

**LENGUA CASTELLANA**

**Iranzu GOÑI MURGUIALDAY**

**ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES  
LINGÜÍSTICAS EN EL ENTORNO  
ESCOLAR DE UNA NIÑA DE 4  
AÑOS AFECTADA DE FISURA  
PALATINA**

**TFG 2014**

**upna**  
Universidad  
Pública de Navarra  
Nafarroako  
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Infantil**



**Grado en Maestro en Educación Infantil**

Trabajo Fin de Grado

***ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES  
LINGÜÍSTICAS EN EL ENTORNO ESCOLAR DE  
UNA NIÑA DE 4 AÑOS AFECTADA DE FISURA  
PALATINA***

Iranzu GOÑI MURGUIALDAY

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**

**Estudiante**

Iranzu GOÑI MURGUIALDAY

**Título**

Estudio de las interacciones lingüísticas en el entorno escolar de una niña de 4 años afectada de fisura palatina

**Grado**

Grado en Maestro en Educación Infantil

**Centro**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Universidad Pública de Navarra

**Director-a**

Magdalena ROMERA CIRIA

**Departamento**

Filología y Didáctica de la Lengua

**Curso académico**

2013/2014

**Semestre**

Primavera

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica*, se desarrolla a lo largo de todo éste, puesto que, tras cuatro años de continua formación se nos da la oportunidad de poner en práctica la teoría que hemos visto a lo largo de estos años de carrera y además nos permite aplicarla en un caso real, como es el estudio de caso que nos concierne en este Trabajo de Fin de Grado en concreto.

En este caso, se aúnan el proceso de adquisición del lenguaje con las necesidades educativas especiales. Ambos temas son muy importantes en edades tan tempranas como es la Educación Infantil, puesto que si desde pequeños no se incluyen las medidas necesarias para intervenir de manera adecuada, estos problemas se pueden alargar, lo que perjudicaría principalmente a los más pequeños.

El módulo *didáctico y disciplinar* se concreta sobre todo en la propuesta de mejora que se ha realizado al final de este trabajo. En ella, se puede ver reflejada una visión más profesional, que tiene en cuenta las necesidades concretas para las que va dirigida, con el fin de mejorarlas y si es posible, eliminarlas. Esto ha sido posible, gracias a este módulo que nos ha brindado la oportunidad de enseñarnos a enseñar, aspecto fundamental e imprescindible para la profesión que nos estamos formando, puesto que de nuestra labor como futuras docentes, depende el óptimo y máximo desarrollo de los más pequeños a nivel integral.

Asimismo, el módulo *practicum* ha permitido acercarnos más a la realidad de lo qué es y en qué consiste un aula de Infantil. Por lo que, es el módulo que más nos ha enseñado y más nos ha servido para poder desempeñar nuestra futura profesión y pasar de tener una visión al respecto como estudiantes a tener una visión como trabajadoras profesionales.

Gracias a este módulo, he podido efectuar el trabajo que se presenta a continuación, puesto que se basa en el estudio de un caso, el cual no se hubiera podido llevar a cabo de no ser por éste.

## Resumen

En este trabajo se muestra un estudio empírico sobre las habilidades lingüísticas interaccionales de una niña de 4 años afectada de fisura palatina. Se han analizado las diferentes maneras que la niña posee de relacionarse, teniendo en cuenta diferentes variables tales como las personas con las que interactúa, (profesores tutores, logopeda, sus compañeros y con la investigadora), y los contextos en el que se desenvuelve, (aula ordinaria, aula de logopedia y patio). A partir de la observación de sus interacciones orales en el entorno educativo, se analizan los resultados y se proponen una serie de pautas de actuación que se sugiere se pongan en práctica en un aula con el fin de favorecer y mejorar la comunicación y las relaciones sociales de esta niña.

*Palabras clave:* fisura palatina; interacción; comunicación verbal; comunicación no verbal; contextos

## Abstract

This report is focus on an empiric study of the linguistic skills used in the interactions of a four years old child, who suffers from cleft palate. The different behaviour when relating other people has been analyzed, taking into account different variables, such as, the role of the person (tutors, speech therapist, her classmates and with the researcher) and the environment where it takes place (Ordinary classroom, classroom of speech therapy and playground). From these observations of the child's oral interactions in the educational environment, an analysis is carried to propose actuation guidelines which can advantage and improve the communication and social relationships of these children.

*Keywords:* cleft palate; interaction; verbal communication; nonverbal communication; contexts





## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1. Antecedentes</b>	<b>1</b>
<b>2. Objetivos</b>	<b>2</b>
<b>3. Marco teórico</b>	<b>3</b>
3.1. Adquisición general del lenguaje	3
3.1.1. Teorías sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje	3
3.1.2. Factores que influyen en la adquisición y desarrollo del lenguaje	4
3.1.3. Aspectos del desarrollo lingüístico	5
3.2. Trastornos del lenguaje	6
3.2.1. Trastornos del lenguaje oral	6
3.2.2. La fisura palatina	9
3.3. Técnicas de recuperación lingüística	11
<b>4. Material y métodos</b>	<b>12</b>
4.1. Elección del sujeto	12
4.2. Técnicas de recogida de datos	13
<b>5. Resultados y discusión</b>	<b>15</b>
5.1. Interacción con los profesores en el aula	17
5.2. Interacción con la logopeda en el aula de logopedia	20
5.3. Interacción con sus compañeros	22
5.3.1. Interacción con sus compañeros en el aula	22
5.3.2. Interacción con sus compañeros en el patio	25
5.4. Interacción con la investigadora	26
5.4.1. Interacción con la investigadora en el aula	26
5.4.2. Interacción con la investigadora en el patio	28
<b>Conclusiones generales</b>	<b>31</b>
<b>Referencias</b>	<b>37</b>
<b>Anexos</b>	<b>39</b>
<b>A. Anexo I</b>	<b>39</b>
<b>A. Anexo II</b>	<b>42</b>



# INTRODUCCIÓN

## 1. ANTECEDENTES

El trabajo que se muestra a continuación incluye un estudio empírico, el cual contiene el estudio de las interacciones orales en el entorno de la escuela de una niña de 4 años que presenta una fisura palatina.

La elección de este caso está motivada por la importancia que presenta el lenguaje como forma de comunicación social con el entorno. El lenguaje permite expresar ideas, sentimientos, vivencias, etc.; además de la propia expresión personal con el resto de personas que nos rodean, permite comprender e interiorizar el mundo y lo que otros nos comunican, lo que finalmente logra que nos relacionemos y establezcamos unas relaciones sociales básicas e imprescindibles para la vida.

Para lingüistas y psicólogos el lenguaje y la comunicación están estrechamente relacionados. Sin embargo comunicar no implica solamente la utilización del lenguaje, sino que también se necesita la intervención de otros factores como la transmisión efectiva de información o la interacción con los otros. Como sostiene Escandell Vidal (2010), algunas veces se dan situaciones en las que se utiliza el lenguaje oral y se cree que por ello se está comunicando, pero realmente si la información no ha llegado a nuestro interlocutor de manera adecuada no se puede hablar de comunicación. Al igual sucede al contrario, cuando en ocasiones se cree que porque no se utiliza el lenguaje oral, no se está comunicando. Este es un pensamiento erróneo, puesto que se puede comunicar a través de gestos y hacer que los demás entiendan de esta manera. Por lo tanto el lenguaje es un instrumento importantísimo, pero casi siempre va asociado a modos no verbales de comunicar.

Dicho esto, no todas las personas tienen la capacidad o las características necesarias para desarrollar el lenguaje oral de forma adecuada, como es el caso de sujetos que presentan alteraciones del lenguaje, tal como la niña sujeto de esta investigación. Su alteración no le impide comunicarse de forma básica con el resto, pero le sería de gran ayuda mejorar su lenguaje oral para que su comunicación sea del todo satisfactoria. Esto hará que sus relaciones sociales con los demás mejoren.

## 2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es reportar el seguimiento de un caso en el entorno de la escuela de una niña de 4 años que presenta fisura palatina. Lo que se pretende con ello es analizar sus relaciones e interacciones con las personas con las que está en contacto y la manera en que las lleva a cabo, qué desarrollo del lenguaje presenta, cómo lo emplea de manera oral y qué aspectos de la comunicación no verbal intervienen en dichas interacciones en el centro escolar.

Con este seguimiento vamos a constatar si se cumplen ciertas teorías sobre estos niños.

Por un lado, constataremos si se produce la aparición de otros retrasos asociados a este déficit. Según diversos autores (Cáceres 2004; Mederos, 1994; Nation & Wetherbee, 1985), ciertos déficits del lenguaje pueden dar lugar a otras alteraciones relacionadas con el habla y la voz, tales como retraso en el desarrollo del lenguaje, vocabulario reducido, uso de respuestas breves y en algunos casos mayores dificultades de comprensión.

Por otro lado, como afirma Lozano (2006), la intervención debe desarrollarse tempranamente, puesto que de ello depende que sean capaces de comprender las situaciones que se les van a presentar, como pueden ser: limitaciones de su actividad, del juego, de las relaciones con otros niños, en cuanto a lo relacionado con su socialización y con respecto a la comunicación, las limitaciones que se puedan dar en ésta. Aquí incluye, que el lenguaje no sea comprensible y que se dé una nasalidad de la voz, haciendo con esto que el niño o la niña pueda llegar a ser objeto de burla por parte de sus compañeros.

Además de esto, todas estas cuestiones pueden afectar a la autoestima de estos niños como también explica Lozano (2006), ya que construyen una autoevaluación equivocada sobre sí mismos, puesto que se basan en la visión negativa que el resto posee sobre ellos.

A parte de corroborar si todas estas ideas son aplicables al caso en concreto de la niña que nos concierne, nuestro último objetivo es proponer una serie de pautas para el

tratamiento de este caso en el aula, ayudando a mejorar la comunicación de estos niños y por lo tanto, su sociabilidad con sus iguales y con el resto de personas que estén en contacto con ellos.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. Adquisición general del lenguaje**

A lo largo de los años se han ido construyendo numerosas teorías con respecto a la adquisición y desarrollo del lenguaje. Sin embargo, en esta sección nos centraremos en las más relevantes para nuestro caso. A partir de la propuesta de Ruiz Bikandi (2000), a continuación se presentan las teorías con más peso en el campo.

##### *3.1.1. Teorías sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje*

- Teoría conductista

Se rigen por el conductismo operante, el cual consiste en una dinámica de estímulo-respuesta, esto es, que un comportamiento se aprende a través de las respuestas que el entorno ofrece a tal comportamiento. Y, puesto que el lenguaje también es considerado como un comportamiento, esta teoría explica la expresión y la comprensión como una respuesta adecuada al estímulo.

