

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
“BENEDICTO XVI”**

FACULTAD DE HUMANIDADES

**SEGUNDA ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN ESPECIAL:
AUDICIÓN Y LENGUAJE**



**ESTIMULACIÓN DE LENGUAJE EN NIÑOS Y NIÑAS CON
SÍNDROME DE DOWN**

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO
PROFESIONAL DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN
ESPECIAL: AUDICIÓN Y LENGUAJE**

AUTORAS

Br. Reyes Neira, Digna Consuelo
<https://orcid.org/0000-0002-9161-5742>

Br. Marcelo Vega, Felicita Maribel
<https://orcid.org/0009-0009-6052-0386>

ASESORA

Ms. Valverde Reyes, Fiorella Jamileth
<https://orcid.org/0000-0002-5826-2439>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Inclusión educativa, interculturalidad e igualdad de derechos

**TRUJILLO - PERÚ
2025**

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Señor Decano de la Facultad de Humanidades:

Yo, Ms. Valverde Reyes, Fiorella Jamileth con DNI N° 47566214, como asesora del trabajo de investigación titulado “ESTIMULACIÓN DE LENGUAJE EN NIÑOS Y NIÑAS CON SÍNDROME DE DOWN”, desarrollado por las egresadas: Reyes Neira, Digna Consuelo con DNI N° 43939498; y Marcelo Vega, Felicita Maribel con DNI N° 15300674, egresadas del Programa de estudios de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN ESPECIAL: AUDICIÓN Y LENGUAJE; considero que dicho trabajo reúne las condiciones técnicas y científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el Reglamento de Estudiantes y de Grados y Títulos de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI” y en la normativa para la presentación de trabajos de titulación de la Facultad de Humanidades. Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada facultad.



Ms. Valverde Reyes, Fiorella Jamileth

DNI N°47566214

Asesora

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

EXMO. MONS. GILBERTO ALFREDO VIZCARRA MORI, S.J.

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DR. MARCOANTONIO PACHERRES TORREJÓN

Rector de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DRA. SILVIA ANA VALVERDE ZAVALA

Vicerrectora Académica

DRA. GINA GENARA ZAVALA ESPEJO

Vicerrectora de Investigación

DR. FERMIN PEÑA LOPEZ

Decano de la Facultad de Humanidades

DRA. TERESA SOFÍA REATEGUI MARÍN

Secretaria General

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo con todo mi amor y cariño a Dios, a mis hijos y a mi esposo por ser mi fuente de motivación e inspiración para poder superarme cada día más y así poder seguir adelante para que la vida nos depare un futuro mejor.

Digna

Quiero dedicar mi trabajo académico de todo corazón a mis padres que, pues sin su motivación no lo habría logrado, a mis compañeros y amigos que siempre estuvieron presentes compartiendo sus conocimientos, alegrías y fueron parte importante en mi crecimiento personal.

Felicita

AGRADECIMIENTO

Agradecemos, de manera muy especial a nuestra asesora por su dedicación y apoyo constante.

Las autoras.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Nosotras, Reyes Neira, Digna Consuelo con DNI N° 43939498; y Marcelo Vega, Felicita Maribel con DNI N° 15300674, egresadas del **Programa de Estudios de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN ESPECIAL: AUDICIÓN Y LENGUAJE** de la **Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”**; damos fe que hemos seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la **Facultad de Humanidades** para la elaboración y sustentación del trabajo académico titulado: **“ESTIMULACIÓN DE LENGUAJE EN NIÑOS Y NIÑAS CON SÍNDROME DE DOWN”**, el cual consta de un total de **43 páginas**, en las que se incluye un total de **5 páginas en anexos**.

Dejamos constancia de la **originalidad y autenticidad** de la mencionada investigación y declaramos, bajo juramento y en cumplimiento de los principios éticos, que el contenido del documento es **de nuestra exclusiva autoría** en cuanto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizamos que los fundamentos teóricos están debidamente sustentados en fuentes bibliográficas, asumiendo la responsabilidad de cualquier omisión involuntaria en la citación de autores.

En este sentido, declaramos que el uso de herramientas de inteligencia artificial en el presente trabajo se ha limitado exclusivamente a la mejora de la redacción y corrección de errores gramaticales y sintácticos, sin que ello haya influido en la generación del contenido, análisis o interpretación de los resultados de la investigación.

Del mismo modo, reconocemos que cualquier vulneración a los derechos de autor derivada del presente trabajo será de nuestra exclusiva responsabilidad, asumiendo las consecuencias académicas y legales que pudieran derivarse conforme a la normativa vigente.

Las autoras



Firma

Reyes Neira, Digna Consuelo

DNI:43939498



Firma

Marcelo Vega, Felicita Maribel

DNI: 15300674

ÍNDICE

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD	2
AUTORIDADES UNIVERSITARIAS	3
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTO	5
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD	6
ÍNDICE.....	7
ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE FIGURAS	9
RESUMEN	10
ABSTRACT.....	11
I. INTRODUCCIÓN	12
II. METODOLOGÍA	24
III. RESULTADOS.....	27
IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	29
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34
ANEXOS	39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estimulación del lenguaje.....	27
Tabla 2. Síndrome de Down en niños y niñas	28

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Flujograma de selección de artículos científicos	26
--	----

RESUMEN

El principio de objetivo del estudio fue conocer las principales estrategias más eficaces de detección de dificultades del lenguaje en niños y niñas con síndrome de Down, y, de manera complementaria, describir las principales dificultades reportadas e identificar las estrategias educativas y terapéuticas que favorecen su desarrollo comunicativo. El estudio fue una revisión de la literatura con síntesis temática y evaluación crítica. La muestra estuvo conformada por 8 estudios publicados entre 2020 y 2025 y recuperados de Scopus, PubMed, SciELO, Dialnet y Google Scholar, que incluyeron diseños cuasi-experimentales, transversales, cualitativos y de revisión. Los hallazgos indican que la detección eficaz exige un enfoque multimétodo y ecológico (pruebas estandarizadas, observación estructurada en contextos naturales y registros funcionales), complementado con el tamizaje de precursores de lectoescritura y la valoración de marcadores motor-perceptuales. Las dificultades predominantes se ubican en componentes expresivo y receptivo, con especial vulnerabilidad en conciencia fonológica, léxico y pragmática, y con interdependencia con la motricidad fina. Las estrategias con mayor respaldo integran Atención Temprana interdisciplinaria en contextos naturales, mediación parental (andamiaje y lectura dialógica), entrenamiento fonológico explícito, tareas de motricidad fina/integración perceptual y apoyos TIC dosificados y supervisados. Finalmente, se concluye que un modelo combinado, con planes individualizados por fases, evaluación pre-post y seguimiento ≥ 12 meses, favorece la generalización y sostenibilidad de los avances comunicativos.

Palabras clave: Síndrome de Down; lenguaje infantil; Atención Temprana; conciencia fonológica; mediación parental.

ABSTRACT

The main objective was to understand the most effective strategies for detecting language difficulties in children with Down syndrome and, additionally, to describe the main reported difficulties and identify educational and therapeutic strategies that promote their communicative development. The study was a literature review with a thematic synthesis and critical reading. The sample consisted of 8 studies published between 2020 and 2025 and retrieved from Scopus, PubMed, SciELO, Dialnet, and Google Scholar. These studies included quasi-experimental, cross-sectional, qualitative, and review designs. The findings indicate that effective detection requires a multi-method and ecological approach (standardized tests, structured observation in natural settings, and functional records), complemented by screening for literacy precursors and the assessment of motor-perceptual markers. The predominant difficulties are located in the expressive and receptive components, with particular vulnerability in phonological, lexical, and pragmatic awareness, and with interdependence with fine motor skills. The most widely supported strategies integrate interdisciplinary Early Intervention in natural environments, parental mediation (scaffolding and dialogic reading), explicit phonological training, fine motor/perceptual integration tasks, and measured and supervised ICT support. Finally, it is concluded that a combined model, with individualized phased plans, pre- and post-assessment, and follow-up ≥ 12 months, favors the generalization and sustainability of communicative progress.

Keywords: Down syndrome; child language; Early Intervention; phonological awareness; parental mediation.

I. INTRODUCCIÓN

El síndrome de Down (SD) es una alteración cromosómica constituida como la aneuploidía más frecuente en recién nacidos y la principal causa genética de discapacidad intelectual (Akhtar y Bokhari 2023). Es una condición asociada con alteraciones en el desarrollo y funcionamiento de diversos órganos y sistemas durante las etapas prenatal y postnatal (Korlimarla et al., 2021). Aunque su manifestación clínica es variable, el fenotipo característico suele incluir dificultades en el desarrollo y adquisición del lenguaje. En consecuencia, los niños con SD presentan un aprendizaje más lento en el procesamiento, aplicación y retención de la información, así como limitaciones en la atención a múltiples estímulos simultáneos lo que repercute directamente en el lenguaje oral, cuyo progreso es considerablemente más lento en comparación con el desarrollo típico (Cayo, 2022).

