



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA, CARRERAS EDUCATIVAS
CARRERA DE PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL

**“LOS TÍTERES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", DE LA CIUDAD DE QUITO. PERÍODO 2013-2014”.
LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS**

Tesis previa a la obtención del Grado de Licenciada en Ciencias de La Educación, Mención Psicorrehabilitación y Educación Especial.

AUTORA

SONIA REBECA SAMANIEGO CAMPOS

DIRECTORA

DRA. ALBA SUSANA VALAREZO CUEVA, Mg. Sc.

LOJA- ECUADOR

2014

CERTIFICACIÓN

Doctora

Alba Valarezo Cueva, Mg. Sc.

DOCENTE DE LA CARRERA DE PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL.

CERTIFICA:

Haber asesorado, revisado y orientado en todas sus partes, el desarrollo del Tesis Titulada: **"LOS TÍTERES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", DE LA CIUDAD DE QUITO. PERÍODO 2013-2014". LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS**, de la autoría de Sonia Rebeca Samaniego Campos.

Por reunir las condiciones de fondo y forma, autorizo proseguir los trámites legales para su presentación y defensa.

Loja, Febrero de 2014

Dra. Alba Valarezo Cueva, Mg. Sc.

DIRECTORA DE TESIS

AUTORÍA

Yo Sonia Rebeca Samaniego Campos declaro ser la autora del presente trabajo de tesis y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos posibles reclamos o acciones legales, por el contenido de la misma.

Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja, la publicación de mi tesis en el repositorio de la institucional-biblioteca virtual.

AUTORA: Sonia Rebeca Samaniego Campos.

FIRMA: Sonia Samaniego C

CÉDULA: 1708944671

FECHA: Loja, Enero de 2014

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE TESIS POR PARTE DE LA AUTORA PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN, PARCIAL O TOTAL Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO.

Yo Sonia Rebeca Samaniego Campos declaro ser la autora de la tesis titulada: "LOS TÍTERES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", DE LA CIUDAD DE QUITO. PERÍODO 2013-2014". LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS., como requisito para optar al Grado de: LICENCIADA EN PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL: autorizo al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Digital Institucional:

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el RDI, en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia de la Tesis que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los 19 días del mes de febrero del dos mil catorce, firma el autor.

FIRMA: Sonia Samaniego C.

AUTOR: Sonia Rebeca Samaniego Campos

CÉDULA: 1708944671

DIRECCIÓN: Quito, Pasaje C OE4-409 y Pedro Freile (Quito Norte)

CORREO ELECTRÓNICO: sosamaniego@hotmail.com

TELÉFONO: 2298195

CÉLULAR: 0995841096

DATOS COMPLEMENTARIOS

DIRECTORA DE TESIS: Dra. Alba Susana Valarezo Cueva, Mg. Sc.

TRIBUNAL DE GRADO:

Mg. Michellé Aldéan Riofrío - Presidenta

Mg. Luis Valverde Jumbo - Vocal

Mg. José Picoíta Quezada - Vocal

AGRADECIMIENTO

A las Autoridades de la Universidad Nacional de Loja, de la Modalidad de Estudios a Distancia, al personal Docente de la Carrera de Psicorrehabilitación y Educación Especial, por sus valiosos conocimientos durante el proceso académico.

Especialmente a la Dra. Alba Valarezo Cueva, Directora de tesis, por su apoyo y orientación, lo que hizo posible la elaboración y culminación de este trabajo de investigación.

A los Directivos, Docentes, Padres de Familia y Niños de 4 y 5 años con síndrome de Down de la “Fundación El Triángulo” de la ciudad de Quito, quienes permitieron alcanzar la meta propuesta en todo el transcurso de la investigación.

La Autora

DEDICATORIA

A Dios, por darme la fortaleza para levantarme en cada momento difícil y entender que él es nuestra luz, que guía nuestro camino y de esta manera poder culminar con este proceso y alcanzar la meta trazada.

A mi familia, por su apoyo incondicional, quienes me acompañaron en cada instante, por su paciencia, amor y dedicación, a mis amigos y a cada una de las personas que contribuyeron y fueron parte de este trabajo.

Sonia Rebeca

ESQUEMA DE CONTENIDOS

- PORTADA
- CERTIFICACIÓN
- AUTORÍA
- CARTA DE AUTORIZACIÓN
- AGRADECIMIENTO
- DEDICATORIA
- ESQUEMA DE CONTENIDOS
 - a. Título
 - b. Resumen (Summary)
 - c. Introducción
 - d. Revisión de Literatura
 - e. Materiales y Métodos
 - f. Resultados
 - g. Discusión
 - h. Conclusiones
 - i. Recomendaciones
 - j. Bibliografía
 - k. Anexos
 - Proyecto de investigación
 - Índice

a. TÍTULO

“LOS TÍTERES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", DE LA CIUDAD DE QUITO. PERÍODO 2013-2014”. LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS

b. RESUMEN

La presente tesis hace referencia a **“LOS TÍTERES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", DE LA CIUDAD DE QUITO. PERÍODO 2013-2014”.** **LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS.**

Se planteó para la investigación un objetivo general: Determinar la Relación de los Títeres con el Desarrollo del Lenguaje de los niños y niñas de 4 y 5 años con Síndrome de Down que asisten a la "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014.

Los métodos utilizados para la elaboración del presente trabajo investigativo fueron: Científico, Analítico Sintético, Inductivo, Deductivo, Descriptivo y el Modelo Estadístico; las técnicas utilizadas fueron: una Encuesta a las maestras de los niños y niñas de 4 y 5 años con síndrome de Down que asisten a La "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014”, para identificar el tipo de Títeres que utilizan en la Jornada diaria de trabajo y el Test de Zimmerman aplicado a los niños y niñas de 4 y 5 años con síndrome de Down que asisten a La "Fundación El Triángulo", para evaluar el Desarrollo del Lenguaje.

Analizados los resultados de la encuesta dirigida a las maestra, se llegó a la siguiente conclusión: El 100% de maestras encuestadas manifiestan que utilizan los Títeres en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas; y los tipos que utilizan son: el 100% de maestras los títeres de guante y dedo; mientras que el 33% el títere bocón; ya que la utilización de títeres estimulan diversas áreas en los niños y niñas como la atención, la capacidad de comprensión, de imaginación, comunicación las mismas que son claves en el desarrollo del Lenguaje; a través de la interacción social, expresión de sentimientos, venciendo la timidez y facilitando la comunicación con las personas que lo rodean.

De acuerdo a los resultados del test de Zimmerman se concluye que: El 48% de niños y niñas investigados se ubican en el rango de 30 a 40 lo que corresponde a un desarrollo de Lenguaje Normal, 30 % se ubica en el rango de 50 a 80 equivalente a Excelente y el 5% en el rango de 10 a 22% que corresponde a Bajo.

SUMMARY

This thesis refers to **“PUPPETS AND THEIR RELATIONSHIP WITH LANGUAGE DEVELOPMENT OF CHILDREN 4 AND 5 YEARS old with DOWN SYNDROME ATTENDING THE "TRIANGLE FOUNDATION” OF QUITO. PERIOD 2013-2014”**. Guidelines Proactive.

The project was raised for a general research objective: To determine the relationship of Puppets Language Development with children aged 4 and 5 years old with Down syndrome attending the “Triangle Foundation,” City of Quito. 2013-2014 period.

The methods used for the preparation of this research work were: Scientist, Analytical Synthetic, Inductive, Deductive, Descriptive and Statistical Model, the techniques used were: Survey teachers of children aged 4 and 5 years old with Down syndrome attending the Foundation " the Triangle", the city of Quito. Period 2013-2014 " , to identify the type of Puppets used every day and the Zimmerman test applied to children aged 4 and 5 years with Down syndrome attending The " Triangle Foundation " City of Quito. Period 2013 - 2014 " , to assess language development.

He analyzed the results of the survey of the teacher; she came to the following conclusion: That 100 % of respondents state that they use Master Puppets in their daily work with children , and the types they use are : 100% of teachers use glove finger puppets while 33 % used loudmouth puppets , since the use of puppets stimulate different areas in children such as attention, comprehension skills , imagination , communication thereof that are key to the development of language , through social interaction, expression of feelings , overcoming shyness and facilitating communication with the people around you.

According to the test results it is concluded by Zimmerman that : 48% of boys and girls investigated are located in the range of 30 to 40 which corresponds to a development of Normal Language, 30 % are located in the range of 50 to Excellent 80 equivalent to 5% in the range of 10 to 22 % which corresponds to Low.

c. INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace referencia al estudio de **“LOS TÍTERES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", DE LA CIUDAD DE QUITO. PERÍODO 2013-2014”**. LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS.

Los títeres son un medio didáctico de extraordinario valor que educan y entretienen. Son el recuerdo ideal para captar la atención de los niños y niñas más pequeños, se catalogan como medios para descargar emociones: miedos, tensión, cólera, odio y otras. Los títeres son considerados muñecos con aspecto humano o de animales, que al accionarse con los dedos y las manos, cobran vida y con la simulación de la voz, parecieran hablar. Estos muñecos reciben diferentes nombres, de acuerdo con el material con que estén elaborados. Un elemento plástico, especialmente construido para ser un personaje en una acción dramática, manipulado por un titerero que le da voz y movimiento. AMOROS P. y PARICIO P. (2000)

“El lenguaje se configura como aquella forma que tienen los seres humanos para comunicarse. Se trata de un conjunto de signos, tanto orales como escritos, que a través de su significado y su relación permiten la expresión y la comunicación humana”. El lenguaje es posible gracias a diferentes y complejas funciones que realiza el cerebro. Estas funciones están relacionadas con lo denominado como inteligencia y memoria lingüística. La complejidad del lenguaje es una de las grandes diferencias que separan al hombre de los animales, ya que si bien estos últimos también se comunican entre sí, lo hacen a través medios instintivos relacionados a diferentes condicionamientos que poca relación tienen con algún tipo de inteligencia como la humana. CÓRDOVA, M. (1999)

Para la presente investigación se plantearon los siguientes objetivos específicos: Identificar los tipos de Títeres que utilizan las maestras en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas de 4 y 5 años con Síndrome de Down que asisten a la "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014.; Evaluar el Desarrollo del Lenguaje de los niños y niñas de 4 y 5 años con Síndrome de Down que asisten a la "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014; y, Plantear lineamientos propositivos, que permitan mejorar el Lenguaje a través de la utilización de Títeres en los niños y niñas de 4 y 5 años con Síndrome de Down que asisten a la "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014.

Los métodos utilizados fueron: El Método Científico, Inductivo, Deductivo, Descriptivo y el Modelo Estadístico; las técnicas utilizadas fueron: una Encuesta a las maestras de los niños y niñas de 4 y 5 años con síndrome de Down que asisten a La "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014", para identificar el tipo de Títeres que utilizan en la Jornada diaria de trabajo y el Test de Zimmerman aplicado a los niños y niñas de 4 y 5 años con síndrome de Down que asisten a La "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014", para evaluar el Desarrollo del Lenguaje.

El marco teórico se estructuró con dos capítulos: Capítulo I LOS TÍTERES con los siguientes temas: Definición, Importancia de los Títeres en el Desarrollo de las Actividades Escolares, Clasificación de los Títeres, El Títere como Recurso Didáctico, Los Títeres en Educación Inicial, Métodos de Enseñanza con Títeres, El Teatrino.

CAPÍTULO II: DESARROLLO DEL LENGUAJE con los siguientes temas: Concepto, Características del Lenguaje, Comunicación y Lenguaje en Las Personas con Síndrome de Down: Implicaciones Psicoeducativas, La Competencia Comunicativa en las Personas con Síndrome de Down, El

Desarrollo del Lenguaje en las Personas con Síndrome de Down, Factores que Influyen en su Retraso, Análisis del Perfil Evolutivo en el Desarrollo del Lenguaje en las Personas con Síndrome de Down, El Desarrollo Fonológico en el Síndrome de Down, El Desarrollo Léxico-Semántico en el Síndrome de Down, El Desarrollo Morfosintáctico en las Personas con Síndrome de Down.

d. REVISIÓN DE LITERATURA

CAPÍTULO I

LOS TÍTERES

DEFINICIÓN

Hay muchas descripciones de lo que es un títere, pero más o menos todas dicen lo mismo:

Es un muñeco dotado de palabra y de vida, un personaje que tiene autonomía, es un pequeño ser que permite dialogar, con un carácter propio y una vida independiente. ARTILES, F. (1998)

Un elemento plástico, especialmente construido para ser un personaje en una acción dramática, manipulado por un titerero que le da voz y movimiento. AMOROS P. PARICIO P. (2000)

Los títeres son un medio didáctico de extraordinario valor que educan y entretienen. Son el recuerdo ideal para captar la atención de los niños y niñas más pequeños, se catalogan como medios para descargar emociones: miedos, tensión, cólera, odio y otras.

APLICACIÓN DE LOS TÍTERES

Los títeres tienen variadas aplicaciones, entre esas podemos señalar:

- Pueden ser utilizados en el proceso enseñanza – aprendizaje de diversas asignaturas.
- Sirven para desarrollarle el lenguaje oral a los niños y niñas.
- Ayudan a los niños y niñas a desarrollar un pensamiento creativo.

- Se emplean perfectamente en la presentación de actividades y dramatización de cuentos.
- Permiten a los infantes representar pequeños papeles.
- Son útiles para aplicar y justificar las normas de disciplina y de organización del plantel.
- En ocasiones se emplean como medida terapéutica para liberar tensión

IMPORTANCIA DE LOS TÍTERES EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES

Los títeres juegan un papel preponderante en la educación del niño, porque intervienen en el desarrollo normal de la fantasía e imaginación y consecuentemente en sus habilidades, inteligencia, aptitudes, etc., ARTILES, F (1998) porque:

- Orienta su imaginación hacia el mundo real y la expresión creativa encausando el desarrollo normal de los sentimientos de libertad, cooperación y colaboración, mediante la crítica sana de las costumbres y hábitos de la sociedad.
- Despierta la aptitud artística del niño, a través de la dramatización y participación.
- Desarrolla la expresión vocal.
- Desarrolla la atención y la observación.

En la etapa de la educación preescolar, los títeres son muy valiosos, ya que a través de ellos se pueden expresar ideas, sentimientos, así como representar hechos de la vida diaria.

CLASIFICACIÓN DE LOS TÍTERES

Dependiendo del tipo de necesidad expresiva que tengamos en el guión, seleccionaremos el tipo de títere más adecuado.

Hay hadas, brujas, enanos y todo cuanto se nos ocurra. El ingrediente principal es la imaginación, porque el arte de los títeres desarrolla toda nuestra creatividad

Títeres de Guante



Éste tipo de títere es el más utilizado, ya que tiene mucha expresividad y es fácil de manipular.

Posee una cabeza y un cuerpo que se compone de traje y mangas. Los dedos se introducen de forma tal que permitan una amplia gama de

movimientos. El índice debe calzar en el hueco de la cabeza. El dedo medio se introduce en una de las mangas y el pulgar en la otra manga. Los dedos meñique y anular deben permanecer cerrados hacia la palma. (http://www.taringa.net/posts/arte/1967687/Como-hacer-titeres-de-manopla_.html)

Manos Desnudas



La mano desnuda, o cubierta con un guante, puede transformarse en un títere de gran expresividad y movilidad colocando una pelotita de polietileno o un elemento cualquiera (sombrero, pañuelo, etcétera) en el dedo índice a modo de cabeza, mientras que el dedo pulgar y el mayor constituirán sus brazos, si el personaje es una persona, o sus patas si se trata de un animalito.

Manoplas



Estos son los títeres que permiten más vuelo a nuestra imaginación ya que pueden construirse a

partir de casi cualquier cosa. Una media tubo, una bolsa de papel, etc. Dentro de ellas tenemos.

Manoplas simples



Son las que no cuentan con el fuelle que hará la abertura de la boca, y podemos hacer dos aberturas superiores para sacar los dedos y obtener así dos antenas móviles. Se constituye en su mayoría a partir de bolsas o sobres grandes de papel y pueden hacerse con los niños/as, las bolsas se complementaran con pinturas, recortes de papel, marcadores, pueden también hacerse con lonas, telas, lonetas, trapos, dependiendo de qué animal o personaje queramos crear.

Manopla con fuelle



Son más difíciles de hacer pero el fuelle nos permitirá dar la sensación de que el títere habla, come algo, etc., este se confecciona tomando el tamaño de la mano, más dos semicírculos que serán pegados o cocidos en la parte superior, también se le puede adicionar detalles como la lengua, los dientes, bigotes, entre otros. Pero cabe destacar que estos títeres no cuentan con brazos, pero tienen un gran movimiento en el escenario”.

De Cono



Este títere es muy simple y está confeccionado con un cono de cartón revestido por materiales de tela vistosa. De este cono surge el muñeco que se manipula a través de una aguja de tejer o palillo conectado a la cabeza del muñeco. Desde abajo, imprimimos movimientos giratorios a la cabeza del

títere, que por lo general es un payaso o un mago que puede salir o esconderse dentro del cono.

De Dedos



Se llama así a los títeres que se colocan sobre cada dedo como un dedal de costura. Son ideales para representar varios personajes al mismo tiempo. Al utilizarlos, se debe mover el dedo que sostiene el títere que está actuando en ese momento mientras que los demás se mantienen inmóviles hasta que les toca su turno. Se confeccionan en papel maché (la cabeza), tela, paño, espuma de goma u otro material que posibilite la movilidad de los dedos.

Títere en el Dedo Pulgar



Se hace dibujando la cara en el dedo pulgar. Las mujeres le pueden poner pelo con parte de su propio cabello.

Títere de Manos Vivas



Los títeres de manos vivas tienen gran viveza en su manejo pues: pueden saludar a los niños con la mano, coger todo tipo de objetos como baleros, globos, etc. pero para su manejo requieren de dos personas.

La persona que habla siempre es la que tiene que tener la mano de la cabeza, de lo contrario no se coordinaría la voz con el movimiento de la boca, se aconseja que tenga la cabeza y la mano derecha.

Títere de Pies Movibles



En este el títere tiene dos orificios para que introduzcamos dos dedos y podamos moverlos simulando el movimiento de los pies del personaje.

Títeres de Hilo o Marioneta



Títere de Hilo o marioneta: Consiste en un muñeco articulado, que está manipulado por arriba mediante hilos que van a una cruz o mando de madera que sujeta el manipulador en la mano.

Su nombre es relativamente nuevo pero es uno de los más antiguos de la historia de los muñecos, el termino es un barbarismo del italiano "marioneta", algunos atribuyen a esta voz un origen francés considerándola como el (<http://botijahistoria.blogia.com/upload/20060825170615-marionetas-puppets.jpg>)

Títeres de Varilla



También se lo llama títere japonés, respondiendo más que a su origen, al gran desarrollo en la isla de La Sonda. Se mueven o manipulan desde abajo. Sus brazos tienen articulaciones en la muñeca, codo y hombro, siendo muy flexibles.

La cabeza del muñeco se coloca sobre una lana larga que se ajusta en una especie de cinturón. Las manos del titiritero manipulan las del muñeco mediante varillas muy delgadas.

Marotte



Su nombre deriva de la palabra francesa marotte que significa “cetro del bufón medieval”. Es una técnica mixta que utiliza las manos del titiritero enguantadas, simulando ser las manos del títere. Se construyen, insertando una cabeza grande en el extremo de una varilla y una varilla en cruz por debajo de la cabeza para armar los hombros; después se visten con una camisa o vestido de manga larga abierto en la espalda para que el titiritero introduzca su brazo con una mano enguantada (parte viva).

Pueden tener dos manos, en ese caso, el titiritero calza la varilla que sostiene la cabeza en un cinturón e introduce sus brazos en cada una de las mangas del vestido del muñeco. También se puede manejar entre dos personas: una le mueve la cabeza y una mano; y la otra, el resto del cuerpo.

Títeres en forma plana



Designamos con este nombre a los títeres planos o bidimensionales que se mueven por medio de una varilla. Dentro de esta técnica se pueden distinguir:

Las siluetas rígidas



Son figuras con formas humanas, de animales y de objetos diversos que se recortan de cualquier material rígido (madera, cartón, cartulina, acetato) y se montan sobre una varilla de madera, alambre o tubo con la cual se manipula.

Se las desplaza con un movimiento lineal al que se le agrega un movimiento suave de vibración. Con este mismo sistema se pueden realizar numerosos elementos escenográficos, tanto fijos como móviles.

Siluetas articuladas



Son figuras que se caracterizan por tener un soporte o comando que las sostiene. Presentan cortes a la altura de las articulaciones de los brazos, piernas y cabeza que se unen mediante ataduras de hilo o con broches de dos patas. Los hilos de las uniones se empalman a un único control o se manejan por separado mediante el uso de varillas de alambre o de madera para que los miembros tengan movimientos independientes.

De Sombras



Son figuras planas, rígidas o articuladas que se proyectan sobre una pantalla de papel o tela translúcida, colocando un foco luminoso por detrás de ellas y a cierta distancia.

Las Sombras Chinescas



Se forman de animales u objetos que se crean con las manos. **Sombras corpóreas:** sombras del cuerpo humano que se proyectan a través de una pantalla.

Títere de Teatro Negro



Es un lugar completamente oscuro solo son visibles aquellos objetos que sean iluminados directamente, los demás no se ven, así se pueden lograr muchos efectos de aparición desaparición de objetos por todo el espacio.

Títere de Cámara Negra



Aquí el títere es movido por pequeñas palancas y otros artificios que se controlan desde la espalda del muñeco, el cual es animado desde un fondo de color negro. El titiritero también viste con un traje de terciopelo negro para lograr confundirse con el telón de fondo y "desaparecer" de la vista del público.

Títeres para Películas



Son de cuerpo completo y muy bien articulados.

En su construcción y animación se procede a sacar fotografías de las diferentes posiciones y proyectarlas secuencialmente, siguiendo la técnica de los dibujos animados.

Muppet o Bocón:



Es una simplificación del títere de guante, toda la mano está calzada en la cabeza del muñeco, que abre y cierra la boca.

Cabezudos



Aunque normalmente se hacen servir en pasacalles y fiestas de calle, se pueden utilizar en una representación como un títere más. El cuerpo del manipulador se coloca en el interior del títere.

Animatrónicos



Títeres manipulados a distancia, dirigidos por ordenador o con cables electrónicos.

Autómatas



Son títeres que van accionados por elementos mecánicos. No siempre se necesita al manipulador para que se muevan.

Títeres de Ventriloquia



El arte de lanzar la voz, es decir, que quien habla lo hace de tal manera que el sonido parece venir de una distancia o de una fuente diferente del que está hablando. Normalmente, el ventrílocuo – mantiene los labios muy juntos, casi sin moverlos – utiliza un títere para mantener la atención del público y aumentar la ilusión de que el personaje es el que habla. Cuando no hace

servir el títere, el ventrílocuo utiliza algún objeto que, generalmente agita, para atraer nuestra atención mientras él habla y consigue dar la ilusión que quiere.

LOS TÍTERES EN EDUCACIÓN INICIAL

Su objetivo es comunicacional, no técnico, por lo cual la dificultad de manejo debe ser mínima. El objetivo que se persigue es ampliar en los niños sus posibilidades expresivas y creativas, lo cual potenciará actitudes resilientes. Si la técnica es muy compleja, el pequeño quedará atento al movimiento más que a la expresión.

Livianos por la misma premisa de la técnica, los títeres livianos permiten mayor movimiento. Los títeres que son pesados no pueden ser manejados por los pequeños. Por otro lado, a lo largo de los años, los materiales han ido mutando y evolucionando, buscando entre otras variables ser livianos para facilitar el movimiento.

Lavables ya que en el Jardín de Infantes los niños tomarán contacto con los títeres jugando con ellos, sabemos que muchas veces los más pequeños se llevan los muñecos a la boca. Es por eso que los títeres, sobre todo para los más pequeños, son lavables.

EL TEATRINO

El escenario o teatrino es el lugar o espacio, donde se realiza el espectáculo de los títeres. El teatrino debe adaptarse al tipo de títere que se vaya a presentar, tomando en cuenta que los muñecos se moverán de un lugar a otro; lo cual exige ciertas y especiales condiciones. Existen diferentes tipos de teatrinos, entre ellos los fijos, los portátiles y los improvisados. Su forma varía: redonda semicircular, rectangular, cuadrada, irregular o combinada y en diferentes planos. El tipo se decide de acuerdo a las necesidades de su

uso y del presupuesto que se disponga. El biombo, es el más utilizado para títeres Guiñol.

Teatrinos Fijos.- Estos teatrinos son baratos, si son sencillos y no muy elaborados, además deben ser funcionales. Se les llama fijos porque permanecen en un lugar determinado, donde se lleva a cabo la función. Los teatrinos de Viena y Praga fueron en su mayoría fijos.

Teatrinos Portátiles.- Cuando el teatrino se puede trasladar de un lugar a otro, se le llama portátil y debe reunir ciertas condiciones como: fácil de armar y desarmar, con poco peso, con la menor cantidad de piezas o elementos para su armazón.

Teatrinos Improvisados.- Es el más sencillo, ya que consiste en habilitar cualquier lugar para dar una función de títeres. Para improvisar un teatrino, se debe recurrir a la creatividad, iniciativa e imaginación. Al hablar de improvisar, más exactamente se habla de crear una boca de escenario en una ventana, en una puerta; también se crea un teatrino amarrando una cuerda a dos árboles y en ella se cuelga una tela. Lo mismo se puede hacer en el ángulo de una habitación, clavando el cordón a las dos paredes. Una mesa cuyo tablero quede frente al público, también se convierte en un teatrino. A continuación, ilustraciones de teatrinos utilizando una ventana y una puerta, cuya parte inferior se cubre con una manta. En el teatrino de la derecha puede observarse la parte interior de la habitación, donde los animadores se sitúan.

Escenografía.- Anteriormente se mencionó brevemente la escenografía. Esta está formada por la totalidad de los decorados, incluyendo los telones de fondo, que ayudan a situar y ambientar la acción y el lugar donde se lleva a cabo la representación. La escenografía varía de acuerdo al tipo de teatrino que se utilice. Si es transportable y en él se representará una obra muchas veces, la decoración utilizará materiales muy resistentes, como la

madera o cartón grueso. Generalmente se utilizan dos tipos de decorados: los telones y los decorados pequeños, llamados en otros países “trastos”. Estos últimos son piezas aisladas de la decoración, como un sol, una casa, un árbol. Para hacerlos se recorta la figura en tela de re-uso, a las cuales se les dará la forma de la figura deseada y luego se cosen a máquina sobre el telón.

CAPÍTULO II

EL LENGUAJE

CONCEPTO

“El lenguaje se configura como aquella forma que tienen los seres humanos para comunicarse. Se trata de un conjunto de signos, tanto orales como escritos, que a través de su significado y su relación permiten la expresión y la comunicación humana”. El lenguaje es posible gracias a diferentes y complejas funciones que realiza el cerebro. Estas funciones están relacionadas con lo denominado como inteligencia y memoria lingüística. La complejidad del lenguaje es una de las grandes diferencias que separan al hombre de los animales, ya que si bien estos últimos también se comunican entre sí, lo hacen a través de medios instintivos relacionados a diferentes condicionamientos que poca relación tienen con algún tipo de inteligencia como la humana. CÓRDOVA, M. (1999)

CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE

1. Es un comportamiento voluntario a diferencia de los actos reflejos o instintivos como bostezar, estornudar, reír, llorar, toser, etc.
2. Es un conjunto de hábitos adquiridos que se forman a temprana edad, de allí que los niños aprenden su propia lengua y una adquirida más fácil que los adultos.
3. Es arbitrario por qué no guarda ninguna relación de correspondencia con la realidad que designa.
4. El lenguaje es una convención es decir aunque allá arbitrariedad, las personas convienen en utilizarlo de determinada manera y bajo tal o cual sentido.
5. Es una tradición, una institución social formada a través de la vida en común de gran número de personas.

6. La lengua es conservadora y se resiste a los cambios pero aun así cambia más rápidamente que las plantas y los animales.
7. Es oral y está formada por sonidos distintivos llamados fonemas.
8. Es lineal pues sus unidades se desarrollan en orden sucesivo formando una cadena hablada.
9. Se compone de un inventario más o menos pequeño y limitado de fonemas (son 24 fonemas) que combinados se pueden obtener infinita cantidad de mensajes.
10. La lengua es sistemática y asimétrica, regular e irregular. Sus pocos elementos constituyentes aparecen en estructuras regulares y sistemáticas.
11. La lengua se aprende no es innata no se hereda se adquiere como consecuencia de la vida en relación social.
12. La doble articulación es el carácter fundamental porque: la primera articulación está formada por unidades que poseen significante o imagen acústica y significado que es la idea, concepto o contenido; la segunda articulación está constituida por unidades lingüísticas que solo poseen significantes y carecen de significado ejemplo: ar - bol por sí mismo no significan nada.

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN: IMPLICACIONES PSICOEDUCATIVAS

Algunas de las personas con Síndrome de Down presentan problemas a la hora de transmitir y comprender información, pero eso no significa que no tengan intención comunicativa. Tanto ellos, como cualquier persona, desean y necesitan comunicarse.

La comunicación es esencial a la hora de establecer relaciones personales, por ello serán de gran importancia los contextos informales, no formales y formales en los que se darán muchas situaciones de intercambios comunicativos espontáneos, inducidos o dirigidos. Esto es, incluye habilidades tales como la capacidad para comprender y expresar

información mediante conductas simbólicas (por ejemplo, la palabra hablada, la ortografía, la palabra escrita, símbolos gráficos, lenguaje de signos, sistema dactilológico) o mediante conductas no simbólicas (por ejemplo, la expresión facial, el movimiento corporal, el contacto, un gesto). Ejemplos concretos de esta habilidad serían la capacidad para comprender y/o expresar una petición, una emoción, un saludo, un comentario, una protesta o una negativa. Habilidades de un nivel más elevado de comunicación, tales como escribir una carta, estarían también relacionadas con las habilidades escolares funcionales, según la AAMR (2004).

Pero, realmente ¿qué entendemos por comunicación? Vamos a definir la Comunicación, siguiendo a Bates y col. (1975), como una función psicológica que se desarrolla a través de la interacción personal, y dentro del desarrollo del niño, haciendo posible la transmisión recíproca de mensajes entre éste y las personas que le rodean, especialmente sus padres.

El desarrollo de capacidades de comunicación o pre-verbales constituye un núcleo importantísimo de trabajo psicoeducativo en síndrome de Down. El punto de referencia para ese desarrollo prelingüístico debe ser el cuerpo del niño y el repertorio existente de sus movimientos. La comunicación puede ser, por tanto, aumentada incrementando la eficacia con que el niño emplee formas y/o instrumentos más funcionales en las interacciones cotidianas.

