugar de forma colaborativa. Le gusta hacer juegos imitando acciones de la vida real, por ejemplo, ella juega al mercado vendiendo cosas y los compañeros se acercan y le compran lo que ella vende. También sabe jugar a la cocina, que ella es la cocinera que ella vende la comida en el restaurante, ella vende la comida. Ella dice “estoy haciendo arroz” o “¿Quiere jugo? Tome jugo”. Hay ese buen nivel de imitación y

también hablemos de abstracción porque está presente el simbolismo, el juego simbólico. Porque la niña no siempre tiene los objetos reales o los parecidos, pero ella es capaz de usar cualquier objeto según sus necesidades en el juego. Entonces, ella ha desarrollado el juego simbólico, también el juego colaborativo, juego con reglas e incluso puede recordar a los compañeros una regla.

15. ¿Expresan deseos, gustos, sentimientos, emociones, agradecimiento?

Por su puesto, todo esto. Y si tiene una fortaleza son sus padres. Pero más me consta, de la madre. Ella es un soporte importante y le apoya en todo. La niña siempre está haciendo cosas. Ella le hace el centro de cualquier actividad en la familia. En ese sentido la niña tiene esa ventaja del apoyo de la madre.

16. En conversación ¿Es capaz de iniciar una conversación o mantenerla? ¿Respeto los turnos para hablar? ¿Sabes cuándo intervenir en una conversación?

Si, inicia y mantiene la conversación. Si respeta los turnos. Puede en ciertos momentos volver a hablar por la emoción o por cualquier cosa. Pero ella espera la respuesta, escucha la respuesta y contesta esa respuesta.

Cuando conversa si es coherente. Claro que el diálogo no es fluido ni largo, pero si es coherente en sus respuestas. En las preguntas que hace, cuando describe o hace algo. A veces tiende a necesitar ayuda por las propias problemáticas y limitaciones que tiene en el campo motriz, pienso que esto también le provoca, digámosle, unos pequeños espacios de tiempo, unas pequeñas lentitudes. Pero si se comunica bien la niña.

17. ¿Entienden bromas o chistes? Por ejemplo, chistes en video o imágenes

Si, algo chistoso. Cuando alguna vez ha pasado algo con los compañeritos ella si se ríe, ella entiende cuando se está hablando de ella, cuando se está hablando de algo. Ella entiende. No siempre, como le mencione son cosas elementales pero que logran hacer que la niña tenga un buen nivel de interacción con sus compañeros.

18. ¿Qué otra necesidad presenta nivel de lenguaje expresivo?

Son necesidades que parten del nivel de discapacidad intelectual de la niña y entiendo también del nivel de discapacidad física porque ella tiene una hemiplejía doble con predominancia del lado derecho, eso es lo que nos decía la última vez la terapeuta física. Su baja visión, que es otra discapacidad sensorial de la niña. Lamentablemente, las convulsiones que presenta la niña, aunque no son diarias sino por lo general nocturnas. Entonces, lo que produce esto es que la niña tiene periodos altos de actividad, de interacción y motivación, y hay periodos en que puede bajar todo su nivel de actividad, de preferencias, de gustos, por estas situaciones, pero mucho más por las convulsiones. La madre me sabía decir, “señorita no hemos podido hacer las actividades, pues mi hija a estado decaída, enferma, le duele la cabeza”. Son las razones que me ha dado en ciertos momentos la madre y todas en relación a la discapacidad que presenta la niña en especial a la epilepsia.

19. ¿Qué potencialidades tiene a nivel expresivo?



Su expresión oral es buena. Su nivel de comprensión también es bueno. Ella cualquier cosa que escuchaba, por ejemplo, por alguna razón me olvidaba de decir algo o no le había comunicado a la madre, la madre ya sabía cualquier cosa porque la niña llegaba y le decía “mamá tenemos que hacer esto...”. Entonces, la señora me llamaba y me buscaba y me decía “señorita dice mi hija esto”. Y yo le contestaba “si señora esto va a hacer. Lamentablemente, me olvidé. O mañana le iba a enviar un mensaje”. La niña tiene muy buena comprensión, está muy consciente de su realidad en momentos.

Anexo 5. Ejercicios de exploración de movilidad de los órganos bucofonatorios

Objetivo: Evaluar el estado del aparato articulatorio de la niña

Órgano articulatorio	Ejercicio	Dificultades	
		Si	No
❖ Lengua	Sacar la lengua y meter la lengua:		X
	Sacar la lengua y mover de izquierda a derecha:	X	
	Sacar la lengua y mover de arriba hacia abajo	X	
	Sacar la lengua y lamer los labios	X	
	Con la lengua empujar las mejillas:	X	
	Poner la lengua detrás de los dientes de arriba y después de los de abajo	X	
❖ Mandíbula	Abrir y cerrar la boca (observar también posición de la lengua)		X
	Imitar movimientos masticatorios		X
❖ Labios	Tirar besos		X
	Decir una E con exageración articuladora		X
	Decir EO 5 veces dice e una O		X
	Hacer como caballo soplando con los labios ligeramente extendidos y cerrados		X
	Hacer como la boca de un cerdito		X
❖ Mejillas	Inflar las mejillas y sostener 5 segundos		X
	Inflar las mejillas durante 5 segundos y presionar (con ayuda de la mamá)		X
	Inflar las mejillas y dejar escapar el aire		X
❖ Velo del paladar	Abrir la boca y pronunciar una /K/		X



Anexo 6. Prueba de exploración logopédica EPOE'S

Nombre y apellidos: D.M.

Edad: 10 años

Dirección: Azogues

Colegio: Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo

Localidad: Azogues

Examinador: Rommel Calle

Fonema	posición	palabra	espontáneo	ecoico	omite	sustituye	adiciona	distorsiona	Observaciones
/P/	I	palo		X					Confundió con lápiz y una pintura roja (quizás el dibujo era muy pequeño para que lo distinga)
	M	mapa		X					
/B/	I	vaso	X						
	M	habas	X						Primero dijo "futas para comer" y luego dijo habas. "para deshacer. En San Pero yo se deshacer con mi mami" "En San Pero yo tengo jotechar" "vengará noma con mararilla" "ahí venga a coge a coger cogerrr (intenta corregir su pronunciación) choclos"
/M/	I	Mamá	X						Describe todo lo que ve "una mamá, un papá un bebé"
	M	Come	X						"se cepilla los dientes cuando se va a maño" "cuando se va a comer se cepilla los dientes a la 1 de la noche"
/F/	I	Foco	X						"un vaso con vidio" "lo siento mucho casi me ovido" "unos focos arriba como yo tengo allá arriba. Arriba en mi sala tengo"
	M	Café	X						"un vaso de vidio"
/O/	I	cerilla		X					"un maquillaje como tiene mi mamá" "cerilla es como tenemos en San Pedro" "Como tenemos cerilla en San Pedro sabemos ir con macarilla ¿si se acuera?"
	M	lazo		X					"aquí ta también mi cama" "Después ya me conoce ¿ya?" "una niña que se llama Dalila"