Diversos estudios internacionales han documentado estas limitaciones. En España, se identificaron deficiencias persistentes en el lenguaje oral (Moraleda et al., 2022). En Alemania, se reportaron dificultades en la comprensión de oraciones complejas vinculadas a la memoria verbal a corto plazo (Penke y Wimmer, 2020). En Noruega, se evidenció una brecha significativa en el vocabulario expresivo y receptivo, tanto en comparación con la edad cronológica esperada como con pares sin intervención específica (Ness et al., 2022). En Irán, los niños preescolares con SD mostraron un retraso notable en habilidades gramaticales longitud media de enunciados, morfemas y número de cláusulas en relación con niños con igual edad mental no verbal (Aminian et al., 2022). Finalmente, en Brasil, se halló que, entre los 8 y 36 meses, presentan un desempeño inferior en vocabulario expresivo frente al receptivo, con mayores dificultades en determinadas categorías semánticas.

A nivel nacional, se reportaron hasta 2021 un total de 19 849 personas con diagnóstico de síndrome de Down, donde la mayor concentración se encuentra en Lima Metropolitana (34,8%), seguida de La Libertad (6,1%), Piura (5,5%), Callao (4,1%) y Arequipa (4%), mientras que las menores cifras corresponden a Madre de Dios y Moquegua; 54% son hombres y el 46% mujeres, y en relación con el nivel de gravedad, la mayoría se encuentra clasificada como severa (69%) (CONADIS, 2022). La situación refleja un desafío educativo y social que requiere estrategias pedagógicas fundamentadas en evidencia científica.

Otro estudio evidenció que los niños con síndrome de Down presentan un retraso diferencial en el desarrollo del lenguaje, siendo más significativo en la expresión oral que en la comprensión (Vega, 2020). Sin embargo, se observa una escasez de programas estructurados de estimulación temprana que permitan fortalecer el desarrollo global y la comunicación de esta población, limitando su potencial de aprendizaje (Piroja, 2024). A ello se suma la persistente exclusión del sistema educativo regular según el INEI (2023), el 72 % de los niños con discapacidad en edad escolar permanece fuera de la educación inclusiva, lo cual evidencia una brecha entre las políticas de inclusión y su aplicación efectiva.

En este contexto descrito, la presente investigación busca analizar porque los niños y niñas con síndrome de Down presentan dificultades significativas en el desarrollo del lenguaje y, en muchos casos, no reciben una enseñanza adecuada que responda a sus necesidades comunicativas. Con frecuencia, los docentes a cargo priorizan aspectos sociales o emocionales, relegando la importancia del aspecto oral y escrito como eje fundamental del aprendizaje. Aunque existen instituciones donde se han modificado las mallas curriculares, aún se mantienen enfoques centrados en lo social dejando vacíos en el fortalecimiento lingüístico y, en consecuencia, se presentan escenarios de preocupación en los padres, tutores y profesionales (Vergara, 2021). En este aspecto, Mejía et al. (2021) enfatizan que las estrategias pedagógicas orientadas a estimular el lenguaje son un componente esencial de la enseñanza inclusiva y contribuye a un mejor desenvolvimiento personal y académico.

Debido a la problemática mencionada, se formuló la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias para mejorar lenguaje en niños con Síndrome de Down? Y las específicas establecen: a) ¿Cuáles son las principales dificultades que afectan el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down, según lo reportado en la literatura científica?, y b) ¿Cuáles son las estrategias educativas y terapéuticas que favorecen el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down?

De acuerdo con la justificación de la investigación, en lo teórico, el estudio se sustenta en aportes científicos relevantes. Abukhaled et al, (2024), destacaron el diagnóstico oportuno relacionado a las dificultades de lenguaje en niños y niñas con síndrome de Down y el rol de las estrategias pedagógicas. Al implementar estas tácticas se hace viable mejorar la comunicación e impulsar el desarrollo personal de los niños, siempre con la participación de docentes, padres o tutores y en conjunto con las políticas

y lineamientos del Ministerio de Educación que están orientadas a la inclusión educativa.

Asimismo, la investigación se justifica en el plano social porque constituye un aporte significativo al ámbito educativo y a la sociedad en general respecto a conocimiento actualizado. Sus resultados permiten identificar problemas asociados al desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down, proponer futuras soluciones viables y brindar herramientas metodológicas que fortalezcan la enseñanza inclusiva. Sirve también de base para futuros estudios académicos ya que contribuye con nuevas perspectivas, estrategias y recursos que mejoren la calidad educativa de esta población.

Desde lo metodológico, el estudio realizó un análisis basado en la revisión bibliográfica de forma rigurosa y descriptiva, así también, en la sistematización de informaciones para fortalecer el conocimiento científico. A partir de ello, se identificó estrategias que contribuyan a optimizar el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down, generando evidencia que oriente futuras prácticas pedagógicas inclusivas.

En cuanto a objetivos, el general establece: Conocer las principales estrategias que permitan detectar las dificultades del lenguaje en niños con síndrome de Down.

Mientras que los específicos: a) Describir las principales dificultades que afectan el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down, según lo reportado en la literatura científica, y b) Identificar las estrategias educativas y terapéuticas que favorecen el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down.

A modo de derivación lógica de los objetivos, se proponen las siguientes hipótesis: Hipótesis general (HG): Existen estrategias que permiten detectar las dificultades del lenguaje en niños con síndrome de Down. Hipótesis específica 1 (H1): los niños con síndrome de Down presentan dificultades que afectan el desarrollo del lenguaje que pueden describirse mediante síntesis de literatura científica, y la Hipótesis específica 2 (H2): la aplicación de estrategias educativas y terapéuticas favorecen el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down.

En cuanto a los Antecedentes Internacionales, Cuenca (2020) realizó un estudio de tipo bibliográfico titulado “El lenguaje en el síndrome de Down”, en el cual se trabajó con un grupo de padres de familia de ambos sexos, cuyos hijos presentaban este diagnóstico. Para la recolección de información se empleó un cuestionario de afrontamiento aplicado a los padres, con el fin de explorar sus percepciones y experiencias respecto al desarrollo lingüístico de sus hijos. La investigación concluyó que el lenguaje

es un aspecto de vital importancia en el ámbito social, afectivo y cognitivo, y que resulta necesario otorgar mayor relevancia a este tema dentro de la investigación científica, con el objetivo de sensibilizar tanto a los padres como a los profesionales que intervienen en el proceso educativo y terapéutico.

Moraleda et al. (2022) realizaron una revisión sistemática de la literatura con el propósito de analizar los programas de intervención lingüística implementados en los últimos veinte años en personas con síndrome de Down. Para ello, se incluyeron dieciocho artículos que evaluaban la eficacia de diferentes tipos de tratamiento enfocados en el lenguaje oral, el lenguaje escrito y la comunicación general, siguiendo las directrices de la Declaración PRISMA y la metodología COSMIN. Los hallazgos evidenciaron que la intervención lingüística mejora de manera significativa los niveles de desempeño comunicativo, especialmente cuando se trata de programas de aplicación temprana y en formato de sesiones individuales. Asimismo, los resultados coincidieron en señalar que la intervención lingüística constituye un área fundamental para potenciar las habilidades lingüísticas a lo largo de toda la vida de las personas con síndrome de Down.

Castañeda et al. (2021) desarrollaron un estudio cuantitativo, observacional y transversal en el que se abordó el perfil comunicativo de niños y niñas con síndrome de Down mínimamente verbales, con edades entre 8 y 15 años, en la Región Metropolitana de Chile. La población fue evaluada mediante una encuesta diseñada por las investigadoras, que incluía preguntas sociodemográficas y sobre perfiles comunicativos. Los resultados mostraron que el 40% de los participantes presentaba un perfil comunicativo simbólico emergente. Si bien las variables lingüísticas y cognitivas se alinearon con investigaciones previas, las dimensiones sociales y pragmáticas resultaron heterogéneas, posiblemente debido a la modalidad online de la recolección de datos. El estudio concluyó resaltando la intervención fonoaudiológica en niños con síndrome de Down con inconvenientes verbales. Esto favorece a mejorar sus habilidades comunicativas y refuerza el uso de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos.

Cuesta (2020). Su estudio tuvo el objetivo de desarrollar el lenguaje oral en niños con síndrome de Down mediante una estrategia de lectura de imágenes. Fue a mediante un enfoque cualitativo que el autor implementó la pedagogía basada en el uso de imágenes para reforzar el aprendizaje y facilitar las expresiones orales de todos los participantes. Los resultados manifestaron que los niños que recibieron esta metodología mejoraron su rendimiento en comprensión y producción lingüística. Por lo que, se concluyó que se trata

de una estrategia visual eficaz para la estimulación y desarrollo del lenguaje.

En esa línea, los antecedentes nacionales mencionan lo siguiente;

Vega (2020) desarrolló un trabajo investigativo con un enfoque cuantitativo, descriptivo, prospectivo y transversal. El objetivo fue determinar cómo era el rendimiento del vocabulario de los niños con síndrome de Down en la parte expresiva y comprensiva según la edad cronológica de la CEBE Ars Vita. En ese aspecto, el estudio incluyó a 20 niños y fueron evaluados a través del “Inventario MacArthur de Desarrollo de Habilidades Comunicativas” y la “Prueba de Vocabulario por Imágenes Peabody”. Los resultados mostraron que la edad de desarrollo promedio fue de 31.60 meses, valor cercano al promedio de la edad del lenguaje comprensivo (31.20 meses), pero considerablemente superior al del lenguaje expresivo (25.10 meses). Se evidenció, por tanto, un desfase significativo entre la comprensión y la producción verbal, destacando un retraso notorio en las habilidades de expresión en comparación con la comprensión y con la edad cronológica. En conclusión, el estudio subrayó que el retraso en la adquisición de la producción lingüística constituye una característica predominante en los problemas del lenguaje de los niños con síndrome de Down.