A.- Habilidades en relación a formas indicativas.

Si nos basamos en las ideas de Sailor y col (1980) respecto a “la forma en que se expresa el comunicador pueden usarse diferentes formas de comunicación, las expectativas con respecto a su comportamiento (comunicación receptiva) y para expresar deseos e ideas individuales (comunicación expresiva).

1. Por tanto, toda forma de comunicación receptiva podemos dividirla en cuatro categorías amplias de ejecución: táctil o kinésica; vocal o visual; coactiva; y natural.

a. **Táctil o Kinésica.**

El niño con síndrome de Down utiliza estas señales en su propio cuerpo como punto focal de referencia. Cuando una madre mece a su bebé en sus brazos, comunica al niño una sensación de placer y seguridad. Igualmente cuando un adulto abraza y mueve al niño de manera placentera, se transmite una sensación similar de gozo y tranquilidad. Este movimiento armonioso y cooperativo forma la base de la comunicación receptiva, así como también el desarrollo de un lazo social primario entre ese niño con síndrome de Down y otra persona.

b. **Vocal y visual.**

La categoría vocal puede proporcionar al niño con síndrome de Down señales relacionadas con la identificación de personas individuales: el posible reconocimiento de la voz de la madre. También proporcionan información sobre el estado emocional de la situación inmediata por variaciones en la entonación, ritmo, intensidad.

c. **Natural.**

La categoría natural constituye una serie de gestos que forman indicios comunicativos sobre cómo el niño con síndrome de Down reacciona ante el medio ambiente. Representan, por tanto, el principio de un comportamiento verdaderamente representativo. Los gestos naturales son individuales a cada alumno. Nunca deben ser forzados, puesto que un niño en este nivel de comunicación pre-lingüístico no tiene la capacidad de integrar funcionalmente símbolos abstractos

En cuanto a las formas expresivas de comunicación distinguimos dos posibles categorías generales de ejecución:

a. Vocales.

Los modelos consistentes de la vocalización (patrones articulatorios tipo) se pueden utilizar como expresión de ánimo, estado o actitud; por ejemplo, los niños de bajo nivel cognitivo se ríen para indicar el placer, y hacen ruidos guturales para indicar su desagrado. Las señales vibratorias en forma de voz proyectada, también pueden ser empleadas para atraer la atención de otra persona.

b. Físicas.

Las señales físicas incluyen la manera en que los niños presimbólicos mueven sus cuerpos durante los intentos de comunicación expresiva. Estos movimientos pueden incluir:

1. Movimientos globales: El niño continuamente mueve el cuerpo hacia objetos o acciones preferidas, o lo aleja de objetos o acciones que no le gustan; también puede relajar su cuerpo en la presencia de estímulos agradables y ponerlo rígido en la presencia de estímulos irritantes.

2. Señales manuales:

a. Tira o empuja -conduce- a personas hacia una acción o un objeto deseado,

b. Toca un objeto deseado o lo da a una persona para que ocurra una acción: da un vaso a un adulto para indicar el deseo de beber zumo de naranja.

c. señala -con el dedo o la mano entera- para: obtener una acción o un objeto deseado o dirigir la atención a algo que es compartido con la otra persona.

3. Expresiones de la cara: engrandece los ojos y sonrío para indicar el deseo de iniciar o continuar una conversación.

4. Movimientos de los ojos: mira un objeto deseado para que el adulto lo recoja.
5. Mímica natural: levanta los brazos sobre la cabeza como una indicación de que quiere que le cojan.

B.- Habilidades en relación a medios instrumentales.

Los medios de comunicación hacen referencia a los objetos, materiales y símbolos que puede emplear un niño con síndrome de Down para comunicar un mensaje. La siguiente lista responde a un criterio jerárquico: desde el más concreto (representativo) al más abstracto (simbólico):

1. objetos de la vida real
2. objetos representativos
3. fotos de objetos de la vida real
4. dibujos en líneas de objetos de la vida real
5. dibujos coloreados
6. fotos en blanco y negro
7. pictográficos
8. palabras (impresas o en letras en texturas)

Tabla jerárquica de símbolos representacionales, Sánchez Casado (2010)

Aunque el soporte gráfico es muy heterogéneo tanto en textura como en modalidad de configuración, podemos mencionar la siguiente secuencia evolutiva de desarrollo comunicativo utilizando dicha modalidad.

El niño con síndrome de Down iniciará el desarrollo de sus destrezas comunicativas con el empleo de objetos familiares, -de la vida real y del medio ambiente natural-. Por ejemplo, su plato y cuchara, y no uno de plástico; el verdadero jersey en vez de un dibujo. Para empezar, con el enfoque del contraste es preciso partir de tarjetas, etiquetas o regletas. Muchos alumnos utilizan las etiquetas por ejemplo, hacer la señal para “puerta” cuando se le presenta un dibujo de puerta, o señalar a una mesa

cuando se le pide en forma verbal “señala al zapato” sin adquirir los conceptos correspondientes que implica.

Después de adquirir los conceptos en las funciones de los objetos reales, utilizará fotos como un medio alternativo. Estas deben ser reales y adquiridas mediante procedimientos lúdicos. El procedimiento implica una asociación natural entre el objeto real y la representación de ese objeto fotográfico.

Un objeto representativo implica a uno real que representa la actividad o también a una miniatura del mismo. Por lo general, los niños de bajo nivel aprenden la asociación de los objetos reales con las actividades de forma temprana para el desarrollo de las destrezas comunicativas tanto receptivas como expresivas. Por ejemplo, un gorro de baño = “ir a la piscina”.

La segunda forma de los objetos representativos es algo más abstracta. Una miniatura se parece mucho al estímulo real, por ejemplo unas gafas que se parecen a las que llevaba la propia alumna. Para ser verdaderamente representativa, la miniatura tiene que parecerse físicamente al objeto que usa ese niño

Por último, el niño con síndrome de Down abordará la pictografía, como símbolo gráfico que representa un objeto, persona, actividad o acción. Se ha utilizado con éxito símbolos de Rebus, Bliss, y otros pictogramas con algunos niños pre-simbólicos durante la etapa de transición entre los dibujos y la palabra escrita.

C.- Dimensiones de la habilidad comunicativa.

Todo lo cual nos lleva a enumerar seis dimensiones, a partir de las propuestas por Harris, J (1990) las cuales hay que tener en cuenta cuando favorecemos un desarrollo adecuado comunicativo en sujetos con Síndrome

de Down. Estas dimensiones son las siguientes: conducta, función, contexto, referente semántico, forma de expresión, comprensión y morfosintaxis.

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

El lenguaje es el área en la que estos niños parecen sufrir el retraso más importante y la mayor dificultad de desarrollo.

Diversos estudios realizados sobre el desarrollo lingüístico en niños con síndrome de Down y niños con desarrollo normalizado de habla inglesa y francesa, han comparado el patrón evolutivo del desarrollo lingüístico con la pretensión de discernir si su evolución se producía de forma similar o, en cambio, era diferente. Los resultados mayoritariamente afirmaban que la evolución a través de las distintas etapas y niveles lingüísticos sigue la misma trayectoria en ambos grupos de niños, aunque necesitan más tiempo los niños con síndrome de Down que los niños con desarrollo normalizado para madurar las distintas adquisiciones correspondientes a cada momento del desarrollo (Dodd, 1972; Rondal y Lambert, 1979)

En una revisión realizada por Rosenberg (1982) comparando el lenguaje de niños con desarrollo normalizado y niños con síndrome de Down, emparejados por edades cronológicas, sugirió la hipótesis de retraso en el desarrollo de estos niños: la comprensión y la producción avanzaban más lentamente que la edad, pero a velocidades similares. La revisión de Rosenberg también reconocía que la edad mental tendía a predecir mejor que la edad cronológica, el nivel de ejecución de las tareas lingüísticas.

Pese a todo ese discurso científico, Chapman (1998) examinando las pruebas más recientes sobre el desarrollo del lenguaje en adolescentes con síndrome de Down aporta datos que modifican tales conclusiones (Chapman, 1995; Fowler, 1990; Miller, 1988). La autora concluye que una

alta proporción de chicos con síndrome de Down muestran pruebas de una alteración específica del lenguaje cuando se compara con las previsiones basadas en la edad mental, y que el síndrome va asociado a un patrón característico en el que algunas áreas del desarrollo del lenguaje y del conocimiento son más fuertes que otras. Este patrón revela la existencia de una divergencia en las habilidades de la comprensión y la producción del lenguaje, siendo significativamente mejor la comprensión (Chapman, 1993, Rondal, 2006), también existe divergencia en las habilidades de vocabulario y de la estructura de una frase (sintaxis) siendo más fuerte la comprensión del vocabulario (Chapman y col., 1991, Rondal, 2009). Estas diferencias se amplían al aumentar la edad cronológica.

En los estudios realizados, sobre lenguaje excepcional, durante 1995, por Rondal, entendiéndolo como los niveles de funcionamiento en lenguaje que no suelen encontrarse en las personas con retraso mental de moderado a intenso, aunque sea la norma en las personas sin discapacidad intelectual, llegó a la conclusión de que los problemas del lenguaje formal (morfosintaxis) no son inherentes al síndrome de Down en tanto que el síndrome de Down, es decir, se sugiere que los problemas que presentan las personas con discapacidad intelectual/síndrome de Down en los aspectos semánticos del lenguaje, por un lado, y los aspectos fonológicos y morfosintácticos, por otro, no tienen las mismas raíces. Por lo que consideramos interesante profundizar en aquellos factores que se consideran que pueden ser responsables de este consecuente retardo.

ANÁLISIS DEL PERFIL EVOLUTIVO EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

En cuanto a la secuencia evolutiva en el desarrollo del lenguaje, los datos de que se disponen sobre los inicios de la comunicación en los niños con síndrome de Down vienen a establecer que sus emisiones son comparables

tanto en el plano cuantitativo como en el cualitativo con las de los demás niños (salvo los dos o tres primeros meses).

Entre los 9 y los 13 meses, Dodd (1972) no aprecia diferencias notables entre niños con y sin síndrome de Down en cuanto al número de vocalizaciones, tipo de articulación, reacciones acústicas y longitud de emisión de los elementos vocálicos y consonánticos producidos.

Las preconversaciones, que se observan normalmente en los niños hacia el fin del primer año, en el caso de los niños con síndrome de Down no aparecen antes de la segunda mitad del primer año. Según Rondal (1986) esta laguna contribuye a retrasar de forma importante el posterior desarrollo del lenguaje de estos niños.

En cuanto al empleo de las primeras palabras comienzan a registrarse en los niños con síndrome de Down hacia los 19-24 meses, y a veces más tarde, pero en los niños con desarrollo normalizado, estas primeras palabras aparecen sobre los 10-12 meses, con 20-50 palabras a los 19-21 meses.

El empleo de combinaciones de palabras que en el caso de los niños con desarrollo normalizado se producen sobre los 19 meses, en los casos de niños con síndrome de Down, suele darse sobre los 31-40 meses; a partir de los 3 - 4 años aparecen las primeras frases y empiezan los progresos más apreciables en la adquisición del vocabulario.

En los niños con desarrollo normalizado, desde los 12 a 20 ó 24 meses la progresiva adquisición de nuevas palabras se realiza lentamente. La fase de despegue más rápida suele situarse a partir de los 24 meses (Rondal, 2006). En los niños con síndrome de Down la fase lenta de desarrollo del lenguaje se extiende hasta los cuatro años. A partir de este momento se observa una fase más rápida, pero que no parece ser comparable a la del niño con

desarrollo normalizado con más de 24 meses, tanto desde el punto de vista del ritmo como de adquisiciones del léxico.

Desde que dispone de un léxico de unas 20 palabras (hacia los cuatro años) el niño con síndrome de Down es capaz de combinar dos palabras a la vez para formar pequeños enunciados, no tardando mucho de pasar de dos a tres palabras. La utilización de los verbos para la producción de enunciados de 2 o 3 palabras aparece más tarde. Su lenguaje es telegráfico y no contiene prácticamente verbos, adjetivos ni artículos, como tampoco preposiciones, adverbios, conjunciones, etc. Emiten sus comunicaciones a través de mensajes muy simples como comentaba Rondal en el 2009.

Después de los 5-6 años, sus enunciados se alargan de forma progresiva y aparecen paulatinamente las preposiciones, artículos, etc., estableciéndose un índice de LMEV del orden de dos morfemas hacia los 6 años y medio (con una desviación estándar de 25 meses, que señala la variación interindividual). En los niños con desarrollo normalizado estos niveles suelen alcanzarse a los 27 meses.

Alrededor de los 7 años en los niños con síndrome de Down se observan enunciados de 3-4 palabras, pero para llegar a longitudes medias del orden de tres morfemas habrá que esperar hasta alrededor de los 10 años. A partir de los 10-11 años, los enunciados producidos, en muchos casos, contienen 5 o 6 morfemas (Rondal, 2006, 2009).

El lenguaje del niño en edad escolar y del adolescente con síndrome de Down es pobre en su organización gramatical. Los géneros de los nombres, la expresión de los tiempos verbales, las relaciones sujeto-verbo y los adjetivos suelen plantear problemas. El lenguaje de estos adolescentes y adultos está caracterizado por enunciados de mediana longitud, formulados por lo general en presente, con pocas oraciones subordinadas. Su discurso,

por tanto, es muy sencillo en lo que se refiere a las estructuras gramaticales utilizadas (Rondal, 2006).

Son perfectamente capaces de conversar respetando las reglas habituales de las conversaciones normales. Los contenidos de sus mensajes suelen estar adaptados al contexto utilizando un lenguaje pertinente en cuanto a los contenidos semánticos transmitidos.

Son perfectamente capaces de conversar respetando las reglas habituales de las conversaciones normales. Los contenidos de sus mensajes suelen estar adaptados al contexto utilizando un lenguaje pertinente en cuanto a los contenidos semánticos transmitidos. Como señala Buckley (2000) o Rondal (2006, 2009) se posee la evidencia suficiente para afirmar estas consideraciones con relación a la gran mayoría de los niños con síndrome de Down.

- a) Las capacidades del habla y del lenguaje van retrasadas con respecto a las capacidades de razonamiento no verbal; por lo tanto, puede considerarse que los niños tienen alteraciones específicas del habla y del lenguaje.
- b) La producción del habla está retrasada con respecto a la comprensión; en los niños pequeños, las primeras palabras se retrasan con respecto a la comprensión pero una vez pasada esta etapa de las frases de dos palabras, la capacidad de producir frases lleva retraso en comparación con la comprensión de las mismas.
- c) El aprendizaje del vocabulario se adelanta al de la gramática; de este modo, los adolescentes suelen tener unas edades de comprensión del vocabulario más adelantadas que las de comprensión de gramática.
- d) La gramática constituye un área de especial dificultad. Este dominio lento e incompleto de la gramática da lugar a un habla más bien telegráfica.
- e) La inteligibilidad del lenguaje es frecuentemente escasa, la mayoría de los niños presentan dificultades para pronunciar las palabras claramente, y todavía más cuando se trata de frases.

EL DESARROLLO FONOLÓGICO EN EL SÍNDROME DE DOWN

Los patrones de desarrollo fonológico durante el periodo de la lactancia y primera infancia están influidos por diversos factores internos y externos. Las pérdidas de audición y las anomalías orofaciales junto con las dificultades en la memoria verbal son aspectos fundamentales que contribuyen a las dificultades en el desarrollo fonológico en niños con Síndrome de Down. La implantación de contrastes fonológicos es lenta en muchos niños con síndrome de Down, pero en conjunto su progresión es paralela a la de los demás niños. Se producen primero las vocales y semivocales, y las consonantes nasales, mientras que las fricativas, más delicadas de articular, requieren más tiempo para dominarlas si lo consiguen (Rondal, 2006, 2009) Muchos niños con síndrome de Down muestran serias dificultades oropraxicas y, por ende, articulatorias. Los factores responsables siguiendo a autores como Miller, 1988, Miller y col. (1995), Rast y Harris (1985); Yater (1990); del Barrio, (1991) o Rondal (2006) son:

Muchos niños con síndrome de Down muestran serias dificultades oropraxicas y, por ende, articulatorias. Los factores responsables son (Miller, 1988; Miller y col., 1992; Rast y Harris, 1985; Rondal, 2006):

Una cavidad bucal demasiado pequeña para la lengua que acoge, lo que afecta a la resonancia del lenguaje, una protrusión o salida de la lengua, un paladar óseo partido o corto, una disposición anómala o deformidades de los dientes lo que origina una oclusión dental defectuosa, una laringe que se encuentra en posición alta en el cuello, la hipotonía de los músculos del habla que comprenden la lengua, los labios, el paladar blando y los músculos respiratorios; los defectos de audición: con pérdidas de 25 a 55 decibelios en la escala de frecuencias del habla, un trastorno que es en parte de carácter conductivo, en parte sensorioneural o mixto; déficit en la coordinación motora; y problemas de voz.

Las investigaciones de Miller y su grupo (Miller, 1988; Miller y col., 1992, 1995) describieron una alta correlación entre la función motora del habla en las tareas de evaluación y el número de palabras diferentes producidas por los niños con síndrome de Down en una muestra de habla espontánea.

La capacidad para percibir, almacenar y recuperar las presentaciones fonológicas resulta esencial para la producción y comprensión del lenguaje (Fowler, 1991), de ahí que las dificultades que existan en estas áreas irán asociadas con los déficits en el desarrollo del habla y del lenguaje.

En cuanto al desarrollo vocal prelingüístico, las investigaciones realizadas sugieren que es casi normal en este aspecto. Dodd (1972) comparó los patrones de balbuceo de dos grupos de niños de 9-13 meses, 10 niños con Síndrome de Down y 10 sin él y no se reveló diferencia significativa alguna en el número de emisiones vocales, longitud de las emisiones, tiempo transcurrido en la vocalización y variedad de sonidos consonantes y vocales emitidos).

La producción del silabeo canónico fue el centro de interés de otro estudio en el que Stoel Gammon (1997) examinó la producción de balbuceo canónico repetido y diversificado en nueve niños con Síndrome de Down, llegando a la conclusión de que tanto los tipos canónicos como reduplicados aparecían en todas las recogidas de datos que se efectuaban cada 3 meses desde los 6 hasta los veinticinco meses.

Por consiguiente, las investigaciones han mostrado pocas diferencias entre los patrones de desarrollo vocal prelingüístico en niños con desarrollo normalizado y niños con Síndrome de Down (Rondal, 2006).

Puesto que el desarrollo vocal prelingüístico de los bebés con síndrome de Down se parece al de sus compañeros con cognición normal y que este periodo está estrechamente asociado con el desarrollo lingüístico inicial,

cabría esperar que la adquisición inicial del lenguaje en los niños con síndrome de Down fuera casi normalizada pero como señala Stoel Gammon (1997), esto no ocurre así. Muchos niños con síndrome de Down, muestran un retraso importante en la aparición de las primeras palabras, a pesar de que sus patrones de balbuceo son normales.

Existe una enorme variabilidad en la edad en que los niños con síndrome de Down producen las primeras palabras, algunos lo hacen dentro del intervalo en que lo hacen los niños con desarrollo típico, mientras que en otros no aparecen las primeras palabras hasta los 7 años. Smith (1988), en un estudio longitudinal de diez bebés con síndrome de Down y ocho sin él, informó que la media de edad de comienzo de un habla inteligible fue de 14 meses en los niños de desarrollo normalizado y de 21 en los que tenían síndrome de Down.

Kumin (1994) siguió la aparición de las consonantes en el habla de 60 niños con síndrome de Down entre los 9 meses y los 9 años. El patrón general de adquisición fue similar al de los más jóvenes con desarrollo normalizado excepto en unas cuantas diferencias importantes: la fricativa palatina sin voz, apareció considerablemente antes de lo que cabía esperar, y la {f} algo más tarde. Entre las 60 personas, la edad de aparición de la {b} varió entre los 12 meses y los 6 años. Los autores indican que dado este amplio intervalo de edades, resulta inadecuado aplicar normas sobre la edad en que debe quedar dominada la adquisición de determinados fonemas en los niños con síndrome de Down.

Además de los problemas de articulación, los niños y adultos con síndrome de Down muestran patrones atípicos de habla a nivel suprasegmentario. Las diferencias más notables están en la frecuencia fundamental de voz y en la cualidad de la voz percibida; también muestran diferencias en el fraseo, en la velocidad y en el sitio en que se hace énfasis dentro de una frase (Moran y Gilbert, 1986; Shriberg y Widder, 1990)

Los patrones fonológicos que aparecen en el síndrome de Down están relacionados probablemente con los bajos niveles de inteligibilidad de su habla. Así, estudios realizados por Pueschel y Hopman (1993) y Kumin (1994) revelan que los padres perciben con frecuencia el lenguaje de sus hijos como ininteligible (60% en el caso del estudio de Kumin) o con problemas de articulación (94% en el estudio de Shriberg y Widder, 1990).

En conclusión, (Stoel Gammon, 1998; Rondal, 2006, 2009), las características del desarrollo fonológico en el niño con síndrome de Down, se pueden resumir en:

1. La pérdida de audición detectada en las personas con síndrome de Down puede afectar negativamente a su capacidad para percibir de manera normal los sonidos del habla, lo que influye sobre el almacenamiento de la información fonológica y la correcta articulación de los fonemas que se desea pronunciar.
2. Los mecanismos de producción lingüística difieren tanto por su estructura como por su función. Estas diferencias probablemente originan dificultades en la articulación, las cuales a su vez, pueden ir asociadas con patrones atípicos de desarrollo del habla. Los problemas de almacenamiento y recuperación de la información fonológica pueden también estar asociados con déficits en el control motor del lenguaje.
3. El desarrollo vocal prelingüístico es semejante en los niños con síndrome de Down y en los que no lo tienen. Pero la transición a un habla inteligible está claramente retrasada.
4. La adquisición fonológica sigue los mismos patrones que en el niño con desarrollo normalizado, aunque presenta cuatro excepciones:
 - a) avanza a velocidad más lenta
 - b) es más variable
 - c) hay una mayor proporción de errores, unos idiosincráticos y otros atípicos
 - d) hay diferencias en la adquisición de los aspectos suprasegmentarios del habla.

EL DESARROLLO LÉXICO-SEMÁNTICO EN EL SÍNDROME DE DOWN

El desarrollo del lenguaje es extremadamente lento en los niños con síndrome de Down. Se sabe que el niño con desarrollo normalizado pronuncia las primeras palabras sueltas entre los 9 y los 15 meses y que hacia los 6 años el niño dispone de un vocabulario de comprensión de unas 2500 palabras y de un vocabulario de producción de unas 1250 palabras.

La edad mental aparece como una variable importante en el desarrollo del vocabulario el cual está marcadamente retrasado por lo general en los niños con síndrome de Down. Hay varias razones para que esto ocurra siguiendo a Rondal, (2006).

- Dificultades en la percepción y producción de sonidos y de secuencias canónicas de sonidos del habla, que constituyen las palabras (los fonemas del lenguaje). Por ejemplo, hay problemas muy pertinaces con los conjuntos de consonantes, la detección de las consonantes finales de palabra, la vocalización del final de la palabra y otras dificultades que reducen la inteligibilidad del habla.
- Limitaciones en la memoria a corto plazo, con lo que resulta más difícil la tarea de asociar o la forma con el significado.
- Dificultades para identificar los referentes de las palabras y, por tanto, para construir el significado.

Realmente, no podemos negar que nos enfrentamos a una tarea particularmente problemática, incluso para los niños de la población ordinaria. Dado que cualquier signo lingüístico podría referirse a varios aspectos de los objetos o de los acontecimientos (forma, función, color, número, partes constituyentes, etc.), y que en los intercambios verbales habituales, no se suele dar por lo general ninguna pista a los niños sobre cuál es el aspecto específico de los objetos o de los acontecimientos al que uno se está refiriendo (Rondal, 2009)

Lenneberg y col. (1964) en un estudio de 61 niños con síndrome de Down no internados llegó a la conclusión que la edad cronológica era mejor indicador del desarrollo del lenguaje que el cociente de inteligencia.

Estos datos están en contradicción con resultados posteriores que señalan que a edades mentales equivalentes, los niños con desarrollo normalizado y los niños con síndrome de Down, son capaces de definir y comprender el mismo número de palabras y el vocabulario básico utilizado es relativamente semejante al de los niños con desarrollo normalizado. Las asociaciones de palabras son también del mismo tipo en niños con desarrollo normalizado y niños con síndrome de Down equiparadas en edad mental.

Si nos atenemos a la organización cognitiva como base de la adquisición del vocabulario, los datos aportados por Piaget (1966,1969) indican que nunca se produce un aumento sensible del repertorio léxico y de la combinación de dos o más palabras en el mismo enunciado, tanto en niños con desarrollo normalizado y niños con discapacidad, antes de haber llegado en el desarrollo cognitivo sensoriomotor a los subestadios 5 y 6.

e. MATERIALES Y MÉTODOS

MÉTODOS:

CIENTÍFICO: El método Científico es un proceso destinado a explicar fenómenos, establecer relaciones entre los hechos y enunciar leyes que expliquen los fenómenos físicos del mundo y permita obtener, con estos conocimientos, aplicaciones útiles al hombre, permitió organizar los recursos disponibles, con los cuales se alcanzó los objetivos que se han planteado. Partiendo desde la observación empírica del campo problemático, delimitación del mismo, seleccionar el tema, planteamiento de objetivos, fundamentación teórica.

INDUCTIVO El método Inductivo es el que crea leyes a partir de la observación de los hechos, mediante la generalización del comportamiento observado; en realidad, lo que realiza es una especie de generalización, sin que por medio de la lógica pueda conseguir una demostración de las citadas leyes o conjunto de conclusiones, las mismas que podrían ser falsas y, al mismo tiempo, la aplicación parcial efectuada de la lógica podría mantener su validez. En la presente investigación el método Inductivo permitió la delimitación del problema, planteamiento de soluciones, es decir para generalizar todos aquellos conocimientos particulares

DEDUCTIVO: El método Deductivo es aquel que aspira a demostrar en forma interpretativa, mediante la lógica pura, la conclusión en su totalidad a partir de unas premisas, de manera que se garantiza la veracidad de las conclusiones, si no se invalida la lógica aplicada. En la presente investigación el método sirvió para partir de una teoría general acerca de los Títeres y su relación con el Lenguaje.

DESCRIPTIVO: Es aquel que permite , identificar, clasificar, relacionar y delimitar las variables que operan en una situación determinada, siendo

imprescindible en la investigación para describir la problemática, con rigor científico y objetividad; es utilizado para puntualizar Los Títeres y su relación en el Lenguaje de los niños con síndrome de Down investigados. En la presente investigación guió la identificación de fenómenos que se susciten en la realidad del hecho investigado; la formulación de objetivos, la recolección de datos, posibilitando la interpretación y análisis racional y objetivo.

MODELO ESTADÍSTICO: Es aquel que utilizado sirve para obtener un conjunto de valores ordenados en sus respectivas categorías; empleándose en este caso; la estadística cuantitativa y descriptiva por constituir un estudio cualitativo; cuyos resultados servirán únicamente para esta población, sin negar la posibilidad que algunos aspectos de los resultados se puedan aplicar en otras. Este modelo permitió emplear la estadística descriptiva con la tabulación de los resultados de la encuesta dirigida a las maestras; y, el Test de Zimmerman aplicada los niños y niñas a investigar, representados en las tablas y gráficos estadísticos con la finalidad de presentar los datos ordenados y así facilitar su lectura y análisis. Sirvió para la organización de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados, los mismos que fueron representados en cuadros y gráficos estadísticos.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

ENCUESTA: Aplicada a las maestras de los niños y niñas de 4 y 5 años con síndrome de Down que asisten a La "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014", para identificar el tipo de Títeres que utilizan en la Jornada diaria de trabajo.

TEST DE ZIMMERMAN.- Aplicado a los niños y niñas de 4 y 5 años con síndrome de Down que asisten a La "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014", para evaluar el Desarrollo del Lenguaje.

POBLACIÓN:

“FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO”				
PARALELOS	NIÑOS		TOTAL	MAESTRAS
	Masculino	Femenino		
A	5	4	9	1
B	5	4	9	1
C	4	5	9	1
TOTAL	14	13	27	3

Fuente: Registro de Asistencia de la “Fundación el Triángulo”
Elaboración: Sonia Samaniego

f. RESULTADOS

RESULTADOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A LAS MAESTRAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", PARA IDENTIFICAR LOS TIPOS DE TÍTERES QUE UTILIZAN EN LA JORNADA DIARIA DE TRABAJO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS.

1. Utiliza Ud. los Títeres en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas?

CUADRO Nº 1

INDICADORES	f	%
Si	3	100%
No	0	0%
TOTAL	3	100%

Fuente: Encuesta realizada a las maestras de la "Fundación el Triángulo"
Elaboración: Sonia Rebeca Samaniego Campos

GRÁFICO Nº 1



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 100% de las maestras encuestadas manifiestan que utilizan títeres en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas.

La Utilización de Títeres en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas posibilita a los maestros obtener mejores resultados al momento de alcanzar los objetivos de aprendizaje; ya que por sus extraordinarias cualidades pedagógicas en la práctica educativa dentro del aula; el títere permite que el maestro capte el interés del niño para los aprendizajes impartidos; pues este constituye uno de los medios audiovisuales más idóneos, ya sea para la acción corporal, expresión verbal e interacción social, por sus especiales características de color y forma.

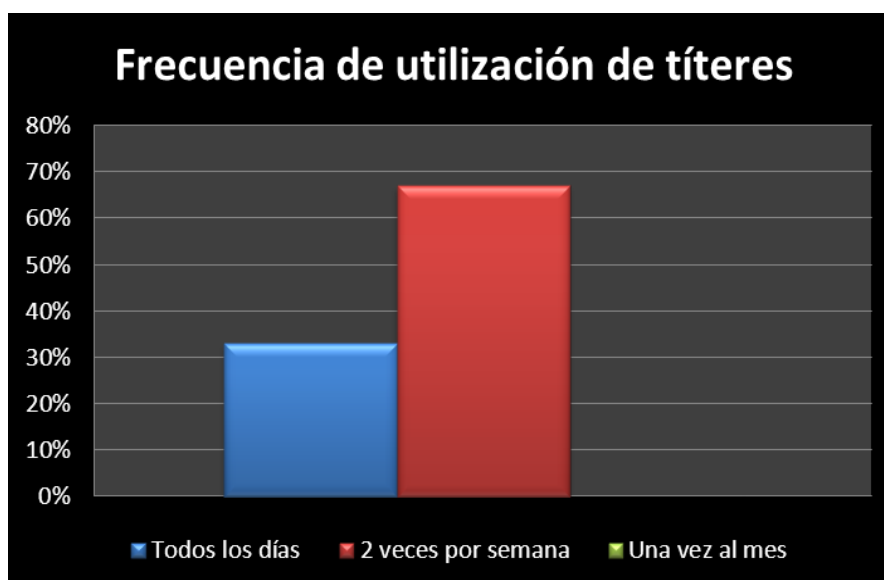
2. ¿Con qué frecuencia utiliza los Títeres en el desarrollo de la actividad escolar?