- Teoría innatista

En oposición a la teoría anterior, se considera que el niño tiene una dotación innata que hace que sea capaz de aprender el lenguaje sin que se haya tenido un contacto previo con el mundo. Su desarrollo tendrá que ver con la actuación lingüística del niño, cosa que depende de su atención y de su capacidad para procesar la información.

- Teoría constructivismo piagetiano

La inteligencia del niño le sirve para adaptarse al entorno. Los aprendizajes nuevos que se realizan, dependen de otros previos que ya se tenían, de forma que los nuevos se modifican para poder adaptarse a los que ya se poseía. Esto se transforma y produce un equilibrio entre el individuo y el medio. Si el niño tiene buena relación con el medio

---

y desarrolla su inteligencia, el lenguaje se produce como resultado de las operaciones de la mente.

- Teoría socio-cultural

Esta teoría se basa en la idea de que el lenguaje sirve para comunicarse entre las personas como un instrumento social, el cual a través del habla expresa el pensamiento de la persona. Para este autor, que el niño maneje el lenguaje depende de los adultos, que le sirven de modelo y le facilitan esta adquisición.

- Teoría interaccionista

Esta es la visión que según este autor se tiene en la actualidad sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje. Según la cual, el niño adquiere el lenguaje gracias a la cognición, a la dotación innata que tiene sobre algunos conocimientos y a la interacción con el adulto.

Tras conocer y analizar una por una estas teorías que propone Ruiz Bikandi (2000), consideramos que la que más se adecua al caso de la niña sujeto de este estudio es la Teoría interaccionista. Esta teoría tiene en cuenta la cognición de la persona, la dotación innata y la interacción con el adulto. Como veremos más adelante, todos estos factores se muestran esenciales en el desarrollo del lenguaje de nuestra pequeña. La niña parece no haber desarrollado el lenguaje de manera adecuada puesto que el factor que podría fallarle sería la interacción con el adulto. Trataremos este aspecto en profundidad en el análisis y discusión de nuestros datos.

### *3.1.2. Factores que influyen en la adquisición y desarrollo del lenguaje*

Además de estos tres aspectos que se proponen en la teoría interaccionista, existen factores adicionales que influyen en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. A continuación se exponen algunos de ellos los cuales puede que hayan afectado en algún grado al desarrollo del lenguaje de la pequeña, en el caso de que ésta no los tenga adquiridos.

Castañeda (1999) sugiere los siguientes como los más importantes.

- Proceso de maduración del sistema nervioso. Tiene que ver con la relación entre los cambios que se dan progresivamente en cuanto al desarrollo motor en general y en particular, con el aparato fonador.
- Desarrollo cognitivo. Está relacionado con la comprensión del lenguaje hablado, lo que implica su discriminación perceptual y la comprensión de las funciones de simbolización y pensamiento.
- Desarrollo socio-emocional. Está compuesto por la influencia de tres aspectos: el medio social, las interacciones del niño y las interacciones del medio social con el niño.

En el caso de la niña con fisura palatina podría darse el caso de que las experiencias que mantiene con el entorno puedan estar influyendo en el correcto desarrollo del lenguaje. Creemos que el resto de los factores pueden tener menos peso en su desarrollo del lenguaje.

### *3.1.3. Aspectos del desarrollo lingüístico*

Al mismo tiempo, para que se dé el lenguaje infantil, también es necesario que los niños y niñas desarrollen varios aspectos lingüísticos. Según Puyuelo y Rondal (2003) existen tres sistemas lingüísticos que se deben desarrollar. Estos son:

- Desarrollo fonológico:

Según los autores Gallardo y Gallego (1993), en este sistema hay que hacer una diferenciación entre habla y lengua. La primera sería la realización física y la segunda, la realización abstracta que hace el individuo del lenguaje.

También hay que tener en cuenta en este aspecto, la diferencia que hacen los autores Monfort y Juárez (1987) en cuanto a la percepción que el niño hace del lenguaje de los demás y lo que él es capaz de producir en su propio lenguaje.

- Desarrollo léxico:

Esta es la parte de la Lengua que estudia el significado de las palabras. Tal y como afirman los autores Puyuelo y Rondal (2003), los niños tienen que ser capaces de conectar secuencias de sonidos (las palabras) con las situaciones y darles un significado a través de representaciones mentales. Además de esto, deben descubrir otros

alcances como son: las relaciones de inclusión, las relaciones parte/todo, las incompatibilidades léxicas, los diferentes significados de una misma palabra y las relaciones que se realizan entre todos estos aspectos. Y también estaría incluido en este sistema, el conocimiento de la morfología y categoría gramatical.

- Desarrollo morfosintáctico:

Según Monfort y Juárez (1987), el niño crea su propio sistema lingüístico haciendo adaptaciones al del adulto. Para ello, es capaz de realizar dos mecanismos: el primero sería por imitación de las oraciones del adulto y el segundo sería por la extensión analógica, produciendo en ocasiones errores gramaticales.

Podría darse el caso de que la niña debido a su fisura palatina, no tenga desarrollado de manera adecuada el sistema fonológico, por lo que pudiera presentar algún trastorno del lenguaje.

## **3.2. Trastornos del lenguaje**

### *3.2.1. Trastornos del lenguaje oral*

Hasta el momento hemos repasado algunos de los factores principales que intervienen en el desarrollo del lenguaje de un niño sin alteraciones. Sin embargo, puesto que la niña sujeto de esta investigación presenta problemas que afectan a su lenguaje oral debido a la malformación física del paladar, a continuación se explica brevemente una clasificación de trastornos del lenguaje donde podría insertarse el caso que nos ocupa. Albesa y Busto Crespo (2012) ofrecen la siguiente clasificación clínica de trastornos del habla y del lenguaje en el niño a partir de la propuesta realizada por Chevrie-Muller y Narbona 2001, como se puede ver en la siguiente Tabla.



**Tabla 1.** Clasificación de los trastornos del habla y del lenguaje en el niño, tomado de Chevrie-Muller y Narbona (2001)

Tabla II. Clasificación clínica de los trastornos del habla y del lenguaje en el niño, basado en Chevrie-Müller y Narbona 2001
<p><b>Trastornos secundarios a defectos instrumentales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Déficit auditivo</li> <li>• Déficit mecánico y articulatorio: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Disglosias (anatómico): malformación velopalatina, labial, lingual, laríngea, maxilodentaria</li> <li>– Disartrias (motor): síndrome pseudobulbar aislado, parálisis cerebral, distrofias musculares, parálisis congénita, enfermedades progresivas</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Trastornos de habla y lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastorno de la pronunciación: dislalias</li> <li>• Trastornos del ritmo y de la fluencia: tartamudeo, farfullero</li> <li>• Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje (disfasias): expresivas o mixtas</li> <li>• Afasias adquiridas durante el desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Síndrome de afasia-epilepsia (Landau-Kleffner)</li> <li>– Afasia infantil por lesión hemisférica unilateral</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Trastornos psicolingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastorno específico de la pragmática y semántico-pragmático</li> <li>• Trastornos del espectro autista: autismo infantil, Asperger, trastornos autistas no especificados, trastorno desintegrativo infantil</li> <li>• Carencias socioafectivas en edad temprana</li> <li>• Mutismo selectivo</li> <li>• Deficiencia mental: homogénea o disarmónica (capacidad verbal más afectada que la no verbal)</li> </ul>

De todos estos tipos de trastornos, nos vamos a centrar en los dos primeros, concretamente en los déficits mecánico y articulatorio y en los trastornos del habla y lenguaje, puesto que podrían presentarse en la niña objeto de nuestro estudio.

Trastornos secundarios a déficit instrumentales:

- Disglosias

Debido a diferentes anomalías anatómicas, se producen alteraciones en la articulación de las palabras. Estas anomalías que las causan pueden ser: labio leporino, fisura palatina, malposiciones dentarias, etc. afectando a la submucosa lo que produce una voz nasal.

- Disartrias

Debido a que se ven afectadas las vías motoras centrales o los nervios craneales o músculos como la boca, faringe o laringe, se produce una anomalía en la pronunciación de las palabras.

---

Trastornos propios del habla y del lenguaje:

- Dislalias

Se relacionan con la pronunciación de fonemas. Son alteraciones en la expresión sonora que no se presentan en defectos anatómicos, motores o neurolingüísticos. Esto se debe a la emisión inmadura de algunos fonemas, sin embargo, si esto perdura más allá de los 4 años, es necesario realizar un estudio específico.

- Tartamudeo

Tiene que ver con la fluencia del habla. Se produce un trastorno en la fluencia, en el que aparecen bloqueos y repeticiones de sílabas, lo que suele provocar estrés e inseguridad en el hablante.

- Farfulleo

En este caso, dicho trastorno se relaciona con el ritmo del habla, el cual es rápido, atropellado e inteligible.

- Disfasia

Es un trastorno específico que se relaciona con el desarrollo del lenguaje, el cual produce una dificultad para adquirirlo y manejarlo con respecto a la comprensión y expresión de éste.

- Afasia

Al contrario que en el caso anterior, con la afasia se produce una pérdida o retraso en la progresión del lenguaje, una vez que se ha desarrollado de manera adecuada en los primeros años de vida. Esto suele estar causado por una lesión cerebral.

De todos estos trastornos que se han presentado, el que podría afectar en mayor medida a la niña debido a su malformación del paladar pudiera ser la disglosia. Puesto que este trastorno se relaciona con un déficit instrumental como es la malformación del paladar en el caso de niños con fisura palatina. A continuación veremos con detalle este trastorno.

### 3.2.2. *La fisura palatina*

Según Pichel (2008), la fisura palatina es una malformación en la unión del hueso palatino. Puede ser completa cuando afecta tanto al paladar duro como al blando o incompleta, cuando solo afecta a uno de los paladares (duro o blando) y submucosa. Esta última se da cuando no hay una buena unión entre los músculos del paladar blando y se produce una muesca en el borde del paladar duro, además de presencia de úvula bífida.

Como indica Massana-Molera (2005), cuando el embrión se está desarrollando, puede que el paladar no se forme correctamente y aparezca total o parcialmente partido. De esta manera, se ve muy alterada la funcionalidad del movimiento del paladar y se observan importantes dificultades que impiden conseguir el cierre velofaríngeo. Además de esto, la producción del lenguaje tiene una resonancia nasal muy visible. Para estos casos es necesaria la intervención quirúrgica para restablecer al máximo el órgano afectado. La restauración del habla depende posteriormente del trabajo llevado a cabo por un profesional en logopedia.

La característica principal en estos casos, tal y como afirma Massana-Molera (2005) es la hipernasalidad en el habla. Se producen alteraciones articulatorias en la producción de los fonemas debido a esta malformación. En el caso de los fonemas oclusivos, los sustituyen por golpes de glotis y en el de los fricativos, por fugas de aire nasales.