Vergara (2021) ejecutó su estudio con el objetivo de analizar las habilidades comunicativas reconocidas en el aspecto pragmático, interactivo-apego, procesos del lenguaje de comprensión- expresión y el juego en nueve niños de 3 y 5 años con síndrome de Down. Se utilizó un diseño descriptivo simple y transaccional, aplicando la prueba Rossetti Infant Toddler Language Scale, adaptada al español peruano y validada en términos de confiabilidad estadística. Para la evaluación se consideró la edad mental de los participantes, lo que permitió un análisis más ajustado a sus características cognitivas. Los resultados señalaron que el uso de gestos y el lenguaje comprensivo estaban más desarrollados en comparación con el lenguaje expresivo, el cual mostró deterioro debido a factores asociados a la condición genética. También, se logró observar que los niños presentaban un desempeño correcto sobre el juego y la interacción afectiva, aunque en la pragmático y el uso social del lenguaje se pudo evidenciar limitaciones. El estudio concluyó destacando que, los niños con síndrome de Down se esfuerzan por establecer una interacción y desenvolvimiento entre su entorno inmediato a pesar de las dificultades expresivas de comunicación social.

Hernández et al. (2024) en su estudio caracterizaron el crecimiento del lenguaje en niños de 3 y 6 años con síndrome de Down. La finalidad fue aportar insumos para una

atención temprana y adecuada en el ámbito pedagógico, por lo que, la investigación se sustentó en un enfoque cualitativo usando instrumentos como entrevistas no estructuradas y análisis documental. Entre los principales resultados se permitió identificar características distintivas del desarrollo lingüístico y se evidenció la existencia de insuficiencias que limitan las acciones didácticas de los maestros y especialistas. En conclusión, se requiere contar con una descripción detallada de los logros y dificultades en el lenguaje de los niños con síndrome de Down para poder contribuir en la mejora de los procesos de atención temprana mediante una intervención educativa.

Mejía et al. (2021) analizaron la relevancia que tiene la escuela inclusiva en el crecimiento de los niños con síndrome de Down durante los últimos cinco años. Mediante una revisión de la literatura el estudio abordó las necesidades y características de esta población, así también, los métodos y funciones educativas que las instituciones inclusivas implementaban para favorecer la integración interna. El resultado resaltó que la escuela inclusiva cumple un rol esencial en la intervención educativa, es decir, cuando se promueve la participación de los estudiantes con síndrome de Down se garantiza un proceso de aprendizaje adecuado a sus condiciones. En ese contexto, se subrayó que se trata de prácticas que ayudan a desarrollar de forma positiva las instituciones en los ámbitos educativos y profesionales, fortalecen la construcción de una sociedad más equitativa e incluyente y también eliminan barreras y reducen las formas de exclusión.

Piiraja (2024) realizó su estudio cualitativo con el objeto de describir las estrategias pedagógicas más utilizadas por docentes en la enseñanza inclusiva de niños de 5 años con síndrome de Down. Mediante la entrevista con profesionales que trabajaban directamente con esta población, se pudo recopilar experiencias y recomendaciones asociadas a las buenas prácticas implementadas durante los métodos de enseñanza. En ese proceso, se analizaron los resultados y se evidenció que las estrategias pedagógicas aplicadas debían ser variadas, flexibles y adaptadas al desarrollo individual de cada niño, con el propósito de favorecer un aprendizaje importante. Se concluyó que la preparación y la formación continua de los docentes, junto con la colaboración de todos los actores educativos, constituyen factores esenciales para garantizar una educación inclusiva y efectiva en la atención de estudiantes con síndrome de Down.

En los antecedentes locales en Trujillo, del Castillo y León (2024) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la asociación entre los estilos de crianza y el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down. Fue de tipo básico, con diseño

de la teoría narrativa, apoyado en la revisión bibliográfica-documental para la triangulación de la información de diferentes fuentes teóricas. Se utilizó la técnica de estudio de información, la cual implica identificar, evaluar, seleccionar y sintetizar la información más relevante sobre el objeto de estudio. Los hallazgos revelaron que los estilos de crianza influyen en el desarrollo del lenguaje, siendo el democrático el que más favorece la adquisición y optimización de las habilidades lingüísticas, y que la mediación familiar es un recurso para estimular el lenguaje, un plan de compromiso para mejorar la comunicación en niños con síndrome de Down.

Mendoza (2024) llevó a cabo una investigación bibliográfica, no experimental, para determinar qué estrategias utilizan para estimular y mejorar el lenguaje expresivo y comprensivo en niños/as con síndrome de Down, a través de la revisión, análisis y comparación de literatura documental física y virtual, profundizando en cómo esta condición genética afecta el desarrollo del lenguaje. El principal descubrimiento fue verificar que existen diversas formas de intervención para mejorar las habilidades comunicativas, tales como la comunicación aumentativa, la terapia del habla, el uso de apoyos visuales y tecnológicos. Se determinó que el uso de estas estrategias es esencial para apoyar el desarrollo integral de los niños con síndrome de Down y fortalecer sus procesos de inclusión educativa y social.

Pacori y Quispe (2024) realizaron un estudio donde reconocieron las mejores estrategias y técnicas para apoyar el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down. La investigación fue teórico-bibliográfica y de tipo no experimental; se basó en la recopilación y comparación de información utilizando técnicas como observación, entrevistas y fichas de resumen, así como la revisión de antecedentes nacionales, locales e internacionales. Los resultados mostraron que los niños con síndrome de Down tienen problemas frecuentes de lenguaje y aprendizaje, por lo que, se requieren estrategias educativas específicas. También, se determinó que los padres y los maestros son una pieza esencial para la estimulación y fortalecimiento del desarrollo personal y comunicativo de los niños con esta condición genética.

Ballón y Ttito (2025) realizaron una tesis de grado sobre la adquisición del lenguaje en estudiantes con síndrome de Down, ya que es una capacidad en la que generalmente no logran un buen desarrollo; la investigación empleó un enfoque cualitativo y recalcó la necesidad de trabajar las etapas de adquisición lingüística, especialmente la que se refiere a cuando los estudiantes empiezan a enriquecer su

vocabulario para desenvolverse autónomamente en sus comunidades. Los resultados destacaron que un vocabulario más amplio apoya una comunicación espontánea más rica y, por lo tanto, un mejor desempeño social y más oportunidades de interacción, inclusión y desarrollo.

Dentro de las bases teóricas, se define el síndrome de Down (SD), también conocido como trisomía 21, es una alteración genética causada por la presencia de todo o parte de un cromosoma adicional en el par 21, lo que resulta en un exceso de material genético que altera el desarrollo normal y provoca las características físicas y cognitivas del síndrome (Alade et al., 2022).

Hay tres tipos genéticos, la primera es la trisomía libre o regular, que supone alrededor del 95% de los casos, cuando todas las células del organismo tienen tres copias completas del cromosoma 21, por no disyunción meiótica, casi siempre en el gameto materno. El segundo tipo es la translocación, que ocurre en el 3-4 % de los casos, en donde un pedazo del cromosoma 21 se pega (transloca) a otro cromosoma, generalmente al 14 o al 22; puede ser heredada o surgir espontáneamente, lo que tiene implicaciones para el asesoramiento genético familiar. El tercero es el tipo mosaico, que ocurre en el 1-2% de los casos, cuando después de la fecundación algunas células tienen tres copias del cromosoma 21 y otras tienen el número normal, dando lugar a manifestaciones clínicas más leves, dependiendo del porcentaje de células afectadas (Bull et al., 2022).

Por otro lado, el lenguaje es un proceso esencial para el desarrollo humano porque permite la comunicación, la socialización y el aprendizaje. Según Vega (2020); es un medio para entender y otorgar conocimiento sobre las cosas, por lo que, su estudio en personas con síndrome de Down es importante, ya que en ellas suele existir un desfase entre la comprensión y la expresión. El autor destaca que la comprensión lingüística se localiza en niveles cronológicos próximos a la edad, pero la expresión oral se retrasa considerablemente, siendo una de las mayores restricciones en la comunicación.

En consonancia con lo anterior, Vergara (2021) indica que las habilidades comunicativas en los niños con síndrome de Down se evidencian con mayor solidez en el lenguaje comprensivo y en la utilización de gestos, mientras que la expresión verbal presenta un mayor grado de compromiso. Un descubrimiento que reafirma que la dimensión expresiva del lenguaje es la mayor dificultad para esa población, a pesar de que los niños intentan comunicarse e interactuar con el mundo a través de canales no verbales y lúdicos.

Los estilos de crianza también influyen en el desarrollo del lenguaje. Como señalan del Castillo y León (2024), hay una asociación entre el estilo de crianza y las habilidades lingüísticas en niños con SD, siendo el estilo democrático el más favorecedor para estimular el lenguaje. Así, la mediación familiar se convierte en un elemento determinante, ya que un ambiente estimulante y cariñoso favorece el desarrollo de la comunicación.