CUADRO N°2

INDICADORES	f	%
Todos los días	1	33%
2 veces por semana	2	67%
Una vez al mes	0	0%
TOTAL	3	100

Fuente: Encuesta realizada a las maestras de la "Fundación el Triángulo"
Elaboración: Sonia Rebeca Samaniego Campos

GRÁFICO N° 2



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 33% de las maestras encuestada expresan que utilizan títeres en la jornada diaria de trabajo todos los días; y el 67% algunos días.

La Utilización de Títeres en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas posibilita a los maestros obtener mejores resultados al momento de alcanzar los objetivos de aprendizaje; ya que por sus extraordinarias cualidades pedagógicas en la práctica educativa dentro del aula; el títere permite que

el maestro capte el interés del niño para los aprendizajes impartidos; pues este constituye uno de los medios audiovisuales más idóneos, ya sea para la acción corporal, expresión verbal e interacción social, por sus especiales características de color y forma.

3. Seleccione los tipos de Títeres que utiliza en la jornada diaria de trabajo

CUADRO N°3

INDICADORES	f	%
De guante	3	43%
De dedo	3	43%
Bocón	1	14%
De varilla	0	0%
Títere de hilo	0	0%
Títere de Sombra	0	0%
Cabezudo	0	0%
TOTAL	7	100%

Fuente: Encuesta realizada a las maestras de la "Fundación el Triángulo"
Elaboración: Sonia Rebeca Samaniego Campos

GRÁFICO N°3



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 43% de Maestras encuestadas utilizan los títeres de guante y dedo; mientras que el 14% el títere bocón.

Los diferentes tipos de títeres constituyen pequeños muñecos mágicos que cobran vida en las manos de quien los utiliza.

Títere de guante es el que se calza en la mano como un guante. También se lo conoce como “títere de cachiporra”, “títere de mano” y “títere de puño”, para su movimiento se introduce el dedo índice en la cabeza del muñeco y los dedos mayor y pulgar en las manos, asomando medio cuerpo por el escenario. Es el más sencillo, práctico, económico y pedagógicamente el más apto para su utilización.

El títere de dedo es pequeño y tierno, su utilización es muy fácil puede utilizarse un títere en cada dedo; lo que permite que se represente distintos personajes al mismo tiempo. A través de este tipo de títere se puede llegar de manera muy individualizada a los niños, su proximidad permite el contacto físico con ellos.

El títere bocón es más gracioso y por los movimientos que pueden realizar con su boca son más reales para los niños. Estos títeres además del desarrollo del lenguaje, imaginación, creatividad y desarrollo socio-afectivo; estimulan el área de motricidad fina de manos y dedos.

Títere de varilla, se mueven o manipulan desde abajo. Sus brazos tienen articulaciones en la muñeca, codo y hombro, siendo muy flexibles. Las manos del titiritero manipulan las del muñeco mediante varillas muy delgadas.

4. ¿Qué beneficios brinda la utilización de títeres?

CUADRO N°4

INDICADORES	f	%
Desarrollar su creatividad	3	21%
Comunicar sentimientos	3	21%
Contribuyen al desarrollo verbal	3	21%
Enriquecer la práctica de los buenos hábitos	2	16%
Estimular el desarrollo socio - afectivo	3	21%
TOTAL	14	100%

Fuente: Encuesta realizada a las maestras de la "Fundación el Triángulo"
Elaboración: Sonia Rebeca Samaniego Campos

GRÁFICO N° 4



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 21% de Maestras manifiestan que los beneficios que brinda la utilización de títeres son: Desarrollar su creatividad, comunicar sentimientos, contribuyen al desarrollo verbal, estimular el desarrollo socio-afectivo; y el 16% enriquecer la práctica de los buenos hábitos.

Los beneficios que brinda el uso de títeres, es muy importante; ya que, este pequeño muñeco propicia la imaginación del niño y su creatividad con cada personaje e historia que interpreta; del mismo modo a través de los títeres los niños y niñas pueden comunicar sentimientos, emociones y temores, posibilitando una buena comunicación; contribuyendo al desarrollo verbal especialmente en aspectos como la dicción y vocabulario; enriqueciendo la práctica de los buenos hábitos con el mensaje que se puede transmitir a través de ellos; de igual manera estimulan el desarrollo socio-afectivo creando vínculos con las personas que le rodean e interactuando afectivamente al vencer la timidez.

5. ¿Qué criterios deben tomar en cuenta al momento de utilizar los títeres?

CUADRO N°5

INDICADORES	f	%
La predisposición de los niños	3	30%
Que los títeres y el libreto estén acordes a la realidad de los niños	3	30%
Que los títeres siempre dejen un mensaje positivo	3	30%
Que los títeres cumplan con normas de construcción y presentación	1	10%
TOTAL	10	100%

Fuente: Encuesta realizada a las maestras de la "Fundación el Triángulo"
 Elaboración: Sonia Rebeca Samaniego Campos

GRÁFICO N°5



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 30% de Maestras encuestas manifiestan que los criterios que se deben tomar en cuenta al momento de la utilizar los títeres son: la predisposición de los niños; que los títeres y el libreto estén acordes a la realidad de los niños; que siempre dejen un mensaje positivo; mientras que

el 10% considera que los títeres cumplan con normas de construcción y presentación.

Para utilizar títeres se deben tomar en cuenta algunos criterios como: la predisposición de los niños; ya que, muchos de ellos a la primera interacción con el títere pueden sentir temor o asustarse, por lo que no se debe obligar a que lo manipulen; por el contrario hay que esperar a que estos se familiaricen con el pequeño muñeco; Además los títeres siempre deben dejar un mensaje positivo; puede relacionarse a un aprendizaje específico y practica de buenos hábitos y valores; procurando siempre que el libreto que se utilice para el títere este acorde a la realidad de los alumnos que se ajuste a su contexto psicológico, social, cultural y a su edad; manteniendo las normas de construcción, es decir los materiales deben de ser seguros y llamativos para captar su atención a través de la percepción visual.

6. ¿Existe en su aula un Teatrino?

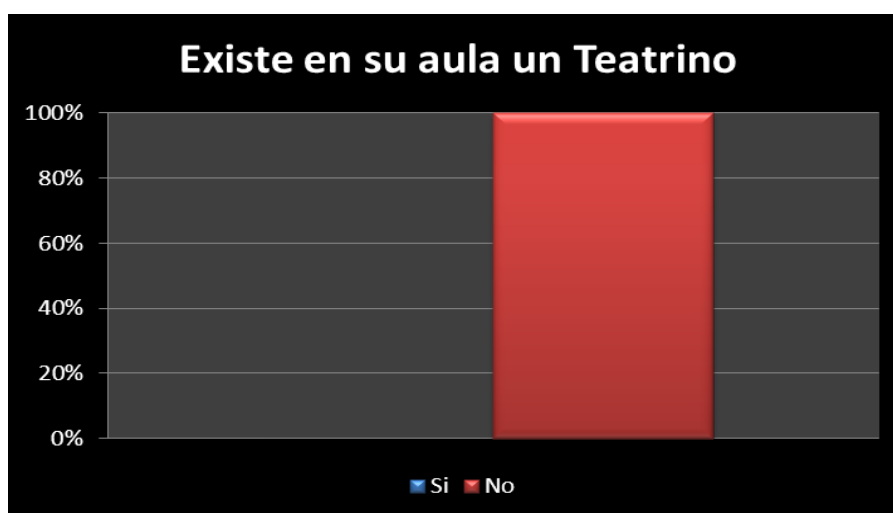
CUADRONº6

INDICADORES	f	%
Si	0	0%
No	3	100%
TOTAL	3	100%

Fuente: Encuesta realizada a las maestras de la "Fundación el Triángulo"

Elaboración: Sonia Rebeca Samaniego Campos

GRÁFICO Nº6



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 100% de Maestras encuestadas manifiestan que en su aula no existe un teatrino.

La existencia de un teatrino dentro del aula de clase es muy importante ya que este es el lugar o espacio, donde se realiza el espectáculo de los títeres; éste debe adaptarse al tipo de títere que se vaya a presentar, tomando en cuenta que los muñecos se moverán de un lugar a otro; lo cual exige ciertas y especiales condiciones de fabricación. Además deben de ser elaborados de colores llamativos y motivadores para despertar la magia y la imaginación de los niños y niñas.

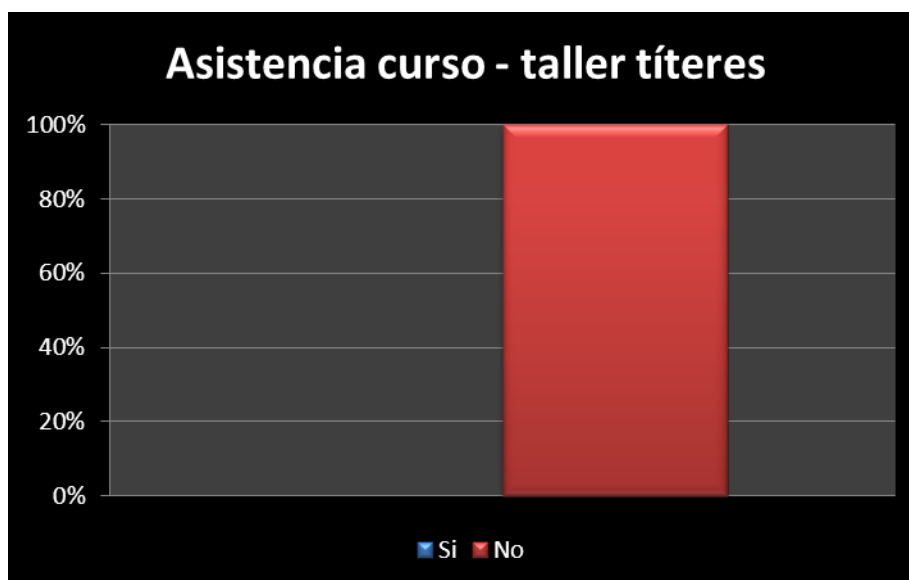
7. ¿Ha asistido a algún curso – taller sobre el manejo de Títeres?

CUADRONº7

INDICADORES	f	%
Si	0	0%
No	3	100%
TOTAL	3	100%

Fuente: Encuesta realizada a las maestras de la "Fundación el Triángulo"
Elaboración: Sonia Rebeca Samaniego Campos

GRÁFICO Nº7



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 100% de Maestras manifiestan que no ha asistido aún curso-taller sobre el manejo de Títeres.

El curso-taller sobre manejo de títeres es de gran importancia, pues dentro de estos se capacita a los docentes para una correcta utilización de los mismos, conocer las técnicas y procedimientos adecuados; su rol al momento de utilizar los títeres, el empleo de la voz, colores de la vestimenta, la escenografía y manipulación; ya que la personalidad del títere

adquiere características de quien lo interpreta, haciéndolo a éste protagonista, por tal motivo hay que conocer la manera de actuar el libreto preparado para el títere.

8. ¿Considera Ud. Que la utilización de los Títeres incide en el desarrollo del Lenguaje de los niños y niñas con Síndrome de Down?

CUADRO Nº 8

INDICADORES	f	%
Si	3	100%
No	0	0%
TOTAL	3	100%

Fuente: Encuesta realizada a las maestras de la "Fundación el Triángulo"
Elaboración: Sonia Rebeca Samaniego Campos

GRÁFICO Nº 8



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 100% de Maestras encuestadas consideran que la Utilización de los Títeres sí incide en el Desarrollo del Lenguaje de los niños y niñas.

La Utilización de Títeres estimula diversas áreas en los niños y niñas como la atención, la capacidad de comprensión, de imaginación, comunicación y el desarrollo del Lenguaje; pues interactuar con títeres permite a los niños

socializar y vencer su timidez, a través del vínculo de lazos afectivos que se transmite con las historias contadas a través de los títeres; así ellos pueden relacionarse y acoplarse al medio que les rodea; expresando ideas, sentimiento y compartiendo experiencias de la vida cotidiana.

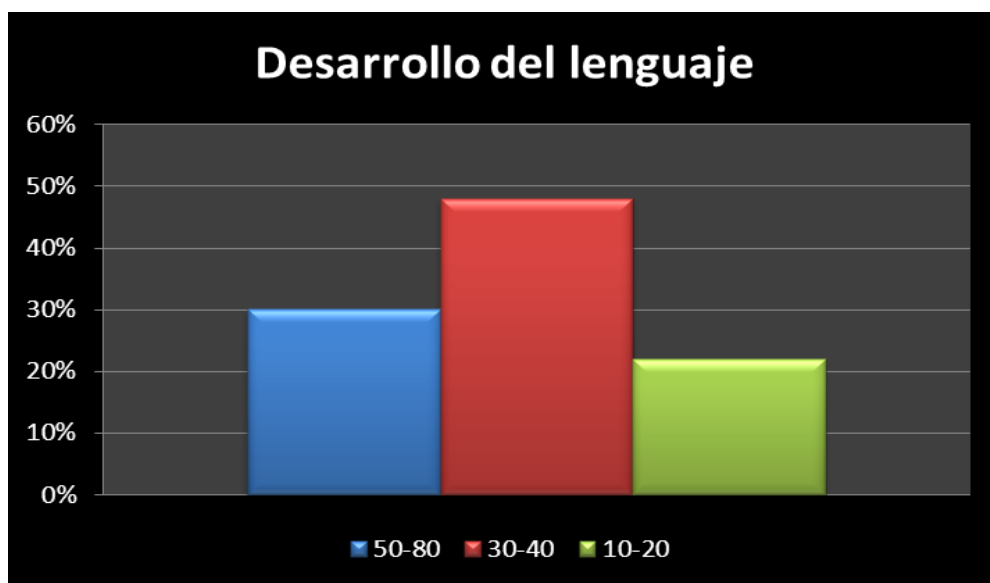
RESULTADOS OBTENIDOS DEL TEST DE ZIMMERMAN APLICADO A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", PARA EVALUAR EL DESARROLLO DE LENGUAJE

CUADRO N° 9

ITEMS	DIAGNÓSTICO	f	%
50-80	Excelente	8	30%
30-40	Normal	13	48%
10-20	Bajo	6	22%
TOTAL		27	100%

Fuente: Test aplicado a los niños y niñas de la "Fundación el Triángulo"
 Elaboración: Sonia Rebeca Samaniego Campos

GRÁFICO N° 9



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 48% de niños y niñas investigados se ubican en el rango de 30 a 40 lo que corresponde a un desarrollo de Lenguaje Oral Normal, 30 % se ubica en el rango de 50 a 80 equivalente a Excelente y el 5% en el rango de 10 a 22% que corresponde a Bajo.

El Lenguaje es la capacidad que tienen los humanos para expresar su pensamiento y comunicarse por medio de un sistema de signos vocales y ocasionalmente gráficos. A. Luria afirma que el elemento fundamental del lenguaje es la palabra es parte de un complejo sistema comunicativo que se desarrolla entre los humanos. Los estudiosos han llamado al desarrollo del lenguaje en el niño (a) “desarrollo de la competencia comunicativa”. Este proceso comienza ya desde las primeras semanas de un bebé recién nacido, al mirar rostros, sonrisas y otros gestos y al escuchar las interpretaciones lingüísticas dadas por el adulto.

g.- DISCUSIÓN

Con la finalidad de comprobar el Objetivo planteado para la presente investigación, identificar los tipos de Títeres que utilizan las maestras en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas de 4 y 5 años con Síndrome de Down que asisten a la "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito, Período 2013-2014, se recolectó información a través de una encuesta a maestras y tomando como muestra la pregunta 1; **¿Utiliza Ud. Los Títeres en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas?** Analizados los resultados. Se concluye que El 100% de maestras encuestadas manifiestan que utilizan los títeres en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas.

Pregunta 3 **Seleccione los tipos de Títeres que utilizan en la jornada diaria de trabajo**, las maestras encuestadas utilizan en un 43% los títeres de guante y dedo; mientras que en un 14% el títere bocón; ya que la utilización de títeres estimulan diversas áreas en los niños y niñas como la atención, la capacidad de comprensión, de imaginación, comunicación y el desarrollo del Lenguaje; a través de la interacción social, expresión de sentimientos, venciendo la timidez y facilitando la comunicación con las personas que lo rodean.

Para comprobar el segundo objetivo específico Evaluar el Desarrollo del Lenguaje de los niños y niñas de 4 y 5 años con Síndrome de Down que asisten a la "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014, se aplicó la el Test de Zimmerman y se obtuvieron los siguientes resultados, el 48% de niños y niñas investigados se ubican en el rango de 30 a 40 lo que corresponde a un desarrollo de Lenguaje Oral Normal, 30% se ubica en el rango de 50 a 80 equivalente a Excelente y el 22% en el rango de 10 a 20 que corresponde a Bajo.

Al concluir la presente investigación y considerando los resultados obtenidos se determina que los Títeres sí inciden significativamente en el desarrollo

del Lenguaje de los niños y niñas de 4 y 5 años con Síndrome de Down que asisten a la "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014.

h. CONCLUSIONES:

- El 100% de Maestras encuestadas manifiestan que utilizan los Títeres en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas; y los tipos que utilizan son: en un 43% los títeres de guante y dedo; mientras que en un 14% el títere bocón; ya que la utilización de títeres estimulan diversas áreas en los niños y niñas como la atención, la capacidad de comprensión, de imaginación, comunicación las mismas que son claves en el desarrollo del Lenguaje; a través de la interacción social, expresión de sentimientos, venciendo la timidez y facilitando la comunicación con las personas que lo rodean.
- El 48% de niños y niñas investigados se ubican en el rango de 30 a 40 lo que corresponde a un desarrollo de Lenguaje Normal, 30 % se ubica en el rango de 50 a 80 equivalente a Excelente y el 22% en el rango de 10 a 20 que corresponde a Bajo.

i. RECOMENDACIONES

- A las maestras de la “Fundación El Triángulo” seguir utilizando los títeres en la jornada diaria de trabajo; procurando utilizar los diversos tipos que existen para dar variedad y dinámica a las actividades escolares; del mismo modo recibir talleres de capacitación, ya que estos contribuirán a la correcta utilización y manipulación de los títeres para obtener un mejor resultado en los objetivos de aprendizaje propuestos; teniendo en cuenta siempre que el libreto y el títere deben estar acorde a las necesidades y características educativas de los niños y niñas.
- A las maestras de la “Fundación El Triángulo”, que realicen actividades que desarrollen el Lenguaje de los niños y las niñas, ya que es el medio fundamental de la comunicación humana, la voz y el habla, le permiten al individuo expresar y comprender ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos y actividades y mayor facilidad de expresión y enriquecimiento de su vocabulario, fluidez en sus pensamientos, para ayudar en la perfección de un lenguaje como base de su desarrollo integral.

j. BIBLIOGRAFÍA

- Abad, F. y García Berrio, A. [coord.] (1982). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra.
- Abbeduto L., Warren S.F. y Conners F.A. (2007). Language development in Down syndrome: from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Ment Retard Develop Disabi*, 13, 247.
- Abbeduto, L. y Chapman, R.S. (2005). Language and communication skills in children with Down syndrome and Fragile x. En P. Fletcher & J. Miller, (Eds.), *Trends in language acquisition research, vol 4: Developmental theory and language disorders*. Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Abbeduto, L., Murphy, M., Cawthon, S., Richmond, E., Weissman y M., Karadotti (2003). Receptive language skills of adolescents and young adults with Down and fragile X syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 108, 149-160.
- Abbedutto L. y Keller-Bell Y(2003). Pragmatic development and communication training. En J Rondal y S. Buckley (Eds.), *Speech and language intervention in Down syndrome* (pp. 98-115). London: Whurr .
- Acosta Rodríguez, V. (1987). La evaluación del lenguaje en Educación Especial modelo formativo. En García Pastor, C. [ed.]: *La formación de profesionales de educación especial*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Acosta Rodríguez, V. (1991a). Diseño y evaluación de programas de lenguaje. En Barroso, E. (coord.): *Respuesta educativa ante la diversidad*. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Salamanca: Amarú.
- Acosta Rodríguez, V. (1991b). Reflexiones teórico-prácticas en la evaluación de programas de lenguaje .En López Melero, M. y Guerrero López, F. [coord.]: *Caminando hacia el siglo XXI; la integración escolar*.

Málaga: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

- Acosta Rodríguez, V. (1991c). Reflexiones en torno a la intervención en el lenguaje. En Ortiz González, M^a C. (ed.): *Temas actuales de educación especial*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Acosta Rodríguez, V. (1996). La evaluación logopédica como proceso. En Jurado, P.[coord.]: *Les necessitats educatives: present i futur*. Barcelona: Dpt. de Pedagogia Aplicada de l'Universitat Autònoma de Barcelona.
- Amorós, Pilar; Paricio, Paco. Títeres y titiriteros. Editorial Pirineum. ISBN 84-932355-6-3
- Fernández, Beatriz (1986) Cuide a sus hijos su crecimiento y desarrollo. ISSTE. México.
- GARCÍA VIDAL, J Y MANJÓN, D “Dificultades del aprendizaje e intervención psicopedagógica”. Vol. II Lectura y escritura. Ed. EOS-Madrid.
- Gonzales Badial Jorge. Los títeres, en educación infantil
- Hurlock, Elizabeth. Desarrollo psicologico del niño. McGraw-Hill. México
- Morris; Charles (2005) Psicología. Pearso-México.
- Palomas Susana, Editorial Espacio, Argentina, 2002. Estrategias metodológicas para la promoción de la salud comunitaria: los títeres tienen la palabra
- Papalia, Diane (1997) Desarrollo Humano. McGraw-Hill. México.
- Rice, Philip. (1977) Desarrollo Humano. México.
- Schell; María del Carmen Títeres, sombras y marionetas
- A.M.R. (2004). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (Trad. Verdugo, M.A. y Jenaro, C.). Madrid: Alianza Editorial. (Edición Original 2002).

- A.A.M.R. (2001). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (Trad. Verdugo, M.A. y Jenaro, C). Madrid: Alianza Editorial. (Edición Original 1992).

INTERNET

- <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-etapa27.htm>
- <http://capacitacion-docente.idoneos.com/index.php/T%C3%ADteres>
- <http://www.dinosaurio.com/maestros/titeres-para-ensenar.asp>
- <http://lalonso2207.blogspot.com/2010/10/titeres-tecnicas-de-manipulacion.html>
- www.titerenet.com/2006/10/23/elementos-minimos-del-teatro-de-titeres/
- <http://es.wikipedia.org/wiki/T%C3%ADtere>
- http://www.taringa.net/posts/arte/1967687/Como-hacer-titeres-de-manopla_.html
- <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/2200/2227.ASP>

LINEAMIENTOS

PROPOSITIVOS

a. TÍTULO

“TALLER DE APLICACIÓN DE TÍTERES DIRIGIDO A LAS MAESTRAS PARA MEJORAR EL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", DE LA CIUDAD DE QUITO. PERÍODO 2013-2014”.

b. PRESENTACIÓN

El presente taller ofrece una propuesta de aplicación de Títeres que constituye una alternativa para que las maestras de los niños y niñas de 4 y 5 años con síndrome de Down puedan tener un desarrollo del Lenguaje adecuado.

Para determinar que este plan sea factible, sustentable y sostenible se debe contar con el criterio de todos los actores involucrados con la educación de los niños de 4 y 5 años con síndrome de Down que llevará a grandes cambios en beneficio de los mismos.

Los talleres de aplicación de Títeres permiten soluciones a las problemáticas ordinarias, de tal manera que el grupo está definido por los intereses comunes que unen a los individuos. Así pues, valoramos los talleres de Títeres por su posibilidad de contribuir a la formación de una actitud científica y por constituirse en una alternativa para la formación de valores adicionales al aspecto académico.

c. JUSTIFICACIÓN

La propuesta es necesaria por cuanto se requiere que las maestras se actualicen en la aplicación de Títeres en los niños y niñas que requieren elevar su nivel de aprendizaje y por lo tanto se demanda la aplicación de un

seminario taller para mejorar el desarrollo del Lenguaje de los niños y niñas de 4 u 5 años con síndrome de Down.

d. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

- Concienciar a las Maestras sobre la importancia que tiene la aplicación de Títeres para mejorar el Lenguaje de los niños y niñas con síndrome de Down.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Realizar un Taller para capacitar a las Maestras en la aplicación de Títeres para mejorar el desarrollo del Lenguaje de los niños y niñas de 4 y 5 años con síndrome de Down.

e. CONTENIDOS:

TÍTERES, JUEGOS Y COMUNICACIÓN

- ❖ Consideraciones Generales acerca Del Manejo
- ❖ Procesos Resilientes.
- ❖ Características Físicas
- ❖ Presentación de los Títeres Al Grupo De Niños
- ❖ Títeres del Docente y Títeres de los Niños
- ❖ El Objetivo de los Títeres en Educación Inicial
- ❖ ¿Qué Lugar deberían ocupar los Títeres en la Tarea?
- ❖ Guiones Para Títeres

DESARROLLO DE CONTENIDOS

TÍTERES, JUEGOS Y COMUNICACIÓN



Incluimos algunos conceptos de autores que hicieron su aporte al incluir a los títeres como protagonista en la primera infancia, para que a través de la práctica y el experimentar, puedan conceptualizar de lo que puede contribuir el Juego y los Títeres como Recurso socio – pedagógico en el Nivel Inicial. Aprestamiento inicial con títeres (de "Taller de Títeres" de Rosita Esc. Salvo Ed. AIQUE)

***Una propuesta para los centros infantiles**



(Puede ser muy útil también en salas de 2, 3 y 4 años.) Dice Mané Bernardo -a quien remitimos siempre por ser una de las pioneras en la materia y toda una autoridad en la teoría y práctica del títere que, en el aula, la maestra puede valerse de los títeres y aún más, hacer que los niños lo utilicen como

medio de expresión: "El títere será para ella una herramienta más que maneje sin ataduras, con idoneidad, con alegría y entusiasmo.

Tiene que sentirse cómoda, sin temores, sin complejos ni miedo al ridículo, sin falsas vergüenzas, con la seguridad de que ella domina al títere y no se siente dominada por él; en definitiva, entender que tiene en sus manos un aliado para el juego, la fantasía, el absurdo." (Mané Bernardo: Títeres para jardineras, Buenos Aires, Ed. Estrada). A modo de ayuda para la maestra jardinera, incluimos esta propuesta de aprestamiento inicial con títeres, precedida de algunas nociones esenciales que se pueden ampliar consultando la bibliografía indicada.

En primer término, ¿qué títeres son los indicados para jardín? Existe una gran variedad. La experiencia nos enseña que tanto por sus características como por la facilidad con que se construyen, los más aconsejables son:

- de cajita
- de cono
- de varilla
- de paño (manoplas)
- de dedal
- de guante

Veamos en qué consisten y cómo se realizan:

***Títeres de cajita:** La cabeza está hecha con una caja de medicamentos, de flan, de quesitos, etcétera. Se le forra con papel, se le agregan elementos de collage -ojos, boca-, cabellera hecha con lana, hilo, etc. y puede llevar un camisolín básico.

***Títeres de varilla:** Se recorta la silueta del personaje en cartón o cartulina. Se pintan los rasgos o se pegan elementos varios (botones para los ojos; tapita para la boca; plumas, telas, etc.) en el reverso y para manejarlo, se

adhiere una varilla. ***Títeres de dedal:** Se compran en las jugueterías. O bien se confeccionan con paño lenci o tela similar. Calzan como un guantecito en cada dedo y son muy graciosos. También pueden hacerse con círculos de cartón, al que se le pasa un hilo elástico para asegurarlo al dedo.

***Títeres de cono:** También es factible su adquisición. Para realizarlos hay que tener los moldes, elementos y tiempo.

***Títeres de paño:** Se confeccionan como si fuera una manopla. Calza en toda la mano y se hacen de paño lenci o tela similar.

***Títeres de guante:** Generalmente hechos con papel maché -actualmente una pasta instantánea lo sustituye- exigen un conocimiento previo y asesoramiento para su realización y manejo, a fin de evitar pérdida de tiempo y frustraciones.

CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DEL MANEJO



Aquí vamos a guiar a las maestras para que utilicen el títere con desenvoltura y comodidad. Si bien su manejo es intuitivo y la técnica se simplifica porque no necesitará ocultarse detrás del teatrillo, ya que en el jardín de infantes se recomienda trabajar a "cara descubierta", recordemos que: -el camisolín debe calzar cómoda y holgadamente.

- el maestro debe habituarse a manejarlo con ambas manos;
- el títere no debe temblar como si tuviera el "Mal de San Vito";

- al hacerlo hablar, mover el dedo índice (el que va en la cabeza del muñeco).
- impostar levemente la voz, según el personaje;
- si se trabaja con teatrillo, salir de los laterales, nunca desde abajo, excepto que el personaje lo requiera o se haya sustituido el teatro por un biombo.

Si se pone en escena una obra, ésta debe ser breve, de 5 a 7 minutos- con diálogos cortos y vivaces y pocos personajes (preferentemente animales) y con final feliz.

PROCESOS RESILIENTES.



El títere aumenta los tiempos de atención, genera clima lúdico, libera el humor, potencia la creatividad, y estos son, como hemos dicho, pilares resilientes. El niño, en este proceso, no es un espectador sino un protagonista. Participa en forma absolutamente activa de su proceso personal y del grupal, retroalimentando y favoreciendo el crecimiento. El docente evaluará en base a los niveles de aprendizaje y a las actitudes resilientes que quedarán de manifiesto en la convivencia y en la resolución de conflictos. En salud, por ejemplo, en el trabajo en hospitales, el objetivo será, además de lo educativo, el acompañamiento.

El objetivo tendrá que ver con un fortalecer al pequeño para que pueda afrontar los momentos que le toca vivir. Características del personaje Los títeres no representan al personaje que encarnan en tanto son el personaje, ellos no actúan ni traducen, significan. El personaje que cobra vida en el títere, se vale del muñeco como objeto mediador para vincularse con su público, en este caso, los niños.