Según Ford M. (2004), estas anomalías físicas se dan sobre todo en razas asiáticas e indígenas americanas. En torno al 66% de los pacientes tienen fisura de labio y paladar, el 23% sólo tienen fisura de paladar, y el 11% fisura aislada de labio. En mujeres, como es el caso de la niña de esta investigación, es más frecuente que se dé la fisura sólo de paladar. En cuanto a las causas de esta malformación, el 20–25% de los casos están relacionados con factores genéticos, otro 20-25% tienen que ver con factores ambientales y en el resto de los casos no hay una causa específica.

Puesto que la función muscular se puede ver afectada debido a la abertura del paladar, se puede llegar a originar un retraso en el habla o que ésta se haga de manera anormal.

Koomen y Hoeksma (1992) y Lynch et al (1998) realizaron un estudio sobre la interacción entre madres e hijos con fisura palatina. En él observaron que durante los primeros meses de vida, las madres tienden a estimular y a ser más directivas con sus hijos, los sobreprotegen y mantienen alejados del mundo. Sin embargo otros estudios como son el de Speltz et al (1997), afirman que no hay diferencia en las conductas de apego entre madre e hijo con este problema, ni que el aspecto facial influya en las interacciones entre ambos.

La comunicación que se puede dar entre la familia y los niños por un lado y la escuela con estos niños por otro, puede verse alterada debido al trastorno del lenguaje y a la articulación que presentan los niños con fisura palatina. Aunque también pueden influir posibles problemas otorrinolaringólogos a lo largo de los primeros años en la escuela y los habituales problemas dentales, el grado de comunicación de cada niño dependerá de la inteligibilidad con que se exprese el mismo. Del mismo modo, debido a esto, es posible que se vean afectadas también las relaciones sociales con los compañeros, se produzca rechazo a la escuela y aislamiento.

A pesar de ello, parece que la integración final de estos niños es bastante alta. Estudios pioneros como los de Billing (1951), muestran la alta adaptación social de estos sujetos en la edad adulta. Este autor llevó a cabo un estudio en el que evaluó la adaptación social de 60 personas con fisura palatina. De estas 60 fueron consideradas como normales o adaptadas a su entorno un 58% y sólo un 5% no estaban adaptadas o tenían problemas psicológicos de ansiedad, depresión o aislamiento.

Con respecto al rendimiento escolar, estos niños obtienen menores puntuaciones en test escolares (lectura, escritura y matemáticas) debido a problemas auditivos y verbales, aun incluso teniendo un cociente intelectual más elevado, según los autores Richman, (1980); Richman, Eliason y Lindgren, (1988). Richman y Millard (1997) investigaron a 44 niños, entre 4 y 12 años, con fisura y labio leporino. Estudiaron sus características de habla, audición y aspecto facial en función de sus comportamientos y resultados escolares. Lo que obtuvieron fue que las niñas conforme van creciendo van adquiriendo una mayor inhibición social. Además se dio el caso de que estos niños cuando son mayores pueden llegar a tener problemas de conducta.

Parece asimismo que los docentes de niños con fisura palatina tienden a disminuir y minusvalorar sus capacidades, juzgan sus habilidades e inteligencia de manera inferior y aunque los test y pruebas de rendimiento objetivos los puntúen más alto, tienden a hacer juicios más negativos sobre ello. Los padres al igual que los maestros disminuyen sus expectativas con respecto al rendimiento del niño, a su éxito escolar y a sus habilidades verbales, según un estudio de Richman (1978). Estas percepciones pueden influir en la disminución del rendimiento verbal y académico de estos niños, así como en el desarrollo de su comportamiento y de su personalidad.

### **3.3. Técnicas de recuperación lingüística**

Para mejorar todos estos aspectos relacionados con el lenguaje oral de estos niños, la encargada de llevar a cabo este trabajo en el centro escolar es la logopeda. Su labor es muy importante ya que proporciona a estos niños diversas técnicas de rehabilitación del lenguaje además de tareas de modificación de conducta, relacionadas con la utilización del lenguaje oral.

Gallardo y Gallego (1993) proponen algunas de las técnicas de modificación de conducta oral más habituales que se emplean en estos casos y que proporcionan una gran mejora en la comunicación de estos niños. Estas son:

*Imitación o modelado*: el sujeto modifica su conducta a través de la observación y posterior imitación de la conducta objeto que es realizada por un modelo.

*Moldeamiento*: consiste en reforzar cada aproximación que realice el sujeto a la conducta final que queremos que adquiera. Esta técnica se utiliza junto con el reforzamiento positivo, cuando se aproxima a la conducta final, y con la extinción, se ignoran las respuestas incorrectas.

*Introducción y desvanecimiento de ayudas*: sucesos que ayudan a iniciar la respuesta que se quiera conseguir.

*Economía de fichas o principio de Premack*: cada vez que el sujeto realiza la conducta objetivo, se le refuerza con la entrega de una ficha, tarjeta, etc. que finalmente puede cambiar por reforzadores materiales, sociales o actividades que se habían acordado anteriormente.

Todas ellas se utilizan con el fin de modificar, eliminar o adquirir ciertas conductas lingüísticas que estos niños presenten en su lenguaje oral. Por lo que de este modo se pretende mejorar sus emisiones orales y favorecer la comunicación con sus interlocutores.

Además de estas técnicas, como explica Díez (1999), se aplica la Terapia Miofuncional con el fin de mejorar la capacidad de articulación de estos sujetos. Esta terapia consiste en un conjunto de diferentes ejercicios que se utilizan para tratar de rehabilitar el habla. La finalidad de estos ejercicios pueden ser: tonificar el órgano afectado, precisar las praxias o trabajar la relajación. Esta terapia, se debe tratar junto con otras como el tratamiento postural, relajación de los órganos que intervienen en el habla, respiración, entrenamiento auditivo y tratamiento directo de los sonidos afectados, puesto que forman parte del bloque rehabilitador de las técnicas o tratamientos empleados.

## **4. MATERIAL Y MÉTODOS**

### **4.1. Selección del sujeto**

La selección del sujeto de estudio se realizó en el Centro Público de Ermitagaña, donde la autora realizó sus prácticas. Para la elección del sujeto se dedicaron las dos primeras semanas a la observación y análisis de las interacciones generales de todos los niños y niñas de las dos aulas de 4 años que existían en el centro. Tras la observación, seleccionamos el caso de una niña afectada de fisura palatina, que presentaba un comportamiento lingüístico diferente debido a este factor. Como ya hemos mencionado anteriormente este trabajo se insertaba en la Mención realizada de Pedagogía Terapéutica, y contenía los elementos esenciales de trastornos del lenguaje en los que estaba interesada.

Nuestra niña tiene 4 años y es la menor de dos hermanos. Vive en Pamplona junto con sus padres y su hermano de 6 años, el cual acude al mismo centro educativo que la pequeña, Colegio Público Ermitagaña. La información que poseemos de la familia no es demasiada y la única con la que cuenta el centro. También es necesario decir que la comunicación con sus miembros ha resultado complicada puesto que no se han

mostrado accesibles a la investigación. La familia está formada por varios miembros todos ellos de origen chino. Llevan instalados en Pamplona desde el curso pasado. Anteriormente han vivido en Barcelona, donde la pequeña fue intervenida del paladar, sin embargo en esta operación se optó por no cerrárselo del todo. Desconozco la razón de esta decisión, puesto que como ya hemos dicho la familia no se ha mostrado receptiva y en el centro ni los profesores ni la logopeda conocían la respuesta. La economía de esta familia se sustenta de las ganancias que los padres sacan del negocio propio que montaron, una frutería. Debido al desconocimiento del idioma por parte de los progenitores, en casa se habla en chino.

En cuanto al diagnóstico de la niña, la única información disponible al respecto es la que la logopeda del centro nos ha proporcionado. Esta confirmó el diagnóstico de que la pequeña está afectada de fisura palatina. El tratamiento que esta profesional lleva a cabo con la niña tiene lugar dos veces por semana. La primera de las sesiones se da los lunes, esta no es una sesión completa sino media, puesto que tiene una duración de 20 minutos. La segunda sesión se da los viernes y en este caso sí que se produce al completo, y dura alrededor de 40 minutos. En estas sesiones lo que la logopeda pretende es que la niña mejore su comunicación. La pequeña presenta ciertas dificultades con el lenguaje, creemos que no solo debidas a que su primera lengua no es el castellano sino a su afección en el paladar. En las sesiones de logopedia se trabaja la estructura lingüística y el vocabulario, además de realizar diferentes ejercicios gestuales para mejorar el tono muscular de la boca y de la lengua.

#### **4.2. Técnicas de recogida de datos**

Para recoger los datos necesarios para realizar este estudio empírico, se han utilizado dos técnicas diferentes.

La primera de ellas ha sido la observación directa, la cual se ha llevado a cabo sobre todo en el contexto del aula. El método que se ha seguido para ello ha sido observar en todo momento a la niña, lo que hace, lo que dice, cómo lo dice, con quién se relaciona, cómo y cuándo lo hace. Las observaciones han sido anotadas a partir de diferentes parrillas de observación que habían sido elaboradas previamente. Estas parrillas son tres diferentes, de acuerdo con cada contexto de observación. En cada

---

una de ellas se recoge el tipo de interacción que se ha dado, los aspectos de la comunicación verbal que han tenido lugar y qué aspectos de la comunicación no verbal han intervenido. Todo esto, además se ha diferenciado teniendo en cuenta las personas con las que se relacionaba en cada uno de ellos. En el caso del contexto de aula, se ha recogido la información relacionada con sus profesores, con sus compañeros y con la investigadora. En el aula de la logopeda, debido a que solo interactuaba con esta profesional se recogen las interacciones y aspectos comunicativos que se han dado con ella. Y, por último, en el contexto del patio, se recogen las interacciones lingüísticas realizadas con sus compañeros y con la autora del trabajo. (Ver Anexo I).

La segunda técnica empleada ha sido la grabación de audio en algunas sesiones, durante su permanencia en el aula y en el patio, tratando en todo momento de que la niña no fuera consciente de que se le estaba grabando para evitar que modificara su comportamiento y su actuación con sus compañeros o con la investigadora. Las grabaciones dentro del aula han tenido lugar en las clases de apoyo, donde la autora del estudio podía acceder fácilmente a ella puesto que estaba al cargo de la mesa en la que la niña se encontraba. En estas clases donde la pequeña se encuentra más cómoda y realiza más interacciones tanto con la investigadora como con sus compañeros y compañeras como veremos más adelante en el análisis de los resultados obtenidos.