									“Había una vez perisito que se llamaría Dalila”
/D/	I	Damas		X					“Damas, es como tiene papi” “es como tiene tía Rosario”
	M	dedos		X					“¿Es cuy?” “¿Una manito?” “¿Qué es?”
T//	I	Tomate	X						“Un tomate con cocina mamá”
	M	pato	X						“cua cua cua cua” (cambia el tono de voz)
/N/	I	nada		X					“una psicina” “yo se me ir a al Guayaquil cuando me voy a la piscina y me voy a ir con mi mami” “(¿Qué vas a hacer ahí?) nanar nadar con mi papi” “nada el chico cuando se va a pasear (repite eso después de mi)” “se va a pasear el chico se puede pasea o se puede motorear o se puede pasear hata las diez ¿no cierto?”
	M	cono	X						(le había puesto una imagen adicional que era la de un pino)“yo si teno diferente pranta en San Pedro” Le digo “pino” ella dice “vino” su mamá le corrige y ella dice correctamente la palabra
/CH/	I	Chola	X				X		Sustituye /l/ por /r/ “la chorita” “¿Cuá se esta rienose?” (¿Te gusta disfrazarte de cholita?)“No me gusta de repente”
	M	Coche		X					“carro”
/Y/	I	yate		X					“un amión” “bote” “¿Cómo yate?”
	M	rayo		X					“la bicicleta” “llueve en San Pedro y llueve en Azogues. Lluve en la casa de mi tía Mónica” “una bicicleta” “una moto” “rayo es”
/S/	I	sopa		X					“e cuano cocina mi mami café, almuerzo y miriena” “¿Qué comi” “Sopa de coles con nabos”



									“eso me hizo tragar esta Mari”
	M	Casa	X						“una casa como tiene mi mami”
/N/	I	Ñño		X					“papi” “chavo del ocho” “motocicleta”
	M	niño	X						“mi papo mi mami tan detrás del árbol” “un niño ” “yo vi chavo del ocho etaba en la moto”
/X/	I	Jota		X					“un como cocina mamá” “un rrico café un rrico de chocolisto” “jarabe”
	M	Caja		X					“un regalo” “”
/G/	I	Gato	X						
	M	lago		X		X	X		Repite gato en lugar de lago Dice Laro o galargoen lugar de lago
/K/	I	queso	X						“yo me comí un queso y mi papi me dio. irrible (cambio de tono). e feo” “mami mañana me da comprando un queso ese bueno” “papi me dio queso y ya no me gusta más”
	M	boca	X						
/L/	I	lago		X					
	M	palo		X					
/LL/	I	Llave	X						“tonillos como tiene mi papi” “papi sabe abrir las puertas” “con llave en canda en San Pedro”
	M	pollo	X						“hummm me gustan las papás fritas” “un papi pollo” “no cieto Rromel (distorsiona sonido rr) papi pollo es ¿no cieto? ¿Papi pollo no?”
/R/	M	Cara	X					x	
/RR/	I	Rosa		X				x	“dice flor” “rojo, amarillo, vede y azul” “teno ros flor ¿No puede dar conguieno en el super e mi casa?” “¿y no puede dar consiguieno en la casa e mi tía?”
	M	carro	X						“carro rojo como tiene mi tío Maño” “Tío Maño sabe tar contento con ese carro”
EN SÍLABAS INVERSAS									



Fonema	posición	palabra	espontáneo	ecoico	omite	sustituye	adiciona	distorciona	Observaciones
/P/	I	Apto		X					
	M	Up!		X					
/B/	I	objeto		X					
	M	Jacob		X					
/M/	M	computadora	X		X				coputadora
/F/	M	puf		X					
/Z/	M	lápiz	X						
/D/	M	adverso		X	X				Aveso
	F	Madrid		X	X				Madid
/T/	M	Atlas		X					
	F	Robot		X					
/N/	M	ángel		X					
	F	Quien/cuando	X		X				Cuano
/X/	M	Ignacio		X					Inacio
	F	reloj	X						
/S/	M	esfero			X				efero
/K/	M	Acné		X					
	F	bloc		X					
/L/	M	disculpar	X		X				dicupar
	F	Sol	X						
/RR/	M	árbol	X		X				abol
	F	trabaja r	X						
EN SÍLABAS DIRECTAS DOBLES									
Fonema	posición	palabra	espontáneo	ecoico	omite	sustituye	adiciona	distorciona	Observaciones
/BR/	I	brazo			X				bazo



	M	jengibre	X		X			Jegibe
/BL/	I	bloque		X	X			Boque
	M	hablar	X		X			Habar
/PR/	I	profesor	X		X			profesor
	M	Comprar	X		X			coprar
/PL/	I	platos	X		X			patos
	M	soplo		X	X			Sopo
/FR/	I	Frasco/frijolito	X		X			fijolito
	M	Cofre		X		X		cofle
/FL/	I	Flor	X		X			For
	M	chifle	X		X			Chife
/DR/	I	drama		X				Se observa que el sonido r lo coloca después de la vocal: Darma
	M	Pedro	X		X			Pedo
/TR/	I	Trabajo	X		X	X		Tabajo, chabajo
	M	Teatro		X	X			teato
/GR/	I	Grano	X		X			Gano
	M	agrio		X				arguio
/GL/	I	globo	X		X			Gobo
	M	Iglesia	X					
/CR/	I	crema	X			X		Clema
	M	escritorio	X		X			Ecritorio
/CL/	I	clavo	X					
	M	bibicleta	X		X			biciqueta

EN GRUPOS VOCÁLICOS

/AI/	I	hay	X					
	M	baile	X					
/IA/	I	Hiato		X				
	M	piano		X				
		tía	X					
E/	I	hielo	X					
	M	quiero	X					
		Pie	X					
EI/	I	reino		X				
	M	rey	X					



Anexo 7. Prueba de campos semánticos

Nombre y apellidos: D.M.

Edad: 10 años

Dirección: Azogues

Colegio: Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo Localidad: Azogues

Examinador: Rommel Calle

ESQUEMA CORPORAL														
Parte del cuerpo		Nombra		Señala en su cuerpo		Parte del cuerpo		Nombra		Señala en su cuerpo				
Cuerpo				X		Barriga		X						
Cabeza		X				Cintura				X				
Brazo		X				Ombbligo				X				
Piernas		X				Lengua				X				
Ojos		X				Dientes		X						
Boca		X				Mano		X						
Labios				X		Pies		X						
Nariz		X				Dedos		X						
Orejas		X				Dedos del pie				X				
Cabello		X		X		Pecho				X				
Cejas				X		Espalda		X						
Rodilla				X		Cuello				X				
Uñas		X				Codo				X				
Frente				X		Axila				X				
Hombro				X		Nalgas				X				
Pestañas				X		Tobillo				X				
VERBOS Y ACCIONES														
Leyenda: (-) no reconoce / (g) gestualiza / (a) asocia / (explica)														
-	g	a	e	Verbos	-	g	a	e	Verbos	-	g	a	e	Verbos
X				Andar				X	Bailar				X	Lavarse las manos
X				Beber				X	Besar	X				Caerse
				chupar				X	Comer	X				Curar
			X	Dormir				X	Ducharse	X				Fumar
X				Gatear	X				Gritar		X			Aplaudir
			X	hablar				X	Lllamar				X	Llorar
X				Mirar	X				Mirarse				X	Nadar
X				Oír			X	X	Peinarse	X				Pisar
			X	Reírse		X		X	Sacar la lengua				X	Saltar