El títere reduce la distancia emocional y aporta un vehículo perfecto de expresión. Los muñecos distienden, animan y conmueven. Permiten crear y jugar, generando un escenario fantaseado y, a su vez, reconstruir vivencias próximas a lo real, siempre protegidos por la situación imaginaria de este escenario lúdico.

El títere, como personaje teatral, posee características básicas que describiremos a continuación:

Nombre

El títere debe poseer un nombre que lo identifique. Es recomendable que sea de fantasía y que tenga que ver con la personalidad creada para dicho personaje. No es recomendable utilizar nombres conocidos, ya que puede ser el de uno de los niños y de este modo generará diferencias entre ellos. Algunos se pueden sentir reconocidos, otros ridiculizados, por lo cual lo ideal es que el nombre del títere sea de él solo, con lo cual lo identificarán con mayor facilidad.

Voz invariable

La voz es un elemento fundamental. El niño reconoce al personaje no sólo por su aspecto, recuerda perfectamente su voz, y si se la varía, no sabrá si es o no él. Por lo dicho, será de vital importancia sostener la voz del títere y que se diferencie de los otros personajes.

Gustos

El armado del personaje implica crear su edad y sus gustos. Que responda a estas características para que sea creíble. Será necesario pensar todos estos detalles antes de presentárselo a los niños ya que ellos preguntarán todo sobre el títere.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS



Su modo de vestir, los accesorios que le coloquemos formarán parte fundamental del personaje y será necesario mantenerlos. Si usa gorro, si lleva una mochila, todo constituirá la imagen que el niño tiene de ese títere.

Los animales humanizados son muy buscados por los más pequeños. Que tengan elementos propios de los pequeños es también un punto a tener en cuenta, ya que se identificarán con dicho personaje, por ejemplo, si el títere posee un delantal igual al de los niños. Sin exagerar, para que no parezca una caricatura, el hecho de tener puntos en común facilita la empatía con el personaje.

El retablo es conocido como la «casita de los títeres». La pregunta no debería ser tanto «con o sin retablo», sino más bien cuándo es oportuno utilizarlo. Pero ante todo, veamos qué es un retablo. Basta leer a la Maestra Mane Bernardo en Cuadernos de Divulgación 2 (1988): «El retablo es el espacio escénico, es el lugar mismo donde tendrá lugar el acto mismo, la ceremonia religiosa, el sitio donde se montará el espectáculo propiamente dicho: lo que denominamos el escenario». En la presentación de los títeres al grupo es importante el trabajo con la técnica de «títere al público». Es decir, sin retablo. La posibilidad de los niños de ver trabajar al docente con el títere les permite observar y aprender cómo es el sistema de manejo. Lejos de «quitar la magia», como se puede suponer, esto habilita el juego y se convierte en un referente de cómo hacerlo.

Un docente que juega genera un clima que potencia la creatividad y la posibilidad de probar nuevos modos de expresión. Es común preguntarse si, al no «ocultar» el manejo, los niños preguntarán si es el docente quien maneja al títere. Y frente a esa pregunta, la respuesta es más que sencilla: «Sí». Muchas veces es el pequeño quien desea saber si es el títere quien se mueve solo, y le resulta tranquilizador saber qué respuesta dará el docente. Esta afirmación sobre el verdadero modo de manejo del juego permite al niño intentar hacerlo él mismo.

Es interesante encuadrar este modo de trabajo dentro del plano de la fantasía, explicitándoles a los niños que «yo trabajo con fantasía, no con mentira..., al títere lo manejo yo..., juego con mis muñecos y te invito a jugar con ellos». En el caso del trabajo de los niños y sus propias producciones, muchas veces ellos piden «ocultarse». Para esto, será necesaria la utilización del retablo. Bien puede ser un retablo de mesa, o una mesa recostada, o bien una tela en el marco de una puerta. Retablos al aire libre o dentro de la sala. Muchos docentes han construido con los propios niños retablos con cajas grandes, o decorando telas para el armado de pequeños biombos. Para los niños, el retablo será el espacio escénico en donde se

representará su juego titiritero. Maestras como Mane Bernardo, en *Títeres para Jardineras* (1987), o Daniel Tillería Pérez, en *Títeres y máscaras en la Educación* (2003), dan interesantes aportes sobre cómo resolver, según el espacio, el armado del retablo. Las opciones que relataremos son sumamente sencillas, livianas, y trasportables a distintos sectores de la sala.

PRESENTACIÓN DE LOS TÍTERES AL GRUPO DE NIÑOS



Es básico y fundacional cómo se le presente un títere al grupo. No podemos suponer que nuestros pequeños hayan tenido acceso a un títere antes del ingreso al Jardín. Algunos no los conocen, otros han tenido la vivencia de un espectáculo, pero pocos de jugar directamente con títeres. Dependiendo de cómo lo presente el docente —con qué dulzura, afecto, respeto— será el comienzo de la relación de los niños con este arte.

Y las preguntas más frecuentes son:

- ¿Cuántos títeres presentar inicialmente?
- ¿Hay un sistema de manejo más apropiado acorde a cada edad?
- ¿Qué personaje es el más indicado?
- ¿De dónde sería importante salga el títere?
- ¿Dónde se guarda a un títere luego de su presentación?

Iremos lentamente, deteniéndonos en cada aspecto. Con respecto a cuántos títeres presentar inicialmente, es conveniente comenzar por un solo títere y que sea muy significativo para el docente. No es tanto el aspecto o su belleza lo que cuenta, sino el vínculo que los niños perciban. Se presenta inicialmente uno, ya que lo que se busca es la comunicación y el lazo afectivo y, de introducirse muchos en simultáneo, será más difícil alcanzar ese objetivo. Por otro lado, el docente deberá sostener la voz, la personalidad y características de ese títere para que el personaje sea creíble.

PRESENTACIÓN

Al no presentarse dentro de un retablo, la salida a escena de un títere deberá hacerse desde su propio «camarín». Lugar donde habitará y estará protegido. Como ante todo objeto intermediario, el niño hará una lectura de cómo el docente maneja al muñeco. De dónde sale, adonde vuelve, el modo, el tono, la dulzura o no del modo de manejo serán elementos fundamentales a la hora de establecer el vínculo.

El títere debe salir de una caja decorada, bolso, lugar agradable que invite a imaginar que allí se encuentra bien y cuidado, y a ese mismo lugar volverá una vez finalizado su trabajo.

No es conveniente que quede a la vista, ya que todo objeto intermediario sufre un desgaste y, de estar siempre visible, pasa a ser un elemento más de la decoración del lugar, y pierde su potencial como elemento comunicacional.

Es posible ver títeres en estantes o bolsilleros, absolutamente a la vista. No es recomendable. Lo más apropiado, como personaje teatral que es, es que se encuentre oculto hasta el momento de actuar.

EL OBJETIVO DE LOS TÍTERES EN NIÑOS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN



Es comunicacional, no técnico, por lo cual la dificultad de manejo debe ser mínima. El objetivo que se persigue es ampliar en los niños sus posibilidades expresivas y creativas, lo cual potenciará actitudes resilientes.

Si la técnica es muy compleja, el pequeño quedará atento al movimiento más que a la expresión.

Livianos Por la misma premisa de la técnica, los títeres livianos permiten mayor movimiento. Los títeres que son pesados no pueden ser manejados por los pequeños. Por otro lado, a lo largo de los años, los materiales han ido mutando y evolucionando, buscando entre otras variables ser livianos para facilitar el movimiento.

Lavables Ya que en el Jardín de Infantes los niños tomarán contacto con los títeres jugando con ellos, sabemos que muchas veces los más pequeños se llevan los muñecos a la boca. Es por eso que los títeres, sobre todo para los más pequeños, son lavables.

Los sí y los no de los títeres en la Educación Inicial Resulta indispensable comenzar leyendo un texto de Mane Bernardo tomado de su libro Títeres y

Niños (1976): «Es importante tener siempre en cuenta que el maestro debe ponerse a la par del niño en el campo creador, de esta forma ayudará a que se cree una atmósfera propicia de libertad sin obstrucciones. He dicho que ayudará al niño, pero en ningún aspecto esta ayuda consiste en decirle cómo debe hacer tal o cual cosa ¡todo lo contrario!, la ayuda se verificará por intercambio de ideas entre ambos, además de admitir la colaboración del resto del equipo en cuanto a las opiniones sobre el mismo tema. Así el maestro será la unión entre el niño y su creación y también entre todos los niños entre sí.»

¿QUÉ LUGAR DEBERÍAN OCUPAR LOS TÍTERES EN LA TAREA?

Algunos opinan que el títere cumple con un fin en sí mismo, su sola aparición justifica su presencia y lo que es más, su existencia. Este pensamiento se corresponde con la actitud que adoptan muchos docentes al utilizar el títere, no hay un desarrollo de los personajes, no hay un planteamiento que justifique la aparición de un títere o la confección de lo muñecos. Por eso las actividades suelen ser poco provechosas y no llegan a tocar el punto crítico e importante que es el de la expresión.» Pero, por otro lado, hay una serie de preguntas que se presentan a la hora de la aparición del personaje y de su relación con los niños:

¿Es el títere quien da la consigna de trabajo? No, es el docente. El títere convoca, reúne, motiva, pero la consigna la da el docente, ya que es a él a quien los niños le realizarán las preguntas necesarias para una mejor comprensión de la tarea. Lo que sí puede hacer el títere es iniciar y cerrar la actividad. De todas maneras, el lugar del títere no es este, sino desarrollar propuestas específicas desde la comunicación, el juego, la expresión, la literatura.

¿Se puede poner límites con los títeres? Los títeres son personajes fantásticos que, en la medida en que son «utilizados» para decir aquello que

al docente le resulta difícil de explicitar, toman un lugar que no les corresponde. Si algo les sucede a los niños hoy, es que los adultos poseen una serie de dificultades para poner límites. Si en la sala el docente delega esta responsabilidad en los muñecos, ¿qué imagen de adulto contenedor recibirán? Poner límites resulta estructurante para el psiquismo infantil. Para ello, será interesante abrir diferentes caminos de comunicación:

¿Responde El Títere?.- No responde el títere sino el docente. A modo de ejemplo: si un niño le pregunta al títere: « ¿Por qué murió mi abuelo? » o « ¿Por qué se separaron mis padres? », no será el muñeco quien responda, pero tampoco se retirará sin emitir un comentario.

En esos casos, lo prudente será que el títere se acerque al niño y le dé un beso, mire al docente y diga: «me parece que esto lo tienes que contestar tú, refiriéndose al docente y, de este modo, le da paso al adulto a responder. No contestará la pregunta, pero no dejará de cerrar ese instante en forma afectiva.

La imagen que debe quedar como referente para el pequeño es la de la presencia de un adulto real significativo.

¿Se utilizan títeres para motivar todas las actividades? No. El títere es mucho más que un recurso, sin embargo, puede ser utilizado desde esta modalidad, pero en forma absolutamente discrecional porque, si no, genera agotamiento, pero, por sobre todo, porque suponemos que las actividades generan interés por sí mismas. Así como en instancias anteriores se explicitó que los títeres no deben quedar a la vista en forma permanente, ya que la imagen se desgasta, del mismo modo utilizarlos para todo suscita el mismo efecto.

GUIONES PARA TÍTERES

La Ratita Presumida



Escenografía: se ve la casa de la ratita presumida, desde fuera. Debe tener unos pequeños escalones.

Entra la Ratita Presumida vestida con un sencillo delantal, trae una escoba y con ella se pone a barrer delante de su casa.

RATITA.-

(Deja de barrer, mientras mira a un punto en el suelo).

¿Qué es esto que brilla?

(Se agacha y lo coge).

¡Es una moneda de oro!

(Mira a un lado y otro).

A alguien se le cayó, pero en este momento sola estoy yo.

(Y sin mediar palabra más, se guarda la moneda en su delantal).

(Sigue barriendo, como si nada hubiera pasado).

RATITA.-

Si en un rato no aparece nadie para reclamarla, me compraré algo con esta moneda de oro.

(Sigue barriendo. Cada vez que habla, deja de barrer; y cuando guarda silencio, barre).

RATITA.-

Parece que no viene nadie. ¿Y qué podré comprarme con la moneda? ¡Ya lo sé!, unos caramelos. No, no; las chuches producen caries y no quiero estropear mis bonitos y blancos dientes.

(Barre).

¡Ya lo sé! Unas buenas agujas con las que coser y dejar bonito mi delantal. No, no; me podría pinchar con una de las agujas.

(Barre).

¡Ya lo sé!, me compraré una rebeca nueva. El otro día vi una preciosa en la tienda que está en la plaza. ¡Eso haré!

(Y ni corta ni perezosa, deja su escoba apoyada en los escalones de su casa y sale de escena).

(Al poco rato, entra el Gallo).

GALLO.-

¡Qué mala suerte!, hoy no está la Ratita Presumida barriendo delante de su casa. ¡Cachis!, da igual, daré un paseo y volveré dentro de un rato.

(Sale el Gallo).

(Entra un Cerdo).

CERDO.-

Por las bellotas de mi tío Abelardo, no está hoy la Ratita... ¡Bellotas podridas! Iré a comer algo y pasaré a ver si la veo.

(Sale el Cerdo).

(Entra la Ratita Presumida, lleva puesta su nueva rebeca; se la ve muy guapa).

(Enseguida entra el Gallo).

GALLO.-

Ratita presumida, qué guapa estás hoy.

RATITA.-

Muchas gracias, señor Gallo.

GALLO.-

Ratita, ¿te quieres casar conmigo?

RATITA.-

Y por las noches, ¿qué harás?

GALLO.-

Cuando llega la medianoche, grito a pleno pulmón: ¡kikiriki!

RATITA.-

No. No me casaré contigo, que por las noches me asustarás.

GALLO.-

Pues te pierdes a un tipo bien guapo como yo.

(Sale el Gallo todo digno).

RATITA.-

¡Menudo tonto!, ¿a quién se le ocurre ponerse a gritar a medianoche?

(Entra el Cerdo).

CERDO.-

Ratita presumida, qué guapa estás hoy.

RATITA.-

Muchas gracias, señor Cerdo.

CERDO.-

Ratita, ¿te quieres casar conmigo?

RATITA.-

Y por las noches, ¿qué harás?

CERDO.-

Todas las noches, antes de acostarme, me paseo por toda la casa, gritando por si hay ladrones: ¡oink, oink!

RATITA.-

No. No me casaré contigo, que por las noches me asustarás.

CERDO.-

Vaya con la presumida. Que sepas que hay unas cuantas cerdas que estarán encantadas de casarse conmigo.

(Sale el Cerdo).

RATITA.-

¿A qué cochino se le ocurre pasearse por la casa gritando “oink, oink”?

(Entra un Perro).

PERRO.-

Ratita presumida, qué guapa estás hoy.

RATITA.-

Muchas gracias, señor Perro.

PERRO.-

Ratita, ¿te quieres casar conmigo?

RATITA.-

Y por las noches, ¿qué harás?

PERRO.-

En cuanto llega la noche, me encanta ladrar, para desear las buenas noches a todo el vecindario. ¡Guau, guau!

RATITA.-

No. No me casaré contigo, que por las noches me asustarás.

PERRO.-

No hay problema, Ratita; que en otro lugar querrán mis ladridos.

(Sale el Perro).

RATITA.-

¡Qué vida de perros iba a llevar si me casaba con él!

(Entra un Ratón).

RATÓN.-

Ratita presumida, que guapa estás hoy.

RATITA.-

Vete de aquí, que no me casaré contigo, que eres más pobre que las ratas.

RATÓN.-

Pero si yo venía a avisarte que...

RATITA.-

Vete de aquí, que no comes sino del queso más barato.

RATÓN.-

Sólo venía a avisarte que se acercaba un...

RATITA.-

No me interesan tus avisos de pobre.

RATÓN.-

Vale, vale. ¡Vaya, si parece que las rebecas nuevas la ponen de mal humor!

(Sale el Ratón).

RATITA.-

Dicen mis amigas que es el mejor ratón del barrio... Si al menos tuviese un descapotable, o una casita en la playa... Menudo pobretón.

(Entra un Gato).

GATO.-

Ratita presumida, qué hermosa y elegante estás.

RATITA.-

Muchas gracias, señor Gato.

GALLO.-

Ratita, ¿te quieres casar conmigo?

RATITA.-

Y por las noches, ¿qué harás?

GALLO.-

Maullar suavemente y cantarte las más hermosas canciones. Y después, dormir y callar.

RATITA.-

Pues contigo, señor gato, me voy a casar.

GATO.-

Entremos en tu casa y hablemos de los planes para la boda, que todo tiene que estar muy bien preparado, para que nada falle.

RATITA.-

Veo que piensas en todo, señor Gato.

GATO.-

No lo sabes tú bien, ratita. Entremos en la casa, querida mía.

(Entran ambos en la casa).

RATÓN.-

(Que asoma por un rincón).

Esto no me gusta ni un pelo de gato.

(Sale).

GATO.-

(En off).

Ven aquí, rata tontorrna. Empecemos por el banquete de bodas... ¿Dónde te has escondido?

(La Ratita sale por la puerta de su casa).

RATITA.-

Socorro, socorro; el gato me quiere comer.

RATÓN.-

Ven aquí y escóndete.

(La Ratita se acerca hasta el lugar en el que está el Ratón).

RATÓN.-

Escóndete aquí y llama con todas tus fuerzas al gato.

(La Ratita se esconde cerca del Ratón).

RATITA.-

(En off).

¡Señor Gato!, ¡dese prisa!, ¡que llegamos tarde al banquete!

(El Gato asoma desde la puerta de la casa. El Ratón se esconde también).

GATO.-

Será tontorrna, que aún no se ha dado cuenta de que el banquete es ella.

RATITA.-

(En off).

¡Señor Gato!, ¡dese prisa!

(El Gato se acerca hasta el lugar en el que se esconden los otros dos).

GATO.-

¿Dónde te escondes, preciosa mía?

(En ese momento, una red sale desde abajo y atrapa al Gato, que intenta escaparse, sin conseguirlo).

GATO.-

Querida Ratita, suéltame de aquí, si no, no podremos casarnos.

RATITA.-

Con usted señor Gato, no me casaré.

RATÓN.-

Vine a avisarte de que llegaba el gato, pero no me hiciste ni caso.

RATITA.-

Es usted muy valiente, señor Ratón.

RATÓN.-

En la vida hay que ser valiente, si no quieres que te coman los gatos.

RATITA.-

¿Y no querría usted casarse conmigo?

RATÓN.-

¿No se supone que tendría que pedirlo yo?

RATITA.-

¿No dices que hay que ser valiente?

RATÓN.-

Contigo me casaré, Ratita querida... Adiós, señor Gato; ya avisaremos al señor Perro que usted lo está esperando por aquí.

(Salen la Ratita y el Ratón).

GATO.-

¡Sardinas podridas!, espero que ese perro esté durmiendo la siesta.

(Escuchamos unos ladridos).

¡Sardinas!, ¡está despierto!

(Entra el Perro).

PERRO.-

¡Guau!, te buscaba amigo gato.

GATO.-

Me verás, pero no me cogerás.

(El Gato sale del lugar).

PERRO.-

Te cogeré, ya lo verás.

(Sale en pos del Gato).

(Al rato vuelven a hacer su aparición, el Gato gritando y el Perro ladrando.

Entran y salen).

(Entra el Gallo).

GALLO.-

¡Kikiriki!, esta historia termina aquí. La Ratita y el Ratón se dieron un beso y fueron felices comiendo queso. Y todos fueron felices...

(Entra el Gato, aún con la red).

GATO.-

¿Pero qué dices?, yo no soy feliz.

(Sale el Gato. Se escuchan ladridos).

GALLO.-

Es verdad, todos fueron felices, menos el Gato, al que durante un tiempo, tocaron las narices.

¡Kikiriki!, ¡que ya me fui!

(Sale el Gallo).

Fin

Hermanito y Hermanita



Los nombraremos Hto.y Hta.

Hto. y Hta. Entran en el centro de la escena, van de la mano.

Bailotean mientras canturrean lo siguiente:

HTA. y HTA.-

Hermanito y Hermanita somos

mucho nos queremos,

vamos de la mano

pero ahora contentos no estamos.

Nuestra madrastra es mala,
hambre pasamos,
nuestra madrastra es mala,
cariño no tenemos.
¡Mejor nos vamos por el mundo
a vivir aventuras,
a vivir aventuras!

(Se abrazan y festejan su cantinela)

HTO.-

¿Nos vamos a lo espeso del bosque?

HTA.-

Vale, allí la madrastra no nos encontrará.

HTO.-

Y tendremos frutas para comer y agua para beber.

HTA.-

¡Pues vámonos!

HTO.-

¡Pues venga!

HTA.-

¡Pues vamos!

(Así hasta que desaparecen y todavía más)

(Asoma por algún lado la madrastra, tiene una nariz tremenda)

MADRASTRA.-

Ji, ji, ji, ji, claro que soy mala, malísima y requetechunga.

(Entra en escena).

Esos boboncios no escaparán de mí tan fácilmente.

(Se señala las narices) ¡Por estas que no escaparán!

(Recita conjuro:)

El agua del bosque por mí está hechizada

las fuentes del bosque son una pasada.

Ji, ji, ji, ji, también soy requetechula (Sale).

(Estamos en el bosque, podemos colocar algún árbol, planta o nube;
aparecen Hto.y Hta.)

HTO.-

Hemos caminado mucho, mucho.

HTA.-

Ya estamos muy lejos, ¿nos sentamos un rato?

HTO.-

¡Vale!...¡Qué sed que tengo!

HTA.-

Yo también, ¿dónde habrá agua?

HTO.-

No lo sé.

(Un poco más allá aparece una fuente, como un surtidor pequeño)

HTO.- (se abalanza) ¡Yupiii!

(Cuando está a punto de beber, la fuente se agranda de repente para
espantar al niño)

FUENTE.-

¡Uhhhjujuju!

HTO. y HTA.-

¡Ay!

HTO.-

¿Has visto eso?

HTA.-

¡Ten cuidado Hermanito!

(Hto. se acerca a la fuente despacio y con sigilo, cuando está a punto de beber sucede lo mismo)

FUENTE.-

¡Uhjujuju!

HTO. y HTA.-

¡Ay!

HTO.-

Me tiene manía.

HTA.-

Me acerco yo, a ver qué pasa.

HTO.-

Ten cuidado, Hermanita.

(Hermanita se acerca con sigilo, cuando está muy cerca, la fuente dice:)

FUENTE.-

Quien me beba se convertirá en tigre, en tigre se convertirá quien me beba.

HTO. y HTA.-

¡Ay!, ¿has oído eso? ¡Corre, corre, corre...! (Salen de escena)

FUENTE.-

(Al público) ¡Uhjujuju!... ¡Uhjujuju!... ¡Bah! (Desaparece)

(Aparecen los dos hermanos que recorren el espacio de un lado o otro sin parar:)

HTO. y HTA.-

¡Corre, corre, corre...!

(Esto se puede hacer dos o tres veces con alguna variación de ritmo, vuelven a aparecer muy cansados)

HTO. y HTA.-

¡Ay!

HTA.-

Cómo hemos corrido

HTO.-

Es que era una fuente muy rara.

HTA.-

Pero yo tengo más sed que antes.

HTO.-

Yo tengo más sed que nunca.

(En cuanto termina de decir esto aparece otra fuente, similar a la anterior pero diferente)

HTO.-

¡ Mira !

(Los dos hermanos se acercan al unísono sigilosamente, cuando están cerca, la fuente se sacude y les salpica)

HTO. y HTA.-

¡Ay!

HTO.-

¡Me ha salpicado!

HTA.-

¡Sécate la cara, no te lo bebas!

(Se secan)

FUENTE.-

¡Ji, ji, ji, ji,! Quien beba de mí, conejito será; quien beba de mí, en conejito se convertirá.

HTO.-

Esta fuente es simpática, seguro que es una broma

(Ríe y se acerca más a la fuente)

HTA.-

¡Ten cuidado, hermanito!

(La fuente se sacude y le salpica más que antes)

HTO.-

Me ha salpicado mucho, me ha entrado agua en la boca... sabe a fresa... no, sabe a limón, qué raro, me pica un montón... ¡Ayyyyy!

(Entre sacudidas desaparece y aparece convertido en un conejito, pero conservando un gran mechón pelirrojo característico de Hto. Habla y camina normal, pero con ciertos movimientos conejiles.)

HTA.-

¡Hermanito!

HTO.-

¡Hermanita!

(Se abrazan en un llanto, éste será rítmico, gracioso, o lo que se os ocurra, pero no trágico)

HTA.-

Yo cuidaré de ti.

HTO.-

¡Hermanita!

(Llanto de ambos)

HTA.-

Busquemos una casita.

HTO.-

¡Hermanita!

(Llanto de ambos, se van)

(Pasa el tiempo y cambiamos de lugar, podemos cambiar algún elemento del bosque para indicarlo)

(Oímos una voz que tararea)

REY.-

Pom, porom pom pom,

pom, porom pom pom,

(Entra en escena canturreando)

Ese soy yo, soy el rey,

ese soy yo, soy el rey,

mucho tengo que trabajar

pero hoy, camino por el bosque

para descansar, para descansar.

Pom, porom pom pom...

¡Caramba!, mucho me he debido alejar, no conozco estos parajes.

(Mientras dice esto, sigue caminando y sale de escena. Aparece una casita y el conejito que corretea por aquí y por allá comiendo lo que encuentra. Entra el Rey, el conejito no le ve)

REY.-

Pom, porom pom pom... ¡Caramba!, qué simpático y bonito, nunca había visto un conejito pelirrojo.

HTO.-

(Le ve) ¡Ay, ay, ay, ay! (Va hacia la puerta de la casita, llama)

¡Hermanita, déjame entrar, Hermanita, déjame entrar!

(Se abre la puerta de la casita y el conejito se lanza al interior)

REY.-

¡Caramba!, esto es un hallazgo sin par, un conejito pelirrojo que además habla. (Llama a la puerta)

¡Dejadme entrar! (No hay respuesta) No, esto no era así... ¡Abran paso al Rey! (Se abre la puerta)

¡No falla nunca, je, je! (entra en la casita, le oímos pero no le vemos)

¡Qué ven mis ojos, una niñita aquí sola!...

¡Que el conejito y tú sois hermanos!...

(El Rey se asoma por la puerta de la casita, comenta asombrado hacia el público y vuelve a entrar, así varias veces)

¡Vuestra madrastra!

(Se asoma) ¡Mala, mala, mala!

(Entra en la casita) ¿Un conjuro, una fuente?

(Se asoma) ¡Un conejito, mala, mala, mala!

(Desaparece de nuevo para volver a entrar en escena ya completamente y dice muy convencido:)

REY.-

¡No se hable más! Os venís los dos conmigo a mi castillo, allí viviréis tranquilos y felices.

(Entran en escena Hta. y Hto., por supuesto como conejito)

HTO. y HTA.-

¡Bien, viva, viva, bravo, bravo!

REY.-

¡Adelante! (Comienza a irse con su canturreo) Pom, porom pom pom...

HTO. y HTA.-

(Se dan la manita) Pom, porom pom pom... (Y así salen todos de escena)

MADRASTRA.-

(Que entra en escena).

¿Será posible? Estos boboncios se van con el Rey. No lo puedo permitir, soy requetechunga.

Les perseguiré y les convertiré en piojos con mis propias manos. ¡Ja, ja, ja, ja! ¡Cuidado que voooy!

(Se lanza al ataque, aparece una fuente que no ve con la emoción y cae de narices en ella. La fuente ríe y desaparece a la vez que aparece la Madrastra convertida en rana.)

MADRASTRA.-

¡Croac! Vaya, he olvidado desactivar el conjuro, ¡croac!, ahora he perdido mis poderes ¡croac!

(Aparece la fuente y la engulle)

REY.-

(En off) Pom, porom pom pom...

Pasad delante que yo os vea, no os vayáis a perder. (Entran en escena los niños y a continuación el Rey)

HTO.-

Ya estamos llegando al castillo, veo la torre.

HTA.-

¡Yupiii!

REY.-

¡Yupiii!

(Aparece una fuente delante de ellos)

LOS TRES.-

¡Cuidado!

FUENTE.-

¡Hermanito, Hermanito, no tengas miedo, dejarás de ser un conejito!

HTO.-

¿Habéis oído eso?

HTA.-

Ten cuidado, Hermanito.

REY.-

(Dándole un empujón) ¡Animo chavalote!

(Hto. cae a la fuente y deja de ser conejito, la fuente desaparece)

HTA.-

¡Hermanito!

HTO.-

¡Hermanita! (Se abrazan)

REY.-

Lo sabía, vuestra madrastra ha perdido sus poderes malignos, ¿por qué?, vete tú a saber. Pero bueno, ya no tenéis nada que temer.

¡Todos al castillo! (Los Hermanitos le abrazan contentos)

HTOS.-

¡Bieeen!

LOS TRES.-

Pom, porom pom pom,

camino del castillo vamos

de la requetechunga ya no nos preocupamos

pom, porom pom pom.

FIN

La Liebre y la Tortuga



Entran dos Ardillas, que traen un árbol.

ARDILLA 1.-

Hola, buenas tardes.

ARDILLA 2.-

Somos parte del equipo técnico del teatro.

1.-

Traemos y llevamos la escenografía.

2.-

Noche y día.

(Dejan el árbol en un punto concreto del escenario).

1.-

Adiós, buenas tardes.

2.-

Atentos todos, que comienza la función.

1.-

Bien dicho.

(Salen ambas).

(Entran Perro, Gato -muy elegante con un pañuelo al cuello-, Liebre y Tortuga. Hablan entre ellos, pero no entendemos lo que dicen, y sólo escuchamos un ligero barullo. Así hasta que se colocan junto al árbol).

PERRO.-

(A la Liebre).

Veo que te has recuperado muy bien de la caída.

LIEBRE.-

Así es, amigo. Me dolía tanto la pata que no podía ni caminar. ¡Y correr!, ni intentarlo. Vamos, que puede decirse que era más lenta que una tortuga.

(Ríen todos, menos la Tortuga).

TORTUGA.-

¿Qué has dicho?, pedazo de liebre.

LIEBRE.-

No te ofendas. He dicho que iba más lenta que una tortuga. Y es verdad. Las tortugas no sois, lo que se dice, rápidas.

(Ríen todos, menos la Tortuga).

TORTUGA.-

De acuerdo, no seré rápida, pero estoy segura de que si alguno de vosotros me retara a una carrera, podría ganarla.

(Ríen todos, menos quien tú sabes).

PERRO.-

Harías bien en mantener la boca cerrada.

GATO.-

Ya sabes, de boca cerrada no salen tonterías.

TORTUGA.-

Puedo ganar en una carrera a cualquiera de vosotros.