La tercera y última técnica empleada ha sido la grabación en video de las sesiones de la pequeña con la logopeda. Se pudieron recoger tres de las cinco sesiones a las que la autora del estudio ha podido asistir como observadora. Aquí quedan plasmadas las técnicas rehabilitadoras que esta profesional ha empleado con la niña y la respuesta de la niña a las mismas. Además de estas sesiones, en alguna ocasión también se ha podido grabarle en el aula, mientras la niña permanecía en los rincones dispuesta a realizar la actividad correspondiente o en el momento del corro, mientras relataba su actuación en el patio. Y por último, también se ha podido recoger alguna grabación durante el recreo, cuando la pequeña se acerba para interactuar con la investigadora y contarle alguna anécdota.



Especialmente en las grabaciones queda reflejada la manera de interactuar de la niña, fundamentalmente los aspectos comunicativos de su interacción verbal. En ellas se aprecia cómo es su lenguaje oral, el tono de voz que emplea y lo más destacable, su nasalidad, rasgo característico que se da en niños con fisura palatina.

## **5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Para la realización de este estudio de caso, nos hemos centrado en las observaciones realizadas durante el periodo de recogida de datos de la niña que presenta una fisura palatina, en tres contextos diferentes de su vida diaria en el centro escolar y de su interacción con las personas con las que se relaciona. Estos tres contextos han sido: el aula ordinaria, el aula de logopedia y el patio.

En primer lugar, presentamos los resultados de la observación de sus actividades en el aula. La observación se ha llevado a cabo durante 11 días. En cada uno de ellos se han anotado las interacciones que realiza la niña en las diferentes actividades en las que se divide la jornada escolar. Una de ellas es el corro, donde todos los niños y niñas se sientan para realizar las rutinas o donde se cuenta que es lo que se ha hecho el día anterior por la tarde o durante el fin de semana. Esto se llevó a cabo durante 12 sesiones. Otra de las actividades son los rincones, en los cuales se realizan las actividades que el profesor les asigna, según sean de matemáticas o números, letras o biblioteca, plástica y juego libre en el rincón de la cocinita. De este entorno se pudieron recoger 6 sesiones. Y, por último, las clases de apoyo, donde se refuerzan los contenidos que se han trabajado en el aula con el profesor o profesora ordinaria. De este último contexto se recogieron 5 sesiones. El motivo por el cual el número de observaciones en cada contexto del aula es diferente, es porque no todos los días era posible llevar a cabo dicha observación en todos los contextos. Este centro participa en el llamado Programa de Aprendizaje en Inglés (PAI), en el que los profesores ordinarios se alternan entre las dos aulas del mismo curso, una de ellas con castellano como lengua de enseñanza y otra de ellas con inglés. Por este motivo la autora de este estudio ha tenido que alternar las aulas y no siempre ha permanecido en el aula donde se encontraba la niña. El Programa de Aprendizaje en Inglés (PAI) es un programa plurilingüe, el cual, según el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra:

---

“desarrolla el currículo vigente coordinando su impartición en dos o más lenguas. Consiste básicamente en desarrollar los contenidos curriculares de áreas no lingüísticas en lengua extranjera, llevando a cabo un tratamiento integrado o coordinado de las lenguas curriculares”. Gobierno de Navarra 2014.

En segundo lugar, también se recogieron observaciones de las interacciones de la niña en el patio durante 9 días. En este caso hemos observado con quién se relaciona para jugar y cómo lo hace. En varias ocasiones resultó algo complicado observar de cerca a la niña en este contexto, puesto que al ser un espacio abierto donde se encuentran todos los niños y niñas de los cursos de infantil, para poder estudiar bien sus interacciones era necesario situarse muy cerca de ella para observar su manera de relacionarse, especialmente a través del lenguaje oral, y esto influía en la manera de actuar de la niña. Esto hizo que nos mantuviéramos a cierta distancia con lo que en algunas ocasiones no nos era posible consignar lo que decía.

En tercer y último lugar, también recogimos observaciones en el aula de logopedia a la que asistía la niña todos los lunes y viernes. En el caso de los lunes solo realizaba media sesión, pero los viernes acudía a la sesión completa que duraba 40 minutos. Pudimos recoger de todas éstas 5 de las sesiones completas. En dichas sesiones, la logopeda pone en práctica diferentes técnicas rehabilitadoras para la mejora de las emisiones orales de la niña.

Aparte de los contextos, también se recogió información sobre las interacciones que la niña mantenía con las personas con las que se relaciona durante su permanencia en el centro. Por un lado, los profesores, los cuales incluyen a la profesora de castellano, a la de apoyo, al profesor de inglés y a la logopeda. Por otro lado, se encuentran sus compañeros y por último, se daría las interacciones con la investigadora.

Teniendo en cuenta los diferentes contextos donde se desenvuelve la niña y las personas con las que se relaciona, se ha comprobado que se dan más cambios en relación a su forma de actuar e interactuar dependiendo de la persona con la que se encuentre y no del contexto en el que lo lleva a cabo. Por este motivo, los resultados del análisis de la información se dividen teniendo en cuenta las personas con las que interactúa. A continuación, se dan los resultados de las observaciones:

### 5.1. Interacción con los profesores en el aula

Por lo general, estas interacciones tienen lugar en el aula y en su mayoría se dan en el momento del corro. Uno de los aspectos más llamativos de este caso es que la niña nunca es la que inicia la interacción de manera espontánea con los profesores, como se puede ver en la Tabla 2. En dicha tabla se recoge la información obtenida tras la observación de las interacciones que los profesores realizan con la niña a lo largo de 22 sesiones en el aula. Se puede analizar el número de sesiones en las que aparece o no cada ítem junto con el porcentaje que ocupa del total de las 22 sesiones. En algunas ocasiones no se produce la situación que se describe en el ítem por lo que se anota como: no se da, ya que no es que la niña no lo realice, sino que no se ha dado el caso de que pueda realizarlo.

**Tabla 2.** Interacción con los profesores en el aula

<b>OBSERVACIÓN DURANTE 22 SESIONES</b>				
	<b>Si N/%</b>	<b>No N/%</b>	<b>A veces N/%</b>	<b>No se da N/%</b>
<b>La niña inicia la interacción de manera espontánea:</b>				
- emite sugerencias		16 72.72%		6 27.27%
- realiza mandatos		16 72.72%		6 27.27%
- emite preguntas		16 72.72%		6 27.27%
- expresa sus emociones		16 72.72%		6 27.27%
- realiza peticiones	2 9.09%	14 63.63%		6 27.27%
<b>Cuando el profesor le pregunta, la niña contesta únicamente a la cuestión</b>	14 63.63%			8 36.36%
<b>El tono de voz de la niña es bajo</b>	8 36.36%	3 13.63%	4 18.18%	7 31.81%
<b>La duración de las conversaciones son cortas</b>	14 63.63%		1 4.54%	7 31.81%
<b>Mira a la cara cuando le hablan</b>	6 27.27%		9 40.90%	7 31.81%
<b>Realiza gestos acompañando lo que dice:</b>				
- con las manos	5 22.72%	8 36.36%	1 4.54%	8 36.36%
- con la cara	7 31.81%	6 27.27%	1 4.54%	8 36.36%

Como se observa en la Tabla 2, la niña no ha emitido ningún tipo de sugerencia, mandato o pregunta ni ha expresado sus emociones, en ningún momento bien porque no se ha dado la ocasión o porque no ha visto la necesidad de hacerlo. Solo se ha dado en dos ocasiones donde la niña ha realizado una petición, una de ellas la cual era inevitable puesto que quería ir al baño y la otra, curiosamente, la ejecutó sin hablar, como la profesora no le había dado la hoja ella estiró el brazo como signo de petición y de esta forma consiguió lo que necesitaba.

Estas interacciones siempre dependen del adulto y se basan, únicamente, en que el profesor o profesora pregunte y la niña responda. Estas respuestas, en todas las ocasiones, se limitan a responder solo a lo que se le ha preguntado, emitiendo en la mayoría de las veces monosílabos como “sí” o “no” o palabras concretas. Esto también se puede deber a que las preguntas que le formulan los profesores son muy cerradas, puesto que cuando son abiertas, la niña no suele contestar y para conseguir alguna respuesta, los profesores optan por hacerle este tipo de preguntas. En varias ocasiones, en vez de contestar oralmente sí o no, realiza un gesto con la cabeza. Algunos profesores aceptan esa manera de responder sin darle importancia a que la niña no se exprese de forma oral, pero en el caso de la de profesora de castellano, le indica que debe contestar “con la boca”. El 50% de las interacciones que realiza con los profesores, se dan por finalizadas cuando éstos dejan de preguntarle para seguir con otros niños y niñas.

En cuanto a los aspectos de la comunicación verbal que tienen lugar en estas breves interacciones con los profesores, lo más destacable como se puede ver en la Tabla 2 es el bajo tono de voz que la niña utiliza de manera habitual cuando se dirige a estas figuras de referencia. En una de las ocasiones, coincidiendo con la hora posterior a la del patio, el tono de voz que empleó para expresarse en el momento del corro fue elevado, pudiéndose deber a que la niña todavía no era consciente de que el recreo había terminado y se encontraba en el aula. Otro aspecto que es importante señalar, es la duración que tienen las conversaciones con el adulto. En su mayoría excesivamente cortas. Esto es así, puesto que, ella no inicia turnos de conversación y en el momento en que los profesores dejan de preguntarle se acaba la interacción. Desafortunadamente debido a que hay más niños y niñas a los que atender, los

profesores no se pueden permitir prestarle demasiado tiempo a la pequeña. Por esta misma razón, la niña no llega a mantener conversación alguna. Con respecto a la duración de estas intervenciones, tengo que reflejar la sorpresa por parte de la profesora de castellano en una ocasión en la que la niña permaneció más tiempo hablando en la hora de la asamblea. Esto es lo que relató acerca de lo que había realizado a lo largo de la tarde anterior: “Jugando con Yun Yin (su hermano)” “Con papá” “Con mamá” y estas frases las repitió hasta cinco veces seguidas. Viendo que no iba a narrar nada más y que seguía con el mismo relato, la profesora optó por pararla. A pesar de su discurso repetitivo, la niña estuvo hablando durante más tiempo del habitual, cosa que no había efectuado en otras ocasiones.