			X	Sentarse					señalar		X			Soplar
COLEGIO														
-	g	a	e	Verbos	-	g	a	e	Verbos	-	g	a	e	Verbos
			X	Borrar	X				Botar				X	Pintar
			X	Dibujar			X		Escribir				X	Jugar
X				leer				X	recortar	X				Pegar
CASA														
-	g	a	e	Verbos	-	g	a	e	Verbos	-	g	a	e	Verbos
X				Abrir	X				Quemar	X				Arreglar
X				Atornillar			X		Barrer	X				Brindar
			X	cerrar	X				Clavar	X				Cocer
X				Cocinar	X				Coger				X	Coser
X				encender	X				Encerrar	X				Limpiar
			X	Planchar	X				romper	X				Tostar
ANIMALES														
Animal		Nombra			Animal		Nombra							
		i	S	No			Si	o	N					
Rana			X		Mono			X						
Ratón			X		León			X						
Oveja			X		Tigre				X					
Gallina			X		Llama				X					
Chanco			X		Cocodrilo				X					
Cuy			X		Culebra			X						
Perro			X		Ballena				X					
Gato			X		Pingüino				X					
Loro				X	Tortuga			X						
Hámster				X	Foca				X					
Vaca			X		Halcón				X					
Toro			X		Elefante			X						
Pez			X		Búho				X					
FRUTAS														
Fruta		Nombra			Fruta		Nombra							
		i	S	No			Si	o	N					
Guineo			X		Chirimoya			X						
Pera			X		Guanábana				X					
Manzana			X		Granadilla			X						
Uvas			X		Limón			X						
Papaya				X	Naranja			X						
Sandía			X		Durazno			X						



OBJETOS DEL HOGAR Y ESCUELA

Objeto	Nombra		Objeto	Nombra	
	Si	No		Si	No
Silla	X		Escritorio		X
Mesa	X		Pizarrón	X	
Espejo	X		Lápiz	X	
Puerta	X		Hoja	X	
Computadora	X		Mochila	X	
Celular	X		Tijera	X	
Reloj	X		Borrador	X	
Refrigeradora	X		Cartuchera		X
Cocina	X		Pelota	X	
Televisor	X		Juguetes	X	
Sillón		X	Rompecabezas	X	
Lavamanos		X	Pincel	X	
Cepillo de dientes	X		Témperas	X	
Inodoro		X	Cuaderno	X	

Observaciones:

En lugar de rana dice sapo
 En lugar de pez dice pescado
 Comete errores de omisión o distorsión del fonema /r/.
 Comete una serie de errores de pronunciación y de estructura gramatical como se observa:

Examinador: ¿Qué estoy haciendo?

DM (niña): Cerrano la boca y abieno los ¿qué?

EX: ¿Qué estoy teniendo en la mano?

DM: Un vasito

EX: y ¿Qué estoy haciendo?

DM: Un vasito

EX: y ¿Qué estoy haciendo?

DM: está hacieno mirague con el jarabe y mugalo de moto nugui.

EX: ¿Qué estoy haciendo?

DM: Copiano las copias. Voy a ver a mis Señoritas

EX: ¿Qué estoy haciendo?

DM: (gestos de fastidio) No etieno. ¿Jarabe co jejibe? ¿Yeno al maño?

EX: No, ¿Qué estoy haciendo?

DM: setánose

EX: Muy bien. ¿Qué estoy haciendo?

DM: Ehh

EX: ¿Qué tengo en la mano?

DM: Un chique

EX: y ¿qué estoy haciendo?

DM: abieno la boca

EX: ¿Para qué?

DM: para mami, mi mami no espete la boca.

EX: ¿Qué estoy haciendo con el vaso y la cuchara?



DM: Ehhh, comienzo

EX: Muy bien ¿Qué estoy comiendo?

DM: Arroz con pollo.

EX: Mira ¿Qué será?

DM: Salchicha

EX: ¿qué estoy haciendo? (Se distrae mirando por la ventana de su cuarto) ¿Qué ves?

DM: Un carro

EX: ¿De qué color es el carro?

DM: Mi casa e color rrojo. Y mi carro de mi vecina es e color verde.

EX: ¿y qué color te gusta más?

DM: Mi abuelitos viven Chicago

EX: ¿En qué país?

DM: Al Guayaquil a Chicago se van a Chicago o a Guayac

EX: ¿Te has ido a Chicago?

DM: Si

EX: ¿Qué esto haciendo?

DM: Cotando e pelo

EX: No, mira bien.

DM: peinanose

EX: ¿Qué estoy haciendo?

DM: (Gestualiza)

EX: ¿Qué estás haciendo?

DM: Sacano la lengua

EX: Ahora ¿Qué hice?

DM: Sacano camisa

EX: No

DM: Sacano mi camiseta

EX: ¿Qué tengo en la mano?

DM: Vela

EX: ¿Qué hice con la vela?

DM: Gestualiza (soplando)

EX: ¿Qué estoy haciendo?

DM: Baile del monos

EX: Ya

DM: Quiero conocer su cocina

EX: ¿Mi cocina?

DM: Si

EX: ¿Qué estoy haciendo

DM: ¿Qué esta hacieno?

EX: ¿Qué estoy haciendo?

DM: Ponieno e patalón?

EX: No

DM: Ehhh (se distrae) imita la acción de saltar

EX: ¿Qué estas haciendo?

DM: Saltano

EX: Mira, ¿que estoy haciendo?



DM: una mano

EX: ¿Qué estoy haciendo con la mano?

DM: hacieno tabajar connmigo

EX: ¿Qué estoy haciendo?

DM: ya ta, ya voy a hacer en una coputadora.

EX: ¿Qué estoy haciendo?

D.M: Tabajo

EX: ¿Qué trabajo estoy haciendo?

D.M: una casa, un abol ¿Que ta hacieno ute?

EX: ¿Qué estoy haciendo?

D.M: Tadea para la casa

D.M: Una tarea. Un abol

EX: Mira qué estoy haciendo ahora.

D.M: Coputadora

EX: ¿Qué estoy haciendo?

D.M: Con efero

EX: ¿Qué estoy haciendo?

D.M: Hacieno uno chabajo

¿Qué estoy haciendo?

EX: ¿Qué trabajo estoy haciendo?

D.M: Chao, voy a ve quien es

EX: No Dalila, no te vayas. Quédate

DM: yayaya. ¿Qué? Diculpará la moleti que...

EX: ¿Qué estoy haciendo?

DM: es uno recortad pala mí

EX: ¿Qué estoy recortando?

DM: Oye. ¿Cuano val a venir a la ecuela?

EX: Cuando abran las escuela. ¿Cuándo abren la escuela?