LIEBRE.-

¡Venga!, acepto el reto. Pronto te darás cuenta que hablas más rápido de lo que corres.

TORTUGA.-

Bien. Pero será una carrera con sus reglas. Y además, no será una carrera corta, todo lo contrario, será larga.

LIEBRE.-

Eres una tortuga loca.

PERRO.-

El reto está lanzado. El Gato y yo seremos el jurado. La carrera comenzará aquí mismo. Llegaréis hasta el río, atravesaréis el bosque y terminaréis en este mismo lugar.

TORTUGA.-

Me parece perfecto.

LIEBRE.-

Esto es absurdo. Esta tortuga no podrá ganarme jamás.

GATO.-

¿No tendrás miedo ahora, verdad?

LIEBRE.-

¿Miedo?, ¿de perder una carrera contra una tortuga? ¡No me hagas llorar!
(El Gato se desanuda el pañuelo del cuello).

GATO.-

Levantaré mi pañuelo en lo alto de mi brazo, lo dejaré caer, y en cuanto llegue al suelo, comenzará la carrera.

TORTUGA.-

¡Perfecto!

LIEBRE.-

Estaré riéndome de ti durante tanto tiempo, que no recordarás como era mi cara cuando estaba seria.

(El Gato levanta el pañuelo sobre su cabeza).

GATO.-

¡Atentos!

LIEBRE.-

¡Uy, qué miedo!

(El Gato suelta su pañuelo, que va cayendo, lento, hasta el suelo).

LIEBRE.-

(Mientras aún cae el pañuelo).

Un inicio de carrera digno de una tortuga.

(El pañuelo llega al suelo, y apenas ha llegado a su destino, la Liebre sale a tal velocidad de escena, que no nos da casi tiempo para verla salir).

(La Tortuga se da prisa en salir, pero casi nos hemos olvidado de la carrera cuando al fin sale de escena).

PERRO.-

Si hemos de esperar a que ambos lleguen a la meta, mejor será tener el estómago lleno.

GATO.-

O lo que es lo mismo: llenemos la tripa, que la vida es breve.

(Salen ambos).

(Entran las dos Ardillas. Cada una de ellas trae un árbol. Los colocan en el escenario).

1.-

¿La vida es breve?

2.-

Será la de ellos, que no deben cargar árboles.

(Salen y enseguida vuelve con dos árboles más, que dejan cerca de los otros):

1.-

¿Aspecto de bosque?

2.-

¡Uhm!, creo que lo suficiente... Y eso que han dicho de llenar la tripa, me ha dado hambre.

1.-

Está todo controlado.

(1 se acerca hasta uno de los árboles, y de hueco extrae una tartera con comida).

1.-

Comamos que somos hermanos.

2.-

Eres un buen hermano.

(Se sientan a comer junto a uno de los árboles, y se dedican a vaciar la tartera de su contenido).

(Entra la Liebre, corriendo, y atraviesa la escena en un suspiro. Las dos Ardillas dejan de comer mientras la otra pasa, y siguen su recorrido con la mirada).

1.-

(Una vez que la Liebre ha salido).

¿Qué ha sido eso?

2.-

Diría que eso, era alguien con mucha prisa.

(Asoma la Liebre por donde saliera).

LIEBRE.-

¿Eso es comida?

1.-

Y muy buena, por cierto. Si tienes hambre, siéntate con nosotros y come.

LIEBRE.-

Es la mejor noticia que ha llegado a mis oídos a lo largo de todo el día.

(La Liebre se sienta con las Ardillas y comen en fraternidad. Hablan, pero no distinguimos lo que dicen. Terminan de comer y primero se duerme la Ardilla 1, luego la Liebre y la Ardilla 2 es la última. Roncan las tres).

(Entra la Tortuga, que viene a todo correr, dentro de su lentitud).

TORTUGA.-

(Mientras sigue su avance).

¿No es ésa la Liebre? Muy confiada la veo.

(Tarda un rato, pero finalmente sale de escena).

(La Luna aparece en lo alto del cielo, atraviesa todo el espacio y sale.

Escuchamos el canto de un gallo).

1.-

(Que despierta).

¡Sopla!, hemos dormido mucho rato.

LIEBRE.-

(Que se levanta de un salto).

¿Cuánto tiempo ha pasado?

1.-

Toda la noche y ya el gallo ha dado su primer saludo a la mañana.

2.-

(Que medio se incorpora).

¡Qué pedazo de siesta!

(Canta el gallo).

LIEBRE.-

¡No!

(Sale a todo correr).

2.-

Creo que no le gustan los gallos.

1.-

Es posible. Nosotros también debemos apresurarnos, llega el final de la obra.

(1 se levanta y coge uno de los árboles).

2.-

¿Sí?, yo no le he oído llegar.

1.-

¡Vamos!, te digo.

(1 coge otro árbol y comienza a salir con ellos. 2 se levanta, coge la tartera, la introduce en el hueco del árbol y sale tras su amigo, también con dos árboles. En escena sólo queda uno de los árboles).

(Entran Perro y Gato).

GATO.-

Hemos comido, cenado y hasta desayunado. Se me hace raro que la Liebre no haya llegado aún.

PERRO.-

Los misterios de la vida son infinitos.

(Entra la Tortuga, viene corriendo, a su estilo).

GATO.-

¡La Tortuga!

PERRO.-

¡Ánimo, que casi has llegado!

GATO.-

¡Bravo!

LIEBRE.-

(En off).

Gracias, casi llevo.

(La Tortuga llega hasta el árbol que en el que la aguardan el Perro y el Gato).

GATO.-

¡Bravo!

PERRO.-

¡Eres la campeona!

LIEBRE.-

(En off).

Ya os lo había dicho.

GATO.-

¡Eres magnífica!

PERRO.-

¡Has ganado!

(Entra la Liebre, corriendo).

LIEBRE.-

Gracias, gracias; ha sido muy fácil.

(De pronto se queda inmóvil, mirando a los otros tres).

GATO.-

La Tortuga es la ganadora.

LIEBRE.-

¿Cómo la tortuga?, ¿y yo qué?

TORTUGA.-

Tú has sido demasiado confiada, y ésta tortuga te ha ganado la carrera.

GATO.-

¡Debemos contar la historia a todos!

(Salen Tortuga, Perro y Gato).

LIEBRE.-

¿Cómo que contar la historia?, ¿qué historia?

(Al público).

Jamás hubo tal carrera. Es mentira. Una tortuga nunca podrá ganarle a una liebre.

(Grita en la dirección en la que salieran los otros tres).

¡Deteneos!, ¿no será mejor que contéis la historia de Caperucita Roja, o la de la Ratita Presumida? ¡Esperad!

(Sale).

(Entran las dos Ardillas).

1.-

Así termina la historia, que nos enseña...

2.-

... Justo aquello que no esconde.

(Cogen entre ambas el árbol que queda y salen con él).

FIN

j. BIBLIOGRAFÍA

- ARTILES, FREDDY (1998). Títeres: historia, teoría y tradición. Zaragoza, Teatro Arbolé. ISBN 8492260750.
- GÓMEZ GARCÍA, MANUEL (1997). Diccionario del teatro. Madrid, Ediciones Akal. ISBN 8446008270.
- VAREY, JOHN EARL (1972). Los Títeres y Otras Diversiones Populares de Madrid: 1758-1840. Londres: Támesis. ISBN 9780900411342.

k. ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

**MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA, CARRERAS EDUCATIVAS,
CARRERA DE PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL**

**“LOS TÍTERES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL
LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON
SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL
TRIÁNGULO", DE LA CIUDAD DE QUITO. PERÍODO 2013-2014”.
LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS**

PROYECTO PREVIO A LA OBTENCIÓN
DEL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN
ESPECIAL.

AUTORA

SONIA REBECA SAMANIEGO CAMPOS

LOJA- ECUADOR

2013

a. TEMA

“LOS TÍTERES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", DE LA CIUDAD DE QUITO. PERÍODO 2013-2014”. LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS

b. PROBLEMÁTICA

A nivel mundial la situación biopsicosocial de las personas con discapacidad desde épocas remotas ha sido sujeto de desinterés y olvido evidenciándose que aquellos que se sitúan y cuentan con una economía estable tienen el privilegio de favorecerse de recursos y servicios, en un nivel más óptimo, por otro lado los que se encuentran en un nivel bajo o pobre no pueden acceder a estos servicios, esta realidad se refleja y está cada vez más latente en las sociedades de los países subdesarrollados.

Es así que se estima que más de cinco millones de personas en el mundo padecen algún tipo de discapacidad intelectual o física, entre ellas se destacan la deficiencia mental en sus tres categorías: Leve (80%), moderada (18%) y profunda (2%), en donde el coeficiente intelectual es de gran importancia para su diagnóstico, así como las manifestaciones clínicas, la cultura y la adaptación del sujeto con el medio.

En épocas pasadas la sociedad marginaba y eliminaba a las personas con discapacidad no tomaban conciencia de que eran seres humanos que poseen capacidades diferentes. Con el transcurso del tiempo esta idea fue cambiando, quedando claro que los individuos con discapacidad podían aprender y retenían a pesar del déficit cognoscitivo, conductual y afectivo.

En nuestro país, en la década de los setenta se comienza a trabajar con las personas con discapacidad, priorizando la atención a la niñez, generalmente personal voluntario pero sin conocimientos suficientes y adecuados por lo que buscaban ayuda de profesionales e instituciones, es así que el comienzo a esta labor estuvo a cargo de la iniciativa privada principalmente en las provincias de Quito, Guayaquil y Cuenca.

La Educación Especial; a través, de los tiempos ha sufrido grandes transformaciones, que van desde conceptos ofensivos incluyendo términos

de anormalidad, marginación, rechazo etc. Hasta lo que en los actuales momentos llamamos inclusión social, deberes y derechos de personas con Necesidades Educativas Especiales, un trabajo que a nivel mundial va teniendo cada vez más acogida y nuestro país, no se queda atrás, ya que con el gobierno de turno, se está dando prioridad a la búsqueda de soluciones, que beneficien a este sector de cierta forma abandonado; personas con una excelente calidad humana, que se han involucrado en un proceso de cambio, de aceptación, de participación, de compartir sentimientos con aquellas personas que nosotros llamamos discapacitadas; pero, dotadas de una gran sensibilidad, de un gran carisma, que en todas las personas produce una reacción y más aún, en quienes estamos comprometidos en ser parte directa de esta revolución dirigidas a mejorar.

Es importante antes de continuar, conocer que a nivel mundial más de cinco millones de personas padecen algún tipo de discapacidad y según el Consejo Nacional de Discapacidades, (CONADIS) en el Ecuador existen 1'608.334, equivalente al 12.14% de ecuatorianos con discapacidad ya sea física, mental o sensorial; de estas cifras, 17.838 (1.11%) son personas menores de 5 años con limitación en la actividad y restricción en la participación; 702.793 (43.70%) son personas de 5 años con limitaciones graves. Pese a los esfuerzos de algunos organismos estatales y no gubernamentales, la tasa a lejos de disminuir se incrementa, razón por la cual la Universidad Nacional de Loja se proponen dar un servicio de calidad a la comunidad en general, la primera pone la infraestructura, en cuanto a material y espacio físico y los terapistas; quienes, técnicamente preparadas por la Universidad Nacional de Loja, contribuiremos a estimular las potencialidades de los niños participantes de dicho proyecto

Según el CONADIS existen en el Ecuador aproximadamente 1600.000 personas que representan el 13.2% de la población. Entre ellas el 50% se encuentra en el grupo de 0 a 15 años y el 30% en edades de 16 a 30 años que experimentan algún tipo de discapacidad mental sensorial y física.

El estado cuenta en la actualidad con organismos, instituciones, centros creados con el objetivo de dar atención a los discapacitados y a sus diferentes deficiencias, sin embargo estas no satisfacen las necesidades y demandas de la población todo ello debido al bajo presupuesto y a la falta de recursos humanos, restringiendo aún más el acceso de brindar información acerca de la prevención, causas, características, evolución y cuidados de las distintas discapacidades.

Cabe indicar que los niños con Síndrome de Down en su mayoría no han tenido una estimulación adecuada en el área de lenguaje razón por lo cual presentan dificultad en el habla. Por otro lado los padres de familia reciben ayuda del MIES a cambio de que sus hijos acudan a un centro de rehabilitación e inviertan en medicina entre otros que beneficie a los niños, de no ser así se les suspende el bono. Por esta razón los padres se ven en la necesidad de llevar a sus hijos a los centros de rehabilitación para justificar de una u otra manera lo acordado con la institución antes mencionada.

Los niños con síndrome de Down presentan una gran variedad de personalidades, estilos de aprendizaje, niveles de inteligencia, apariencias, sentido del humor. Por otra parte, el síndrome de Down confiere a los niños una apariencia física particular que se caracteriza por ojos almendrados y orejas pequeñas y ligeramente dobladas en la parte superior. Suelen tener la boca y los labios pueden ser pequeños, lo que hace que la lengua parezca grande. La nariz también puede ser pequeña y hundida en el entrecejo. Algunos bebés con síndrome de Down tienen el cuello corto y las manos pequeñas con dedos cortos. En general, los niños con síndrome de Down son niños muy cariñosos y con una inteligencia emocional excepcional.

Dentro de La enseñanza de los niños y niñas de 4 y 5 años con síndrome de Down, la Utilización de los Títeres como Recurso Didáctico es muy valiosa, porque a través de ellos los niños desarrollan habilidades sensorio motrices

y pueden con mayor facilidad entender los fenómenos de la naturaleza y de las funciones de su cuerpo, al mismo tiempo expresar ideas, sentimientos, emociones. Lo más importante en la utilización de este método lúdico, es que ayuda a los niños y niñas en su etapa inicial de escolarización a desarrollar su Lenguaje, por ello se deduce que la utilización de los Títeres constituyen medio didáctico extraordinario para el Desarrollo del Lenguaje de los infantes con síndrome de Down, jugando papel fundamental dentro del desenvolvimiento académico-social de los niños y niñas con síndrome de Down en las diferentes unidades educativas de una sociedad.

Dentro de los centros educativos especiales se necesitan recursos didácticos adecuados como títeres, que permita mejor desarrollo, patentizado en ser más comunicativos/as, se enriquezca su vocabulario y cuenten con habilidades y destrezas sensorio motrices, ya que el manejo de los mismos ayuda a los infantes abrir nuevos canales de comunicación, lo que permite al niño expresar mejorar su lenguaje oral.

A través de una observación realizada en la “Fundación El Triángulo” de la ciudad de Quito, en la que laboran 2 docentes, y 27 niños y niñas matriculados; se ha evidenciado dificultades en el desarrollo del lenguaje así: les cuesta entender las reglas sociales de la comunicación, con respecto a la adquisición del vocabulario necesitan más tiempo para aprender palabras nuevas así como para pensar, elaborar y contestar, a menudo muestran impulsividad en sus respuestas por lo que aumentan los errores, el desarrollo fonológico avanza más lentamente que en los niños con desarrollo normal pero la forma de adquisición es similar, los procesos fonológicos más frecuentes son la supresión de la consonante final, así como el desarrollo de habilidades y destreza; como también la socialización en el ámbito escolar y social de los niños y niñas, éstas dificultades se deben a la no utilización de recursos didácticos adecuados, falta de espacios y facilitación técnica de maestras/os, que permitan el desarrollo y puesta en práctica del lenguaje oral y de todas sus habilidades que son elementos coadyuvantes en este

proceso educativo. Es así que la pregunta formulada para este proyecto es:
¿ DE QUÉ MANERA INCIDE LOS TÍTERES EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", DE LA CIUDAD DE QUITO. PERÍODO 2013-2014".

c. JUSTIFICACIÓN

La Universidad Nacional de Loja, tiene como objetivo primordial formar profesionales competentes de profundos valores éticos y morales con carácter crítico-práctico comprometidos con la sociedad y aptos para proponer soluciones a las distintas problemáticas existentes. Siendo este mi referente para la ejecución del presente trabajo investigativo a la vez de encontrar los mecanismos para lograr el desarrollo integral de la niñez ecuatoriana.

El interés en realizar esta es adquirir nuevos conocimientos y experiencias que permitan alcanzar una formación académica excelente como docentes y cumplir con un requisito legal para obtener el título profesional de licenciatura en la Universidad Nacional de Loja.

La investigación titulada “LOS TÍTERES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", DE LA CIUDAD DE QUITO. PERÍODO 2013 - 2014”. LINEAMIENTOS PROPOSITIVOS. Tiene una profunda importancia, toda vez que la utilización de los Títeres es una herramienta didáctica muy preponderantes para el desarrollo del Lenguaje del niño en el Centro de Educación Especial

Los beneficiarios directos de este trabajo son los niños y niñas de 4 y 5 años de la “Fundación El Triángulo”, estudiantes de la Carrera de Psicorrehabilitación y Educación Especial debido a que la investigación quedará en la biblioteca de la Universidad Nacional de Loja como documento público para consulta.

El tema planteado es factible de realizarse ya que cuento con la formación académica recibida durante los 8 módulos de estudio en la carrera de

Psicorrehabilitación y Educación Especial, y la experiencia adquirida al realizar la investigación formativa en cada módulo.

Se cuenta con los recursos humanos, bibliográficos, económicos, la apertura incondicional de la institución educativa donde realizará la investigación y el apoyo académico y docente de maestros de la Carrera de Psicorrehabilitación y Educación Especial quienes guiarán y orientarán el desenvolvimiento investigativo y poder culminar con éxito todo este proceso.

La investigación a efectuarse proporcionará conocimientos esenciales de la realidad actual, además permitirá conocer a profundidad el escenario en donde se desenvuelven cotidianamente los niños y niñas de centro educativo especial anteriormente mencionado, contribuirá para que frente a la situación indiferente de los padres se abran canales que viabilicen la aceptación y la importancia de la utilización de los Títeres en los niños y niñas con síndrome de Down para mejorar su Lenguaje, autoestima y sobre todo su calidad de vida.

Con la ejecución del presente trabajo se aspira cumplir con los requisitos estipulados en el Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja para la obtención del título de Licenciada en Psicorrehabilitación y Educación Especial, la misma que será realizada y financiada por la investigadora.

d. OBJETIVOS

❖ OBJETIVO GENERAL

- Determinar la Relación que existe entre los Títeres y el Desarrollo del Lenguaje de los niños y niñas de 4 y 5 años con Síndrome de Down que asisten a la "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014

❖ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los tipos de Títeres que utilizan las maestras en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas de 4 y 5 años con Síndrome de Down que asisten a la "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014
- Evaluar el Desarrollo del Lenguaje de los niños y niñas de 4 y 5 años con Síndrome de Down que asisten a la "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014
- Plantear lineamientos propositivos, que permitan mejorar el Lenguaje a través de la utilización de Títeres en los niños y niñas de 4 y 5 años con Síndrome de Down que asisten a la "Fundación El Triángulo", de la Ciudad de Quito. Período 2013-2014.

e. ESQUEMA DEL MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

LOS TÍTERES

- Definición
- Importancia de los Títeres en el Desarrollo de las Actividades Escolares
- Clasificación de los Títeres
- El Títere como Recurso Didáctico
- Los Títeres en Educación Inicial
- Métodos de Enseñanza con Títeres
- El Teatrino
- Elementos del Teatrino

CAPÍTULO II

- Concepto
- Características del Lenguaje
- Elementos Esenciales del Lenguaje
- Comunicación y Lenguaje En Las Personas Con Síndrome De Down: Implicaciones Psicoeducativas
- La Competencia Comunicativa en las Personas con Síndrome de Down.
- El Desarrollo del Lenguaje en las Personas con Síndrome de Down
- Factores que Influyen en su Retraso.
- Análisis del Perfil Evolutivo en el Desarrollo del Lenguaje en las Personas con Síndrome de Down.
- El Desarrollo Fonológico en el Síndrome de Down.
- El Desarrollo Léxico-Semántico en el Síndrome de Down
- El Desarrollo Morfosintáctico en las Personas con Síndrome de Down

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

LOS TÍTERES

En la etapa de la educación preescolar, los títeres son muy valiosos, ya que a través de ellos se pueden expresar ideas, sentimientos, así como representar hechos de la vida diaria.

Muchos niños y niñas se sienten tímidos y avergonzados ante la idea de representar algún papel. Pensando en estas criaturas tan pequeñas, surge especialmente el teatro de títeres o teatrillo, que puede ser un medio de sobreponerse y adquirir soltura en la dramatización, les brindan la oportunidad de crear en su mente y con sus manos, diferentes situaciones, que los ponen en contacto con el medio artístico; sus posibilidades educativas son numerosas.

DEFINICIÓN

Hay muchas descripciones de lo que es un títere, pero más o menos todas dicen lo mismo:

Es un muñeco dotado de palabra y de vida, un personaje que tiene autonomía, es un pequeño ser que permite dialogar, con un carácter propio y una vida independiente. ARTILES, F. (1998)

Un elemento plástico, especialmente construido para ser un personaje en una acción dramática, manipulado por un titerero que le da voz y movimiento. AMOROS P. PARICIO P. (2000)

Los títeres son un medio didáctico de extraordinario valor que educan y entretienen. Son el recuerdo ideal para captar la atención de los niños y

niñas más pequeños, se catalogan como medios para descargar emociones: miedos, tensión, cólera, odio y otras.

Los títeres son considerados muñecos con aspecto humano o de animales, que al accionarse con los dedos y las manos, cobran vida y con la simulación de la voz, parecieran hablar. Estos muñecos reciben diferentes nombres, de acuerdo con el material con que estén elaborados.

En el transcurso de esta unidad de auto instrucción, tendrás la oportunidad de conocer y crear algunos de estos títeres.

PROPÓSITOS DE LOS TÍTERES

Los títeres cumplen diferentes funciones en el desarrollo de la literatura infantil, podemos mencionar las siguientes:

- Contribuyen al desarrollo verbal (dicción, vocabulario, sintaxis)
- Enriquecen el lenguaje y la práctica de los buenos hábitos.
- Mejoran la expresión del niño y la niña, en cuanto a la resolución de conflictos y necesidades.
- Estimulan la participación de los niños y niñas tímidos.
- Pueden ser confeccionados por los propios niños/niñas.
- Permiten a los niños y niñas disfrutar, reír y sentir placer.
- Desarrollan la creatividad y el aprecio que el infante siente por las cosas llenas de color y de fantasía, así como por la música.

APLICACIÓN DE LOS TITERES

Los títeres tienen variadas aplicaciones, entre esas podemos señalar:

- Pueden ser utilizados en el proceso enseñanza – aprendizaje de diversas asignaturas.
- Sirven para desarrollarle el lenguaje oral a los niños y niñas.
- Ayudan a los niños y niñas a desarrollar un pensamiento creativo.

- Se emplean perfectamente en la presentación de actividades y dramatización de cuentos.
- Permiten a los infantes representar pequeños papeles.
- Son útiles para aplicar y justificar las normas de disciplina y de organización del plantel.
- En ocasiones se emplean como medida terapéutica para liberar tensión

IMPORTANCIA DE LOS TÍTERES EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES

Los títeres juegan un papel preponderante en la educación del niño, porque intervienen en el desarrollo normal de la fantasía e imaginación y consecuentemente en sus habilidades, inteligencia, aptitudes, etc., ARTILES, F (1998) porque:

- Orienta su imaginación hacia el mundo real y la expresión creativa encausando el desarrollo normal de los sentimientos de libertad, cooperación y colaboración, mediante la crítica sana de las costumbres y hábitos de la sociedad.
- Despierta la aptitud artística del niño, a través de la dramatización y participación.
 - Desarrolla la expresión vocal.
 - Desarrolla la atención y la observación.

En la etapa de la educación preescolar, los títeres son muy valiosos, ya que a través de ellos se pueden expresar ideas, sentimientos, así como representar hechos de la vida diaria.

Muchos niños y niñas se sienten tímidos y avergonzados ante la idea de representar algún papel. Pensando en estas criaturas tan pequeñas, surge especialmente el teatro de títeres o teatrillo, que puede ser un medio de

sobreponerse y adquirir soltura en la dramatización, les brindan la oportunidad de crear en su mente y con sus manos, diferentes situaciones, que los ponen en contacto con el medio artístico; sus posibilidades educativas son numerosas.

Los títeres son considerados muñecos con aspecto humano o de animales, que al accionarse con los dedos y las manos, cobran vida y con la simulación de la voz, parecieran hablar. Estos muñecos reciben diferentes nombres, de acuerdo con el material con que estén elaborados.

En el transcurso de esta unidad de auto instrucción, tendrás la oportunidad de conocer y crear algunos de estos títeres.

CLASIFICACIÓN DE LOS TÍTERES

Dependiendo del tipo de necesidad expresiva que tengamos en el guión, seleccionaremos el tipo de títere más adecuado.

Hay hadas, brujas, enanos y todo cuanto se nos ocurra. El ingrediente principal es la imaginación, porque el arte de los títeres desarrolla toda nuestra creatividad

Títeres de Guante



Éste tipo de títere es el más utilizado, ya que tiene mucha expresividad y es fácil de manipular.

Posee una cabeza y un cuerpo que se compone de traje y mangas. Los dedos se introducen de forma tal que permitan una amplia gama de movimientos. El índice debe calzar en el hueco de la cabeza. El dedo medio se introduce en una de las mangas y el pulgar en la otra manga. Los dedos meñique y anular deben permanecer cerrados hacia la palma

Son los más populares de todos, porque son más sencillos de construir y manejar, además se les guarda y se les transforma sin dificultad, su rostro siempre está inmóvil y a pesar que el títere no puede caminar o volar, adquiere vida y agilidad. (http://www.taringa.net/posts/arte/1967687/Como-hacer-titeres-de-manopla_.html)

Manos Desnudas



La mano desnuda, o cubierta con un guante, puede transformarse en un títere de gran expresividad y movilidad colocando una pelotita de polietileno o un elemento cualquiera (sombrero, pañuelo, etcétera) en el dedo índice a modo de cabeza, mientras que el dedo pulgar y el mayor constituirán sus brazos, si

el personaje es una persona, o sus patas si se trata de un animalito.

Manoplas



Estos son los títeres que permiten más vuelo a nuestra imaginación ya que pueden construirse a partir de casi cualquier cosa. Una media tubo, una bolsa de papel, etc. Dentro de ellas tenemos.

El títere de manopla no tiene brazos, pero, a cambio, concentra su atención en el movimiento de abrir y cerrar la boca. El pulgar se introduce en la mandíbula y los otros dedos calzan en el hueco de la cabeza. Estos títeres se prestan muy bien para diálogos entre un sapo y una culebra, una rana y un caimán o una jirafa y un chimpancé. El traje avanza a lo largo de todo el brazo formado una sola unidad con la cabeza. Esta clase de títeres permite movimientos muy expresivos, ya que el personaje puede reír, conversar, bostezar o cantar

Manoplas simples.-



Son las que no cuentan con el fuelle que hará la abertura de la boca, y podemos hacer dos aberturas superiores para sacar los dedos y obtener así dos antenas móviles. Se constituye en su mayoría a partir de bolsas o sobres grandes de papel y pueden hacerse con los niños/as, las bolsas se complementaran con pinturas, recortes de papel, marcadores, pueden también hacerse con lonas, telas, lonetas, trapos, dependiendo de qué animal o personaje queramos crear.

Manopla con fuelle.-



Son más difíciles de hacer pero el fuelle nos permitirá dar la sensación de que el títere habla, come algo, etc., este se confecciona tomando el tamaño de la mano, más dos semicírculos que serán pegados o cocidos en la parte superior, también se le puede adicionar detalles como la lengua, los dientes, bigotes, entre otros. Pero cabe destacar que estos títeres no cuentan con brazos, pero tienen un gran movimiento en el escenario”.

De Cono



Este títere es muy simple y está confeccionado con un cono de cartón revestido por materiales de tela vistosa. De este cono surge el muñeco que se manipula a través de una aguja de tejer o palillo conectado a la cabeza del muñeco. Desde abajo, imprimimos movimientos giratorios a la cabeza del títere, que por lo general es un payaso o un mago que puede salir o esconderse dentro del cono.

De Dedos



Se llama así a los títeres que se colocan sobre cada dedo como un dedal de costura.

Son ideales para representar varios personajes al mismo tiempo. Al utilizarlos, se debe mover el dedo que sostiene el títere que está actuando en ese momento mientras que los demás se mantienen inmóviles hasta que les toca su turno. Se confeccionan en papel maché (la cabeza), tela, paño, espuma de goma u otro material que posibilite la movilidad de los dedos.

Títere en el Dedo Pulgar



Se hace dibujando la cara en el dedo pulgar. Las mujeres le pueden poner pelo con parte de su propio cabello.

Títere de Manos Vivas



Los títeres de manos vivas tienen gran viveza en su manejo pues: pueden saludar a los niños con la mano, coger todo tipo de objetos como baleros, globos, etc. pero para su manejo requieren de dos personas.

La persona que habla siempre es la que tiene que tener la mano de la cabeza, de lo contrario no se coordinaría la voz con el movimiento de la boca, se aconseja que tenga la cabeza y la mano derecha.

En algunas ocasiones la persona que habla tendrá solo la cabeza y la otra persona tendrá las dos manos, porque si queremos que el títere aplauda, o

que haga un coro con ademanes les sería más difícil coordinar el movimiento de las manos, también se puede usar diferentes objetos para hacer que resalten diferentes cosas en la actuación del títere.

Títere de Pies Movibles



En este el títere tiene dos orificios para que introduzcamos dos dedos y podamos moverlos simulando el movimiento de los pies del personaje.

Títeres de Hilo o Marioneta



Títere de Hilo o marioneta: Consiste en un muñeco articulado, que está manipulado por arriba mediante hilos que van a una cruz o mando de madera que sujeta el manipulador en la mano.

Su nombre es relativamente nuevo pero es uno de los más antiguos de la historia de los muñecos, el término es un barbarismo del italiano "marioneta", algunos atribuyen a esta voz un origen francés considerándola como el (http://botijahistoria.blogia.com/upload/20060825170615-marionetas_puppets.jpg) diminutivo de unos muñecos utilizados en la Edad Media, llamados Detitesmaries, Conocidos También Como Marion, Mariettes, Y Luego Marionettes.

Títeres de Varilla



También se lo llama títere japonés, respondiendo más que a su origen, al gran desarrollo en la isla de La Sonda. Se mueven o manipulan desde abajo. Sus brazos tienen articulaciones en la muñeca, codo y hombro, siendo muy flexibles.

La cabeza del muñeco se coloca sobre una lana larga que se ajusta en una especie de cinturón. Las manos del titiritero manipulan las del muñeco mediante varillas muy delgadas.

Títere plano elaborado sobre cartón y manipulado a través de varillas que accionan cada una de las partes del muñeco. Estas partes se recortan por separado y luego se unen al tronco central por medio de un eje.