En lo concerniente a los aspectos de la comunicación no verbal, lo más llamativo al respecto son las escasas veces que la niña mira a la cara cuando los profesores hablan con ella. Suele darse en su mayoría, que mientras hablan, mantiene brevemente la mirada para después retirarla rápidamente. Esto puede ser debido a que cuando la pequeña no conoce la respuesta o parece que se siente avergonzada, evita el contacto visual bajando la cabeza mientras juega con sus zapatos o con su bata. Se ha considerado que el que tenga vergüenza puede ser debido a la situación, ya que, en el momento del corro todos los niños y niñas se encuentran sentados en la alfombra frente al profesor o profesora, el cual la observa pendiente de su respuesta al igual que sus compañeros y compañeras, lo cual puede ser motivo por el que la niña en ocasiones no responda. Otro aspecto de la comunicación no verbal es si la niña acompaña lo que expresa con gestos, tanto con las manos como con la cara. En este respecto, son limitadas las ocasiones donde se le puede observar realizando gestos con las manos, coincidiendo por lo general, con los momentos en que cantan alguna canción y ésta debe ir acompañada de movimientos con las manos. También se puede apreciar, en los momentos en los que se pone nerviosa porque no sabe que contestar y juega con sus manos o con sus zapatos o se mete los dedos en la boca, pero estos gestos no son complementarios a lo que expresa, sino más bien, son gestos que expresan su estado de ánimo. En cuanto a los gestos que realiza con la cara, se puede entrever una mínima diferencia con respecto a los que efectúa con las manos, ya que, la niña es bastante expresiva con la cara y es fácilmente observable su estado de

ánimo mirándole únicamente la cara. Pero este aspecto de la comunicación no verbal no acompaña al lenguaje oral, puesto que éste no se da, más bien los sustituye. En momentos de nerviosismo, suele sacar la lengua y jugar con ella o si relata algo que le hace estar contenta se ríe o si está triste por algún motivo también se expresa en su gesto. Finalmente con respecto a la comunicación no verbal, la niña no mantiene una distancia considerable cuando habla con los profesores, señal de que no necesita marcar su espacio puesto que no considera que haya sido invadido. En el momento del corro hay una cierta separación entre ellos que es debida al sitio que ocupan ambos en la clase, pero cuando se acerca para contar lo que ha comido, por ejemplo, la niña es muy cercana y no se ve que mantenga una distancia inadecuada.

## 5.2. Interacción con la logopeda en el aula de logopedia

La interacción con la logopeda muestra resultados diferentes a los que se han observado en la relación con los profesores. En este caso, las diferencias son más apreciables en relación a los aspectos de la comunicación verbal, tal y como se muestra en la Tabla 3 a continuación.

**Tabla 3.** Interacción con la logopeda en el aula de logopedia

OBSERVACIÓN DURANTE 5 SESIONES			
	Si N / %	No N / %	A veces N / %
<b>La niña inicia la interacción de manera espontánea:</b>		5	
- emite sugerencias o mandatos		100%	
- realiza preguntas		4 80%	1 20%
- expresa sus emociones	3 60%	2 20%	
- realiza peticiones	1 20%	4 80%	
<b>Cuando el profesor le pregunta, la niña contesta únicamente a la cuestión</b>	1 20%		4 80%
<b>El tono de voz de la niña es elevado</b>	3 60%	1 20%	1 20%
<b>La duración de las conversaciones son cortas</b>	5 100%		
<b>Mira a la cara cuando le hablan</b>	2 40%		3 60%
<b>Realiza gestos acompañando lo que dice con las manos y con la cara</b>	4 80%	1 20%	

Al igual que sucede con sus profesores, la pequeña no suele ser la que inicia estas interacciones. Pero se puede observar cómo con esta profesional la niña es capaz de expresar sus emociones con más frecuencia. Sin embargo, es necesario decir que esto casi siempre se refleja más a través de sus gestos que de su expresión oral. Su estado de ánimo se ve reflejado en su cara a través de los gestos que realiza. También, como se indica en la Tabla 3, en una ocasión realizó una petición, la niña tenía sed y directamente reclamó agua a la logopeda y le dijo: “quiere agua”.

Sin embargo, las diferencias más claras se encuentran cuando la interacción ya ha sido iniciada por la logopeda. Lo más relevante al respecto es el tono de voz elevado que utiliza en la mayoría de las sesiones logopédicas. Al contrario de lo que ocurre cuando los profesores le preguntan y la niña se ciñe a dar una respuesta concreta, en varias ocasiones se ha dado la situación de que la pequeña se ha extendido contando otras historias relacionadas a lo que la logopeda le había preguntado, pero éstas siempre tienen que ver con su familia o con lo que la niña posee en su casa o con situaciones que ha vivido. Por este motivo, se podría decir que las conversaciones que tienen lugar son más largas que las que se dan en el aula con los profesores ordinarios, pero aún así todavía no puede decirse que sean demasiado largas en general.

En lo relacionado con la comunicación no verbal, por lo general siempre mira a la logopeda cuando le habla y las veces que no lo hace, se debe a que está realizando alguna actividad, por lo que, la mirada la tiene ocupada buscando alguna tarjeta o dibujo o mirándose al espejo. Por último, en cuanto a si la niña realiza gestos con las manos o con la cara, es necesario decir que esto es habitual en su actuación con la logopeda.

Creemos que este cambio en el patrón comunicativo puede deberse a las características del contexto en el que se desenvuelve, ya que, el aula es más pequeña, permanece ella sola sin ningún compañero o compañera, mientras que la logopeda le presta toda su atención y por lo que se ha podido observar, la confianza que muestra con ella es mayor que la que pueda llegar a tener con los demás profesores.

### **5.3. Interacción con sus compañeros**

La observación sobre este aspecto se ha llevado a cabo en dos contextos diferentes. Uno ha sido el aula, donde nos hemos centrado en las cuestiones que están más relacionadas con la comunicación verbal y la no verbal, como se puede apreciar en la Tabla 4. El otro contexto ha sido el patio, donde se ha tratado de observar más detenidamente las relaciones sociales e interacciones en las que ha participado la niña. Esto es así, puesto que como hemos explicado anteriormente en el patio resultó más complicado poder ver si la niña realizaba emisiones orales con sus compañeros. Estos aspectos están recogidos en la Tabla 5.

#### *5.3.1. Interacción con sus compañeros en el aula*

En el caso de las interacciones que la niña mantiene con sus iguales dentro del aula, se ha podido observar que se dan ciertos cambios y algunas similitudes, con respecto a las interacciones con los adultos, tal y como se muestra en la Tabla 4 a continuación. Aquí, al igual que se ha explicado en la Tabla 2, se pueden ver el número de sesiones en las que aparece cada ítem junto a su porcentaje, de un total de 22 sesiones observadas. Y en el caso de que no se haya dado alguna situación de las indicadas, se anota como: no se da.



**Tabla 4.** Interacción con sus compañeros en el aula

<b>OBSERVACIÓN EN EL AULA DURANTE 22 SESIONES</b>				
	<b>Si N / %</b>	<b>No N / %</b>	<b>A veces N / %</b>	<b>No se da N / %</b>
<b>La niña inicia la interacción de manera espontánea:</b>	1 4.54%	14 63.63%	1 4.54%	6 27.27%
- pide algo				
- expresa sus emociones	8 36.36%	5 22.72%	4 18.18%	5 22.72%
- hace sugerencias	2 9.09%	14 63.63%		6 27.27%
- realiza mandatos	4 18.18%	10 45.45%	3 13.63%	5 22.72%
<b>Es ella la que finaliza la interacción</b>	2 9.09%		16 72.72	2 9.09%
<b>La respuesta de los compañeros con la niña:</b>	17 77.27%		1 4.54%	4 18.18%
- le entienden				
- le hacen caso	15 68.18%		3 13.63%	4 18.18%
- realizan lo que les pide	8 36.36%		4 18.18%	10 45.45%
<b>Cuando los compañeros le preguntan, la niña contesta únicamente a la cuestión</b>	9 40.90%		1 4.54%	12 54.54%
<b>El tono de voz de la niña es elevado</b>	15 68.18%	1 4.54%	2 9.09%	4 18.18%
<b>La duración de las conversaciones son cortas</b>	18 81.81%			4 18.18%

Al igual que con los profesores, la niña no suele ser la que inicia las interacciones con sus compañeros. Pero sin embargo la niña se atreve a realizar alguna sugerencia e incluso algún mandato, además de expresar sus emociones con más facilidad. Algunos ejemplos de lo dicho, los hemos observado cuando está jugando con alguna compañera en el corro y lo está pasando bien. En estos momentos se ríe. Asimismo cuando alguna niña le toca el pelo, le abraza fuerte y le molesta, ella se lo hace ver quitándole la mano a la vez que frunce el ceño se queja o le dice: “¡Ay Paula!”. En una ocasión en concreto, una niña le quitó el sitio a su amiga que estaba sentada junto a ella y frunciendo el ceño y empujándola le dijo: “¡No, es Paula!” queriéndole decir que ese era el sitio de su amiga Paula. Cuando la compañera se iba a cambiar de sitio, ésta le señaló el suelo a su lado y le dijo: “¡Aquí!” realizando así un mandato. Como se puede apreciar en la Tabla 4, raramente ha efectuado una petición, dándose el caso de que la pequeña es capaz de levantarse de su sitio y dar la vuelta a su mesa para coger un rotulador, en vez de pedirle a su compañero que se lo acerque.

Otra similitud que se da con las interacciones de los profesores, es que cuando los compañeros le hacen alguna pregunta, la niña contesta únicamente a lo que le han preguntado. Nunca se ha dado el caso de que le cuente algo más en relación a la pregunta, por lo que, las conversaciones que mantienen son cortas, basadas también en que los niños y niñas le preguntan y ella contesta con monosílabos o incluso haciendo un gesto con la cabeza, sin contestarles de manera oral.

A diferencia de su tono de voz con los profesores, la niña utiliza en sus conversaciones un tono de voz más elevado con sus compañeros y compañeras. De esto se puede deducir que con ellos tiene más confianza y no le da vergüenza hablarles en alto. También puede ser porque estas interacciones se dan mientras el profesor o profesora está dando la clase, por lo que, al no enterarse ni escucharle la niña se siente más cómoda y no le importa elevar su voz.

Un aspecto fundamental y muy importante es la manera de reaccionar de los compañeros cuando interactúan con la niña. A pesar de que sus emisiones orales son escasas, los compañeros y compañeras le entienden la mayor parte de las veces que la niña habla. Al hilo de este punto, como se observa en la Tabla 4, hubo una ocasión en la que les resultó un poco más complicado entenderla. En concreto, se dio la situación en la que una compañera estaba expresándole algo al oído y la niña le imitó, pero su compañera no le entendió y le dijo: “Que no te entiendo. Dímelo otra vez”, en este caso la niña se lo volvió a repetir pero no se puede afirmar que le llegara a entender, puesto que, no se dio ninguna respuesta por parte de la compañera. Normalmente, le suelen prestar atención aunque ella no inicie la interacción y también suelen realizar lo que la niña les pide si se da la ocasión. Un ejemplo de esto se produjo cuando la compañera a la que le dijo que no se sentara a su lado inmediatamente se cambió de sitio, obedeciendo así a la niña. En la ocasión que ya hemos mencionado en la que la niña emitía el mismo discurso sin parar, hubo una compañera que comentó: “Es que no sabe hablar bien”. Este comentario resulta muy clarificador y nos puede indicar que sus compañeros son conscientes de que la pequeña tiene un problema con el lenguaje. Sin embargo, a pesar de este comentario, nunca se ha vuelto a dar la situación en la que algún compañero la justifique porque no sabe hablar correctamente y en general la respetan bastante.

