

EN LA MENTE II

Cómo decirlo

MARC MONFORT

ISABELLE MONFORT JUÁREZ



INTRODUCCIÓN

EN LA MENTE

En la mente es un material para trabajar el lenguaje de referencia mental, es decir, la comprensión y expresión de experiencias y representaciones que ocurren dentro de nuestra mente y la de los demás.

A diferencia de los aspectos más formales y probablemente más específicos del lenguaje como la fonología y la morfosintaxis, este componente del lenguaje que tiene que ver con la semántica y la pragmática está estrechamente relacionado con otras funciones que se desarrollan a lo largo de los primeros años de vida y que permiten dotar de sentido a la actividad humana.

El estudio de dichas funciones ha ido desarrollándose con más fuerza a partir de la observación y estudio de las conductas de los niños con autismo ya que parecen estar específicamente alteradas en este trastorno.

Los estudios de niños con un desarrollo normal muestran que se da en ellos un interés muy precoz por los estímulos relacionados con la expresión de sentimientos: "hacia los 2 o 3 meses empiezan ya a fijarse en los matices más expresivos del rostro humano, comparten e intercambian expresiones emocionales" (Rivière 1996). La percepción y el uso de la información proporcionada por las caras aparece de manera muy temprana en los bebés: empatizan con la cara del adulto llorando si la cara es de enfado o por el contrario riendo si es de alegría. Hobson realiza en su libro "El autismo y el desarrollo de la mente" (Hobson, 1995) una revisión de los trabajos con niños normales en la que destaca esta "preparación emocional" de los bebés como elemento esencial en el desarrollo de las relaciones interpersonales. En esta revisión, se describe un patrón evolutivo en el que los bebés de algunos meses que ya tienen ciertos niveles de empatía son capaces, al llegar al año, no sólo de detectar estados emocionales sino de tener en cuenta esa información en su interacción con un objeto o con el medio. Esta capacidad llamada "asignación de referencia social" es definida por Hobson como "La capacidad para percibir y responder a las orientaciones afectivas de las personas que les rodean con respecto a las cosas y los acontecimientos del medio" (Hobson 1995). Es decir, que un niño de un año, ante varios juguetes, mostrará una preferencia por aquel que haya suscitado una expresión de emoción positiva en el adulto

y, por el contrario, tenderá a jugar menos con aquel al que el adulto haya dirigido una expresión negativa.

A los dieciocho meses aparece en el niño una nueva forma de relacionarse, cualitativamente diferente, en la que se crean vínculos con determinadas personas y aparece el rechazo a los extraños. Este momento del desarrollo, en el que aparecen funciones esenciales en el niño, se corresponde con el periodo en el que suele manifestarse típicamente el autismo. Es una etapa crítica en la que empiezan a desarrollarse las funciones que Vygotsky llamaba funciones mentales rudimentarias superiores que comparten unas características determinadas (aprendizaje incidental, universalidad, preparación biológica etc...) y todas ellas implican la necesidad de participar en las interacciones *desde dentro*, compartiendo intención y sentido. Requieren la capacidad para "sentir con", definida por Trevarthen como Intersubjetividad Primaria (Trevarthen 1982, 1995). Al mismo tiempo, se desarrolla en el niño un concepto también muy relacionado con la comprensión y expresión de estados mentales y emociones que es el sentido del "sí mismo". Niños de dos años muestran conductas como la de dar un juguete al hermano pequeño cuando llora que implican, en primer lugar, la noción del otro como individuo con emociones, en segundo lugar la de uno mismo puesto que le ofrecemos al otro algo que para nosotros es satisfactorio y, por último, la conciencia de poder modificar el estado interno de los demás. Este tipo de conductas ocurre mucho antes de que estos niños sean capaces de resolver las tareas clásicas de Teoría de la Mente.

A partir del segundo año el lenguaje supone una nueva fuente de análisis del desarrollo emocional de los niños. El patrón de adquisición de los distintos términos relacionados con estados mentales y emociones nos ofrece información acerca de los diferentes grados de complejidad y exigencia cognitiva de las distintas categorías: sobre estados mentales (saber, recordar, conocer) y sobre emociones (alegría, enfado, vergüenza) Según Bretherton, Frith, Zahn-Waxler y Ridgeway (1986), autores de un trabajo sobre expresión de emociones, "aunque se ha pretendido que se pueden comprender las emociones sin el uso del lenguaje, la capacidad de hablar sobre ellas permite un nivel diferente de intersubjetividad al de la comunicación no verbal. La habilidad para discutir sobre las emociones cumple una función reguladora y clarificadora en las relaciones interpersonales incluso en los niños más pequeños"(Bretherton, Frith, Zahn-Waxler, Ridgeway, 1986). Los trabajos sobre adquisición de términos emocionales no han encontrado datos suficientemente consistentes como para definir un patrón de evolución común. Lo que sí parece claro es que, por ejemplo, los niños con 18 meses comprenden la función de las emociones en el contexto de acontecimientos; que a los 24 meses ya hay intentos por parte de los niños de aliviar los sentimientos de los demás; que en torno a los dos años, los niños ya utilizan el lenguaje para imputar emociones que no son verídicas, a sí mismos, a muñecos o a compañeros como parte de juegos de ficción. Entre los 3 y 5 años parece que la habilidad de los niños para reflejar emociones gana en precisión, claridad y complejidad y además empiezan a darse cuenta de que las experiencias emocionales se pueden controlar y fingir. Este es el momento en el que también son capaces de resolver las tareas clásicas de falsa creencia de primer orden ("Sally y Anna", "El lápiz y el tubo de Samarties"- Frith, U. 1991).