Marotte



Su nombre deriva de la palabra francesa marotte que significa “cetro del bufón medieval”. Es una técnica mixta que utiliza las manos del titiritero enguantadas, simulando ser las manos del títere. Se construyen, insertando una cabeza grande en el extremo de una varilla y una varilla en cruz por debajo de la cabeza para armar los hombros; después se visten con una camisa o vestido de manga larga abierto en la espalda para que el titiritero introduzca su brazo con una mano enguantada (parte viva).

Pueden tener dos manos, en ese caso, el titiritero calza la varilla que sostiene la cabeza en un cinturón e introduce sus brazos en cada una de las mangas del vestido del muñeco. También se puede manejar entre dos personas: una le mueve la cabeza y una mano; y la otra, el resto del cuerpo.

Títere que se mueve con hilos. En la Edad Media se representaban con esta clase de títeres escenas sacadas de la Biblia. Un títere muy querido era el de la Virgen María, que caracterizaba estos teatros. Esta figura era la apreciada “Marionette” o la Pequeña María, que en francés es una palabra cariñosa para aludir a la Virgen María. Desde entonces quedó como sinónimo de marioneta de hilos articulada

Títeres en forma plana



Designamos con este nombre a los títeres planos o bidimensionales que se mueven por medio de una varilla. Dentro de esta técnica se pueden distinguir:

Las siluetas rígidas



Son figuras con formas humanas, de animales y de objetos diversos que se recortan de cualquier material rígido (madera, cartón, cartulina, acetato) y se montan sobre una varilla de madera, alambre o tubo con la cual se manipula.

Se las desplaza con un movimiento lineal al que se le agrega un movimiento suave de vibración. Con este mismo sistema se pueden realizar numerosos elementos escenográficos, tanto fijos como móviles.

Siluetas articuladas.-



Son figuras que se caracterizan por tener un soporte o comando que las sostiene. Presentan cortes a la altura de las articulaciones de los brazos, piernas y cabeza que se unen mediante ataduras de hilo o con broches de dos patas. Los hilos de las uniones se empalman a un único control o se manejan por separado mediante el uso de varillas de alambre o de madera para que los miembros tengan movimientos independientes

De Sombras



Son figuras planas, rígidas o articuladas que se proyectan sobre una pantalla de papel o tela translúcida, colocando un foco luminoso por detrás de ellas y a cierta distancia.

Las figuras se mueven con varillas para que los espectadores las aprecien desde el otro lado de la pantalla. Las dimensiones y la nitidez de la sombra dependen de la proximidad que haya entre la figura y la pantalla. “Como regla general, los personajes que actúan como sombras se presentan de perfil ya que son más expresivos que en la posición frontal; esta posición colabora también con la comunicación de los protagonistas en escena”.

Las Sombras Chinescas:



Se forman de animales u objetos que se crean con las manos. **Sombras corpóreas:** sombras del cuerpo humano que se proyectan a través de una pantalla.

Títere de Teatro Negro



Es un lugar completamente oscuro solo son visibles aquellos objetos que sean iluminados directamente, los demás no se ven, así se pueden lograr muchos efectos de aparición desaparición de objetos por todo el *espacio*.

Títere de Cámara Negra



de fondo y "desaparecer" de la vista del público.

Aquí el títere es movido por pequeñas palancas y otros artificios que se controlan desde la espalda del muñeco, el cual es animado desde un fondo de color negro. El titiritero también viste con un traje de terciopelo negro para lograr confundirse con el telón

Títeres para Películas:



Son de cuerpo completo y muy bien articulados.

En su construcción y animación se procede a sacar fotografías de las diferentes posiciones y proyectarlas secuencialmente, siguiendo la técnica de los dibujos animados.

Muppet o Bocón:



Es una simplificación del títere de guante, toda la mano está calzada en la cabeza del muñeco, que abre y cierra la boca.

Cabezudos:



Aunque normalmente se hacen servir en pasacalles y fiestas de calle, se pueden utilizar en una representación como un títere más. El cuerpo del manipulador se coloca en el interior del títere.

Animatrónicos:



Títeres manipulados a distancia, dirigidos por ordenador con cables electrónicos.

Autómatas:



Son títeres que van accionados por elementos mecánicos. No siempre se necesita al manipulador para que se muevan.

Títeres de Ventriloquia,



El arte de lanzar la voz, es decir, que quien habla lo hace de tal manera que el sonido parece venir de una distancia o de una fuente diferente del que está hablando. Normalmente, el ventrílocuo – mantiene los labios muy juntos, casi sin moverlos – utiliza un títere para mantener la atención del público y aumentar la ilusión de que el personaje es el que habla. Cuando no hace

servir el títere, el ventrílocuo utiliza algún objeto que, generalmente agita, para atraer nuestra atención mientras él habla y consigue dar la ilusión que quiere.

EL TÍTERE COMO RECURSO DIDÁCTICO

El títere es un recurso teatral totalmente bello y mágico que ofrece muchas alternativas dentro del trabajo de aula porque engloba en sí mismo distintas artes y permite trabajar, construir, crear, dramatizar, interactuar, volar y soñar con nuestros alumnos.

La riqueza del títere y su aporte a la formación del niño están ligados, fundamentalmente, a que “el títere puede considerarse un objeto intermediario entre el sujeto y su realidad circundante. A través de ese objeto, el niño puede establecer contactos más fluidos con su entorno” MANGANI, A. (2006)

Es interesante también considerar la posición de Mane Bernardo quien opina: “en la educación del niño el títere es la relación directa que se establece en la trilogía maestro - muñeco – niño, en donde el muñeco es el punto medio, el puente, el punto de convergencia al cual llegan tanto el maestro como el niño”. BERNARDO, M.

Es decir, el títere es el puente perfecto para que el maestro pueda llegar verdaderamente al niño y para que el niño pueda expresar abiertamente lo que piensa y siente a su maestro y compañeros dentro del aula.

Es ideal a la hora de conocer al niño en sus pensamientos, formas de ver el mundo, miedos, alegrías y más profundos sueños; porque es a través del muñeco como el niño representa todos estos sentimientos y muchos más, de una forma natural y espontánea.

A más de las ya nombradas alternativas y beneficios del uso del títere en el aula, existen unas mucho más específicas como:

- Para los niños tímidos que sienten vergüenza de pararse frente a un grupo y exponer sus ideas o pensamientos es más fácil y atractivo tomar un títere y expresar a través de él todo lo que piensan y sienten, para lo cual, la mediación y ayuda del maestro es relevante. A partir de estas intervenciones el niño irá ganando paulatinamente seguridad y confianza, alcanzando así el objetivo de todo maestro: formar niños con autoestima elevada y confianza en sí mismos.
- Ayuda a mejorar y enriquecer el lenguaje oral y expresivo del niño, porque cuando este manipula un títere sin casi notarlo empieza a relatar sus experiencias, conocimientos o sueños a través de esta herramienta que lo hace todo posible y permite al niño salir de sus propios límites y expresarse espontáneamente.
- Cuando de contenidos difíciles se trata, el títere es un excelente medio de fijación de contenidos, debido a que llama la atención del espectador, y éste sin casi sentirlo, va fijando las ideas, mensajes y conocimientos que el títere le transmite de forma muy singular y divertida. Esto se debe a que el niño aprende jugando, haciendo y experimentando. Haciendo referencia a lo antes dicho, vale citar a Fernández (1995): “Los títeres pueden concretizar hasta las temáticas más arduas facilitando así su comprensión. En cuanto los estudiantes (niños y adolescentes) se han familiarizado con el uso de los títeres, ellos mismos encontrarán las soluciones que necesitan en su aprendizaje”.
- Otro beneficio del títere en la educación es el desarrollo de la sensibilidad en los niños. El niño debe tener referentes culturales y es importante que cante, actúe, construya y produzca arte, y más aún, es

imprescindible que observe arte en sus diversas formas. Solo así, el logrará aprender a valorar y disfrutar de la estética; aprenderá a ampliar sus capacidades de observación y percepción y a sensibilizarse ante las miles formas de belleza existentes.

- En el aspecto moral y enseñanza de valores el títere es el mejor aliado. Para el títere nada es imposible, con su ingenio y simpatía logra llegar al niño y cuando está delante de él todo lo que diga y haga producirá en ese espectador un efecto tan importante y conmovedor que jamás podrá olvidarlo. De esta forma se facilita la enseñanza de valores como la amistad, la solidaridad, la honradez, etc. en base a historias divertidas que los niños recordaran por siempre.
- En el área afectiva, el títere es de gran ayuda porque es capaz de construir un puente entre el maestro y el alumno, acercando y creando una atmosfera de confianza y afecto entre ambos. Además, ayuda a buscar soluciones creativas a los problemas y a motivar la clase cuando decae el interés. En el caso de niños con problemas de conducta o desinterés, al construir y manipular un títere se favorece la movilización y exteriorización de sus afectos, sensaciones y emociones. De esta forma el maestro consigue interactuar con el niño y conocer sus más profundos sentimientos y pensamientos, esto ayudará a comprenderlo mejor y pasar a ser un amigo más que un maestro.
- La creatividad está siempre presente en el teatro de títeres, porque un títere sin creatividad no es un títere. Una de las mejores formas de trabajar la creatividad con los niños es la improvisación con títeres. En esta actividad se evidencian miles de locas ocurrencias creativas y la desinhibición del creador dando lugar a historias muy interesantes y llenas de aprendizajes.

Por los resultados que se obtienen en el trabajo con niños, el títere no debe ser considerado un agregado en su formación sino una actividad central en la misma.

Es imperativo lograr introducir al títere en el aula y dejar que se quede y nos invada con su natural encanto, chispa, alegría, travesuras, historias y conocimiento; desplazando así, a las típicas clases aburridas, donde los únicos recursos son el pizarrón, el libro y el puntero.

La incorporación del teatro de títeres en el aula promueve una educación integral, libre, más comprometida y menos memorística donde los educandos y educadores disfrutan plenamente del proceso de aprendizaje.

LOS TÍTERES EN EDUCACIÓN INICIAL

Su objetivo es comunicacional, no técnico, por lo cual la dificultad de manejo debe ser mínima. El objetivo que se persigue es ampliar en los niños sus posibilidades expresivas y creativas, lo cual potenciará actitudes resilientes. Si la técnica es muy compleja, el pequeño quedará atento al movimiento más que a la expresión.

Livianos: por la misma premisa de la técnica, los títeres livianos permiten mayor movimiento. Los títeres que son pesados no pueden ser manejados por los pequeños. Por otro lado, a lo largo de los años, los materiales han ido mutando y evolucionando, buscando entre otras variables ser livianos para facilitar el movimiento.

Lavables ya que en el Jardín de Infantes los niños tomarán contacto con los títeres jugando con ellos, sabemos que muchas veces los más pequeños se llevan los muñecos a la boca. Es por eso que los títeres, sobre todo para los más pequeños, son lavables.

Los sí y los no de los títeres en la Educación Inicial Resulta indispensable, comenzar leyendo un texto de Mane Bernardo tomado de su libro *Títeres y Niños* (1976): «Es importante tener siempre en cuenta que el maestro debe ponerse a la par del niño en el campo creador, de esta forma ayudará a que se cree una atmósfera propicia de libertad sin obstrucciones. He dicho que ayudará al niño, pero en ningún aspecto esta ayuda consiste en decirle cómo debe hacer tal o cual cosa ¡todo lo contrario!, la ayuda se verificará por intercambio de ideas entre ambos, además de admitir la colaboración del resto del equipo en cuanto a las opiniones sobre el mismo tema. Así el maestro será la unión entre el niño y su creación y también entre todos los niños entre sí.» ¿Qué lugar deberían ocupar los títeres en la tarea? El pensamiento de Viviana Rogozinsky, en *Títeres en la escuela* (2001), nos aporta que: «Algunos opinan que el títere cumple con un fin en sí mismo, su sola aparición justifica su presencia y lo que es más, su existencia. Este pensamiento se corresponde con la actitud que adoptan muchos docentes al utilizar el títere, no hay un desarrollo de los personajes, no hay un planteamiento que justifique la aparición de un títere o la confección de lo muñecos. Por eso las actividades suelen ser poco provechosas y no llegan a tocar el punto crítico e importante que es el de la expresión.»

Pero, por otro lado, hay una serie de preguntas que se presentan a la hora de la aparición del personaje y de su relación con los niños:

1. ¿Es el títere quien da la consigna de trabajo? No, es el docente. El títere convoca, reúne, motiva, pero la consigna la da el docente, ya que es a él a quien los niños le realizarán las preguntas necesarias para una mejor comprensión de la tarea. Lo que sí puede hacer el títere es iniciar y cerrar la actividad. De todas maneras, el lugar del títere no es este, sino desarrollar propuestas específicas desde la comunicación, el juego, la expresión, la literatura.

2. ¿Se puede poner límites con los títeres? Los títeres son personajes fantásticos que, en la medida en que son «utilizados» para decir aquello que al docente le resulta difícil de explicitar, toman un lugar que no les corresponde. Si algo les sucede a los niños hoy, es que los adultos poseen una serie de dificultades para poner límites. Si en la sala el docente delega esta responsabilidad en los muñecos, ¿qué imagen de adulto contenedor recibirán? Poner límites resulta estructurante para el psiquismo infantil. Para ello, será interesante abrir diferentes caminos de comunicación

3. Cuando un pequeño realiza una pregunta «de índole personal», ¿responde el títere? No responde el títere sino el docente. A modo de ejemplo: si un niño le pregunta al títere: « ¿Por qué murió mi abuelo? » o « ¿Por qué se separaron mis padres? », no será el muñeco quien responda, pero tampoco se retirará sin emitir un comentario. En esos casos, lo prudente será que el títere se acerque al niño y le dé un beso, mire al docente y diga: «me parece que esto lo tiene que contestar ud.», refiriéndose al docente y, de este modo, le da paso al adulto a responder. No contestará la pregunta, pero no dejará de cerrar ese instante en forma afectiva. La imagen que debe quedar como referente para el pequeño es la de la presencia de un adulto real significativo.

4. ¿Se utilizan títeres para motivar todas las actividades? No. El títere es mucho más que un recurso, sin embargo, puede ser utilizado desde esta modalidad, pero en forma absolutamente discrecional porque, si no, genera agotamiento, pero, por sobre todo, porque suponemos que las actividades generan interés por sí mismas. Así como en instancias anteriores se explicitó que los títeres no deben quedar a la vista en forma permanente, ya que la imagen se desgasta, del mismo modo utilizarlos para todo suscita el mismo efecto.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA CON TÍTERES

Aunque los títeres surgieron para divertir y entretener, estos se han transformado en un poderoso recurso didáctico para la enseñanza, debido al interés y al impacto que causan en los niños. Los títeres son de los pocos recursos que estimulan al mismo tiempo los tres canales de percepción: auditivo, visual y kinestésico, facilitando el aprendizaje.

Son un recurso válido y muy útil en el aula porque a través de ellos, el maestro puede explicar, enseñar, mostrar, evaluar, etc. No hay ningún otro arte que acceda con tanta facilidad a los niños, pues el títere no importa el personaje que sea, le habla de tú a tú, y por ser más pequeño que ellos, no sienten detrás la presencia de los adultos. Esto hace surgir una enérgica empatía entre uno y otro. El teatro de títeres es un medio muy eficaz al servicio de la educación. Puede utilizarse para la realización de determinados objetivos pedagógicos. Constituyen un puente ideal para la transmisión, profundización y experiencia activa de ciertos contenidos.

Los títeres son figuras muy queridas por los niños y pueden ayudarles a aprender sobre matemática, astronomía, lenguaje, geometría, historia, etc, etc. También pueden darles consejos sobre diversos temas, por ejemplo sobre conducta vial, el cuidado de los dientes, la pérdida del miedo a acudir al médico, la aceptación de los extraños, etc.

Como estrategia de enseñanza, los títeres, al igual que otros recursos didácticos, deben cumplir normas de construcción, presentación y adaptación a las diversas actividades escolares, para que los contenidos de enseñanza se transmitan de forma efectiva y dinámica. En la elaboración de los títeres se puede utilizar material de desecho como cajas, cartón, elementos plásticos, telas, lanas, etc., y para el armado de la cabeza resulta de mucha utilidad la pasta de papel.

EL TEATRINO

El escenario o teatrino es el lugar o espacio, donde se realiza el espectáculo de los títeres. El teatrino debe adaptarse al tipo de títere que se vaya a presentar, tomando en cuenta que los muñecos se moverán de un lugar a otro; lo cual exige ciertas y especiales condiciones. Existen diferentes tipos de teatrinos, entre ellos los fijos, los portátiles y los improvisados. Su forma varía: redonda semicircular, rectangular, cuadrada, irregular o combinada y en diferentes planos. El tipo se decide de acuerdo a las necesidades de su uso y del presupuesto que se disponga. El biombo, es el más utilizado para títeres Guiñol.

Teatrinos Fijos.- Estos teatrinos son baratos, si son sencillos y no muy elaborados, además deben ser funcionales. Se les llama fijos porque permanecen en un lugar determinado, donde se lleva a cabo la función. Los teatrinos de Viena y Praga fueron en su mayoría fijos.

Teatrinos Portátiles.- Cuando el teatrino se puede trasladar de un lugar a otro, se le llama portátil y debe reunir ciertas condiciones como: fácil de armar y desarmar, con poco peso, con la menor cantidad de piezas o elementos para su armazón.

Teatrinos Improvisados.- Es el más sencillo, ya que consiste en habilitar cualquier lugar para dar una función de títeres. Para improvisar un teatrino, se debe recurrir a la creatividad, iniciativa e imaginación. Al hablar de improvisar, más exactamente se habla de crear una boca de escenario en una ventana, en una puerta; también se crea un teatrino amarrando una cuerda a dos árboles y en ella se cuelga una tela. Lo mismo se puede hacer en el ángulo de una habitación, clavando el cordón a las dos paredes. Una mesa cuyo tablero quede frente al público, también se convierte en un teatrino. A continuación, ilustraciones de teatrinos utilizando una ventana y una puerta, cuya parte inferior se cubre con una manta. En el teatrino de la

derecha puede observarse la parte interior de la habitación, donde los animadores se sitúan.

Escenografía.- Anteriormente se mencionó brevemente la escenografía. Esta está formada por la totalidad de los decorados, incluyendo los telones de fondo, que ayudan a situar y ambientar la acción y el lugar donde se lleva a cabo la representación. La escenografía varía de acuerdo al tipo de teatrino que se utilice. Si es transportable y en él se representará una obra muchas veces, la decoración utilizará materiales muy resistentes, como la madera o cartón grueso. Generalmente se utilizan dos tipos de decorados: los telones y los decorados pequeños, llamados en otros países "trastos". Estos últimos son piezas aisladas de la decoración, como un sol, una casa, un árbol. Para hacerlos se recorta la figura en tela de re-uso, a las cuales se les dará la forma de la figura deseada y luego se cosen a máquina sobre el telón.

Elementos Básicos del Teatro

El teatro como se ha podido observar, constituye un todo orgánico del que sus diferentes elementos forman una parte indisoluble. Esos elementos, no obstante, poseen cada uno características y leyes propias y, en función de la época, de la personalidad del director o de otras circunstancias, es habitual que se conceda a unos u otros mayor relevancia dentro del conjunto. Estos elementos son:

Texto.- Las obras dramáticas se escriben en diálogos y en primera persona, en el que existen las acciones que van entre paréntesis, (llamado lenguaje acotacional). En la tradición occidental, el texto, la obra dramática, se ha considerado siempre la pieza esencial del teatro, llamado "el arte de la palabra". Dado que, de forma más matizada, esta orientación predomina también en las culturas orientales, cabe cuando menos admitir como

justificada tal primacía. A este respecto deben hacerse, no obstante, dos consideraciones: en primer lugar, el texto no agota el hecho teatral, pues una obra dramática no es teatro hasta que se representa, lo que implica como mínimo el elemento de la actuación; en segundo lugar, son numerosas las formas dramáticas arcaicas y los espectáculos modernos que prescinden por completo de la palabra o la subordinan a elementos cual la mímica, la expresión corporal, la danza, la música, el despliegue escénico.

El hecho de que la obra sólo adquiera plena vigencia en la representación determina además el carácter distintivo de la escritura dramática respecto a otros géneros literarios. La mayoría de los grandes dramaturgos de todos los tiempos, desde los clásicos griegos al inglés William Shakespeare, el francés Molière, el español Pedro Calderón de la Barca o el alemán Bertolt Brecht, basaron sus creaciones en un conocimiento directo y profundo de los recursos escénicos e interpretativos y en una sabia utilización de sus posibilidades.

Dirección.- La personalidad del director como artista creativo se consolidó a fines del siglo XIX, aunque su figura ya existía como coordinador de los elementos teatrales, desde la escenografía a la interpretación. A él corresponde convertir el texto, si existe, en teatro, con los procedimientos y objetivos que se precisen. Poderosos ejemplos de dicha tarea fueron los alemanes Bertolt Brecht y Erwin Piscator, dedicando su energía a conseguir del espectador su máxima capacidad de reflexión, o el ascetismo del polaco Jerzy Grotowski.

Actuación.- Las técnicas de actuación han variado enormemente a lo largo de la historia y no siempre de manera uniforme. En el teatro occidental clásico, por ejemplo los grandes actores, los "monstruos sagrados", tendían a enfatizar las emociones con objeto de destacar el contenido de la obra, en *la comedia del arte* el intérprete dejaba rienda suelta a su instinto; los actores japoneses del *Nō y kabuki*, hacen patentes determinados estados de

ánimo por medio de gestos simbólicos, bien de gran sutileza o deliberadamente exagerados.

En el teatro moderno se ha impuesto por lo general la orientación naturalista, en que el actor por medio de adquisición de técnicas corporales y psicológicas y del estudio de sí mismo y del personaje, procura recrear en escena la personalidad de éste. Tal opción, evolucionada en sus rasgos fundamentales a partir de las enseñanzas del ruso Konstantín Stanislavski y muy extendida en el ámbito cinematográfico, no es desde luego la única y en último extremo la elección de un estilo interpretativo depende de características del espectáculo y de las indicaciones del director.

Sin embargo, actualmente, a inicios del siglo XXI, la actuación teatral con tendencia naturalista está siendo replanteada seriamente. La teatralidad contemporánea requiere una crítica del naturalismo como simple reproducción del comportamiento humano, pero sin lazos con su entorno. Actualmente ha habido grandes transformaciones del trabajo de Stanislavski siendo las más importantes Antonin Artaud, Jerzy Grotowski Étienne Decroux y Eugenio Barba. Estas técnicas, llamadas actualmente extracotidianas implican una compleja síntesis de los signos escénicos.

Por lo tanto, si existe la posibilidad de llevar a los niños al teatro o a ver una obra de títeres, no dejen pasar la oportunidad. Es una excelente opción para el niño que se encuentra atravesando la edad infantil. La ternura de los títeres la inmensidad de posibilidades que brindan para dar ejemplos de vida hacen que este pequeño muñeco ayude al niño a identificarse a sí mismo para poder relacionarse con los demás.

CAPÍTULO II

EL LENGUAJE

CONCEPTO

“El lenguaje se configura como aquella forma que tienen los seres humanos para comunicarse. Se trata de un conjunto de signos, tanto orales como escritos, que a través de su significado y su relación permiten la expresión y la comunicación humana”. El lenguaje es posible gracias a diferentes y complejas funciones que realiza el cerebro. Estas funciones están relacionadas con lo denominado como inteligencia y memoria lingüística. La complejidad del lenguaje es una de las grandes diferencias que separan al hombre de los animales, ya que si bien estos últimos también se comunican entre sí, lo hacen a través de medios instintivos relacionados a diferentes condicionamientos que poca relación tienen con algún tipo de inteligencia como la humana. CÓRDOVA, M. (1999)

CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE

1. Es un comportamiento voluntario a diferencia de los actos reflejos o instintivos como bostezar, estornudar, reír, llorar, toser, etc.
2. Es un conjunto de hábitos adquiridos que se forman a temprana edad, de allí que los niños aprenden su propia lengua y una adquirida más fácil que los adultos.
3. Es arbitrario por qué no guarda ninguna relación de correspondencia con la realidad que designa.
4. El lenguaje es una convención es decir aunque allá arbitrariedad, las personas convienen en utilizarlo de determinada manera y bajo tal o cual sentido.
5. Es una tradición, una institución social formada a través de la vida en común de gran número de personas.

6. La lengua es conservadora y se resiste a los cambios pero aun así cambia más rápidamente que las plantas y los animales.
7. Es oral y está formada por sonidos distintivos llamados fonemas.
8. Es lineal pues sus unidades se desarrollan en orden sucesivo formando una cadena hablada.
9. Se compone de un inventario más o menos pequeño y limitado de fonemas (son 24 fonemas) que combinados se pueden obtener infinita cantidad de mensajes.
10. La lengua es sistemática y asimétrica, regular e irregular. Sus pocos elementos constituyentes aparecen en estructuras regulares y sistemáticas.
11. La lengua se aprende no es innata no se hereda se adquiere como consecuencia de la vida en relación social.
12. La doble articulación es el carácter fundamental porque: la primera articulación está formada por unidades que poseen significante o imagen acústica y significado que es la idea, concepto o contenido; la segunda articulación está constituida por unidades lingüísticas que solo poseen significantes y carecen de significado ejemplo: ar - bol por sí mismo no significan nada.

ELEMENTOS ESENCIALES DEL LENGUAJE

Palabra, frase gramatical, proposición, oración y el párrafo.

Palabra: secuencia de sonidos compuestos por uno o más monemas, susceptibles de ser aislada por conmutación. La palabra es una unidad que:

- a) desde el punto de vista fonológico está delimitada por pausas virtuales, que no aparecen en la elocución normal, representadas gráficamente por dos espacios blancos o un espacio blanco y un signo de puntuación;
- b) morfológicamente es aislable, ya que puede ser conmutada por otra de su paradigma
- c) sintácticamente es identificable por la función que desempeña

d) desde el punto de vista léxico-semántico, es portadora de significado.

Frase gramatical: es un conjunto de palabras que expresan una idea completa y también compleja, la cual puede estar compuesta por una o más proposiciones, sin que su longitud perjudique su unidad, debiendo en este último caso guardar las proposiciones secundarias relación de dependencia con la proposición principal.

Oración: es la palabra o reunión de palabras con que se expresa un concepto cabal, consta de sujeto, verbo y complemento. También se le define como una unidad lingüística dotada de significado. Esta tiene sujeto (de quien se habla en la oración), verbo (la acción) y complemento (todo cuanto se dice del sujeto.)

Proposición: es la expresión del juicio que consiste en enunciar una cosa de otra, esta enunciación puede ser afirmativa o negativa.

Párrafo: es un conjunto de oraciones que se refieren a un mismo tema o pensamiento y que permite en la escritura después del punto final pasar a otro renglón.

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN: IMPLICACIONES PSICOEDUCATIVAS

Algunas de las personas con Síndrome de Down presentan problemas a la hora de transmitir y comprender información, pero eso no significa que no tengan intención comunicativa. Tanto ellos, como cualquier persona, desean y necesitan comunicarse.

La comunicación es esencial a la hora de establecer relaciones personales, por ello serán de gran importancia los contextos informales, no formales y formales en los que se darán muchas situaciones de intercambios

comunicativos espontáneos, inducidos o dirigidos. Esto es, incluye habilidades tales como la capacidad para comprender y expresar información mediante conductas simbólicas (por ejemplo, la palabra hablada, la ortografía, la palabra escrita, símbolos gráficos, lenguaje de signos, sistema dactilológico) o mediante conductas no simbólicas (por ejemplo, la expresión facial, el movimiento corporal, el contacto, un gesto). Ejemplos concretos de esta habilidad serían la capacidad para comprender y/o expresar una petición, una emoción, un saludo, un comentario, una protesta o una negativa. Habilidades de un nivel más elevado de comunicación, tales como escribir una carta, estarían también relacionadas con las habilidades escolares funcionales, según la AAMR (2004).

Pero, realmente ¿qué entendemos por comunicación? Vamos a definir la Comunicación, siguiendo a Bates y col. (1975), como una función psicológica que se desarrolla a través de la interacción personal, y dentro del desarrollo del niño, haciendo posible la transmisión recíproca de mensajes entre éste y las personas que le rodean, especialmente sus padres.

El desarrollo de capacidades de comunicación o pre-verbales constituye un núcleo importantísimo de trabajo psicoeducativo en síndrome de Down. El punto de referencia para ese desarrollo prelingüístico debe ser el cuerpo del niño y el repertorio existente de sus movimientos. La comunicación puede ser, por tanto, aumentada incrementando la eficacia con que el niño emplee formas y/o instrumentos más funcionales en las interacciones cotidianas.

A.- Habilidades en relación a formas indicativas.

Si nos basamos en las ideas de Sailor y col (1980) respecto a “la forma en que se expresa el comunicador pueden usarse diferentes formas de comunicación, las expectativas con respecto a su comportamiento (comunicación receptiva) y para expresar deseos e ideas individuales (comunicación expresiva).

1. Por tanto, toda forma de comunicación receptiva podemos dividirla en cuatro categorías amplias de ejecución: táctil o kinética; vocal o visual; coactiva; y natural.

Táctil o Kinética.

El niño con síndrome de Down utiliza estas señales en su propio cuerpo como punto focal de referencia. Cuando una madre mece a su bebé en sus brazos, comunica al niño una sensación de placer y seguridad. Igualmente cuando un adulto abraza y mueve al niño de manera placentera, se transmite una sensación similar de gozo y tranquilidad. Este movimiento armonioso y cooperativo forma la base de la comunicación receptiva, así como también el desarrollo de un lazo social primario entre ese niño con síndrome de Down y otra persona.

d. Vocal y visual.

La categoría vocal puede proporcionar al niño con síndrome de Down señales relacionadas con la identificación de personas individuales: el posible reconocimiento de la voz de la madre. También proporcionan información sobre el estado emocional de la situación inmediata por variaciones en la entonación, ritmo, intensidad.

c. Naturales.

La categoría natural constituye una serie de gestos que forman indicios comunicativos sobre cómo el niño con síndrome de Down reacciona ante el medio ambiente. Representan, por tanto, el principio de un comportamiento verdaderamente representativo. Los gestos naturales son individuales a cada alumno. Nunca deben ser forzados, puesto que un niño en este nivel de comunicación pre-lingüístico no tiene la capacidad de integrar funcionalmente símbolos abstractos

En cuanto a las formas expresivas de comunicación distinguimos dos posibles categorías generales de ejecución:

c. Vocales.