Según Kuyler et al. (2025), la estimulación del lenguaje en niños con síndrome de Down necesita estrategias dirigidas tanto al lenguaje expresivo como al comprensivo. Entre ellas, las intervenciones fundamentadas en la comunicación aumentativa, la terapia del habla y el uso de apoyos visuales y tecnológicos que refuerzan la adquisición de vocabulario y mejoran la comprensión de mensajes.

Además, Carbone et al. (2023) afirman que las dificultades lingüísticas en esta población son una constante que afecta directamente su aprendizaje escolar. Ante esto, proponen que las estrategias educativas se codifiquen con la participación de los padres y maestros, ya que ellos juegan un papel determinante en estimular las habilidades comunicativas y el desarrollo personal del niño.

Por su parte, Ballón y Ttito (2025) señalan que la ampliación del vocabulario es un proceso importante en la adquisición del lenguaje porque apoya la comunicación espontánea y permite que los estudiantes se desenvuelvan de manera autónoma en sus comunidades. En este sentido, ampliar el vocabulario no solo apoya el rendimiento académico, sino también la inclusión social.

En la etapa temprana, Callupe y Melgarejo (2025) concluyen que la intervención en niños de 0 a 3 años con síndrome de Down debe centrarse en técnicas que integren la terapia del habla con recursos visuales y tecnológicos, dado que la estimulación oportuna constituye un factor protector que favorece el desarrollo comunicativo futuro.

En términos más amplios, Moraleda et al. (2022) evidencian que las intervenciones lingüísticas implementadas en personas con síndrome de Down durante los últimos veinte años han mostrado efectos positivos, principalmente cuando se realizan en edades tempranas y en sesiones individuales. La revisión sistemática apoya que se debe seguir priorizando el trabajo en esta área a lo largo de la vida de las personas para así fortalecer la comunicación oral y escrita.

Además, Castañeda et al. (2021) hallaron que en niños mínimamente verbales de 8 a 15 años el perfil comunicativo más común es el simbólico emergente. Este hallazgo refuerza la necesidad de la aplicación de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en el abordaje terapéutico fonoaudiológico, permitiendo oportunidades para una comunicación más funcional.

La educación inclusiva es también fortalecer el lenguaje. Como indican Mejía et al. (2021), la escuela inclusiva es un factor que influye en la integración de niños con síndrome de Down, creando prácticas participativas e igualitarias. En esa misma línea, Piroja (2024) expresa que las estrategias pedagógicas en contextos inclusivos deben ser flexibles y adaptadas a cada estudiante. La autora señala, además, que la capacitación continua de los maestros y la participación de toda la comunidad educativa son elementos para lograr una enseñanza efectiva.

Hernández et al. (2024) indican que todavía existen limitaciones en la caracterización precisa del desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down, lo que limita la intervención pedagógica y terapéutica. Por eso proponen que se profundice en la caracterización de los hitos y dificultades del desarrollo del lenguaje para que la atención temprana se ajuste a las necesidades reales de esta población.

En esta línea, los últimos estudios coinciden en que el lenguaje en niños con síndrome de Down se retrasa sobre todo a nivel expresivo, siendo mejor su comprensión y el uso de gestos. También se reconoce la influencia de los estilos parentales, la mediación familiar, la educación inclusiva, las estrategias pedagógicas y terapéuticas individualizadas. La literatura destaca las intervenciones tempranas, los apoyos visuales y tecnológicos, y los sistemas de comunicación aumentativa para mejorar la comunicación en esta población.

Por otro lado, el desarrollo prelingüístico y el uso funcional del lenguaje en bebés con síndrome de Down muestran diferencias notorias respecto de aquellos con desarrollo típico. La aparición del contacto visual y el establecimiento de altos niveles de atención conjunta parecen estar alterados en la etapa prelingüística, lo que sugiere inmadurez en los mecanismos inhibitorios y en el sistema de visión periférica. Asimismo, se observa un deterioro en el uso funcional del contacto visual y en la interacción social intermitente con la madre. Las miradas prolongadas o demasiado breves también pueden indicar un procesamiento más lento de la información, lo que sugiere una sincronización distinta en el uso discriminativo del contacto visual en estos bebés (Bull et al, 2022).

En los primeros meses, las vocalizaciones de los bebés con síndrome de Down tienden a ser más cortas y pobres en elementos vocálicos que las de los bebés con desarrollo normal. A partir del cuarto mes se observa un aumento de las vocalizaciones, aunque la interacción comunicativa con la madre suele retrasarse hasta los cinco meses. El balbuceo reduplicado (“mamama”, “papapa”) aparece más tarde y hacia los 9-13 meses surgen diferencias significativas en cantidad, articulación y duración de sonidos en comparación con niños típicos. Mientras que los bebés con desarrollo típico dicen sus primeras palabras entre los 10 y 12 meses, en los bebés con síndrome de Down esto ocurre alrededor de los 19-24 meses (Hartono et al, 2024).

El deterioro del habla no puede atribuirse exclusivamente a factores externos como lenguaje parental, salud auditiva o diferencias estructurales en la producción, aunque estos pueden agravar la condición. Se evidencian variaciones inter- e intragrupalas en el desarrollo vocal. El orden de aparición de fonemas tampoco sigue la secuencia normativa. Por ejemplo, el fonema /b/ apareció en algunos niños antes de los 12 meses y en otros después de los 8 años, lo que indica que la jerarquía de emergencia de sonidos podría depender de factores como la visibilidad articulatoria, la complejidad de la palabra y la variabilidad individual (Navascués, 2023).

El análisis de las oraciones prelingüísticas revela que su estructura interna es semejante a la de los bebés con desarrollo típico, pero con mayor duración. Estas unidades se organizan en frases vocales jerárquicas caracterizadas por la longitud de la sílaba final, la estabilidad del patrón rítmico y la interacción entre sistemas motores del habla y respiratorios. El balbuceo canónico, considerado un hito crucial, suele presentarse con un retraso de dos meses respecto de la norma (Navascués, 2023).

Cuando los padres reciben la noticia de que su hijo presenta síndrome de Down u otra condición asociada a retraso en el desarrollo, suelen atravesar períodos de dificultad emocional. Inicialmente se experimenta un estado de shock, seguido de sentimientos de tristeza y ansiedad, hasta llegar, de manera gradual, a una reorganización emocional orientada a la aceptación del bebé. Sin embargo, estudios señalan que hacia los cuatro meses de vida puede surgir una nueva oleada de tristeza, debido a la comparación con otros niños de la misma edad, momento en el cual se hace más evidente el retraso en el desarrollo (Ogando y Castellanos, 2023).

En el caso de las madres de bebés con síndrome de Down, se ha encontrado que tienden a mostrar menor respuesta a los intentos de interacción de sus hijos, generándose

además mayores conflictos comunicativos, como el hecho de intentar hablar simultáneamente. Estas dinámicas pueden intensificarse en las transiciones del desarrollo cognitivo, donde los padres enfrentan nuevos episodios de duelo al evidenciarse el bajo rendimiento de sus hijos (Ogando y Castellanos, 2023).

En cuanto a las características afectivas, los bebés con síndrome de Down presentan respuestas emocionales reducidas: sonríen menos frente a estímulos sociales, permanecen impasibles ante eventos que suelen provocar risa, llanto o miedo, lo que se asocia a un bajo nivel de activación emocional. En respuesta a ello, las madres gradúan su propia activación, creando un ambiente menos estimulante, pero que puede entorpecer la comprensión mutua en la interacción madre-hijo. Estudios incluso demuestran que las madres de estos niños prefieren fotos de bebés más expresivos que las madres de bebés no afectados, lo que demuestra una adaptación gradual a las características emocionales de sus hijos (Moraleda et al., 2022).

Barton et al, (2020) observaron mediante el juego y la interacción social que los niños con síndrome de Down inician menos juegos, hablan menos de sus padres y tienen menos atención compartida, lo que dificulta el inicio de la conversación y la reciprocidad social. Estas restricciones pueden impedir que los adultos noten, interpreten y fortalezcan sus acciones, creando un ambiente lingüístico empobrecido. De la misma manera, encontraron que están expuestos a menor complejidad lingüística, con más oraciones incompletas y un mayor número de respuestas de una sola palabra. Aunque las madres intentan ajustar sus respuestas a la capacidad perceptiva de sus hijos, este proceso termina configurando un contexto lingüístico inadecuado para sus necesidades (Barton et al, 2020).

Finalmente, se ha documentado que la organización de los diálogos preconversacionales en estos niños caracterizados por secuencias de vocalizaciones aparece más tardíamente, hacia mediados del segundo año, mientras que en los bebés sin esta condición se observa hacia el final del primer año. Esta brecha temporal contribuye al retraso posterior en el desarrollo del lenguaje, lo que refuerza la importancia de promover una estimulación comunicativa temprana mediante intercambios verbales sostenidos con los adultos (Díez et al, 2021).

II. METODOLOGÍA

Tipo y diseño de la investigación

El presente trabajo académico corresponde a una investigación básica, dado que su propósito es ampliar el conocimiento teórico sobre las estrategias de estimulación del lenguaje en niños con síndrome de Down, sin buscar una aplicación práctica inmediata. Esta investigación básica, según Vizcaíno et al. (2023), “se enfoca en ampliar el conocimiento científico y teórico sobre un área determinada sin tener en cuenta su aplicación práctica inmediata” (p. 36). En este contexto, el estudio busca aportar a la fundamentación académica sobre la importancia del desarrollo del lenguaje y las estrategias que favorecen su desarrollo en una población infantil con síndrome de Down.