DM: e macacione. E macacione ya no hay. O día o oita no hay

EX: ¿Te gusta estar en tu casa o quieres ir a la escuela

DM: quiero tar en la casa. Me guta tar en la casa.

EX: ¿Te gusta estar en la casa?

DM: Si

EX: ¿No te gusta ir al parque?

DM: A veces.

EX: ¿Te gusta Cocinar

DM: Mami es una machana (casi cantando

EX: Mira ¿qué estoy haciendo?

DM: Picánole

EX: ¿Qué estoy pintando?

DM: Una. Con pintura.

EX: ¿Qué es esto de aquí?

DM: una for...flor.

EX: Muy bien. Estoy pintando una flor. Ahora, te voy a poner otra imagen.¿De qué color estoy pintando la flor?



DM: rosalo

EX: ¿Es rosado?

DM: amarillo

EX: ¿Qué acabo de hacer?

DM: Eh, no abar a las pesonas.

EX: Ahora qué estoy haciendo?

DM: cerano...el frasco

EX: ¿Qué hice?

DM: ¿onone ta ote?

EX: ¿Qué hice?

DM: Eh, paramo. ¿Si conoce mi fijolito acá?

EX: ¿Dónde está?

DM: no seee nono tará

EX: Después me muestras ¿ya?

DM: ya.

EX: Ahora mira qué estoy haciendo con la vela.

DM: ¿Qué paso?

EX: ¿Qué estoy haciendo?

DM: lavano los platos

EX: ¿Qué tengo en la mano?

DM: gallina. Gallinita. Quiero ver gallina.

EX: ¿Qué estoy haciendo?

DM: Borrego

EX: ahora mira lo que estoy haciendo

DM: plachano

EX: ¿Qué tengo en la mano?

DM: lavando los platos

EX: No, estoy planchando

DM: prachano con mi mamá.

EX: ahora qué estoy haciendo

DM: nipiano

EX: ¿Con qué estoy limpiando?

DM: Mi mami sabe lipiar, pero es una machona machona machona.

EX: ¿Con qué estoy limpiando?

DM: con deja. jajaja

EX: No

DM: con vinagre

EX: Ahora mira. ¿qué estoy haciendo?

DM: no no me acuedo no me acuero

EX: ¿Qué estoy haciendo?

DM: limpiano...tejiendo unos recujios (jajajaja)

EX: ¿Qué estos tejiendo?

DM: lo lo recuyi. Como me está diciendo mi papi (jajaja)



Anexo 8. Elementos gramaticales

Nombre y apellidos: D.M.

Edad: 10 años

Dirección: Azogues

Colegio: Unidad de Educación Especializada Manuela Espejo **Localidad:** Azogues

Examinador: Rommel Calle

Leyenda: (observar durante una semana y complementar si (C) lo usa consistentemente, (A) algunas veces, (N) nunca).

ARTÍCULOS

El	C	La	C	Los	C	Las	C	Al	N
Un	C	Una	A	Unos	C	Unas	N	Del	C

¿Coordina artículo/nombre?

En género:	C
En número:	C

NOMBRES:

Distingue

Singular	C
Plural	C

ADJETIVOS:

Calificativos	C
Demostrativos	Ese(2), esta (1)
Posesivos	Mi (17)
Indefinidos	Mucho (1)
Comparativos	N

¿Coordina artículo + nombre + adjetivo?

En género	C
En número	A

ADVERBIOS:

Lugar	Aquí, allá, arriba, detrás, acá, donde
Tiempo	Ya, mañana, cuando, hoy, ahorita
Cantidad	mucho
Afirmación	Cierto, sí, también, ya
Negación	No
Modo	nomás
otros	Como, ...más (no me gusta más), casi

PRONOMBRES:

Personales	Singular	yo
	Plural	N



Demostrativos	Singular	Ésta, ese
	Plural	N
Posesivos	Singular	Mi
	Plural	N
Interrogativos (usa una pregunta/usa una respuesta)	Qué	C
	Cómo	C
	Cuándo	C
	Por qué	A
	Quién	N
	Cuánto	N
	Dónde	A
	Cuál	A
	Porque	N
	Otros	Alguno
Nada		N
Cada		N
Ninguno		N
Todo		N

VERBOS

(Los usa en su lenguaje (A) y/o conoce su significado temporal (B)).

Infinitivo		A B
Estar + gerundio		A B
Pret. indicativo		A B “¿Qué comí?” “eso me hizo tragar ésta Mari” “yo me comí un queso y mi papi me dio” “papi me dio queso y ya no me gusta más” “¿Qué paso?” “¿Cómo dijo”
Pret. indefinido		N
Pret. imperfecto		A B “yo vi chavo del ocho etaba (estaba) en la moto
Pret. subjuntivo	Ir a + infinitivo	N
	Estar + participio (afirmación)	N
	Imperativo negación A + infinitivo	N
Pret. perfecto		N
Futuro simple		A B
Condicional		N

PREPOSICIONES

a	x	de	x	hasta		so	
---	---	----	---	-------	--	----	--



ante		desde		mediante		sobre	
bajo		durante		para	x	tras	
cabe		en	x	por		versus	
con	x	entre		según		vía	
contra		hacia		sin			

ESTRUCTURAS ORACIONALES

Oración unimembre	<ul style="list-style-type: none"> ❖ futas para comer ❖ venga a coger choclos ❖ Llueve en la casa de mi tía Mónica ❖ Sopa de coles con nabos
Sujeto + V + objeto directo (OD)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ yo me <u>comí un queso</u> y mi papi me dio. ❖ papi sabe <u>abrir las puertas</u> ❖ me <u>gustan las papas fritas</u> ❖ Quiero <u>conocer su cocina</u> ❖ <u>Hacieno uno chabajo</u> ❖ Sacano la lengua
Sujeto + V + atributo	❖ Mami es una machana
Sujeto + V + complemento circunstancial (CC)	❖ Mi abuelitos viven <u>Chicago</u>
Sujeto + V + objeto indirecto	No usa
Sujeto + V + objeto directo + objeto indirecto	No usa
Sujeto + V + C circunstancial + C circunstancial	❖ <u>En San Pero</u> yo se deshacer <u>con mi mami</u>
Sintagma Nominal + y + sintagma nominal	No usa
Coordinación de oraciones (con nexo)	❖ Mi mami sabe lipiar, <u>pero</u> es una machona machona machona

Anexo 9. Subtest de expresión verbal (ITPA)

a) MATERIAL:

- Cuaderno ilustrado número 3
- Cronometro

b) Resumen del proceso:

- Iniciación: elemento número 1, cualquiera que sea la edad del niño.
- Límite de aplicación: no existe.
- Anotaciones: transcripción de todas las palabras dichas por el niño en cada uno de los elementos del subtest.
- Puntuación: un punto por cada palabra correcta, incluidas las del elemento de demostración.
- Demostración: un solo elemento de demostración.

c) Aplicación

E pide al niño que diga tantas palabras como le sea posible, con las características que para cada elemento se especifican, durante el tiempo estipulado (un minuto).