### 5.3.2. Interacción con sus compañeros en el patio

Como se ha mencionado al inicio del apartado, para analizar las interacciones, ver con quién juega y cómo interacciona, nos vamos a centrar en las observaciones realizadas durante la hora del recreo. Los resultados de estas aparecen a continuación en la Tabla 5.

**Tabla 5.** Interacción con sus compañeros en el patio

<b>OBSERVACIÓN EN EL PATIO DURANTE 9 DÍAS</b>			
	<b>Si N / %</b>	<b>No N / %</b>	<b>A veces N / %</b>
<b>La niña es la que se acerca a jugar con sus compañeros de clase</b>	1 11.11%	4 44.44%	4 44.44%
<b>Es ella la que finaliza la interacción</b>		4 44.44%	5 55.55%
<b>Juegan a lo que la niña propone</b>		8 88.88%	1 11.11%
<b>No le hacen caso y juegan con ella a lo que quieren los demás</b>		6 66.66%	3 33.33%
<b>No juegan con ella</b>	1 11.11%	8 88.88%	
<b>Son ellos los que van a jugar con la niña</b>		4 44.44%	5 55.55%
<b>Juega sola</b>		1 11.11%	8 88.88%
<b>No juega</b>		4 44.44%	5 55.55%

A lo largo de los 9 días de observación en el patio se ha podido comprobar como la niña se relaciona por norma general con los compañeros y compañeras de su aula. Además, se ha podido comprobar la independencia y autonomía de la pequeña, puesto que, es capaz de pasarse un recreo entero jugando sola o incluso no jugar y observar largo rato al resto de los niños y niñas. Sin embargo, generalmente, juega con sus amigas y amigos de clase. A veces es la niña la que se acerca a ellas para jugar y otras veces son las niñas las que se dirigen a la pequeña para que vaya a jugar con ellas. A pesar de que la niña no propone ningún juego, juegan todas juntas a lo que las compañeras deciden. Cuando la niña ya se ha aburrido o no le interesa jugar más, se va a otra zona del patio y comienza a jugar con otros niños o incluso ella sola.

Una vez analizados los contextos y las interacciones que esta niña mantiene con las personas que le rodean, se puede afirmar que interaccionalmente a la hora de relacionarse socialmente con sus compañeros, la pequeña no tiene ningún impedimento que se deba a su fisura palatina, ya que la tienen en cuenta para todo y nunca le han dejado de lado. Igualmente se encuentra bien integrada en el grupo de clase. Sin embargo, creemos que es el carácter y la forma de ser de la niña, bastante independiente y autónoma, la que no le impulsa a comenzar una interacción con sus compañeros, puesto que en el caso del aula no presenta problemas en quedarse sola atendiendo en el corro o realizando las actividades propias de los rincones y en el patio le sucede lo mismo, puede estar jugando sola sin la compañía de sus compañeros.

#### **5.4. Interacción con la investigadora**

Además de todas las personas que se han mencionado hasta ahora, durante la estancia en el centro de la autora del presente estudio se ha podido relacionar bastante con esta niña. Al principio, resultaba complicado que la pequeña se relacionara y hablase con ella. Sin embargo, poco a poco la investigadora se ha ido acercando a ella para ganarse su confianza y al final ha sido capaz de interactuar fácilmente con esta. Es necesario decir asimismo que se ha presenciado un cambio, en su actitud y su manera de relacionarse con la autora de este trabajo.

##### *5.4.1. Interacción con la investigadora en el aula*

Como se puede observar en la siguiente Tabla, hay algunas diferencias notables en comparación con la interacción con el resto de profesionales y con sus compañeros. Al igual que en el caso de las Tablas 2 y 4, parece reproducirse el mismo comportamiento.

**Tabla 6.** Interacción con la investigadora en el aula

<b>OBSERVACIÓN EN EL AULA DURANTE 22 SESIONES</b>				
	<b>Si N / %</b>	<b>No N / %</b>	<b>A veces N / %</b>	<b>No se da N / %</b>
<b>La niña inicia la interacción de manera espontánea:</b>				
- pide algo	4 18.18%	12 54.54%	1 4.54%	5 22.72%
- expresa sus emociones	6 27.27%	9 40.90%	3 13.63%	4 18.18%
- hace sugerencias	2 9.09%	15 68.18%		5 22.72%
- realiza mandatos		17 77.27%		5 22.72%
- realiza preguntas	5 22.72%	12 54.54%		5 22.72%
<b>Cuando le pregunta, la niña contesta únicamente a los que se le pregunta</b>	2 9.09%		4 18.18%	12 54.54%
<b>Su tono de voz es elevado</b>	14 63.63%		2 9.09%	6 27.27%
<b>La duración de la conversación es larga</b>		13 59.09%	3 13.63%	6 27.27%
<b>Mira a la cara cuando le habla</b>	15 68.18%		1 4.54%	6 27.27%

Sin embargo, lo más relevante de sus intervenciones en este caso ha sido que la niña es la que ha iniciado en varias ocasiones las interacciones con esta autora. Ha sido capaz de realizar peticiones, sugerencias e incluso preguntas verbalmente y sobre todo de expresar sus emociones a través de sus gestos faciales. Se ha dado el caso de que en varias ocasiones, coincidiendo con las clases de apoyo donde la profesora se centraba en un grupo de niños y la investigadora en otro, en el cual estaba incluida la niña, ésta se dirigía a ella con preguntas relacionadas con lo que tenía que hacer en la ficha. Estas preguntas eran cortas, concretas y generalmente iban acompañadas de gestos que señalaban a lo que se refería en la ficha, del tipo: “¿Con lápiz?”, queriéndole preguntar si tenía que hacer la ficha con lápiz, “Ya está ¿Lo pinto? ¿Y este?” una vez que había terminado la ficha quería saber si tenía que pintar los dibujos que en ella aparecían. En este caso a la vez que preguntaba señalaba los dibujos de la hoja.

Lo más sorprendente y que parece no practicar con el resto de profesores es que a pesar de que esta investigadora no estuviera prestándole atención porque se encontraba en otra mesa con otros niños, la pequeña era capaz de llamarle en alto e incluso gritar para que fuera a su mesa y viera que ya había finalizado su tarea. Esto con los demás profesionales nunca ha sucedido, cuando ella quería que vieran que ya había terminado, se levantaba, se acercaba a ellos y sin decir una palabra les enseñaba la hoja. Asimismo, se ha de señalar que no se ha ceñido únicamente a dar una respuesta concisa a lo que le preguntaba. En alguna ocasión la niña ha expresado otras ideas en relación a la pregunta, consiguiendo de este modo continuar los turnos de conversación algo más que de costumbre.

Otra de las diferencias que se ha encontrado es la utilización del tono de voz que la niña ha empleado con esta persona en comparación del resto de sus profesores. En este caso ha sido generalmente un tono elevado.

Y, en cuanto a los aspectos no verbales de la comunicación, lo más reseñable es que la niña casi siempre mira a la cara cuando la investigadora le habla. Suele darse el caso de que ocurra que si no sabe la respuesta y por ello, le da vergüenza contestar, al igual que sucede con sus profesores, la niña evita la mirada y la dirige hacia otro punto.

#### 5.4.2. Interacción con la investigadora en el patio

Al mismo tiempo que me relacionaba con ella en el aula, también lo he hecho en el patio. La información obtenida se encuentra recogida en la Tabla 7 a continuación.

**Tabla 7.** Interacción con la investigadora en el patio

<b>OBSERVACIÓN EN EL PATIO DURANTE 9 DÍAS</b>				
	<b>Si N / %</b>	<b>No N / %</b>	<b>A veces N / %</b>	<b>No se da N / %</b>
<b>Se da una interacción con la investigadora</b>	9 100%			
<b>La niña inicia la interacción espontáneamente</b>	4 44.44%	3 33.33%	2 22.22%	
<b>Contesta únicamente a lo que le pregunta</b>	4 44.44%	1 11.11%	1 11.11%	3 33.33%
<b>Utiliza un tono de voz elevado</b>	6 66.66%	2 22.22%		1 11.11%
<b>Realiza gestos con las manos y la cara</b>	3 33.33%	1 11.11%	1 11.11%	4 44.44%

Como se puede apreciar lo más relevante en este caso es que o bien porque la niña se acercaba a la autora del estudio o bien porque ella lo hacía, todos los días en los que se ha llevado a cabo la observación en el patio, ha tenido lugar una interacción oral. Por lo general, era la pequeña la que se acercaba a esta persona para entablar conversación o simplemente para permanecer un rato con ella. Se ha dado la situación de que en numerosas ocasiones contestaba solo si la investigadora le preguntaba, pero hubo un día en el que la niña viendo su teléfono móvil, empezó a contarle que su madre y su padre también tenían y le hizo saber el color de cada uno de ellos, sin que esta le preguntase nada previamente. Esta es una buena muestra de la interacción que ha llegado a tener con esta persona.

Como conclusión podemos afirmar que la niña se relaciona con todas las personas, y su malformación física no parece ser el impedimento principal cuando se encuentra en una interacción. Como hemos visto, en el caso de que pudiera suponer algún problema de comunicación para ella, la niña busca alternativas para hacerse entender satisfactoriamente. Lo importante en las interacciones de la pequeña parece ser claramente el tipo de relación que la misma ha establecido con su interlocutor. Es decir, del grado de confianza que tenga con estas personas y la atención que se le presta, puesto que cuanto mayor es, más cómoda y abierta se muestra la niña a la hora de relacionarse.





## **CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE SU COMUNICACIÓN.**

Después de haber analizado las diferentes observaciones sobre la niña, hemos podido constatar que lo que se afirmaba sobre los niños con fisura palatina en cuanto a algunos déficits que podían presentar en su lenguaje tales como vocabulario reducido, uso de respuestas breves y en algunos casos mayores dificultades de comprensión es aplicable al caso que nos concierne. Por los resultados obtenidos, nuestra niña presenta todas estas dificultades en su comunicación.

Otro de los aspectos que hemos comprobado, tal y como afirmaba Lozano (2006), con respecto a la socialización de estos niños, es que la pequeña presenta algunas limitaciones en cuanto a sus relaciones sociales con sus iguales y con los adultos que le rodean. Sin embargo en nuestro caso, la niña nunca ha sido objeto de burla puesto que sus compañeros siempre han sido muy respetuosos, por lo general, no han tenido problemas de comprensión con respecto al lenguaje oral de la niña y se han comunicado con ella de modo normal.