Asimismo, según la profundidad del análisis, se define como una investigación de tipo descriptiva, en tanto pretende caracterizar las principales dificultades del lenguaje en esta población, así como identificar las estrategias que han sido aplicadas en investigaciones previas para su estimulación. Arias y Covinos (2021), la definen como “principal función especificar las propiedades, características, perfiles, de grupos, comunidades, objeto o cualquier fenómeno” (p. 70). Bajo esta óptica, el trabajo se orientó a detallar las dinámicas y hallazgos reportados en los estudios analizados sin la manipulación de las variables.

Metodológicamente, la investigación es cualitativa, pues logró interpretar interpretaciones y aportes documentales de estudios científicos sobre el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down (Sánchez y Murillo, 2021). En este aspecto, la meta es evaluar críticamente la evidencia existente, identificar patrones y brechas y desarrollar un marco sobre las estrategias educativas y terapéuticas para estimular el lenguaje.

Respecto al diseño metodológico, en el diseño metodológico, es de revisión sistemática, definido como la búsqueda y análisis crítico de la literatura existente sobre un tema determinado, siguiendo criterios de búsqueda y selección predefinidos. Según Quispe et al. (2021), estas revisiones es un método científico para "localizar y recuperar literatura relevante que se ajuste a criterios de inclusión/exclusión predefinidos" (p. 95). De esta manera, el estudio recopila e integra investigaciones tanto nacionales como internacionales para identificar puntos en común, diferencias y vacíos en las estrategias de estimulación del lenguaje en niños con síndrome de Down.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la técnica de análisis documental, entendida como el procedimiento que permite “recolectar información escrita sobre un determinado tema, teniendo como fin proporcionar variables que se relacionan indirectamente o directamente con el tema establecido” (Sánchez y Murillo, 2021, p. 150). A través de esta técnica, se revisaron, organizaron y sistematizaron artículos científicos, tesis y trabajos académicos vinculados con la estimulación del lenguaje.

La estrategia de búsqueda consistió en identificar estudios pertinentes en bases de datos académicas reconocidas como Google Académico, SciELO, Dialnet y Redalyc, por su accesibilidad y cobertura en el ámbito de las ciencias sociales y de la salud. Se emplearon palabras clave en español tales como “síndrome de Down”, “estimulación del lenguaje”, “desarrollo del lenguaje expresivo”, “lenguaje comprensivo” y “estrategias de enseñanza”, así como términos en inglés como “Down syndrome”, “language stimulation” y “speech and language development”.

El rango temporal considerado abarca de 2020 a 2025, con el fin de garantizar la inclusión de investigaciones recientes y pertinentes, ajustadas a las tendencias actuales de intervención educativa y terapéutica en población infantil con síndrome de Down.

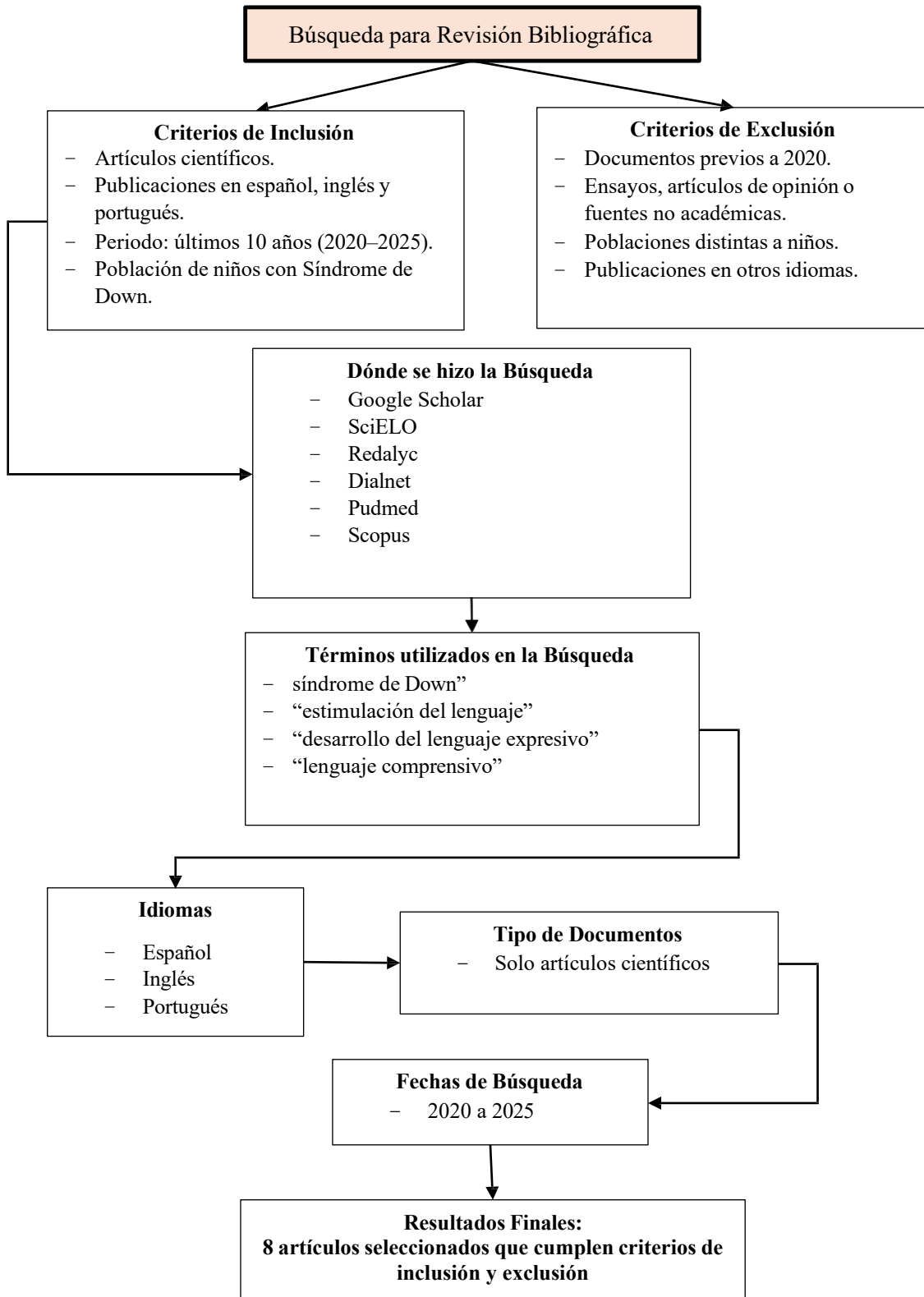
Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron los estudios que cumplieron con los siguientes criterios: (a) publicaciones entre los años 2020 y 2025, (b) investigaciones realizadas en población infantil con síndrome de Down, (c) estudios que analicen las dificultades del lenguaje y las estrategias aplicadas para su estimulación, y (d) artículos académicos indexados en bases de datos reconocidas.

En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron: (a) estudios anteriores a 2020, (b) investigaciones centradas en poblaciones distintas a niños con síndrome de Down, (c) ensayos, tesis, artículos de opinión o documentos sin revisión académica, y (d) publicaciones que no aportaran evidencia suficiente en relación con las variables de este estudio.

Figura 1.

Flujograma de selección de artículos científicos



III. RESULTADOS

Tabla 1.

Estimulación del lenguaje

Autor y año	Resultados principales que guardan relación con la variable
Ceccon y Porto (2021)	El prototipo “Jugando con Sonidos (BcS)” (cinco minijuegos con retroalimentación auditiva) mostró utilidad/viabilidad para estimular habla y habilidades cognitivas en 3–5 años con supervisión fonoaudiológica.
Karagianni y Drigas (2022)	La evidencia revisada sugiere que TIC pueden favorecer vocabulario, atención y memoria, aunque la persistencia y magnitud del efecto son heterogéneas; se recomiendan protocolos más robustos.
Arango et al. (2023)	En escolares chilenos con SD (6–10 años), los precursores de lectura (conciencia fonológica, letras, vocabulario) progresan con la edad, pero sin efecto techo; urge estimulación fonológica sistemática para potenciar lenguaje-lectoescritura.
García y Gutiérrez (2024)	Un sistema de actividades para integración perceptual (4 semanas) evidenció avances positivos y pertinencia práctica, útil como coadyuvante de la estimulación del lenguaje.
Hartono et al. (2024)	Se halló relación significativa entre logro de motricidad fina y habilidades lingüísticas; se sugiere intervención integral que aborde ambas áreas para potenciar el lenguaje.

La Tabla 1, demuestra que las intervenciones tempranas, estructuradas e interdisciplinarias producen mejoras inmediatas en indicadores comunicativos (imitación, vocabulario receptivo, intención comunicativa) y efectos colaterales positivos en socialización y autonomía. Asimismo, los enfoques mediados por cuidadores y el uso de TIC muestran buena aceptabilidad y factibilidad, aunque la magnitud y persistencia de los efectos en pruebas estandarizadas de lenguaje resultan heterogéneas y, en varios casos, de baja certeza. Finalmente, se perfila la necesidad de integrar componentes de conciencia fonológica y habilidades motoras finas dentro de programas combinados, a fin de potenciar trayectorias de lenguaje y lectoescritura en contextos hispanohablantes.