Todos los sujetos, cualquiera que sea su edad, empiezan con el elemento de Demostración que, en este caso, es, a la vez, el número 1, puesto que será puntuado.

APLICACIÓN DEL ELEMENTO 1

E dice:

“Sabes lo que es una palabra, ¿verdad?: silla, saltar, grande, son palabras. Cuando yo te diga “Empieza, pero no antes, quiero ver cuantas palabras diferentes puedes, decir, dime todas las palabras que quieras. ¡Listo? ¡Empieza!”.

Se pone el cronómetro en marcha. El límite de tiempo es de un minuto.

Si el niño no responde después de diez segundos, E, sin parar el cronometro, dice:

“¿Puedes decir silla? Ahora, saltar. Ves; me has dicho dos palabras. Ahora dime otras palabras”.

Durante el transcurso del minuto, E puede motivar al niño diciendo:

“¡Anda! Dime cualquier palabra en la que estés pensando” o “dime más palabras”.

E anota las respuestas del niño en el espacio correspondiente del Cuaderno de anotación.

Si el niño responde con secuencias de palabras (ej. Meses del año, dígitos, etc.) o persiste en repetir una palabra, formas gramaticales de la misma o palabras de la misma raíz, E le interrumpe diciendo:

“si, eso ya me lo dijiste. Ahora dime otras palabras”.

Si contesta con frases, E debe interrumpirle diciendo:

“no trates de decirme algo largo. Dime una palabra primero, otra palabra después, y luego otra más”.

Entonces E repite en voz alta una palabra clave de la frase del niño diciendo: “dime una solo cosa cada vez”.

APLICACIÓN DEL ELEMENTO 2.

E muestra los dibujos de los ojos y la mano del cuaderno ilustrado 3 y dice al niño:

“estos son unos ojos. Di ojos”.

E motiva al niño para que repita la palabra, espera la respuesta y dice:

“si, y esta es una mano. Di mano”.

Espera la respuesta y dice:

“Si, estas son partes del cuerpo, dime los nombres de todas las partes del cuerpo que puedas. ¡Empieza!”.

Y comienza a contar el tiempo; un minuto.

APLICACIÓN DEL ELEMENTO 3

E enseña al niño el dibujo del conejo y del perro. Señalando al conejo le dice:

“Este es un conejo. Di conejo”.

E motiva al niño para que repita la palabra, espera la respuesta y continúa diciendo:

“si este es un perro. Di perro”.

Espera la respuesta y dice:

“Si, estos dos son animales. Dime los nombres de todos los animales que conozcas. ¡Empieza!”.

Se pone el cronómetro en marcha, se anotan las palabras y se detiene el cronómetro al cabo de un minuto.

APLICACIÓN DEL ELEMENTO 4

E muestra los dibujos del plátano (guineo o banana) y la pera y dice:

“estos es un guineo. Di guineo. Ahora di pera. Si estas son frutas. Dime todas las frutas que puedas. ¡Empieza!”



d) **Anotación:**

Se anotan todas las respuestas del niño. Abreviadas si es necesario, en el momento del examen, aunque luego se las empleara lo antes posible para que no se le olviden, evitando así las dificultades de interpretación.

e) **Puntuación:**

Un punto por cada palabra correcta, incluidas las del elemento de demostración. Son válidas palabras vulgares, regionalismo o en otro idioma, siempre que no signifiquen lo mismo que otra ya valorada. No lo son las que se dan como ejemplo, las de una misma raíz, las palabras repetidas, aunque añadan un nuevo matiz (p. ej.: “brazo” y “brazo derecho”). En estos casos solo se puntúa una de las alternativas. Se da también un solo punto por cada frase u oración. La puntuación total es igual a todas las puntuaciones obtenidas en cada elemento.

Antes de hacer el recuento, conviene tachar claramente todas aquellas palabras que no van a ser puntuadas.

Resultados:

Elemento 1. (Demostración)	Elemento 2	Elemento 3	Elemento 4
Tia Ya ta dibujado pero Cojo pero como dijó Perro (escasa vibración en rr) como fijolito Ya Ya ta perro Perro ya ta Gato me falta Perro Tía	Mano Ojo Cua voy a dibuja Como dijo? Parte de cuarto? Ah ya Ehh nariz	Perro Conejo Yo tengo fijolito Perro Personas Animales Ya Animales dijo no? Ojo, nariz y boca Vaca Gallina Vaca Déjame nomás eostetale Perro Vaca	Frutas Guineo Pera Manzana Piña Mi mami tiene ene euadeno de mi hemana icuparás Icuparás la moletia si eu?? e la machona Comida Zanahoria Chilimolla

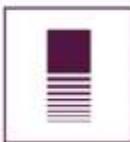
Análisis de resultados: El resultado fue que en expresión verbal tuvo una desviación de – 45 de la media considerada una discrepancia sustancial. Es decir, de la puntuación típica de 64 que es correspondiente a niños de la edad cronológica de 9 años 11 meses, obtuvo un puntaje directo de 19 que indica una deficiencia. Para la aplicación del ITPA, la niña necesitó preguntas guiadoras como ayuda para que diga más palabras. Y como punto importante se evidenció que presenta problemas para categorizar pues decía palabras que no correspondían a la categoría solicitada, por ejemplo, en el cuarto elemento de aplicación tenía que decir todas las frutas que conocía, pero dijo *zanahoria o comida*. Es decir, un error de sobreextensión de la palabra *frutas*.



Anexo 10. Triangulación

Fuentes e instrumentos	DOCUMENTOS PERSONALES	DOCENTE	PADRES	ESTUDIANTE		Análisis de resultados
				APLICACIÓN DE PRUEBA ESPECÍFICA: Prueba de exploración articulatoria EOPE'S ANEXO X	OBSERVACIÓN	
Dimensiones e indicadores	No hay datos que hablen del estado de su aparato fonarticulatorio o de su pronunciación ni de alguna intervención que se le haya realizado.	Presenta algunos problemas, por ejemplo, omite fonemas, sustituye la /r/ por /l/ o /n/. En ocasiones su habla es ininteligible, pienso yo que esos errores se producen por la misma discapacidad motriz que presenta la niña.	Problema para decir la /r/. Cuando habla dice algunas palabras y no se le entiende. Así que yo tengo que estarle corrigiendo a veces lo que dice.	En la pronunciación de los fonemas en sílabas directas se evidenció que ocasionalmente sustituye la /l/ por la /r/. En sílabas inversas, se produjeron errores de omisión en los fonemas /m/, /n/, /s/, /l/ y /r/. En sílabas dobles (también llamadas trabadas) se registraron problemas de omisión de los fonemas /l/ y /r/ en las sílabas br, bl, fr, fl, dr, tr, gr, gl y cr. Problemas de sustitución de la sílaba tr por ch. Y a veces, en este tipo de sílabas transponía el sonido r después de la vocal, por ejemplo, decía <i>darma</i> en lugar de <i>drama</i> . En grupos vocálicos que corresponden a diptongos e hiatos, se evidenciaron solo algunos errores de omisión en los grupos oi, iu, ua, ue y ao.	En cuanto al estado de su aparato fonarticulatorio, no se evidenciaron alteraciones estructurales. En cuanto a la motricidad articulatoria, se observaron algunas pequeñas imprecisiones de movilidad lingual que hace que en ocasiones se le dificulta pronunciar la /r/ en las sílabas br, bl, fr, fl, dr, tr, vibrante. Esto también le dificulta a veces cuando pronuncia sílabas trabadas omitiendo la /r/, por ejemplo, en lugar de decir, <i>blóque</i> dice <i>boque</i> . O cuando en lugar de decir <i>trabajo</i> dice <i>chabajo</i> . Es decir, sustituye un sonido linguoalveolar por uno linguopalatal.	<p>Necesidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La niña presenta problemas de movilidad de la lengua que le dificultan la pronunciación de la /r/ y la /l/ especialmente en sílabas trabadas, llegando a omitir estos fonemas. - Tiene dificultades en pronunciar fonemas en sílabas inversas (L, R, S, N y M) y trabadas porque presenta errores de omisión, sustitución e inconstancia. - Se evidenciaron problemas de reducción de diptongos. - Se evidenciaron problemas de sustitución como de los fonemas de /r/ por la /d/ y /r/ por la /l/. - La niña realizaba errores de sustitución en las sílabas trabadas tr por /ch/. Esto pudiera deberse también a la dificultad para articular la /r/. <p>Potencialidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La niña, en ocasiones, autocorrigió su pronunciación. - La niña no tiene problemas graves en cuanto a su aparato fonarticulatorio, por lo que esto no constituye un impedimento para que mejore su articulación a futuro. <p>Barreras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los pocos datos que aportaron tanto la docente del aula, la familia y los documentos, denotan que se desconocen las características del