Los modelos consistentes de la vocalización (patrones articulatorios tipo) se pueden utilizar como expresión de ánimo, estado o actitud; por ejemplo, los niños de bajo nivel cognitivo se ríen para indicar el placer, y hacen ruidos guturales para indicar su desagrado. Las señales vibratorias en forma de voz proyectada, también pueden ser empleadas para atraer la atención de otra persona.

d. Físicas.

Las señales físicas incluyen la manera en que los niños presimbólicos mueven sus cuerpos durante los intentos de comunicación expresiva. Estos movimientos pueden incluir:

1. Movimientos globales: El niño continuamente mueve el cuerpo hacia objetos o acciones preferidas, o lo aleja de objetos o acciones que no le gustan; también puede relajar su cuerpo en la presencia de estímulos agradables y ponerlo rígido en la presencia de estímulos irritantes.
2. Señales manuales:
 - a. Tira o empuja -conduce- a personas hacia una acción o un objeto deseado,
 - b. Toca un objeto deseado o lo da a una persona para que ocurra una acción: da un vaso a un adulto para indicar el deseo de beber zumo de naranja.
 - c. señala -con el dedo o la mano entera- para: obtener una acción o un objeto deseado o dirigir la atención a algo que es compartido con la otra persona.

3. Expresiones de la cara: engrandece los ojos y sonrío para indicar el deseo de iniciar o continuar una conversación.
4. Movimientos de los ojos: mira un objeto deseado para que el adulto lo recoja.
5. Mímica natural: levanta los brazos sobre la cabeza como una indicación de que quiere que le cojan.

B.- Habilidades en relación a medios instrumentales.

Los medios de comunicación hacen referencia a los objetos, materiales y símbolos que puede emplear un niño con síndrome de Down para comunicar un mensaje. La siguiente lista responde a un criterio jerárquico: desde el más concreto (representativo) al más abstracto (simbólico):

1. objetos de la vida real
2. objetos representativos
3. fotos de objetos de la vida real
4. dibujos en líneas de objetos de la vida real
5. dibujos coloreados
6. fotos en blanco y negro
7. pictográficos
8. palabras (impresas o en letras en texturas)

Tabla jerárquica de símbolos representacionales, Sánchez Casado (2010)

Aunque el soporte gráfico es muy heterogéneo tanto en textura como en modalidad de configuración, podemos mencionar la siguiente secuencia evolutiva de desarrollo comunicativo utilizando dicha modalidad.

El niño con síndrome de Down iniciará el desarrollo de sus destrezas comunicativas con el empleo de objetos familiares, -de la vida real y del medio ambiente natural-. Por ejemplo, su plato y cuchara, y no uno de plástico; el verdadero jersey en vez de un dibujo. Para empezar, con el enfoque del contraste es preciso partir de tarjetas, etiquetas o regletas.

Muchos alumnos utilizan las etiquetas por ejemplo, hacer la señal para “puerta” cuando se le presenta un dibujo de puerta, o señalar a una mesa cuando se le pide en forma verbal “señala al zapato” sin adquirir los conceptos correspondientes que implica.

Después de adquirir los conceptos en las funciones de los objetos reales, utilizará fotos como un medio alternativo. Estas deben ser reales y adquiridas mediante procedimientos lúdicos. El procedimiento implica una asociación natural entre el objeto real y la representación de ese objeto fotográfico.

Un objeto representativo implica a uno real que representa la actividad o también a una miniatura del mismo. Por lo general, los niños de bajo nivel aprenden la asociación de los objetos reales con las actividades de forma temprana para el desarrollo de las destrezas comunicativas tanto receptivas como expresivas. Por ejemplo, un gorro de baño = “ir a la piscina”.

La segunda forma de los objetos representativos es algo más abstracta. Una miniatura se parece mucho al estímulo real, por ejemplo unas gafas que se parecen a las que llevaba la propia alumna. Para ser verdaderamente representativa, la miniatura tiene que parecerse físicamente al objeto que usa ese niño

Por último, el niño con síndrome de Down abordará la pictografía, como símbolo gráfico que representa un objeto, persona, actividad o acción. Se ha utilizado con éxito símbolos de Rebus, Bliss, y otros pictogramas con algunos niños pre-simbólicos durante la etapa de transición entre los dibujos y la palabra escrita.

C.- Dimensiones de la habilidad comunicativa.

Todo lo cual nos lleva a enumerar seis dimensiones, a partir de las propuestas por Harris, J (1990) las cuales hay que tener en cuenta cuando favorecemos un desarrollo adecuado comunicativo en sujetos con Síndrome de Down. Estas dimensiones son las siguientes: conducta, función, contexto, referente semántico, forma de expresión, comprensión y morfosintaxis.

A. La conducta: La referencia conductual trata de lo que hace o dice el sujeto como por ejemplo cuando una niña señala con el dedo índice hacia la puerta o intenta decir "abua". B. La función: El parámetro orientador, esto es, el fin con que el sujeto hace dicha conducta: "mostrar un coche muy grande" o "pedirnos agua". C. El contexto: El aspecto contextual se encuentra muy diversificado constitucionalmente. Por lo tanto, esta dimensión posee tres facetas o núcleos interdependientes de acción. La primera corresponde al lugar físico o entorno puntual y concreto dónde el sujeto emite la conducta. Además es preciso contemplar a la persona o interlocutor particular Y, por último, la situación o entorno próximo temporal, lo que ocurre antes y durante la emisión de la conducta. D. El referente semántico: Versa sobre el contenido del mensaje. Todo lo que llega a conformar la significatividad de la emisión comunicativa producida. Concretando, explicita el rasgo sintetizador informativo como ocurre con "el tamaño de coche" o con "una bebida: el agua". E. La forma de expresión: La versatilidad de las distintas formas de expresión humana permiten asumir un eclecticismo que enriquezca las diferencias individuales, puesto que dicha expresividad puede ser manifestada a través de diversos canales: verbal, motor, gestual, y por supuesto introducimos ya la posibilidad que confiere la C.A.A. (Comunicación Alternativa Aumentativa), es decir, la forma alternativa para la población no-oral con el mismo rango que el resto de sistemas orales. F. La comprensión: Quizá constituye el parámetro que coadyuve más a operativizar el acto comunicativo. Sin rentabilidad informativa, la transmisión deja de conceptualizarse como tal, pierde su sentido, su necesidad, puesto

que nos referimos a una habilidad adquirida, cuya razón de ser descansa en un principio recíproco de acción. La ambigüedad, los problemas de interpretación, los errores en el de codaje hacen su aparición en esta dimensión, escapando a las normas que regulan el sistema de representación codificado y común tanto para el emisor como para el receptor G. La morfosintaxis: Tal aspecto implica la consecución de un planteamiento formal y sistemático. El código necesita para pervivir unas reglas específicas que limiten y controlen el gran trasiego que constituye el marco general de todo procesamiento de información.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

Los resultados de distintas investigaciones han mostrado que los niños con síndrome de Down muestran déficits en habilidades para la comunicación no verbal (Jones, 1980; Berger y Cunningham, 1981; Fischer, 1987; Mundi y col., 1988): por tanto si un adecuado desarrollo de estas habilidades no verbales son necesarias para la adquisición del lenguaje, entonces los déficits en lenguaje, sobre todo productivo mostrados por los niños con síndrome de Down, podrían ser originados a partir de las limitaciones que presentan en estas deficitarias habilidades de la comunicación no verbal (Mundy y col., 1988).

Estudios iniciados en Brasil (Tristao y Feitosa, 2002) sugieren que los bebés con síndrome de Down muestran unos patrones de atención y habituación a los sonidos hablados que difieren de los bebés con desarrollo normalizado. La investigación sobre los potenciales evocados del cerebro y los tiempos de reacción indican que los niños con síndrome de Down procesan ciertos tipos de información auditiva (en especial los estímulos auditivos complejos) más lentamente que el resto de los niños de igual edad cronológica o de igual edad mental.

Los estudios de investigación demuestran que los bebés con síndrome de Down muestran patrones de atención y habituación al habla que difieren de los demás bebés; por ejemplo, tardan más en responder a estímulos auditivos complejos, son distraídos más fácilmente por los sonidos. Como antes apuntaban (Tristao y Feitosa, 2002), los estudios con potenciales cerebrales evocados y los tiempos de reacción sugieren que los niños con síndrome de Down procesan la información auditiva (en especial la más compleja) más lentamente que los niños de la población general, tanto los de la misma edad cronológica como los de la misma edad mental (Lincoln y col., 1985). También se ha observado en algunas personas con síndrome de Down una lateralización aberrante del procesamiento auditivo, así como una reversión de las ventajas acústicas propias del material verbal. A ello ha de sumarse el bien conocido déficit en la transmisión acústica que aparece en el 20 a 25% (o más) de los niños con síndrome de Down (Rondal, 2009).

Su balbuceo muestra el curso secuencial típico: indiscriminado, vocálico, reduplicado y variado aunque se encuentra retrasado sobre todo el reduplicado, que es un precursor claro del habla convencional; lo mismo ocurre para otro aspecto prelingüístico, el llamado balbuceo interactivo e intermitente porque los niños de la población general, ya en la segunda mitad de su primer año de vida adaptan su balbuceo a las respuestas que les da su interlocutor, acortando la última sílaba de sus emisiones de dos- tres sílabas y espaciando sus respuestas al aparecer como señal que permita al interlocutor intercalar una respuesta. ". Los bebés con síndrome de Down tienden también a prolongar por más tiempo su frase (unos 5 segundos) con espacios interfrase más cortos, dando menos espacio temporal a la "respuesta" del interlocutor, con lo cual hay una mayor frecuencia de colisiones vocales entre las madres y los hijos de acuerdo con los resultados de Rondal, 2009 y también Santos y Bajo 2011)

Distintos investigadores con orientación pragmática han tomado medidas a los niños en las áreas de comprensión y producción de vocabulario junto con

medidas de sintaxis, y han examinado la relación entre la comunicación y el contexto en que tenía lugar. Dos categorías comunicativas han constituido el foco más importante de investigación en el estudio de la transición desde la comunicación prelingüística a la lingüística, a saber: la declarativa y la imperativa (Bates y col., 1975).

Dunst (1980) comparando niños con síndrome de Down con niños con desarrollo normalizado, igualados en edad mental y desarrollo sensoriomotor, llegó a la conclusión que la ejecución de los niños con síndrome de Down era inferior en el desarrollo de tareas declarativas, mientras que no observó diferencias significativas en lo relacionado con la ejecución de tareas imperativas, lo que sugiere un trastorno en la comunicación más que un déficit de lenguaje.

También los niños con síndrome de Down, tienen menos contactos oculares con su madre que los niños normales de la misma edad. Berger y Cunnigham (1981) estudiando el desarrollo del contacto ocular entre padres e hijos con desarrollo normalizado y con síndrome de Down, sugieren que estos niños presentan un retraso maduracional del sistema neurovisual que determina una permanencia prolongada en estadios iniciales del contacto ocular, lo que probablemente determina un problema importante para el desarrollo del sistema comunicativo.

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

El lenguaje es el área en la que estos niños parecen sufrir el retraso más importante y la mayor dificultad de desarrollo.

Diversos estudios realizados sobre el desarrollo lingüístico en niños con síndrome de Down y niños con desarrollo normalizado de habla inglesa y francesa, han comparado el patrón evolutivo del desarrollo lingüístico con la

pretensión de discernir si su evolución se producía de forma similar o, en cambio, era diferente. Los resultados mayoritariamente afirmaban que la evolución a través de las distintas etapas y niveles lingüísticos sigue la misma trayectoria en ambos grupos de niños, aunque necesitan más tiempo los niños con síndrome de Down que los niños con desarrollo normalizado para madurar las distintas adquisiciones correspondientes a cada momento del desarrollo (Dodd, 1972; Rondal y Lambert, 1979)

En una revisión realizada por Rosenberg (1982) comparando el lenguaje de niños con desarrollo normalizado y niños con síndrome de Down, emparejados por edades cronológicas, sugirió la hipótesis de retraso en el desarrollo de estos niños: la comprensión y la producción avanzaban más lentamente que la edad, pero a velocidades similares. La revisión de Rosenberg también reconocía que la edad mental tendía a predecir mejor que la edad cronológica, el nivel de ejecución de las tareas lingüísticas.

Pese a todo ese discurso científico, Chapman (1998) examinando las pruebas más recientes sobre el desarrollo del lenguaje en adolescentes con síndrome de Down aporta datos que modifican tales conclusiones (Chapman, 1995; Fowler, 1990; Miller, 1988). La autora concluye que una alta proporción de chicos con síndrome de Down muestran pruebas de una alteración específica del lenguaje cuando se compara con las previsiones basadas en la edad mental, y que el síndrome va asociado a un patrón característico en el que algunas áreas del desarrollo del lenguaje y del conocimiento son más fuertes que otras. Este patrón revela la existencia de una divergencia en las habilidades de la comprensión y la producción del lenguaje, siendo significativamente mejor la comprensión (Chapman, 1993, Rondal, 2006), también existe divergencia en las habilidades de vocabulario y de la estructura de una frase (sintaxis) siendo más fuerte la comprensión del vocabulario (Chapman y col., 1991, Rondal, 2009). Estas diferencias se amplían al aumentar la edad cronológica.

En los estudios realizados, sobre lenguaje excepcional, durante 1995, por Rondal, entendiendo este como los niveles de funcionamiento en lenguaje que no suelen encontrarse en las personas con retraso mental de moderado a intenso, aunque sea la norma en las personas sin discapacidad intelectual, llegó a la conclusión de que los problemas del lenguaje formal (morfosintaxis) no son inherentes al síndrome de Down en tanto que síndrome de Down ,es decir, se sugiere que los problemas que presentan las personas con discapacidad intelectual/síndrome de Down en los aspectos semánticos del lenguaje, por un lado, y los aspectos fonológicos y morfosintácticos, por otro, no tienen las mismas raíces., Por lo que consideramos interesante profundizar en aquellos factores que se consideran que pueden ser responsables de este consecuente retardo

FACTORES QUE INFLUYEN EN SU RETRASO

Los problemas semánticos que presenta el lenguaje de las personas con síndrome de Down tienen su origen en sus dificultades cognitivas. Pero, los casos de lenguaje excepcional demuestran que las dificultades que experimentan estas personas con los aspectos formales del lenguaje no tienen su origen en la cognición general, considerando que son consecuencia de deterioros específicos de la organización del lenguaje.

Las investigaciones han sugerido cuatro tipos de factores que pueden explicar el retraso mostrado en el desarrollo del lenguaje de estos niños, seguiremos en este sentido los trabajos de Hurtado (1995) para su exposición

ANÁLISIS DEL PERFIL EVOLUTIVO EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

En cuanto a la secuencia evolutiva en el desarrollo del lenguaje, los datos de que se disponen sobre los inicios de la comunicación en los niños con

síndrome de Down vienen a establecer que sus emisiones son comparables tanto en el plano cuantitativo como en el cualitativo con las de los demás niños (salvo los dos o tres primeros meses).

Entre los 9 y los 13 meses, Dodd (1972) no aprecia diferencias notables entre niños con y sin síndrome de Down en cuanto al número de vocalizaciones, tipo de articulación, reacciones acústicas y longitud de emisión de los elementos vocálicos y consonánticos producidos.

Las preconversaciones, que se observan normalmente en los niños hacia el fin del primer año, en el caso de los niños con síndrome de Down no aparecen antes de la segunda mitad del primer año. Según Rondal (1986) esta laguna contribuye a retrasar de forma importante el posterior desarrollo del lenguaje de estos niños.

En cuanto al empleo de las primeras palabras comienzan a registrarse en los niños con síndrome de Down hacia los 19-24 meses, y a veces más tarde, pero en los niños con desarrollo normalizado, estas primeras palabras aparecen sobre los 10-12 meses, con 20-50 palabras a los 19-21 meses.

El empleo de combinaciones de palabras que en el caso de los niños con desarrollo normalizado se producen sobre los 19 meses, en los casos de niños con síndrome de Down, suele darse sobre los 31-40 meses; a partir de los 3 - 4 años aparecen las primeras frases y empiezan los progresos más apreciables en la adquisición del vocabulario.

En los niños con desarrollo normalizado, desde los 12 a 20 ó 24 meses la progresiva adquisición de nuevas palabras se realiza lentamente. La fase de despegue más rápida suele situarse a partir de los 24 meses (Rondal, 2006). En los niños con síndrome de Down la fase lenta de desarrollo del lenguaje se extiende hasta los cuatro años. A partir de este momento se observa una fase más rápida, pero que no parece ser comparable a la del niño con

desarrollo normalizado con más de 24 meses, tanto desde el punto de vista del ritmo como de adquisiciones del léxico.

Desde que dispone de un léxico de unas 20 palabras (hacia los cuatro años) el niño con síndrome de Down es capaz de combinar dos palabras a la vez para formar pequeños enunciados, no tardando mucho de pasar de dos a tres palabras. La utilización de los verbos para la producción de enunciados de 2 o 3 palabras aparece más tarde. Su lenguaje es telegráfico y no contiene prácticamente verbos, adjetivos ni artículos, como tampoco preposiciones, adverbios, conjunciones, etc. Emiten sus comunicaciones a través de mensajes muy simples como comentaba Rondal en el 2009.

Después de los 5-6 años, sus enunciados se alargan de forma progresiva y aparecen paulatinamente las preposiciones, artículos, etc., estableciéndose un índice de LMEV del orden de dos morfemas hacia los 6 años y medio (con una desviación estándar de 25 meses, que señala la variación interindividual). En los niños con desarrollo normalizado estos niveles suelen alcanzarse a los 27 meses.

Alrededor de los 7 años en los niños con síndrome de Down se observan enunciados de 3-4 palabras, pero para llegar a longitudes medias del orden de tres morfemas habrá que esperar hasta alrededor de los 10 años. A partir de los 10-11 años, los enunciados producidos, en muchos casos, contienen 5 o 6 morfemas (Rondal, 2006, 2009).

El lenguaje del niño en edad escolar y del adolescente con síndrome de Down es pobre en su organización gramatical. Los géneros de los nombres, la expresión de los tiempos verbales, las relaciones sujeto-verbo y los adjetivos suelen plantear problemas. El lenguaje de estos adolescentes y adultos está caracterizado por enunciados de mediana longitud, formulados por lo general en presente, con pocas oraciones subordinadas. Su discurso,

por tanto, es muy sencillo en lo que se refiere a las estructuras gramaticales utilizadas (Rondal, 2006).

Son perfectamente capaces de conversar respetando las reglas habituales de las conversaciones normales. Los contenidos de sus mensajes suelen estar adaptados al contexto utilizando un lenguaje pertinente en cuanto a los contenidos semánticos transmitidos.

Son perfectamente capaces de conversar respetando las reglas habituales de las conversaciones normales. Los contenidos de sus mensajes suelen estar adaptados al contexto utilizando un lenguaje pertinente en cuanto a los contenidos semánticos transmitidos. Como señala Buckley (2000) o Rondal (2006, 2009) se posee la evidencia suficiente para afirmar estas consideraciones con relación a la gran mayoría de los niños con síndrome de Down.

- a) Las capacidades del habla y del lenguaje van retrasadas con respecto a las capacidades de razonamiento no verbal; por lo tanto, puede considerarse que los niños tienen alteraciones específicas del habla y del lenguaje.
- b) La producción del habla está retrasada con respecto a la comprensión; .en los niños pequeños, las primeras palabras se retrasan con respecto a la comprensión pero una vez pasada esta etapa de las frases de dos palabras, la capacidad de producir frases lleva retraso en comparación con la comprensión de las mismas.
- c) El aprendizaje del vocabulario se adelanta al de la gramática; de este modo, los adolescentes suelen tener unas edades de comprensión del vocabulario más adelantadas que las de comprensión de gramatical.
- d) La gramática constituye un área de especial dificultad. Este dominio lento e incompleto de la gramática da lugar a un habla más bien telegráfica.
- e) La inteligibilidad del lenguaje es frecuentemente escasa, la mayoría de los niños presentan dificultades para pronunciar las palabras claramente, y todavía más cuando se trata de frases.

EL DESARROLLO FONOLÓGICO EN EL SÍNDROME DE DOWN

Los patrones de desarrollo fonológico durante el periodo de la lactancia y primera infancia están influidos por diversos factores internos y externos. Las pérdidas de audición y las anomalías orofaciales junto con las dificultades en la memoria verbal son aspectos fundamentales que contribuyen a las dificultades en el desarrollo fonológico en niños con Síndrome de Down. La implantación de contrastes fonológicos es lenta en muchos niños con síndrome de Down, pero en conjunto su progresión es paralela a la de los demás niños. Se producen primero las vocales y semivocales, y las consonantes nasales, mientras que las fricativas, más delicadas de articular, requieren más tiempo para dominarlas si lo consiguen (Rondal, 2006, 2009) Muchos niños con síndrome de Down muestran serias dificultades oropraxicas y, por ende, articulatorias. Los factores responsables siguiendo a autores como Miller, 1988, Miller y col. (1995), Rast y Harris (1985); Yater (1990); del Barrio, (1991) o Rondal (2006) son:

Muchos niños con síndrome de Down muestran serias dificultades oropraxicas y, por ende, articulatorias. Los factores responsables son (Miller, 1988; Miller y col., 1992; Rast y Harris, 1985; Rondal, 2006):

Una cavidad bucal demasiado pequeña para la lengua que acoge, lo que afecta a la resonancia del lenguaje, una protrusión o salida de la lengua, un paladar óseo partido o corto, una disposición anómala o deformidades de los dientes lo que origina una oclusión dental defectuosa, una laringe que se encuentra en posición alta en el cuello, la hipotonía de los músculos del habla que comprenden la lengua, los labios, el paladar blando y los músculos respiratorios; los defectos de audición: con pérdidas de 25 a 55 decibelios en la escala de frecuencias del habla, un trastorno que es en parte de carácter conductivo, en parte sensorioneural o mixto; déficit en la coordinación motora; y problemas de voz.

Las investigaciones de Miller y su grupo (Miller, 1988; Miller y col., 1992, 1995) describieron una alta correlación entre la función motora del habla en las tareas de evaluación y el número de palabras diferentes producidas por los niños con síndrome de Down en una muestra de habla espontánea.

La capacidad para percibir, almacenar y recuperar las presentaciones fonológicas resulta esencial para la producción y comprensión del lenguaje (Fowler, 1991), de ahí que las dificultades que existan en estas áreas irán asociadas con los déficits en el desarrollo del habla y del lenguaje.

Fowler y col. (1994) describieron investigaciones que mostraban la existencia de una fuerte relación entre mediciones básicas de articulación, como pueden ser la precisión de producción y la memoria verbal en los niños con Síndrome de Down. Describieron también una fuerte correlación entre la articulación y la imitación correcta de marcadores gramaticales, medida que puede servir como un índice preciso de las capacidades generales de producción lingüística.

En cuanto al desarrollo vocal prelingüístico, las investigaciones realizadas sugieren que es casi normal en este aspecto. Dodd (1972) comparó los patrones de balbuceo de dos grupos de niños de 9-13 meses, 10 niños con Síndrome de Down y 10 sin él y no se reveló diferencia significativa alguna en el número de emisiones vocales, longitud de las emisiones, tiempo transcurrido en la vocalización y variedad de sonidos consonantes y vocales emitidos).

La producción del silabeo canónico fue el centro de interés de otro estudio en el que Stoel Gammon (1997) examinó la producción de balbuceo canónico repetido y diversificado en nueve niños con Síndrome de Down, llegando a la conclusión de que tanto los tipos canónicos como reduplicados aparecían en todas las recogidas de datos que se efectuaban cada 3 meses desde los 6 hasta los veinticinco meses.

Por consiguiente, las investigaciones han mostrado pocas diferencias entre los patrones de desarrollo vocal prelingüístico en niños con desarrollo normalizado y niños con Síndrome de Down (Rondal, 2006).

Puesto que el desarrollo vocal prelingüístico de los bebés con síndrome de Down se parece al de sus compañeros con cognición normal y que este periodo está estrechamente asociado con el desarrollo lingüístico inicial, cabría esperar que la adquisición inicial del lenguaje en los niños con síndrome de Down fuera casi normalizada pero como señala Stoel Gammon (1997), esto no ocurre así. Muchos niños con síndrome de Down, muestran un retraso importante en la aparición de las primeras palabras, a pesar de que sus patrones de balbuceo son normales.

Existe una enorme variabilidad en la edad en que los niños con síndrome de Down producen las primeras palabras, algunos lo hacen dentro del intervalo en que lo hacen los niños con desarrollo típico, mientras que en otros no aparecen las primeras palabras hasta los 7 años. Smith (1988), en un estudio longitudinal de diez bebés con síndrome de Down y ocho sin él, informó que la media de edad de comienzo de un habla inteligible fue de 14 meses en los niños de desarrollo normalizado y de 21 en los que tenían síndrome de Down.

Los patrones de errores en el habla del niño con síndrome de Down son mucho más variables que en el habla del niño con desarrollo normalizado. Dodd (1976) comparó los sistemas fonológicos de tres grupos de niños emparejados en edad mental: normal, retraso mental severo y síndrome de Down llegando a la conclusión de que el tipo de errores fonológicos no difería significativamente entre los niños con desarrollo normalizado y con retraso severo.

En cambio los niños con síndrome de Down cometían mayor número de errores fonológicos en sus emisiones, sus errores eran más impredecibles o

variados. Además y a diferencia de los otros, cometían menos errores en el habla por imitación que en la emisión espontánea.

Kumin (1994) siguió la aparición de las consonantes en el habla de 60 niños con síndrome de Down entre los 9 meses y los 9 años. El patrón general de adquisición fue similar al de los más jóvenes con desarrollo normalizado excepto en unas cuantas diferencias importantes: la fricativa palatina sin voz, apareció considerablemente antes de lo que cabía esperar, y la {f} algo más tarde. Entre las 60 personas, la edad de aparición de la {b} varió entre los 12 meses y los 6 años. Los autores indican que dado este amplio intervalo de edades, resulta inadecuado aplicar normas sobre la edad en que debe quedar dominada la adquisición de determinados fonemas en los niños con síndrome de Down.

Además de los problemas de articulación, los niños y adultos con síndrome de Down muestran patrones atípicos de habla a nivel suprasegmentario. Las diferencias más notables están en la frecuencia fundamental de voz y en la cualidad de la voz percibida; también muestran diferencias en el fraseo, en la velocidad y en el sitio en que se hace énfasis dentro de una frase (Moran y Gilbert, 1986; Shriberg y Widder, 1990)

Los patrones fonológicos que aparecen en el síndrome de Down están relacionados probablemente con los bajos niveles de inteligibilidad de su habla. Así, estudios realizados por Pueschel y Hopman (1993) y Kumin (1994) revelan que los padres perciben con frecuencia el lenguaje de sus hijos como ininteligible (60% en el caso del estudio de Kumin) o con problemas de articulación (94% en el estudio de Shriberg y Widder, 1990).

En conclusión, (Stoel Gammon, 1998; Rondal, 2006, 2009), las características del desarrollo fonológico en el niño con síndrome de Down, se pueden resumir en:

1. La pérdida de audición detectada en las personas con síndrome de Down puede afectar negativamente a su capacidad para percibir de manera normal los sonidos del habla, lo que influye sobre el almacenamiento de la información fonológica y la correcta articulación de los fonemas que se desea pronunciar.
2. Los mecanismos de producción lingüística difieren tanto por su estructura como por su función. Estas diferencias probablemente originan dificultades en la articulación, las cuales a su vez, pueden ir asociadas con patrones atípicos de desarrollo del habla. Los problemas de almacenamiento y recuperación de la información fonológica pueden también estar asociados con déficits en el control motor del lenguaje.
3. El desarrollo vocal prelingüístico es semejante en los niños con síndrome de Down y en los que no lo tienen. Pero la transición a un habla inteligible está claramente retrasada.
4. La adquisición fonológica sigue los mismos patrones que en el niño con desarrollo normalizado, aunque presenta cuatro excepciones:
 - a) avanza a velocidad más lenta
 - b) es más variable
 - c) hay una mayor proporción de errores, unos idiosincráticos y otros atípicos
 - d) hay diferencias en la adquisición de los aspectos suprasegmentarios del habla

EL DESARROLLO LÉXICO-SEMÁNTICO EN EL SÍNDROME DE DOWN

El desarrollo del lenguaje es extremadamente lento en los niños con síndrome de Down. Se sabe que el niño con desarrollo normalizado pronuncia las primeras palabras sueltas entre los 9 y los 15 meses y que hacia los 6 años el niño dispone de un vocabulario de comprensión de unas 2500 palabras y de un vocabulario de producción de unas 1250 palabras. La edad mental aparece como una variable importante en el desarrollo del vocabulario el cual está marcadamente retrasado por lo general en los niños

con síndrome de Down. Hay varias razones para que esto ocurra siguiendo a Rondal, (2006).

- Dificultades en la percepción y producción de sonidos y de secuencias canónicas de sonidos del habla, que constituyen las palabras (los fonemas del lenguaje). Por ejemplo, hay problemas muy pertinaces con los conjuntos de consonantes, la detección de las consonantes finales de palabra, la vocalización del final de la palabra y otras dificultades que reducen la inteligibilidad del habla.
- Limitaciones en la memoria a corto plazo, con lo que resulta más difícil la tarea de asociar o la forma con el significado.
- Dificultades para identificar los referentes de las palabras y, por tanto, para construir el significado.

Realmente, no podemos negar que nos enfrentamos a una tarea particularmente problemática, incluso para los niños de la población ordinaria. Dado que cualquier signo lingüístico podría referirse a varios aspectos de los objetos o de los acontecimientos (forma, función, color, número, partes constituyentes, etc.), y que en los intercambios verbales habituales, no se suele dar por lo general ninguna pista a los niños sobre cuál es el aspecto específico de los objetos o de los acontecimientos al que uno se está refiriendo (Rondal, 2009)

Lenneberg y col. (1964) en un estudio de 61 niños con síndrome de Down no internados llegó a la conclusión que la edad cronológica era mejor indicador del desarrollo del lenguaje que el cociente de inteligencia.

Estos datos están en contradicción con resultados posteriores que señalan que a edades metales equivalentes, los niños con desarrollo normalizado y los niños con síndrome de Down, son capaces de definir y comprender el mismo número de palabras y el vocabulario básico utilizado es relativamente

semejante al de los niños con desarrollo normalizado. Las asociaciones de palabras son también del mismo tipo en niños con desarrollo normalizado y niños con síndrome de Down equiparados en edad mental.