Tabla 2.*Síndrome de Down en niños y niñas*

Autor y año	Resultados principales
Cayo (2022)	La institución refuerza el lenguaje oral, pero no es suficiente; se propone una estrategia psicopedagógica en 3 fases para mejorar la estimulación del lenguaje.
Ceccon y Porto (2021)	Juegos digitales accesibles y multiplataforma con feedback auditivo favorecen participación activa y ajustan actividades a necesidades del grupo; potencial para entornos inclusivos.
Karagianni y Drigas (2022)	Las TIC aportan al desarrollo lingüístico y cognitivo; la evidencia es heterogénea y demanda ensayos mejor diseñados para estimar efectos sostenidos.
Arango et al. (2023)	Persisten brechas en conciencia fonológica y otros precursores; se recomienda estimulación temprana y focalizada para mejorar trayectorias lectoras y comunicativas.
Hartono et al. (2024)	La interdependencia motricidad fina-lenguaje sugiere programas integrales (motricidad + lenguaje) en SD.
García y Gutiérrez (2024)	La integración perceptual (p. ej., manipulación de objetos, respuesta a estímulos) muestra mejoras y ofrece pistas de diseño para intervenciones en SD.
Susilowati et al. (2025)	Conocimiento materno se asocia a prácticas de estimulación: niveles moderados/bajos se vinculan con conductas inadecuadas; se sugiere educación parental focalizada.

De manera general, los servicios centrados en la familia, con trabajo en contextos naturales (hogar/centro) y oportunidades de interacción con pares, son percibidos como especialmente útiles para favorecer comunicación oral y participación social. Por otra parte, las propuestas con TIC y actividades de integración perceptual amplían el repertorio de estrategias, ofreciendo alternativas accesibles y ajustables a necesidades específicas; no obstante, se requiere mayor rigor para estimar efectos sostenidos. En síntesis, el panorama evidencia brechas en precursores de lectura y una relación funcional entre motricidad fina y lenguaje, lo que sugiere programas integrales (lenguaje + fonología + motricidad + mediación parental) y seguimiento ≥ 12 meses para consolidar ganancias.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de la presente revisión muestran que la detección temprana de dificultades del lenguaje en niños con síndrome de Down (SD) es más efectiva cuando combina procedimientos de evaluación multimétodo: observación estructurada en contextos naturales, mediciones estandarizadas y registros funcionales; con una perspectiva ecológica y familiar-centrada. En concreto, Hernández et al. (2024), describen que la integración de la evaluación clínica con escenarios cotidianos (hogar/centro/talleres con pares) permite perfilar con mayor precisión los rezagos comunicativos y las barreras de participación, además de identificar necesidades formativas de cuidadores. También, según Castañeda et al. (2021), se constata que mapear precursores de la lectoescritura en particular conciencia fonológica, conocimiento de letras y vocabulario es un prueba sensible para detectar dificultades lingüísticas específicas en población hispanohablante con SD.

De este modo, la evidencia establece marcadores no estrictamente lingüísticos, como la motricidad fina y la integración perceptual (manipulación de objetos y respuesta a estímulos auditivos/visuales), que podrían funcionar como indicadores indirectos de riesgo comunicativo y orientar la derivación terapéutica temprana, tal como lo demuestra Vega (2020). Así, los perfiles de conocimiento y las prácticas de estimulación en el hogar permiten detectar insuficiencias ambientales que condicionan la trayectoria del lenguaje y, por ende, constituyen un frente de evaluación e intervención prioritario. En ese sentido, conocer las estrategias para detectar dificultades implica articular: (a) medición estandarizada y observacional, (b) lectura de precursores de lectura, (c) examen de componentes motores/perceptuales, y (d) tamizaje psicoeducativo familiar.

En relación con el primer objetivo específico, al describir las principales dificultades que afectan el desarrollo del lenguaje, se observan patrones consistentes de rezago en componentes expresivos y receptivos. En contextos hispanohablantes, según Arango et al. (2023), persisten brechas en conciencia fonológica y otros precursores, sin alcanzar el “efecto techo” típico a los 6–10 años, lo que sugiere trayectorias de consolidación más lentas y la necesidad de apoyos explícitos y graduados. A nivel institucional, Vergara (2021) reporta el refuerzo del lenguaje oral que resulta insuficiente para revertir dificultades persistentes, lo que motiva el diseño de estrategias psicopedagógicas por fases. En el plano neuropsicomotor, Pacori y Quispe (2024) determinan que las debilidades en manipulación fina y en la respuesta a estímulos

auditivos aparecen vinculadas a desempeños comunicativos más bajos, reforzando la hipótesis de cuellos de botella en la coordinación perceptivo-motora que inciden en el lenguaje. Por su parte, Piiroja (2024) establece que la preparación y la formación continua de los actores educativos, junto con la colaboración muestran beneficios puntuales (atención, memoria de trabajo, vocabulario) pero con magnitud y persistencia variables, lo que evidencia la necesidad de protocolos más rigurosos y seguimiento prolongado.

Respecto del segundo objetivo específico, al identificar estrategias educativas y terapéuticas que favorecen el desarrollo del lenguaje, convergen tres ejes. Primero, Moraleda et al. (2022) interpreta que la atención temprana interdisciplinaria en contextos naturales, con coordinación fonoaudiológica y protagonismo familiar, se asocia a mejoras significativas no solo en indicadores lingüísticos inmediatos (imitación, intención comunicativa, vocabulario receptivo), sino también en socialización y autonomía, favoreciendo la generalización de aprendizajes. Segundo, las intervenciones mediadas por padres mejoran de manera robusta las conductas parentales de interacción (andamiaje y expansión), aunque la evidencia sobre su impacto sostenido en pruebas estandarizadas de lenguaje es inconsistente y de muy baja calidad; de ahí la importancia de asegurar dosificación, mediciones ciegas y seguimiento (Piiroja, 2024). Tercero, Mendoza, (2024) demuestra que los recursos digitales con retroalimentación auditiva y dinámica táctil (arrastre/selección) son factibles y aceptables, y pueden integrarse como soportes didácticos co-diseñados con profesionales y cuidadores; no obstante, requieren ensayos controlados para estimar efectos, moderadores y costos de implementación.

A estos ejes se añaden dos componentes transversales con evidencia creciente: (a) el entrenamiento explícito en precursores de lectura en particular conciencia fonológica para potenciar la relación lenguaje-lectoescritura en español (Arango et al., 2023), y (b) la incorporación sistemática de tareas de motricidad fina e integración perceptual como coadyuvantes del progreso lingüístico (Hartono et al., 2024; García Moreira y Gutiérrez Álvarez, 2024). Complementariamente, la educación parental orientada a elevar el conocimiento y las prácticas de estimulación del hogar se asocia con mejores conductas de apoyo comunicativo, por lo que debiera institucionalizarse como componente basal de los programas (Susilowati et al., 2025).

En términos metodológicos, la evidencia presenta limitaciones recurrentes: tamaños muestrales reducidos, diseños no aleatorizados o transversales, y ensayos mejor controlados y con ≥ 12 meses de seguimiento. No obstante, el corpus revisado muestra

fortalezas sustantivas: convergencia en la utilidad de la atención temprana e interdisciplinaria con protagonismo familiar y trabajo en contextos naturales con mejoras en indicadores comunicativos y en la participación social lo que incrementa la validez ecológica. Además, la incorporación de precursores de la lectura (conciencia fonológica) en población hispanohablante amplía la sensibilidad de la detección y alinea los programas con metas de lectoescritura, mientras que la evidencia sobre la interdependencia motricidad fina-lenguaje y sobre integración perceptual abre líneas integrales de intervención con plausibilidad mecanística. Por lo tanto, aunque algunas resultados requieren confirmación con diseños más robustos, existe un núcleo consistente de hallazgos que apoya modelos combinados (lenguaje + fonología + motricidad + mediación parental + TIC) con evaluación estandarizada y monitoreo longitudinal (Arango et al., 2023).

De este modo, se concluye que la investigación permitió el conocimiento de las estrategias más eficaces para detectar dificultades del lenguaje en niños con síndrome de Down. El enfoque multimétodo y contextualizado implica en la práctica combinar mediciones estandarizadas de comprensión y expresión con observación estructurada en los entornos donde el niño se comunica (hogar, aula, centro) y con registros funcionales de la interacción con cuidadores. En esa línea, resulta necesario incorporar el tamizaje de precursores de la lectoescritura como conciencia fonológica, reconocimiento de letras y vocabulario, pues estos indicadores aumentan la sensibilidad para identificar rezagos específicos en edades tempranas. De manera complementaria, la evaluación de marcadores motor-perceptuales (motricidad fina, discriminación y atención auditiva/visual) aporta señales indirectas de riesgo comunicativo que orientan la derivación oportuna. Finalmente, un tamizaje psicoeducativo familiar centrado en conocimientos y prácticas de estimulación en el hogar permite dimensionar las condiciones del entorno que facilitan o restringen el progreso del lenguaje. En conjunto, detectar con precisión supone articular pruebas, observación en contexto, precursores, indicadores motor-perceptuales y lectura del entorno familiar, con seguimiento longitudinal para verificar la estabilidad de los hallazgos.