Se podría considerar que la pequeña no tiene una imagen equivocada de sí misma, puesto que como afirmaba Lozano, ésta la construyen teniendo en cuenta la visión negativa del resto de personas. Como hemos visto en este caso la visión que se tiene de ella es bastante positiva. Por lo que este aspecto no se podría aplicar a nuestro sujeto de estudio.

A pesar de todo esto, los datos nos muestran que la niña responde muy positivamente cuando se le presta atención. Nos parece conveniente profundizar en este aspecto. Desde nuestro punto de vista, es muy positivo que la pequeña tenga dos sesiones por semana de terapia logopédica, sin embargo, creemos que se produciría una gran mejora si la niña tuviera alguna sesión más y este trabajo se viera después reforzado en el aula. Desgraciadamente, la niña parece pasar bastante desapercibida para sus profesores en el aula, quizá debido a que la pequeña al ser más tímida y no hablar en exceso, resulta ser una alumna a la que no es necesario prestar tanta atención, puesto que, colabora más que otros niños y niñas en que la clase se desarrolle de manera más

fácil y tranquila. Creemos que los siguientes aspectos podrían mejorar bastante el desarrollo interaccional de la niña.

### **Propuesta de mejora de la comunicación y las relaciones sociales de la niña con fisura palatina.**

La siguiente propuesta de trabajo para el aula puede fomentar tanto las relaciones sociales de la niña con sus compañeros y profesores, como la mejora de sus emisiones orales y el aumento de la frecuencia de éstas. Para que la pequeña no se sienta relegada o inferior la propuesta se realizará para toda la clase, sin embargo el objetivo va dirigido a conseguir lo que queremos con respecto a ella principalmente. Para esto, lo que se propondrá estará relacionado con que la niña sea capaz de construir frases sencillas y que éstas vayan aumentando su dificultad con el paso del tiempo. Otro de los objetivos es que generalice estos aprendizajes y sea capaz de emplearlos en otras situaciones y contextos fuera del ámbito escolar.

La propuesta se va a ceñir a la forma de trabajo que se sigue en el centro. En el aula se trabaja además de por proyectos, por rincones. Esto es, cada mes se trabaja un proyecto diferente, en el cual se trata el tema que se haya creído conveniente. Para abordar esto de una manera global, el proyecto se trabaja en los diferentes rincones: números o matemáticas, letras o biblioteca y plástica. Además de otros dos rincones en los que se propone el juego libre a través de la “cocinita” y de las “construcciones”. En el momento que toca el trabajo por rincones, cada niño o niña decide en que rincón quiere trabajar y se apunta en una tabla, de tal forma que al final de la semana todos los niños y niñas de la clase han pasado por todos los rincones realizando la actividad correspondiente en cada uno de ellos. El papel del docente en estos casos, es el de observador y en el caso de que algún niño o niña precise de su ayuda, éste se la da. Esto es así una vez que se ha explicado en qué consiste el trabajo de cada rincón.

Por tanto, esta propuesta incluye la implantación de un nuevo rincón al resto de los ya mencionados: “El rincón parlante”. En este rincón se trabajaría por parejas, lo que fomentaría un ambiente más cálido donde la pequeña se sintiera más segura de sí misma, con confianza a la hora de emplear el lenguaje oral y sin que le supusiera una incomodidad. Además de esto, cada vez que acuda a este rincón, supuestamente será

acompañada de un compañero o compañera diferente, por lo que, le permitirá establecer unos vínculos afectivos más estrechos con cada uno de ellos, favoreciendo así las interacciones con todos los niños y niñas de la clase y aumentando sus relaciones sociales. Todo esto, se dará a través de diferentes juegos o actividades en las que sea necesaria la expresión oral, puesto que el juego es una actividad lúdica que, según Peñafiel (2009), favorece la psicomotricidad, la cognición, la afectividad y la socialización de los niños y niñas. Para éstos el juego favorece su desarrollo y su aprendizaje. Desde que nacen los niños juegan, empezando con su propio cuerpo y conforme van creciendo, los van ampliando. A través del juego los pequeños pueden desarrollar su imaginación y creatividad, expresar cómo ven su entorno más cercano y les permite relacionarse con los adultos y con otros niños y niñas. Así pues, se puede considerar que desde su propia experiencia a través del juego, los más pequeños aprenden tanto nuevas habilidades como nuevos conceptos.

Algunos de estos juegos podrían ser los siguientes.

- **¿Quién es quién?**

Se podría hacer una adaptación de este juego según el proyecto que se esté trabajando en el aula. Por ejemplo, en una ocasión se estudió el personaje del “lobo” en los diferentes cuentos de la literatura infantil, siguiendo este tema, se podría construir un “¿quién es quién?” con los diferentes personajes que aparecían en los cuentos que leyeron. El juego consistiría en que por turnos, cada niño o niña formulase una pregunta para adivinar el personaje que su compañero posee. De esta forma se trabajaría la descripción, la entonación y la construcción de las preguntas, se ampliaría el vocabulario, se respetarían los turnos de la palabra, etc.

Una variante que se podría añadir a este juego, es que jugasen con las fotos de sus compañeros y compañeras de clase. Donde se podría incluir aspectos del retrato a la vez que se trabaja el esquema corporal.

- **Adivina qué es lo que veo**

Este juego consistiría en que, primero un componente de la pareja deberá escoger un dibujo, tanto de personajes de dibujos animados como de paisajes o de temas relacionados con el proyecto que estén tratando en el momento. El otro

componente deberá contener una hoja y un lápiz. En este caso, el que posea el dibujo, deberá describirle a su compañero lo que está viendo y éste tendrá que dibujarlo en la hoja sin ver el original. Una vez que hayan acabado, se le enseñará el dibujo y compararán el resultado. Finalmente, se cambiarán los papeles y de esta forma, ambos habrán descrito un dibujo y habrán tenido que interpretar y comprender lo que su compañero o compañera le ha explicado para poder plasmarlo en su dibujo.

Este mismo juego puede presentar diferentes variantes como puede ser que en vez de un dibujo tengan que describir un objeto real de la clase y también se podría trabajar con fotos de cada niño y niña de la clase al igual que en el juego anterior.

#### - **Enséñame a hablar**

Para trabajar la estructura del lenguaje, los niños y niñas tendrán que construir una oración a través de diferentes dibujos. Enséñame a hablar, es un material elaborado por López Garzón (2004), la cual afirma que: “Lo que pretende este material es dar la posibilidad al niño de expresar correctamente con el lenguaje oral, aquello que está viendo”. Dicho material consta de numerosas tarjetas en las que aparecen tanto imágenes como palabras de personas (sujetos), acciones (verbos), artículos, determinantes, complementos, etc. (Ver Anexo II).

Para jugar, un componente de la pareja realiza con las imágenes una oración y el compañero tiene que expresar oralmente dicha oración y ver si es correcta de acuerdo a lo que quiere contar su compañero a través de las imágenes. Otra variante es que uno de los dos emita una oración y el otro la realice con las tarjetas, teniendo que elegirlas y colocarlas correctamente y en el orden que corresponda. Otra forma de trabajar podría ser que viendo una imagen más compleja, los niños tuvieran que elaborar oraciones que describieran lo que sucede en ella. Y, por último, otra variable al hilo de la anterior sería que viendo la imagen, tuvieran que contestar a las preguntas que aparecen en algunas de esas tarjetas, como por ejemplo: ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?

### - **Dominó de fonemas**

El juego consistirá en seguir las normas del original, pero la diferencia estará en que se tendrán que centrar en los fonemas. Habrá diferentes imágenes que pueden incluir números, animales, comidas, etc. Por turnos empezará un niño o niña cogiendo una ficha del conjunto de éstas que se encontrarán todas juntas en el centro de la mesa. El niño tendrá que nombrar el dibujo que ha escogido y lo dejará, entonces es el turno de su compañero o compañera, el cual tendrá que analizar el último fonema de ese dibujo y tendrá que buscar entre las fichas un dibujo que comience por el último fonema del anterior. Así sucesivamente hasta que ya no haya más opciones y se dé por finalizado el juego.

### - **El inventa cuentos**

Como su nombre indica, este juego o actividad consistiría en inventarse por parejas una historia o un cuento. Cada componente de la pareja tendrá que dar ideas por turnos, para evitar así que unos niños propongan numerosas ideas impidiendo la participación de su compañero, evitando que se cumpla el objetivo de esta actividad que es que ambos utilicen el lenguaje oral por igual. Una vez que tengan las ideas de su relato, las tendrán que organizar y repartir entre los dos, para narrarla públicamente delante del resto de sus compañeros y compañeras. Para ello, pueden complementarlo con dibujos que ellos mismos realicen, tanto en papel como en la pizarra, o con objetos del aula o representándola.

Todos estos juegos se irían proponiendo y que le niños y niñas eligiesen el que más les guste.

Además de trabajar esto a través de los rincones, se propone una serie de pautas de actuación que conciernen más a los profesores, pero que en alguna ocasión también sería aplicable a las interacciones con sus iguales. Estas ideas van encaminadas a llevarse a cabo sobre todo en las intervenciones que los profesores ordinarios pudieran mantener con la pequeña a lo largo de la jornada escolar.

Algunas de estas medidas son:

- No dar por válida la contestación que la niña realiza a través de gestos con la cabeza o con las manos, ya que de esta forma la pequeña entiende que con eso

le es suficiente para que el resto le comprenda y no se esfuerce así en emitir una respuesta de manera oral.

- Preguntarle siempre en el momento del corro, puesto que en ocasiones no hay el tiempo suficiente para que todos los niños y niñas cuenten sus experiencias o vivencias, haciendo que utilice el lenguaje oral habitualmente y cada vez le sea más sencillo ponerlo en práctica.
- Forzar un poco a que las oraciones o los relatos que emite en el momento del corro sean más largas y poco a poco vayan adquiriendo un mayor grado de complejidad.
- Los días que le toque a la niña ser maquinista, intentar fomentar el lenguaje oral. Sería positivo que se le exigiera a la niña que emplee un tono de voz más alto que el habitual, puesto que el resto de compañeros tienen que conseguir escucharla.

Para finalizar, se considera de vital importancia incidir sobre este tema desde la propia aula, puesto que así podría ayudarse a que la niña realice mayores progresos en cuanto a su comunicación oral y a su socialización. Teniendo en cuenta todos los resultados obtenidos tras el análisis de las observaciones, debería producirse un cambio de actitud y de actuación por parte de los profesionales a cargo del progreso de esta niña, para fomentar las situaciones en las que la pequeña puede trabajar sus dificultades.