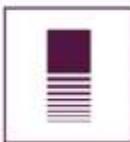
Ve a Configuración



<p>Fuentes e instrumentos</p> <p>Dimensión 2. Componente semántico</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de nombre de personas, animales y objetos • Conocimiento de verbos 	<p>DOCUMENTOS PERSONALES</p> <p>REVISIÓN DE DOCUMENTOS (Mapa, Informes de evaluación diagnóstica pedagógica, informes psicológicos clínicos y fichas de trabajo social)</p>	<p>DOCENTE</p> <p>ENTREVISTA</p>	<p>PADRES</p> <p>ENTREVISTA</p>	<p>ESTUDIANTE</p> <p>APLICACIÓN DE PRUEBAS ESPECÍFICAS: Prueba de campos semánticos, y el ITPA (solo se aplicó la sección 3.3.8 Expresión verbal) ANEXOS X</p>	<p>de las imágenes utilizando un lenguaje espontáneo y el resto mediante un lenguaje ecótico, es decir, repitiendo después del examinador. Un aspecto positivo fue que la niña no se limitaba a decir la palabra sino expresaba alguna oración relacionada a actividad que involucraba la palabra y que ella u alguien de su familia realizaba cotidianamente. Una necesidad que se evidenció fue que la niña perdía la concentración, no seguía el hilo de lo que se estaba tratando y no respondía coherentemente a algunas preguntas que se le hacía.</p>	<p>mayores dificultades las presenta en palabras con sílabas inversas, trabadas y diptongos. La aparición de los errores que presenta es inconsistente, es decir, en ocasiones pronuncia una palabra correctamente y en otras no. A veces, dice palabras difícilmente comprensibles como la que dijo en una ocasión, por ejemplo, "de motonugur". Se observó también, que la niña a veces se daba cuenta de su error en la pronunciación de una palabra y trataba de pronunciarla correctamente.</p>	<p>lenguaje de la niña. Por ende, no se ha reportado como una necesidad a ser atendida. El desconocimiento de las dificultades que presenta la niña constituye una barrera pues no se fijan las acciones y los apoyos para que mejore su pronunciación.</p>
				<p>ANÁLISIS DE RESULTADOS</p>	<p>Necesidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presenta dificultades para generalizar - Presenta dificultades para clasificar. - Confunde los colores. - En actividades de descripción, la niña dice pocos elementos que se presentan en la misma. Incluso cuando se le proporciona ayuda mediante preguntas, tiene dificultades. - Aunque conoce el nombre de algunas categorías semánticas, tiende a reducir en las mismas palabras. 		



	<p>necesidades presenta la niña.</p>	<p>nombre de otras profesoras que intervienen en su educación.</p>	<p>-Acciones: corporales (como comer, saltar, peinar, sacar la lengua, aplaudir y soplar), actividades escolares (recortar y pintar), de tareas del hogar (cerrar, planchar, barrer y coser). -Partes del cuerpo: cabeza, brazos, piernas, ojos, boca, nariz, oreja, pelo, cejas, rodilla, uñas, hombros, barriga, lengua, dientes, manos, dedos, pies, espalda, cuello, pestañas, cara. -Animales: perro, gato, vaca. -Frutas, guineo, churrumoya, para, manzana, uvas, sandía, marañón, granadilla, limón, durazno -Objetos: silla, mesa, espejo, puerta, computadora, celular, reloj, refrigeradora, cocina, televisor</p>	<p>aparecia y los objetos presentes. Se observó que conoce el nombre de su docente, compañeros del aula, sus papás y algunos familiares como sus tíos. Conoce el nombre de alimentos como platos que le gustan como el ceviche, el arroz con pollo, papipollo. Aunque redumda siempre en estos mismos. Se evidenciaron problemas para generalizar. Es decir, aunque la niña era capaz de decir manzana, pera y guineo. Tanía problemas para decir que correspondían a la categoría "frutas". Del mismo modo, si se le ordenara que clasificara objetos tenía dificultades.</p>	<p>- En expresión, la prueba de ITPA da constancia de un nivel muy debajo de media en cuanto a la expresión verbal. Potencialidades: - La niña nombra personas, animales, alimentos, objetos, partes del cuerpo y acciones. - Su lenguaje comprensivo está más desarrollado que su lenguaje expresivo. Barreras - Los documentos, la docente y la familia no aportan datos sobre las necesidades que presenta la niña. En especial la docente quien debería reportar las dificultades que presenta la niña en el componente semántico que pudieran verse manifestadas en alguna actividad pedagógica que haya realizado con la niña.</p>	<p>- En expresión, la prueba de ITPA da constancia de un nivel muy debajo de media en cuanto a la expresión verbal. Potencialidades: - La niña nombra personas, animales, alimentos, objetos, partes del cuerpo y acciones. - Su lenguaje comprensivo está más desarrollado que su lenguaje expresivo. Barreras - Los documentos, la docente y la familia no aportan datos sobre las necesidades que presenta la niña. En especial la docente quien debería reportar las dificultades que presenta la niña en el componente semántico que pudieran verse manifestadas en alguna actividad pedagógica que haya realizado con la niña.</p>
--	--------------------------------------	--	---	--	--	--