En segundo lugar, al describir las principales dificultades que afectan el desarrollo del lenguaje, se identifica un patrón multidimensional de rezagos. Predominan dificultades en los componentes expresivo y receptivo, con especial vulnerabilidad en la conciencia fonológica (rimas, segmentación), el léxico (amplitud y acceso) y la

pragmática (intención comunicativa, turnos de habla y expansión de enunciados). Además, emergen cuellos de botella sensoriomotores: limitaciones en motricidad fina y en el procesamiento auditivo/visual que interfieren con la articulación y la discriminación fonémica. A ello se suma una elevada variabilidad interindividual y una marcada dependencia de la dosificación y continuidad de los apoyos, lo que explica avances inmediatos que no siempre se consolidan sin planes estructurados, metas verificables y refuerzo sistemático en el hogar. En síntesis, el perfil de dificultades requiere una caracterización fina por dominios (fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático) y por condiciones coadyuvantes (motoras y perceptuales) para ajustar la intervención con precisión.

En tercer lugar, al identificar las estrategias educativas y terapéuticas que favorecen el desarrollo del lenguaje, destacan los programas de Atención Temprana con enfoque interdisciplinario y protagonismo familiar, implementados en contextos naturales. Muestran mayor efectividad los planes que integran: (a) intervención fonoaudiológica centrada en imitación, programación/planificación fonológica, expansión léxica y funciones pragmáticas; (b) mediación parental con entrenamiento en andamiaje, espera responsiva, lectura dialógica y rutinas breves de práctica diaria; (c) entrenamiento explícito de precursores fonológicos (rimas, segmentación silábica y fonémica, correspondencia grafema-fonema) para potenciar la relación lenguaje-lectoescritura; (d) componente de motricidad fina e integración perceptual como soporte del progreso articulatorio y de la atención auditiva/visual; y (e) recursos digitales (juegos con retroalimentación auditiva y tareas táctiles) como apoyos motivacionales y de práctica distribuida. Cuando estos elementos se organizan en itinerarios por fases, con metas individualizadas, evaluación pre-post y seguimiento mínimo anual, se facilita la generalización de los aprendizajes y la sostenibilidad de los avances comunicativos.

En ese sentido, se recomienda a las autoridades educativas y de salud, institucionalizar programas de atención temprana con enfoque interdisciplinario y familiar, organizados en itinerarios por fases (tamizaje inicial, plan individualizado, reevaluaciones trimestrales y seguimiento anual), que aseguren dotación mínima para evaluación estandarizada del lenguaje, medición de precursores (conciencia fonológica, correspondencia grafema-fonema, vocabulario) y evaluación motor-perceptual; incluyan formación continua de equipos (fonoaudiología, educación especial, terapia ocupacional, psicología) y un módulo obligatorio de capacitación a cuidadores. Asimismo, establezcan

metas verificables (% de niños con plan vigente, tasa de adherencia $\geq 80\%$, reportes de generalización en aula/hogar) y un sistema de monitoreo de indicadores de resultado y de proceso.

Para equipos profesionales, se recomienda implementar planes combinados que integren (a) intervención fonoaudiológica focalizada en imitación, pragmática y programación fonológica; (b) entrenamiento explícito en precursores fonológicos mediante sesiones breves, diarias y graduadas; (c) un componente de motricidad fina e integración perceptual coordinado con terapia ocupacional; y (d) apoyos digitales con retroalimentación auditiva para práctica distribuida y motivacional. Así, operativicen protocolos de dosificación (frecuencia, intensidad y duración), usen mediciones pre-post ciegas cuando sea posible y registros observacionales en aula y hogar, y articulen espacios con pares (talleres) para favorecer la generalización en contextos naturales.

Para usuarios/ familias y cuidadores, y futuros investigadores, se recomienda promover rutinas domiciliarias de mediación parental (modelado, expansión, turnos de habla, lectura dialógica) con guías impresas o digitales, diarios de interacción y retroalimentación periódica del equipo. Fomentar entornos ricos en lenguaje y oportunidades de interacción con pares. En investigación, priorizar ensayos controlados con seguimiento ≥ 12 meses que comparen paquetes combinados vs. componentes aislados, incorporen análisis de mediación/moderación y evalúen coste-efectividad en contextos hispanohablantes.

REFERENCIAS

- Alade, A., Ismail, W., Nair, R., Schweizer, M., Awotoye, W., Oladayo, A., y Butali, A. (2022). Periconceptional use of vitamin A and the risk of giving birth to a child with nonsyndromic orofacial clefts A meta-analysis. *Birth defects research*, 114(10), 467-477. <https://doi.org/10.1002/bdr2.2005>
- Abukhaled, Y., Hatab, K., Awadhalla, M., y Hamdan, H. (2024). Understanding the genetic mechanisms and cognitive impairments in Down syndrome: towards a holistic approach. *Journal of neurology*, 271(1), 87–104. <https://doi.org/10.1007/s00415-023-11890-0>
- Akhtar, F., y Bokhari, A. (2023). Down syndrome. NCBI. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK526016/>
- Arango, P. S., Escobar, J. P., Orellana, P., Aparicio, A., Strasser, K., Rosas, R., & Tenorio, M. P. (2023). Study of a set of reading precursors among Chilean children with Down syndrome. *Frontiers in Psychology*, 14, 1090710. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1090710>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. *Enfoques Consulting EIRL*, 1(1), 66-78. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Bull, M., Trotter, T., Santoro, S., Christensen, C., Grout, R., y Council on Genetics. (2022). Health supervision for children and adolescents with Down syndrome. *Pediatrics*, 149(5), e2022057010. <https://doi.org/10.1542/peds.2022-057010>
- Ballón Sueldo, M., & Ttito Rodríguez, C. (2025). Estrategias lúdicas para estimular el lenguaje en niños con síndrome de down en el CEBE Anta. [Tesis de especialidad] Universidad Católica de Trujillo. <https://repositorio.uct.edu.pe/items/6839166e-c65d-47ce-9b42-938013a4e42a>
- Barton, A., Lorang, E., Renfus, K., y Sterling, A. (2020). Maternal input and child language comprehension during book reading in children with Down syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(3), 1475–1488. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-19-00156
- Callupe Espinoza, Z. E., & Melgarejo Palma, Z. (2025). Técnicas para el desarrollo del lenguaje oral en niños de 0 a 3 años con síndrome Down. [Tesis de especialidad]

- Universidad Católica de Trujillo. <https://repositorio.uct.edu.pe/items/15088564-1ebd-4486-8259-ae8d9aafaf25>
- Carbone, A., Castaldi, M., & Szpunar, G. (2023). The Relationship between Teachers and Pupils with Down Syndrome: A Qualitative Study in Primary Schools. *Behavioral sciences* (Basel, Switzerland), 13(3), 274. <https://doi.org/10.3390/bs13030274>
- Castañeda Díaz, M. I., Cuadra Espinoza, M., & Rodríguez Guíñez, M. J. (2021). Perfil Comunicativo en niños con Síndrome de Down mínimamente verbales de 8 a 15 años de edad en la Región Metropolitana el año 2020. *Revista Confluencia*, 4(1), 61–65. <https://doi.org/10.52611/confluencia.num1.2021.554>
- Cayo García, S. M. (2022). ¿Cómo estimular el Lenguaje oral de los niños/as con Síndrome de Down en Potosí, Bolivia? *Revista Tribunal*, 2(4), 118-140. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v2i4.24>
- Ceccon, D. L., & Porto, J. B. (2021). BcS: Jogos Digitais no Auxílio do Desenvolvimento de Crianças Especiais com Atraso na Linguagem. En *Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2020)*. <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12808>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS). (2022, 22 de marzo). Día Mundial del Síndrome de Down. Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/conadis/noticias/593360-dia-mundial-del-sindrome-de-down>
- Cuenca Merchán, M. S. (2020). El lenguaje en el síndrome de Down, Quito, julio - diciembre 2020. [Trabajo de titulación previo a la obtención del Título de Licenciado en Terapia del Lenguaje]. Quito: UCE. 40 p. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/62af6b52-6845-43e6-b437-6491a9fcffa0>
- Del Castillo, M., & León, E. (2024). Los estilos de crianza en el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down. [Tesis de especialidad] Universidad Católica de Trujillo. <https://repositorio.uct.edu.pe/items/cd59c7a6-e570-48fd-9da2-a2c64eb56c85>
- Díez, E., Vergara, P., Barros, M., Miranda, M., y Martínez, V. (2021). Assessing phonological profiles in children and adolescents with Down syndrome: The

effect of elicitation methods. *Frontiers in Psychology*, 12:662257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662257>

García Moreira, Y. C., & Gutiérrez Álvarez, A. K. (2024). Actividades para la estimulación temprana de la integración perceptual en niños con síndrome de Down. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 12(3), 43–62. <https://doi.org/10.56124/refcale.v12i3.003>

Hartono, D. K., Setianing, R., Munawaroh, N., Peni Julianti, H., Siswarni, R., Astuti, N., Novita Fadlia, Nugroho, A. S., & Suhastika, S. J. (2024). The relationship between achievement age of fine motor and language skills in children with Down syndrome. *Indonesian Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 13(2), 100–114. <https://doi.org/10.36803/indojpgmr.v13i2.402>