Si nos atenemos a la organización cognitiva como base de la adquisición del vocabulario, los datos aportados por Piaget (1966,1969) indican que nunca se produce un aumento sensible del repertorio léxico y de la combinación de dos o más palabras en el mismo enunciado, tanto en niños con desarrollo normalizado y niños con discapacidad, antes de haber llegado en el desarrollo cognitivo sensoriomotor a los subestadios 5 y 6.

EL DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO EN LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

Con el desarrollo se produce en los niños con Síndrome de Down un alargamiento progresivo de los enunciados. Este alargamiento refleja directamente la complejidad sintáctica que interviene en los enunciados de estos niños e indirectamente la complejidad de los contenidos semánticos. El estudio se realiza a partir de la medición de la longitud media de las producciones verbales (LMPV), que se obtiene como cociente del número de monemas que hay en la muestra de lenguaje estudiada y el número de enunciados (Brown, 1973).

En relación con otras habilidades lingüísticas, el desarrollo gramatical es el aspecto en el que los niños con síndrome de Down presentan un mayor deterioro, siendo sus habilidades sintácticas muy inferiores a las cognitivas y a la comprensión del vocabulario (Abbeduto y col., 2007; Chapman, 1995, 2003; Fowler, 1990; Roberts y col., 2007). Además, la producción sintáctica suele mostrarse más retrasada que la comprensión si la comparamos con niños con desarrollo típico (Abbeduto y col., 2001; Chapman y col., 2002; Eadie y col., 2002).

Este retraso se pone de manifiesto desde las primeras fases del desarrollo. Así, la edad media para producir emisiones de dos palabras es de 36,9 meses (rango = 25 a 52 meses) según Oliver y Buckley, 1994), una edad muy superior a la de 19 meses en niños con desarrollo típico según Nelson, (1973). En fases posteriores su longitud media de enunciado (LME) sigue siendo inferior a la de los sujetos con desarrollo típico, incluso cuando el emparejamiento se realiza tomando como referencia la edad mental (Galeote, 2010).

Además, el retraso de los niños con síndrome de Down no es uniforme en los diversos aspectos morfosintácticos, siendo la morfología un área de especial dificultad (Rondal, 2009, Galeote, 2010). Cuando se compara a estos niños con niños con desarrollo típico (emparejados en LME), se encuentran deficiencias en el uso de verbos auxiliares, artículos, preposiciones y flexiones verbales (Chapman y col., 1998; Eadie y col., 2002). Los niños con síndrome de Down también producen menos verbos que los niños control emparejados en LME (Hesketh y Chapman, 1998) y tienden a utilizar oraciones simples en las que, además, omiten palabras funcionales (Rondal, 1993).

Estas dificultades morfológicas no sólo aparecen en la producción sino también la comprensión, tal y como se ha demostrado en los estudios que han empleado el TACL-R (Test for Auditory Comprehension of Language-Revised– de Carrow-Woolfolk, 1985) (Chapman y col., 1991; Miolo y col., 2005).

Rondal (1978) comparó niños con desarrollo normalizado y niños con síndrome de Down y encontró que estos valores crecen muy lentamente en los niños con síndrome de Down en relación con los niños normales. Los niños con síndrome de Down producen una mayoría de enunciados que contienen uno o dos monemas alrededor de los cuatro años, y no alcanzan dos o más monemas por término medio hasta llegar a los seis años y medio

o más tarde. Mientras que los niños normales efectúan el mismo desarrollo entre los 23 y 30 meses, aproximadamente.

Del mencionado estudio puede concluirse que cuando se equiparan los niños con desarrollo normalizado con los niños con síndrome de Down sobre la base de la LMPV, ambos presentan las mismas proporciones de enunciados sin verbos y de empleo de adjetivos o adverbios, del mismo modo los porcentajes de utilización de diferentes tipos de frases (declarativas, afirmativas, interrogativas, imperativas), se corresponden con un mismo nivel de desarrollo lingüístico en ambos grupos.

Estas notables dificultades y prolongada inestabilidad en el uso morfosintáctico se aprecian en:

- La construcción de frases utilizando palabras funcionales (artículos, pronombres, verbos auxiliares, preposiciones y conjunciones):
- La producción de las adecuadas inflexiones en la concordancia de números, así como en las marcas para persona, número y tempos de los verbos;
- La integración de frases en párrafos básicos;
- La producción de diversos tipos pragmáticos de frases (declarativas, exclamativas, interrogativas, imperativas) de acuerdo con las reglas del lenguaje (Rondal, 2009).

Galeote y col. (2010) con el objetivo principal de ofrecer datos normativos sobre el desarrollo de la morfosintaxis en niños con síndrome de Down, realizaron un estudio con 153 niños con síndrome de Down de 16 a 29 meses de edad mental divididos en 7 grupos. El aspecto donde encontraron mayores dificultades es el morfológico, encontrando también que pese a emitir enunciados de cierta longitud, su complejidad sintáctica era baja, es decir, producen emisiones de cierta longitud, pero poco complejas.

Los niños con síndrome de Down son capaces como los niños con desarrollo normalizado de imitar y de comprender frases construidas a partir de su propio vocabulario y que correspondan al nivel de competencia sintáctica expresado en sus producciones espontáneas; pero no pueden comprender o reproducir correctamente una frase de un tipo sintáctico más avanzado (Lenneberg y col., 1964, Rondal, 2006).

La sintaxis inicial (y la posterior) es una manera de expresar claramente un conjunto de significados más complejos conocidos como relaciones semánticas. Los más básicos, que el niño de desarrollo normalizado consigue hacia los 12-18 meses, siguiendo a Rondal (2009) y algo más posterior en el niño con discapacidad, son:

- Posesión
- Tiempo, espacio
- Presencia, ausencia, vuelta, negación
- Atribución (cualitativa, cuantitativa)
- Acompañamiento
- Transitividad (el efecto de pasar desde un agente a un objeto o un receptor).

La comprensión de frases en pasiva es siempre especialmente problemática si está fuera de su utilidad pragmática o contextual (Rondal, 2009)

Tager-Flubert (1986), a partir de un seguimiento de 6 niños con síndrome de Down durante varios años, encontró que estos niños tienen LMPV más bajas de lo que cabría esperar a tenor de su edad fonológica, de su edad mental o de su habilidad social, como asimismo un crecimiento menos regular de la MLU que los niños con desarrollo normalizado. El orden de aparición de frases nominales, verbales, de interrogaciones y de la negación fue el mismo que el de los niños con desarrollo normalizado. El único campo donde estos niños parecían diferenciarse era en la adquisición y uso de la interrogación y

la negación, ya que produjeron menos interrogaciones y negaciones de lo que cabría esperar.

Sokolov (1992) comparó el desarrollo de la MLU y de la imitación de patrones lingüísticos en niños con síndrome de Down y niños con desarrollo normalizado, encontrando que el porcentaje de oraciones imitativas descendía en los niños con desarrollo normalizado, a medida que avanzaba su desarrollo, no ocurriendo lo mismo en los niños con síndrome de Down. Sin embargo, en los niños con Síndrome de Down se encontró un aumento de la MLU mucho menor que en los niños de desarrollo normalizado de igual edad. Estas observaciones le llevó a sugerir al autor que una manera para que los niños con síndrome de Down aumenten la complejidad sintáctica de su habla es proporcionándoles patrones lingüísticos de un nivel relativamente alto para que los puedan imitar.

Molina (1994) considera que los logros morfosintácticos de las personas con síndrome de Down han sido subestimados, ya que la mayoría de los estudios longitudinales no sobrepasan la edad de 7 u 8 años. Fowler (1988) siguió a un grupo de niños con síndrome de Down hasta los 19 años y encontró un crecimiento de los índices de complejidad sintáctica después de varios años sin cambio aparente.

Fowler (1990) en una revisión de su anterior trabajo, propuso que la descripción del lenguaje de los niños con síndrome de Down como retrasado pero sin desviaciones debería modificarse para reconocer la existencia de un límite o techo aparente en la adquisición de la sintaxis. Basó su propuesta en observaciones sobre el estancamiento en la longitud media de las frases, que no guardaba relación con la edad mental. Estos límites se deberían, según su propuesta, bien a:

- La existencia de un periodo crítico ligado a la edad cronológica,
- La restricción impuesta sobre la complejidad de lo que se puede aprender, que se limitaría a una sintaxis simple.

De acuerdo con la hipótesis del periodo crítico, los diversos procesos de maduración pondrían un límite al tiempo en el que se puede aprender el lenguaje con facilidad. El final de este periodo podría variar entre la adolescencia (Lennenberg, 1967) o hacia los siete años de edad cronológica, cuando existe un cambio patente en la capacidad para aprender el patrón motórico de un segundo idioma.

Chapman y col. (1992) en un trabajo de sección transversal, refutaron estas hipótesis, ya que comprobaron aumentos significativos en las longitudes medias de las frases, producidas por los adolescentes mayores (16-20 años) a la hora de relatar sus narraciones, en comparación con las de chicos y adolescentes más jóvenes (5-16 años).

Parecidos resultados de estudios de sección trasversal se han obtenido a partir de las evaluaciones de los padres sobre las habilidades de lenguaje expresivo de sus hijos adolescentes (Pueschel y Hopmann, 1993): el 97% de los padres que respondieron afirmaron que sus hijos e hijas entre 11 y 16 años usaban frases y conversaciones sobre acontecimientos pasados, e iniciaban y participaban en la conversación; el 86 a 88% de los padres con hijos entre los 17 y 21 años respondieron de modo parecido.

Chapman y col. (1991) examinando las habilidades morfológicas de niños con síndrome de Down en comparación con la de niños con desarrollo normalizado, igualados ambos grupos en LMU (longitud media del enunciado verbal), llegaron a la conclusión que ambos grupos no se diferenciaban en la frecuencia de omisión de morfemas diferenciadores, pero los niños con síndrome de Down, tenían más tendencia a omitir elementos morfológicos de tipo auxiliar.

Las palabras gramaticales (por ejemplo, preposiciones como en, sobre; artículos como un, el; y conjunciones como, porque) son omitidas más frecuentemente por los chicos con síndrome de Down que por los preescolares que emiten frases de similar longitud. Las omisiones de

inflexiones gramaticales (por ejemplo un nombre plural, o la terminación en gerundio) también se da más frecuentemente aunque con mayor variabilidad (Rondal, 2009)

Rondal (1996), en su estudio sobre casos de lenguaje excepcional en el síndrome de Down, identifica cinco factores explicativos de esta habilidad excepcional del lenguaje a nivel formal, en sus vertientes morfosintácticas y fonológicas:

MEMORIA OPERATIVA

Gathercole (1995), Gathercole y Baddeley (1993) y Gathercole y col. (1992), sugirieron que la memoria operativa fonológica puede contribuir al aprendizaje de la palabra durante el desarrollo normal al menos hasta aproximadamente los cuatro años.

A esa edad, otros factores, como la manera de integración de los elementos léxicos en el léxico existente y de la organización de este último, pueden ejercer un efecto mayor que en las etapas anteriores en el aprendizaje de las palabras.

Pero como señala Rondal (1996), no se ha propuesto modelo alguno en el que se especifique exactamente cómo, cuándo y en qué medida el componente fonológico interviene en el desarrollo morfosintáctico y léxico temprano. Es cierto que en todos los casos de lenguaje excepcional estudiados, la memoria operativa es mucho mayor que en las personas con síndrome de Down típicos pero la explicación podría encontrarse en la otra hipótesis que se baraja, es decir, el que las habilidades léxicas mejores permiten un perfeccionamiento gradual del funcionamiento de la memoria a corto plazo.

f. METODOLOGÍA

MÉTODOS:

CIENTÍFICO: El método Científico es un proceso destinado a explicar fenómenos, establecer relaciones entre los hechos y enunciar leyes que expliquen los fenómenos físicos del mundo y permita obtener, con estos conocimientos, aplicaciones útiles al hombre, permitirá organizar los recursos disponibles, con los cuales se alcanzó los objetivos que se han planteado. Partiendo desde la observación empírica del campo problemático, delimitación del mismo, seleccionar el tema, planteamiento de objetivos, fundamentación teórica.

ANALÍTICO – SINTÉTICO.- Implica el análisis (del griego análisis, que significa descomposición), esto es la separación de un todo en sus partes o en sus elementos constitutivos. Se apoya en que para conocer un fenómeno es necesario descomponerlo en sus partes. Y la síntesis (del griego synthesis, que significa reunión), esto es, unión de elementos para formar un todo; permitirá el tratamiento de los contenidos, como en la construcción del marco teórico, sobre los Títeres y el desarrollo del Lenguaje; de igual forma en el análisis de los resultados de la investigación de campo, el procesamiento de la información que se obtenga para llegar a las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

INDUCTIVO El método Inductivo es el que crea leyes a partir de la observación de los hechos, mediante la generalización del comportamiento observado; en realidad, lo que realiza es una especie de generalización, sin que por medio de la lógica pueda conseguir una demostración de las citadas leyes o conjunto de conclusiones, las mismas que podrían ser falsas y, al mismo tiempo, la aplicación parcial efectuada de la lógica podría mantener su validez. En la presente investigación el método Inductivo permitirá la

delimitación del problema, planteamiento de soluciones, es decir para generalizar todos aquellos conocimientos particulares

DEDUCTIVO: El método Deductivo es aquel que aspira a demostrar en forma interpretativa, mediante la lógica pura, la conclusión en su totalidad a partir de unas premisas, de manera que se garantiza la veracidad de las conclusiones, si no se invalida la lógica aplicada. En la presente investigación el método servirá para partir de una teoría general acerca de los Títeres y su relación con el Lenguaje.

DESCRIPTIVO: Es aquel que permite , identificar, clasificar, relacionar y delimitar las variables que operan en una situación determinada, siendo imprescindible en la investigación para describir la problemática, con rigor científico y objetividad; es utilizado para puntualizar Los Títeres y su relación en el Lenguaje de los niños con síndrome de Down investigados. En la presente investigación guiará la identificación de fenómenos que se susciten en la realidad del hecho investigado; la formulación de objetivos, la recolección de datos, posibilitando la interpretación y análisis racional y objetivo.

MODELO ESTADÍSTICO: Es aquel que utilizado sirve para obtener un conjunto de valores ordenados en sus respectivas categorías; empleándose en este caso; la estadística cuantitativa y descriptiva por constituir un estudio cualitativo; cuyos resultados servirán únicamente para esta población, sin negar la posibilidad que algunos aspectos de los resultados se puedan aplicar en otras. Este modelo permitirá emplear la estadística descriptiva con la tabulación de los resultados de la encuesta dirigida a las maestras; y, el Test de Zimmerman aplicada los niños y niñas a investigar, representados en las tablas y gráficos estadísticos con la finalidad de presentar los datos ordenados y así facilitar su lectura y análisis. Servirá para la organización de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados, los mismos que fueron representados en cuadros y gráficos estadísticos.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

ENCUESTA: Se aplicará a las maestras de los niños y niñas de 4 y 5 años con síndrome de Down que asisten a La "Fundación El Triángulo", de la Ciudad De Quito. Período 2013-2014", para identificar el tipo de Títeres que utilizan en la Jornada diaria de trabajo.

TEST DE ZIMMERMAN.- Será aplicado a los niños y niñas de 4 y 5 años con síndrome de Down que asisten a La "Fundación El Triángulo", de la Ciudad De Quito. Período 2013-2014", para evaluar el Desarrollo del Lenguaje.

POBLACIÓN:

"FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO"				
PARALELOS	NIÑOS		TOTAL	MAESTRAS
	Masculino	Femenino		
A	7	7	14	1
B	6	7	13	1
TOTAL	13	14	27	2

Fuente: Registro de Asistencia de la "Fundación el Triángulo"-

Elaboración: Sonia Samaniego

g. CRONOGRAMA

Nº	TIEMPO	nov-13				dic-13				ene-14				feb-14				mar-14				abr-14				may-14				jun-14			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Elaboración del Proyecto	■	■																														
2	Presentación del proyecto			■	■																												
3	Inclusión de correcciones					■	■																										
4	Aprobación del proyecto							■	■																								
5	Investigación de campo									■	■	■	■																				
6	Tabulación de la información													■	■																		
7	Elaboración del informe																	■	■	■	■												
8	Revisión y calificación de la tesis de la Tesis																					■	■										
9	Inclusión de correcciones																									■	■	■	■				
10	Defensa y sustentación pública																													■	■	■	■

h.PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO

RUBROS	VALOR
Computadora	850.00
Bibliografía	50.00
Fotocopias	20.00
Impresión	90.00
Anillados	20.00
Transporte	180.00
Útiles de escritorio	100.00
Varios	50.00
Derechos Arancelarios	50.00
TOTAL	1410.00

FINANCIAMIENTO: Los gastos que se presenten en el desarrollo de la presente investigación estarán a cargo de la investigadora.

i. BIBLIOGRAFÍA

- Abad, F. y García Berrio, A. [coord.] (1982). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra.
- Abbeduto L., Warren S.F. y Conners F.A. (2007). Language development in Down syndrome: from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Ment Retard Develop Disabi*, 13, 247.
- Abbeduto, L. y Chapman, R.S. (2005). Language and communication skills in children with Down syndrome and Fragile x. En P. Fletcher & J. Miller, (Eds.), *Trends in language acquisition research, vol 4: Developmental theory and language disorders*. Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Abbeduto, L., Murphy, M., Cawthon, S., Richmond, E., Weissman y M., Karadotti (2003). Receptive language skills of adolescents and young adults with Down and fragile X syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 108 ,149-160.
- Abbedutto L. y Keller-Bell Y(2003). Pragmatic development and communication training. En J Rondal y S. Buckley (Eds.), *Speech and language intervention in Down syndrome* (pp. 98-115). London: Whurr .
- Acosta Rodríguez, V. (1987). La evaluación del lenguaje en Educación Especial modelo formativo. En García Pastor, C. [ed.]: *La formación de profesionales de educación especial*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Acosta Rodríguez, V. (1991a). Diseño y evaluación de programas de lenguaje. En Barroso, E. (coord.): *Respuesta educativa ante la diversidad*. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Salamanca: Amarú.
- Acosta Rodríguez, V. (1991b). Reflexiones teórico-prácticas en la evaluación de programas de lenguaje .En López Melero, M. y Guerrero López, F. [coord.]: *Caminando hacia el siglo XXI; la integración escolar*.

Málaga: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

- Acosta Rodríguez, V. (1991c). Reflexiones en torno a la intervención en el lenguaje. En Ortiz González, M^a C. (ed.): *Temas actuales de educación especial*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Acosta Rodríguez, V. (1996). La evaluación logopédica como proceso. En Jurado, P.[coord.]: *Les necessitats educatives: present i futur*. Barcelona: Dpt. de Pedagogia Aplicada de l'Universitat Autònoma de Barcelona.
- Amorós, Pilar; Paricio, Paco. Títeres y titiriteros. Editorial Pirineum. ISBN 84-932355-6-3
- Fernández, Beatriz (1986) Cuide a sus hijos su crecimiento y desarrollo. ISSTE. México.
- GARCÍA VIDAL, J Y MANJÓN, D “Dificultades del aprendizaje e intervención psicopedagógica”. Vol. II Lectura y escritura. Ed. EOS-Madrid.
- Gonzales Badial Jorge. Los títeres, en educación infantil
- Hurlock, Elizabeth. Desarrollo psicologico del niño. McGraw-Hill. México
- Morris; Charles (2005) Psicología. Pearso-México.
- Palomas Susana, Editorial Espacio, Argentina, 2002. Estrategias metodológicas para la promoción de la salud comunitaria: los títeres tienen la palabra
- Papalia, Diane (1997) Desarrollo Humano. McGraw-Hill. México.
- Rice, Philip. (1977) Desarrollo Humano. México.
- Schell; María del Carmen Títeres, sombras y marionetas
- A.M.R. (2004). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (Trad. Verdugo, M.A. y Jenaro, C.). Madrid: Alianza Editorial. (Edición Original 2002).

- A.A.M.R. (2001). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (Trad. Verdugo, M.A. y Jenaro, C). Madrid: Alianza Editorial. (Edición Original 1992).

INTERNET

- <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-etapa27.htm>
- <http://capacitacion-docente.idoneos.com/index.php/T%C3%ADteres>
- <http://www.dinosaurio.com/maestros/titeres-para-ensenar.asp>
- <http://lalonso2207.blogspot.com/2010/10/titeres-tecnicas-de-manipulacion.html>
- www.titerenet.com/2006/10/23/elementos-minimos-del-teatro-de-titeres/
- <http://es.wikipedia.org/wiki/T%C3%ADtere>
- http://www.taringa.net/posts/arte/1967687/Como-hacer-titeres-de-manopla_.html
- <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/2200/2227.ASP>

j. ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

**MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA, CARRERAS EDUCATIVAS
CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA**

ENCUESTA PARA LAS MAESTRAS

ENCUESTA DIRIGIDA A LAS MAESTRAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", PARA IDENTIFICAR LOS TIPOS DE TÍTERES QUE UTILIZAN EN LA JORNADA DIARIA DE TRABAJO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS.

Distinguida Maestra, tenga la bondad de contestar la presente encuesta:

9.. ¿Utiliza Ud. los Títeres en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas?

Si ()

No ()

10.. ¿Con qué frecuencia utiliza los Títeres en el desarrollo de la actividad escolar?

Todos los días ()

Dos veces por semana ()

Una vez por mes ()

11. Seleccione los tipos de Títeres que utiliza en la jornada diaria de trabajo

- | | |
|------------------|-----|
| De guante | () |
| De dedo | () |
| Bocón | () |
| De varilla | () |
| Títere de hilo | () |
| Títere de sombra | () |
| Cabezudo | () |

12. ¿Qué beneficios brinda la utilización de títeres?

- | | |
|---|-----|
| Desarrollar su creatividad | () |
| Comunicar sentimientos. | () |
| Contribuyen al desarrollo verbal | () |
| Enriquecer la práctica de los buenos hábitos. | () |
| Estimular el desarrollo socio-afectivo | () |

13. ¿Qué criterios deben tomar en cuenta al momento de utilizar los títeres?

- | | |
|---|-----|
| La predisposición de los niños | () |
| Que los títeres y el libreto estén acordes a la realidad de los niños | () |
| Que los títeres siempre dejen un mensaje positivo | () |
| Que los títeres cumplan con normas de construcción y presentación | () |

14. ¿Existe en su aula un teatrino?

Si ()

No ()

15. ¿Ha asistido algún curso-taller sobre el manejo de Títeres?

Si ()

No ()

16. ¿Considera usted que la Utilización de los Títeres incide en el Desarrollo del Lenguaje de los niños y niñas con Síndrome de Down?

Si ()

No ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

**MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA, CARRERAS EDUCATIVAS
CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA**

TEST DE ZIMMERMAN PARA APLICARSE A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS CON SÍNDROME DE DOWN QUE ASISTEN A LA "FUNDACIÓN EL TRIÁNGULO", PARA EVALUAR EL DESARROLLO DE LENGUAJE

TEST DE ZIMMERMAN

El test de Zimmerman mide la comprensión auditiva y la habilidad verbal de los niños desde 1 año 6 meses hasta los 7 años.

La medición de la comprensión auditiva está comprendida: por la presentación de nombres, verbos, sencillas láminas de figuras; con el objetivo de que los niños respondan verbalmente a la presentación de los objetos presentados.

La habilidad verbal comprende: nombres, oraciones, verbos, articulaciones que nos permiten apreciar la expresión del lenguaje del niño.

Las oraciones en este test gradualmente se incrementan en extensión y el niño debe repetir con sus propias palabras la pregunta a la oración hecha por el investigador.

NORMAS

Las normas del Test de Zimmerman son presentadas de la forma que a continuación se especifica:

- Tanto el área de la comprensión auditiva como la de comprensión verbal consta de diez ítems, cada uno tiene cuatro ítems para resolver y se encuentran numerados.
- El primer ítem evalúa desde el 1 año 6 meses hasta los 6 años.
- Cada ítem será aplicado una sola vez, y se deberá pasar al siguiente.
- Si se presentan respuestas negativas dentro de las cuatro variables, se continuará con el siguiente ítem.
- Encaso de ser necesario se puede suspender la prueba para continuar en otro momento.
- El test de Zimmerman nos permite obtener a través de los resultados la edad verbal y aproximadamente la edad mental del niño.

TÉCNICAS DE APLICACIÓN

1. Es importante que las examinadoras proporcione amplia información del objetivo de la prueba.
2. Antes de su aplicación las examinadoras deberán estar familiarizadas con la instrumentación del test, así como con el método de calificación.
3. Para obtener un buen resultado durante la ejecución de la prueba es imprescindible que las examinadoras apliquen minuciosamente las instrucciones de la misma.
4. La validez de los resultados depende en su parte de saber manejar el interés y atención del niño.

TIEMPO:

La aplicación de la prueba requiere de un tiempo no menos de 20 minutos. Es aconsejable un descanso de 5 minutos después de aplicar el primer propósito del test para luego continuar con el segundo y los restantes. Hay que sentir con libertad para proporcionar estímulos a los niños durante el desarrollo del test o prueba.

CALIFICACIÓN:

Para la calificación se considerará los siguientes aspectos.

✚ En la calificación de las áreas: comprensión auditiva y expresión verbal, la edad es base para cada aspecto, por lo que la hoja de respuestas se encuentra distribuida por edades.

A la izquierda de la hoja de respuestas se incluye un número de dificultades mínimas que deben ser resueltas por el examinado para poder determinar la variable de cada ítem como positivo o negativo.

✚ Una vez terminada la evaluación se suman los ítems positivos de la expresión auditiva y de la expresión verbal y se divide para dos, así se obtiene la Edad Verbal del Niño y para determinar la edad mental se dividen para los meses.

✚ Para calificar al niño examinado se sumarán los puntos alcanzados de cada uno de los ítems, si la respuesta es correcta la puntuación será de un punto, caso contrario cero.

El puntaje de 50 – 80 equivale al 100% y obtiene el diagnóstico de Excelente; de 30 – 40 corresponde al 50% del puntaje con un diagnóstico

de Normal y finalmente si es de 10- 20 equivalente a un puntaje de 25% y el diagnóstico es bajo.

ÍTEMS	PUNTAJE	CALIFICACIONES	DIAGNÓSTICO
50-80	100%	5	Excelente
30-40	50%	2	Normal
10-20	25%	1	Bajo

INTERPRETACIÓN:

El propósito de la selección del test de Zimmerman es para conocer el desarrollo del lenguaje del niño de Primer Año de Educación Básica, será usado con fines de diagnosticar ya que permitirá tener una apreciación del nivel de desarrollo del lenguaje de cada uno de los niños examinados.

La repetición de la captación de oraciones permitirá evaluar la comprensión auditiva y habilidad verbal, lo que se debe considerar al momento de asignar la calificación. Se debe estimular al examinado para que repita como un acto imitativo sino comprendiendo lo que dice; así como evitar que el niño no responda por ansiedad, cansancio, distracción, ante lo cual debemos buscar las estrategias más adecuadas de acuerdo a la circunstancia.

HOJA DE RESPUESTAS

NOMBRE.....EDAD:.....
FECHA.....PARALELO.....
.....EXAMINADOR.....
.....

1 AÑO 6 MESES

- | | |
|---|--|
| ().....1. Reconoce las partes de la Muñeca | ().....1. Usa diez palabras |
| ().....2. Sigue instrucciones | ().....2. Nombra a un dibujo |
| ().....3. Presta atención | ().....3. Pide necesidad simple |
| ().....4. Comprende preguntas | ().....4. Repite o limita el lenguaje |

2 AÑOS

- | | |
|---|--|
| ().....1. Reconoce las partes De la muñeca | ().....1. Combina palabras |
| ().....2. Sigue instrucciones ambiente | ().....2. Nombra objetos del ambiente |
| ().....3. Identifica dibujos | ().....3. Usa pronombres |
| ().....4. Discrimina dibujos | ().....4. Usa su nombre |

2 AÑOS 6 MESES

- | | |
|---|---|
| ().....1. Comprende el concepto de "1" | ().....1. Repite dos números |
| ().....2. Comprende tamaños | ().....2. Nombra objetos del ambiente |
| ().....3. Comprende el uso de objetos | ().....3. Repite oraciones |
| ().....4. Sigue órdenes simples | ().....4. Articulación:
P.....b.....m.....Vocales |

3 AÑOS

- | | |
|--|--|
| ().....1. Reconoce actividades | ().....1. Repite tres números |
| ().....2. Distingue proposiciones | ().....2. Usa plurales |
| ().....3. Comprende el uso de objetos | ().....3. Comprende necesidades Físicas |
| ().....4. Distingue partes | ().....4. Da su nombre completo |

3 AÑOS 6 MESES

- | | |
|--|--|
| ().....1. Reconoce el concepto
De tiempo | ().....1 Conversa en oraciones
completas |
| ().....2. Compara tamaños
diferentes | ().....2 Cuenta hasta tres |
| ().....3. Imita cantidades de cubos | ().....3 Comprende
necesidades físicas |
| ().....4. Clasifica objetos | ().....4 Articulaciones
t.....d.....k.....g.....f.....
j.....y..... |

4 AÑOS

- | | |
|--|--|
| ().....1. Reconoce colores | ().....1 Repite oraciones |
| ().....2. Distingue proposiciones | ().....2 Entiende el opuesto |
| ().....3. Diferencia texturas | ().....3 Comprende
necesidades físicas |
| ().....4. Comprende el uso de objetos | ().....4 Cuenta hasta diez |

4 AÑOS 6 MESES

- | | |
|--|--|
| ().....1. Reconoce colores | ().....1 Repite cuatro números |
| ().....2. Toca pulgares | ().....2 Entiende el opuesto |
| ().....3. Comprende el concepto
del número "3" | ().....3 Comprende eventos
remotos |

5 AÑOS

- | | |
|--|--|
| ().....1. Comprende el concepto
de derecho | ().....1 Conoce monedas |
| ().....2. Imita ritmos | ().....2 Nombra animales |
| ().....3. Distingue diferencias
de peso | ().....3 Comprende los
sentidos |
| ().....4. Reconoce las partes del cuerpo | ().....4 Articulaciones:
Ch.....ñ.....l..... |

6 AÑOS

- | | |
|---|--|
| ().....1. Comprende órdenes
direccionales | ().....1 Repite 4 números |
| ().....2. Cuenta cubos | ().....2 Nombra animales |
| ().....3. Distingue partes de
animales | ().....3 Sabe la diferencia |
| ().....4. Suma números hasta 5 | ().....4 Articulaciones
ll.....s.....rr.....r..... |

OBSERVACIONES: (Comportamiento, cooperación, atención, etc.)

.....
.....
.....
.....
.....

NOTA: Para la aplicación de esta prueba se utilizará material concreto para facilitar al niño una mejor comprensión de cada una de las consignas solicitadas.