<p>Fuentes e instrumentos</p>	<p>DOCUMENTOS PERSONALES (Mapeo, Informes de evaluación diagnóstica pedagógica, informes psicológicos clínicos y fichas de trabajo social)</p>	<p>DOCENTE</p>	<p>PADRES</p>	<p>ESTUDIANTE</p>	<p>Analisis de resultados</p>
<p>Dimensiones e indicadores</p>	<p>REVISIÓN DE DOCUMENTOS</p>	<p>ENTREVISTA</p>	<p>ENTREVISTA</p>	<p>APLICACIÓN DE PRUEBAS ESPECÍFICAS: Registro de elementos gramaticales ANEXO X</p>	
<p>Dimensión 3. Componente morfosintáctico Indicadores: -Uso de elementos gramaticales: artículos, nombres, adjetivos, adverbios, pronombres, verbos -Estructura de la oración -Tipo de oración</p>	<p>No hay datos.</p> <p>Ella maneja muy bien los artículos, maneja el sustantivo. Los sustantivos por el mismo hecho que conoce familia de palabras si lo hace. Artículos y verbos. Ella si es capaz de conocer acciones. Y en ciertas ocasiones ella es capaz de elaborar un complemento de la oración. Por ejemplo, ella dice, "Jenny te quiero mucho", "Chao Jenny, voy a salir con mi mamá" o "Mi papá se fue al trabajo", "mi ñaña se fue a hacer la tarea"</p> <p>A veces utiliza frases cortas, de dos palabras o tres palabras. Pero a veces si puede elaborar oraciones. Oraciones simples. Bueno el presente. El presente y el pasado si. El futuro, déjeme pensar, por ejemplo, ella dice "mañana me voy a ir a la escuela". Si el futuro también.</p>	<p>Se comunica empleando frases o preguntas como ¿Por qué? ¿Qué te pasa? Puede emplear tiempos verbales como futuro.</p>	<p>Se comunicó que la niña hace uso de los siguientes elementos gramaticales en su habla espontánea, aunque con algunos errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artículos: el, la, los, las, un, una, unos y del. A veces, no hay coordinación de número, por ejemplo, dice <i>Mi abuelitos viven Chicago o Haciendo uno trabajo.</i> - Nombres en singular y plural. - Adjetivos calificativos (feo, horrible), demostrativos (ese, ésta), e indefinidos (mucho). Sin embargo, hace un uso pobre de este tipo de palabras usándolo más para expresar sus emociones. - Adverbios de lugar (aquí, allá, arriba, detrás, acá, donde), tiempo (ya, mañana, cuando, hoy, ahorita), cantidad (mucho), afirmación (ciento, sí, también, ya), negación (no), modo (nomás) y relativos (como, más, casi). 	<p>Necesidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se evidenciaron errores de coordinación de número en artículos, nombres y verbos. - Omite elementos gramaticales como pronombres, proposiciones. - Se registraron errores de conjugación de los verbos en tiempo presente progresivo, pasado y futuro. - Las oraciones que emplea son sencillas, tiende a utilizar elementos concretos, pocos recursos expresivos solo los necesarios y a veces carente de estos. <p>Potencialidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es su habla espontánea hace uso de artículos y de algunos adjetivos, adverbios, pronombres, verbos y algunas preposiciones. - En ocasiones, emplea oraciones sencillas en tiempo presente, pasado y futuro. - Formula oraciones interrogativas y afirmativas. 	



<p>Ella hace un uso elemental de las reglas gramaticales para que hay un diálogo.</p>		<p>- Pronombres personales en singular (yo), demostrativos (esta, ese), posesivos en singular, aunque de forma incorrecta (mi en lugar de mío) u omite el pronombre, por ejemplo, en esta oración omitió el pronombre <i>Mí</i> y dijo: <i>Tío Maño sabe tar contento con ese carro</i>. También, a veces usa un pronombre de forma incorrecta (ej.: <i>Y mi carro de mi vecina es e color verde</i>).</p> <p>- Usa preguntas con las palabras ¿qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Dónde? ¿Cuál?</p> <p>- Verbos en infinitivo, tiempo presente simple y continuo, pasado y futuro. Sin embargo, frecuentemente presenta problemas para conjugarlos; por ejemplo, dice "vengará mamá con maravilla".</p> <p>- Preposiciones: a, con, de, en y para. Sin embargo, en ocasiones las usa de manera incorrecta, por ejemplo, dice "un varo con vidrio" en lugar de "un varo de vidrio" o "Un tomate con cocina mamá" (aquí también se observa problemas para expresar una oración con sentido tal vez lo que quiso decir fue "Un tomate como lo que usa mamá para cocinar"). Además, en ocasiones omite la preposición, como en este caso que se omite la preposición en "Mi abuelitos viven ___ Chicago".</p> <p>En cuanto la estructura de las oraciones, la niña emplea por lo general oraciones unimembres, es decir, con un solo miembro, por ejemplo, dice <i>fitas para comer o venga a coger choclos</i>. También, usa frases, por ejemplo, <i>Sopa de colés con habos</i>.</p> <p>Usa con menos frecuencia oraciones que contengan objeto directo (ej.: papi sabe abrir las puertas), algún complemento circunstancial (ej.: Mi abuelitos viven <u>Chicago</u>) u atributo.</p>	<p>- En ocasiones emplea oraciones con algún objeto directo o circunstancial y a veces, oraciones coordinadas. Sin embargo, con los errores ya mencionados.</p> <p>Barreras</p> <p>- Los documentos, la docente y la familia no aportan datos sobre las necesidades que presenta la niña. La docente especialmente no precisa que necesidades presenta la niña al respecto para poder trabajar.</p>
---	--	---	--