Hernández, T., Hernández, T., y Rodríguez, B. (2024). Caracterización del desarrollo del lenguaje en el niño con síndrome de Down. *Revista Internacional De Ciencias Sociales*, 3(1). <https://doi.org/10.57188/RICSO.2024.002>

Karagianni, E., & Drigas, A. (2022). The contribution of ICTs to Down syndrome children's language and cognitive development. *Technium Education and Humanities*, 2(3), 19–40. <https://doi.org/10.47577/teh.v2i3.7418>

Kuyler, A., Ledwaba, G. R., Clasquin-Johnson, M. G., Motitswe, J. M. C., Gouws, E., Mashau, T. I., Chauke, M., & Johnson, E. (2025). Augmentative and Alternative Communication Strategies for Learners with Diverse Educational Needs in African Schools: A Qualitative Literature Review. *Disabilities*, 5(2), 59. <https://doi.org/10.3390/disabilities5020059>

Mejía Mucha, A., Mendizábal López, T., Rojas Gutiérrez, C., & González Andrade, R. (2021). Infantes con Síndrome de Down en la educación inclusiva. *Educación*, 27(1), 85–188. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2367>

Moraleda-Sepúlveda, E., López-Resca, P., Pulido-García, N., Delgado-Matute, S., & Simón-Medina, N. (2022). Intervención lingüística en el síndrome de Down: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 19 (10), 6043. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106043>

Navascués, N. (2023). Intervención en el lenguaje, habla y comunicación en pacientes

con síndrome de down. [Tesis final de grado]. Universidad de Navarra.
<https://dadun.unav.edu/server/api/core/bitstreams/b42aa52e-8125-43f6-a4aa-84b0f4bf926b/content>

Ogando, O., y Castellanos, C. (2023). Cofactores asociados a dificultades emocionales en padres y madres de personas con síndrome de Down en República Dominicana. *Revista Caribeña de Psicología*, 7, e7287. <https://doi.org/10.37226/rcp.v7i1.7287>

Pacori, M., y Quispe, F. (2024). Estrategias de educación para mejorar los problemas de lenguaje en niños con síndrome de Down [Tesis de especialidad] Universidad Católica de Trujillo.
<https://repositorio.uct.edu.pe/server/api/core/bitstreams/7a2e378c-ba52-4058-84b2-541bd29a4809/content>

Piiraja, F. (2024). Estrategias pedagógicas en niños de educación inicial con síndrome de Down en un contexto de educación inclusiva. [Tesis de pregrado] Universidad San Ignacio de Loyola.
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f759d454-ce58-4389-9ab9-d26c1d50e688/content>

Quispe, A. M., Hinojosa-Ticona, Y., Miranda, H. A., & Sedano, C. A. (2021). Serie de redacción científica: Revisiones sistemáticas. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 14(1), 94-99.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rcmhnaaa/v14n1/2227-4731-rcmhnaaa-14-01-94.pdf>

Sánchez, A., & Murillo, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la Historia*, 9(2), 147-181.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=655769223006>

Santiago, L. (2024). Los Estrategias para incrementar el lenguaje expresivo y el lenguaje comprensivo en los niños y niñas con síndrome Down. [Tesis de especialidad] Universidad Católica de Trujillo. <https://repositorio.uct.edu.pe/items/dee823dc-a0d3-4c65-9c09-7046bb27717f>

Susilowati, E., Meiranny, A., Aisy, G. R., Winarni, T. I., & Utari, A. (2025). Exploring maternal knowledge and stimulation practices in the development of children with Down syndrome. *Media Publikasi Promosi Kesehatan Indonesia (MPPKI)*, 8(9), 992–1000. <https://doi.org/10.56338/mppki.v8i9.7686>

- Vega Baldeón, S. C. (2020). Desempeño del vocabulario expresivo y comprensivo en niños de 3 a 6 años con síndrome de Down. [Tesis de especialidad] Universidad Nacional Federico Villareal. <https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/4675/VEGA%20BALDE%C3%93N%20SUSANA%20CAROLINA-%20TITULO%20PROFESIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vergara Muñoz, G. (2021). Habilidades comunicativas, procesos del lenguaje y juego en niños y niñas con Síndrome de Down del nivel inicial de un centro de educación básica especial del Distrito de Ate. [Tesis de pregrado] Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/d47e0f0a-e1aa-4fd9-8e96-bb427b9dd887>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Maldonado Palacios, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Zhang, X. (2023). Music as a language: Assessing the extent to which active music therapy promotes socialization development for children under 12 with Down syndrome. *Scholarly Review Journal* (Fall 2023). <https://doi.org/10.70121/001c.121698>

ANEXOS

Anexo 1: Reporte de Turnitin

FIGURELLA JAMILETH VALVERDE REYES

Marcelo Vega Felicita_ Reyes Neira Digna

 SEGUNDAS I

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:539829297

Fecha de entrega

12 dic 2025, 6:26 GMT-5

Fecha de descarga

12 dic 2025, 20:25 GMT-5

Nombre del archivo

Marcelo Vega Felicita_ Reyes Neira Digna.docx

Tamaño del archivo

264.1 KB

43 páginas

9912 palabras

61.023 caracteres




19% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 16%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)




Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 16%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.uct.edu.pe	4%
2	Trabajos del estudiante	Universidad Catolica de Trujillo on 2025-07-30	2%
3	Trabajos del estudiante	Universidad Catolica de Trujillo on 2025-10-30	2%
4	Internet	renati.sunedu.gob.pe	<1%
5	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
6	Internet	repositorio.unfv.edu.pe	<1%
7	Trabajos del estudiante	PREGRADO on 2025-10-22	<1%
8	Trabajos del estudiante	Universidad Nacional Federico Villarreal on 2025-01-17	<1%
9	Internet	medicina.udd.cl	<1%
10	Trabajos del estudiante	uncedu on 2025-02-04	<1%
11	Trabajos del estudiante	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA on 2025-05-11	<1%

Anexo 2: Reporte de escritura de inteligencia artificial

FIGRELLA JAMILETH VALVERDE REYES

Marcelo Vega Felicita_ Reyes Neira Digna

 SEGUNDAS I

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::3117:539829297

Fecha de entrega

12 dic 2025, 6:26 GMT-5

Fecha de descarga

12 dic 2025, 20:26 GMT-5

Nombre del archivo

Marcelo Vega Felicita_ Reyes Neira Digna.docx

Tamaño del archivo

264.1 KB

43 páginas

9912 palabras

61.023 caracteres

*% detectado como IA

La detección de IA incluye la posibilidad de que haya falsos positivos. Aunque cierto texto en esta entrega se generó probablemente con IA, los puntajes inferiores al umbral del 20 % no aparecen porque tienen una mayor probabilidad de falsos positivos.

Precaución: Se necesita revisión.

Es esencial comprender los límites de la detección de IA antes de tomar decisiones acerca del trabajo del estudiante. Te alentamos a obtener más información acerca de las funciones de detección de IA de Turnitin antes de usar la herramienta.

Aviso legal

Nuestra evaluación de escritura con IA está diseñada para ayudar a los académicos a identificar texto que podrían haberse preparado mediante una herramienta de IA generativa. Es posible que nuestra evaluación de escritura con IA no siempre sea precisa (existe la posibilidad de que identifique erróneamente redacciones probablemente generadas por humanos como generadas por IA, y redacciones probablemente generadas por IA como generadas por humanos), por lo que no debe usarse como único fundamento para aplicar sanciones a un estudiante. Para determinar si es un caso de deshonestidad académica, se necesita de un escrutinio mayor y el juicio humano, junto con la aplicación de las políticas académicas específicas de la organización.

Preguntas frecuentes

¿Cómo debería interpretar los falsos positivos y el porcentaje de escritura con IA de Turnitin?

El porcentaje que se muestra en el reporte de escritura con IA es la cantidad del texto calificado en la entrega que el modelo de detección de escritura con IA de Turnitin determina se generó probablemente con IA desde un modelo de lenguaje de gran tamaño.

Los falsos positivos (que marcan incorrectamente alertas de texto escrito por humanos como generado con IA) son una posibilidad en los modelos de IA.

Los puntajes de detección de IA inferiores al 20 %, que no aparecen en reportes nuevos, tienen una mayor probabilidad de ser falsos positivos. Para reducir la probabilidad de malinterpretación, no se atribuye ningún puntaje o resaltado y se indican con un asterisco en el reporte (*%).

El porcentaje de escritura con IA no debe ser el único fundamento para determinar si ha ocurrido una mala conducta. El revisor/instructor debería usar el porcentaje como un medio para iniciar una conversación formativa con sus estudiantes o usarlo para examinar el ejercicio entregado según las políticas de la escuela.

¿Qué significa 'texto calificado'?

Nuestro modelo sólo procesa texto calificado en la forma de escritura de formato largo. La escritura de formato largo se refiere a los enunciados individuales en párrafos que constituyen una parte más grande del trabajo escrito, como un ensayo, una disertación, un artículo, etc. El texto calificado que se ha determinado que se generó probablemente con IA se resaltarán en color cian en la entrega.

El texto no calificado, como viñetas, bibliografías comentadas, etc., no se procesará y puede crear disparidad entre los puntos destacados de la entrega y el porcentaje mostrado.