Nuestra labor como futuros docentes es atender las necesidades de todos y cada uno de los niños y niñas que se presenten en nuestras aulas. Por lo tanto es muy importante conocerlos a todos para ser capaces de incidir en sus necesidades, ya que de nuestra actuación depende su progreso y desarrollo óptimo. Con respecto al tema que nos concierne, sería necesario ir adaptándose a los progresos que la niña vaya consiguiendo con el tiempo de tal forma que su malformación física se quede solo en eso y no suponga ningún tipo de problema para la pequeña.

## REFERENCIAS

Aguilera, S.; Busto, O. (2012). Trastornos del lenguaje. *Pediatr Integral*; XVI(9): 683-690 [Disponible en (27/05/14): <http://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/xvi09/02/683-690%20Lenguaie.pdf>]

Cáceres, A. (2004). Incorporación de la atención psicológica a una patología AUGE: fisuras labiopalatinas. *Terapia psicológica*, Vol.22, Nº2, 185-191. [Disponible en (27/05/14): [http://www.gantz.cl/pdf/publicaciones/Atencion\\_Psicologica.pdf](http://www.gantz.cl/pdf/publicaciones/Atencion_Psicologica.pdf)]

Departamento de Educación. Gobierno de Navarra. [Disponible en (28/05/14): <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/programas-de-aprendizaje-de-ingles-infantil-y-primaria>]

Escandell, M.V. (2010). *El lenguaje y la naturaleza humana*. Madrid: Areces.

Ford, A. (2004). Tratamiento actual de las fisuras labio palatinas. *Rev. Med. Clin. Condes* - Vol 15 Nº1 - Enero 2004. 3 – 11. [Disponible en (27/05/14): [http://www.clinicalascondes.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED\\_15\\_4/TratamientoLabiopalatinas.pdf](http://www.clinicalascondes.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED_15_4/TratamientoLabiopalatinas.pdf)]

Gallego, J.L.; Gallardo, J.R (1993). *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico*. Ediciones Aljibe.

Juárez, A.; Monfort, M. (1987). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Ed: Cepe.

López, G. (2004). Enséñame a hablar. [Disponible en (17/05/14): <https://plus.google.com/photos/105900674615157377603/albums/5747485013183035265>]

Lozano, T. (2006). *La atención psicológica a niños con Fisura Palatina: Una necesidad incuestionable*. [Disponible en (27/05/14): [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/la\\_atencion\\_psicologica\\_a\\_ninos\\_con\\_fisura\\_palatina-una\\_necesidad\\_incuestionable\\_1.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/la_atencion_psicologica_a_ninos_con_fisura_palatina-una_necesidad_incuestionable_1.pdf)]

Massana-Molera, M. (2005). Trastornos del lenguaje secundarios a un déficit instrumental: déficit mecánico articulatorio. *REVISTA DE NEUROLOGÍA*; 41 (Supl 1): S39-S42 [Disponible en (27/05/14): [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13958/trastornos\\_del\\_lenguaje\\_secundarios\\_a\\_un\\_deficit\\_instrumental.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13958/trastornos_del_lenguaje_secundarios_a_un_deficit_instrumental.pdf)]

Monge, R. (1999): *Terapia miofuncional. Praxias Linguales*. Barcelona: isep.

Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. CAUCE, *Revista de Filología y su Didáctica*, nº 26/ págs. 321-347 [Disponible en (27/05/14): <http://institucional.us.es/revistas/cauce/26/navarro.pdf>]

Peñafiel, E. (2009). El juego infantil y su metodología. [Disponible en (27/05/14): <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/110.pdf>]

Pichel, V. (2008). Estudio Clínico-Epidemiológico y Logo foniatrico de niños operados por Fisura labio palatina. [Disponible en (27/05/14): [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/tesis\\_logopedia\\_de\\_vanja .pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/tesis_logopedia_de_vanja .pdf)]

Puyuelo, M.; Rondal, J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson [Disponible en (27/05/14): [http://books.google.es/books?id=nAcYmk3y150C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=nAcYmk3y150C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)]

Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Editorial Síntesis

Valero, L. (2002). Aspectos psicológicos de la persona con fisura palatina. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 22, 1, 2-8, Elsevier.



## ANEXOS

### Anexo I

OBSERVACIÓN DE AULA					
Fecha:					
Hora de observación:					
INTERACCIÓN					
	SI	NO	A VECES	NO SE DA	Observaciones
<b>1. Con el profesor/a</b>					
La niña inicia la interacción de manera espontánea:					
• pide algo					
• expresa sus emociones					
• hace sugerencias					
• realiza mandatos					
• realiza preguntas					
Cuando el profesor le pregunta, la niña:					
• contesta únicamente a los que se le pregunta					
• pide algo					
• expresa sus emociones					
• hace sugerencias					
• realiza mandatos					
• realiza preguntas					
Es ella la que finaliza la interacción					
<b>2. Con sus compañeros/as</b>					
La niña inicia la interacción de manera espontánea:					¿Cómo lo hace?
• pide algo					
• expresa sus emociones					
• hace sugerencias					
• realiza mandatos					
Cuando los compañeros le preguntan, la niña:					
• contesta únicamente a los que se le pregunta					
• pide algo					
• expresa sus emociones					
• hace sugerencias					
• realiza mandatos					
Es ella la que finaliza la interacción					
Cómo responden e interactúan los compañeros con la niña:					
• le entienden					
• le hacen caso					
• realizan lo que les pide					
• juegan con ella					
<b>3. Conmigo</b>					
La niña inicia la interacción de manera espontánea:					
• pide algo					
• expresa sus emociones					
• hace sugerencias					

• realiza mandatos					
• realiza preguntas					
Cuando le pregunto, la niña:					
• contesta únicamente a los que se le pregunta					
• pide algo					
• expresa sus emociones					
• hace sugerencias					
• realiza mandatos					
• realiza preguntas					
Es ella la que finaliza la interacción.					
<b>ASPECTOS DE LA COMUNICACIÓN VERBAL</b>					
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO SE DA</b>	<b>Observaciones</b>
<b>1. Con el profesor/a</b>					
Su tono de voz					
• es elevado					
• es bajo					
Duración de la conversación					
• es larga					
• es corta					
Mantiene los turnos de hablar					
Es capaz de finalizar la conversación					
<b>2. Con sus compañeros/as</b>					
Su tono de voz					
• es elevado					
• es bajo					
Duración de la conversación					
• es larga					
• es corta					
Mantiene los turnos de hablar					
Es capaz de finalizar la conversación					
<b>3. Conmigo</b>					
Su tono de voz					
• es elevado					
• es bajo					
Duración de la conversación					
• es larga					
• es corta					
Mantiene los turnos de hablar					
Es capaz de finalizar la conversación					
<b>ASPECTOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL</b>					
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO SE DA</b>	<b>Observaciones</b>
<b>1. Con el profesor/a</b>					
Mira a la cara cuando le hablan					
Realiza gestos con las manos para acompañar lo que está diciendo					
Realiza gestos con la cara de acuerdo con lo que expresa					
Mantiene una distancia clara					
<b>2. Con sus compañeros/as</b>					
Mira a la cara cuando le hablan					
Realiza gestos con las manos para acompañar lo que está diciendo					
Realiza gestos con la cara de acuerdo con lo que					

expresa					
Mantiene una distancia clara					
<b>3. Conmigo</b>					
Mira a la cara cuando le hablo					
Realiza gestos con las manos para acompañar lo que está diciendo					
Realiza gestos con la cara de acuerdo con lo que expresa					
Mantiene una distancia clara					

<b>OBSERVACIÓN DEL AULA DE LOGOPEDIA</b>				
<b>Fecha:</b>				
<b>Hora de observación:</b>				
<b>INTERACCIÓN</b>				
	SI	NO	A VECES	Observaciones
<b>La niña inicia la interacción de manera espontánea:</b>				¿Cómo lo hace?
pide algo				
expresa sus emociones				
hace sugerencias				
realiza mandatos				
realiza preguntas				
<b>Cuando la logopeda le pregunta, la niña:</b>				¿Cómo lo hace?
contesta únicamente a los que se le pregunta				
pide algo				
expresa sus emociones				
hace sugerencias				
realiza mandatos				
realiza preguntas				
<b>Es ella la que finaliza la interacción</b>				
<b>ASPECTOS DE LA COMUNICACIÓN VERBAL</b>				
	SI	NO	A VECES	Observaciones
<b>Su tono de voz</b>				
es elevado				
es bajo				
<b>Duración de la conversación</b>				
es larga				
es corta				
<b>Mantiene los turnos de hablar</b>				
<b>Es capaz de finalizar la conversación</b>				
<b>ASPECTOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL</b>				
	SI	NO	A VECES	Observaciones
<b>Mira a la cara cuando le hablan</b>				
<b>Realiza gestos con las manos para acompañar lo que está diciendo</b>				
<b>Realiza gestos con la cara de acuerdo con lo que expresa</b>				
<b>Mantiene una distancia clara</b>				

OBSERVACIÓN EN EL PATIO				
<b>Fecha:</b>				
<b>Hora de observación:</b>				
INTERACCIÓN				
	SI	NO	A VECES	Observaciones
<b>Con sus compañeros/as de clase</b>				
La niña es la que se acerca a jugar con los demás niños y niñas de su clase				
Ella es la que propone un juego				
Es ella la que finaliza la interacción				
Cómo responden e interactúan los compañeros con la niña:				
Juegan a lo que la niña propone				
No le hacen caso y juegan con ella a lo que quieren los demás				
No juegan con ella				
Son ellos los que van a jugar con la niña				
<b>Con otros niños y niñas del patio</b>				
La niña se acerca a otros niños y niñas para jugar con ellos				
Los otros niños y niñas se acercan a ella y ella accede				
Juegan a lo que la niña propone				
Juegan a lo que los niños y niñas proponen				
<b>Juega sola</b>				
<b>No juega</b>				
ASPECTOS DE LA COMUNICACIÓN VERBAL				
	SI	NO	A VECES	Observaciones
<b>Con sus compañeros/as</b>				
Su tono de voz				
es elevado				
es bajo				
Duración de la conversación				
es larga				
es corta				
Mantiene los turnos de hablar				
Es capaz de finalizar la conversación				
ASPECTOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL				
	SI	NO	A VECES	Observaciones
<b>Con sus compañeros/as</b>				
Mira a la cara cuando le hablan				
Realiza gestos con las manos para acompañar lo que está diciendo				
Realiza gestos con la cara de acuerdo con lo que expresa				
Mantiene una distancia clara				
<b>OBSERVACIONES GENERALES DE SU ACTUACIÓN CONMIGO:</b>				

Anexo II. Material: "Enséñame a hablar"

*Papá come pan.*



¿Quién es?: PAPÁ

¿Qué hace papá?: COME

¿Qué come papá?: PAN