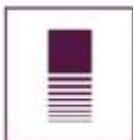


<p>Fuentes e instrumentos</p>	<p>DOCUMENTOS PERSONALES</p>	<p>DOCENTE</p>	<p>PADRES</p>	<p>ESTUDIANTE</p>	<p>En ocasiones usa oraciones compuestas como las coordinadas, pero usa nexos incorrectos. Ejemplos: <i>yo me comí un queso y (que sería el correcto) mi papi me dio.</i> O formula oraciones con múltiples errores de conjugación y errores de articulación (ej. <i>"Había una vez perrito (en lugar de perrito) que se llamaría (en lugar de llamaba) Dalila"</i>)</p>
<p>Dimensiones e indicadores</p>	<p>REVISIÓN DE DOCUMENTOS (Mapeo, Informes de evaluación diagnóstica pedagógica, informes psicológicos clínicos y fichas de trabajo social)</p>	<p>ENTREVISTA</p>	<p>ENTREVISTA</p>	<p>OBSERVACIÓN</p>	<p>Análisis de resultados</p>
<p>Dimensión 4. Componente pragmático</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Intención comunicativa Capacidad para expresar deseos Capacidad para solicitar, pedir Uso de formas de cortesía Capacidad de iniciar una conversación Capacidad de mantener una conversación Capacidad de cambiar el tema de conversación Respeto de turnos 	<p>En la evaluación diagnóstica pedagógica realizada con fecha el 4 de octubre de 2019 se dice que la niña tiene un nivel de lenguaje expresivo aceptable. Además, que interacciona con sus compañeros. No hay un documento que describa las habilidades conversacionales de la niña que emplee en la escuela y en la casa.</p>	<p>El juego, es uno de sus mejores habilidades, gustos y preferencias. Le gusta la compañía y jugar de forma colaborativa. Le gusta hacer juegos imitando acciones de la vida real, por ejemplo, ella juega al mercado vendiendo cosas y los compañeros se acercan y le compran lo que ella vende. También sabe jugar a la cocina, que ella es la cocinera que ella vende la comida en el restaurante, ella vende la comida. Ella dice "estoy haciendo arroz" o "¿Quieres jugar? Tome juego". Hay ese buen nivel de imitación y también hablémos de simbolismo, el juego simbólico. Porque la niña no siempre tiene los objetos reales o los parecidos, pero ella es capaz de usar cualquier objeto según sus necesidades en el juego. Entonces, ella ha desarrollado el juego simbólico, también el juego colaborativo, juego con reglas e</p>	<p>Tiene intención comunicativa pues expresa necesidades, malestares</p> <p>En su casa juega sola con las muñecas o a la venta de comida</p> <p>En conversación, no suele mantener el tema de la conversación. A veces, respeta los turnos para hablar.</p> <p>Emplea formas de cortesía como gracias, o "disculpe las molestias"</p> <p>Es capaz de corregir cuando ha actuado mal disculpándose por lo que hizo.</p>	<p>La niña cuando se expresa siempre manifiesta una intención ya sea para declarar algo que quiere compartir con otra persona, expresar emociones como que algo no le ha gustado o para decir algo que planea hacer.</p> <p>En el desarrollo de las habilidades conversacionales, la niña es capaz de iniciar una conversación, formular y responder preguntas. Sin embargo, prefiere conversar solo de temas de su interés. Generalmente, en clases le gusta jugar a "vender comida" y este es uno de sus únicos temas con los que comparte con los demás. La niña presenta dificultades para sostener el tema de una conversación, por ejemplo, en este caso se está hablando de un tema en específico y ella cambia de tema: <i>EX (Examinador): ¿Qué estoy recortando?</i></p>	<p>Necesidades</p> <ul style="list-style-type: none"> Tiende a conversar temas más de su interés No mantiene el tema de la conversación En ocasiones, no respeta el turno de conversación Se ha observado que a veces no responde coherentemente con lo que se le pregunta. En ocasiones cuando se le pregunta algo, responde otra cosa diferente cambiando de tema. Proporciona información que no es coherente con el tema que se está tratando. Interrompe la conversación tratándose sin motivo. <p>Potencialidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Existe intención comunicativa Es capaz de iniciar una conversación formulando preguntas Tiene normas de cortesía: saluda y pide disculpas Tiene juego simbólico Emplea algunas estrategias de reparación de la información como cuando no entiende algo pregunta, por ejemplo, "¿Cómo era?" <p>Barreiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> La docente, parece desconocer los problemas que evidencia la niña a nivel pragmático. La familia

Activar Windo



		<p>incluso puede recordar a los compañeros una regla.</p> <p>Ella expresa gustos, sentimientos, emociones y agradecimiento. Y si tiene una fortaleza son sus padres. Pero más me consta, de la madre. Ella es un soporte importante y le apoya en todo. La niña siempre está haciendo cosas. Ella le hace el centro de cualquier actividad en la familia. En ese sentido la niña tiene esa ventaja del apoyo de la madre.</p> <p>Si, inicia y mantiene la conversación. Si respeta los turnos. Puede en ciertos momentos volver a hablar por la emoción o por cualquier cosa. Pero ella espera la respuesta, escucha la respuesta y contesta esa respuesta.</p> <p>Cuando conversa si es coherente. Claro que el diálogo no es fluido ni largo, pero si es coherente en sus respuestas. En las preguntas que hace, cuando describe o hace algo. A veces tiende a necesitar ayuda por las propias problemáticas y limitaciones que tiene en el campo motriz, pienso que esto también le provoca, digámosle, unos pequeños espacios de tiempo, unas pequeñas lentitudes. Pero si se comunica bien la niña.</p> <p>Si, algo chistoso. Cuando alguna vez ha pasado algo con los compañeros ella si se ríe, ella entiende cuando se está hablando de ella, cuando se está hablando de algo. Ella entiende. No siempre, como le mencióné son cosas elementales pero que logran hacer que la niña tenga un buen nivel de interacción con sus compañeros.</p>		<p>DM (niña): Oye. ¿Cuanto va a venir a la escuela?</p> <p>También, responde de manera incoherente a las preguntas que se le hacen, por ejemplo:</p> <p><i>EX: (La niña está mirando por la ventana de su cuarto) ¿Qué ves?</i> DM: Un carro</p> <p><i>EX: ¿De qué color es el carro?</i> DM: Mi casa es color rojo. Y mi carro de mi vecina es e color verde.</p> <p><i>EX: ¿Y qué color se gusta más?</i> DM: Mi abuelitas viven Chicago</p> <p>También, como se observa en este ejemplo, proporciona información que no tiene que ver con lo que se está hablando.</p> <p>Se ha observado, que la niña en ocasiones vuelve a solicitar información de algo que no entendió, como en este caso durante la aplicación de un test que no entendió la orden preguntó: "¿Cómo dijo?"</p> <p>En muchas ocasiones se ha observado que la niña se ríe. Esto dificulta la conversación pues a menudo interrumpe la misma. Además, hace esto en momentos que no son adecuados porque no hay nada que haya incitado la risa. Ejemplo:</p> <p><i>EX: ¿Qué estoy haciendo?</i> DM: Limpiano...tejiendo unos recujos (fajajaja)</p> <p><i>EX: ¿Qué estos tejiendo?</i> DM: lo lo recuyi. Como me está diciendo mi papi (fajajaja)</p>	<p>aporta más datos sobre las necesidades que presenta la niña. Sin embargo, no están claros de las necesidades expresivas de la niña.</p>
--	--	---	--	--	--



Anexo 12. Cláusula de propiedad intelectual



UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

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

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico Logopedia

Yo, Rommel Bolívar Calle Carangui, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Estrategias diversificadas para intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo en una niña con multidiscapacidad", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 04 de septiembre de 2020

Rommel Bolívar Calle Carangui

C.I: 0923000723

Anexo 13. Cláusula de licencia y autorización para publicación en el repositorio institucional



**Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional**

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

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico Logopedia

Yo, Rommel Bolívar Calle Carangui, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Estrategias diversificadas para intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo en una niña con multidiscapacidad", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Azogues, 04 de septiembre de 2020



Rommel Bolívar Calle Carangui

C.I: 0923000723



Certificado del Tutor

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

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico Logopedia

Yo, Juana Emilia Bert Valdespino, tutora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “Estrategias diversificadas para intervenir en los trastornos del lenguaje expresivo en una niña con multidiscapacidad” perteneciente a los estudiantes: Rommel Bolívar Calle Carangui con C.I. 0923000723. Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 5 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 04 de septiembre de 2020

A handwritten signature in blue ink is written over a horizontal line. The signature is stylized and appears to be 'JEB'.

Juana Emilia Bert Valdespino

C.I: 0960077097