En el caso de las personas con autismo, este desarrollo se ve alterado especialmente a partir de los dieciocho meses, momento en el que la atracción por las personas como estímulos preferentes va desapareciendo y aparecen conductas de evitación activa de la mirada. Este periodo coincide con el comienzo de la etapa crítica de desarrollo de las funciones "tipo tres" (2 a 5 años) especialmente alteradas en los niños con autismo y que exigen un nivel de intersubjetividad más complejo llamado intersubjetividad secundaria (Trevvarthen y Hubley, 1978).

Ya desde los 20 meses se encuentran diferencias con respecto al grupo normal (Charman, Swettenham y Baron-Cohen, 1998) en cuanto a la empatía, el contacto ocular, la imitación y el juego simbólico.

Posteriormente, en el lenguaje de aquellos que lo desarrollan, el déficit se refleja en las dificultades de los niños con autismo para comprender actos de habla indirectos, para resolver tareas de falsa creencia, de comunicación referencial, de reconocimiento de emociones etc... (Baron-Cohen 1988, Olivar y Belinchón 1996, Tager-Flusberg, 1992), en comparación, por ejemplo, con tareas que no requieren habilidades de metarrepresentación como tareas de fotos, dibujos o mapas falsos (Charman y Baron-Cohen, 1995; Leekam y Perner, 1991). Pero también se manifiesta a nivel expresivo en la escasa utilización de verbos y expresiones sobre estados mentales y emociones (Tager-Flusberg, 1992), en la dificultad para realizar tareas de comunicación referencial, etc...

Las alteraciones a nivel conductual de los niños con autismo se han relacionado con distintas hipótesis explicativas a nivel cognitivo: Teoría de la Mente, Metarrepresentación (Leslie, 1987), Función Ejecutiva (Ozzonof, 1995), Coherencia Central (Frith, 1991) etc... Existen diversos manuales y artículos en los que se revisan ampliamente los principales enfoques teóricos sobre el tema (Happé, 1994, Hobson, 1993, Leslie y Frith 1985, Frith, 1991, Rivière y Martos, 1997).

Una de las dificultades más importantes a la hora de intervenir tiene que ver con la naturaleza y el desarrollo de las funciones que venimos describiendo: el niño normal las adquiere sin que exista en su entorno un "programa" predeterminado para enseñárselas. Al igual que para la adquisición del lenguaje, no es necesaria una enseñanza explícita aunque sí lo es la participación "desde dentro" en interacciones sociales. En esto radica el gran reto de este tipo de intervención: ¿Podemos enseñar algo que en el resto de los niños se desarrolla de forma natural y que depende de una motivación innata de los humanos para compartir estados y emociones con los demás? La terapia con niños autistas ha avanzado mucho en los últimos años y existen evidencias de que podemos modificar en cierto modo su experiencia interna mejorando así su calidad de vida. Para ello, tal como comentaba Angel Rivière, debemos asumir que "el trabajo paciente y continuado, día a día, es la única alternativa actual al autismo" (Rivière, 1997)

Hemos revisado hasta ahora los datos que tienen que ver con las dificultades de los niños con autismo para manejar información mentalista pero también hay trabajos en los que se ve que este tipo de habilidades no está completamente ausente (Tager-Flusberg, en Baron-Cohen, 1993) y que los niveles de ejecución en tareas de tipo mentalista tienen que ver con dos aspectos: el grado de severidad del trastorno y el nivel de lenguaje alcanzado.

Por otro lado, cuando se han utilizado como grupos de control niños con otro tipo de alteraciones (niños con Síndrome de Down, con retraso mental, con disfasias...) se ha visto que este tipo de dificultades no es exclusivo del trastorno autista.

Existe actualmente un cierto consenso sobre la idea de que el razonamiento en tareas de falsa creencia, por ejemplo, requiere un control sofisticado de la sintaxis.

De Villiers (2000), que ha vuelto a analizar este dato tanto en niños de desarrollo normal como en niños con sordera y en niños con autismo, subraya la "ventaja pedagógica" que supondría esa relación de dependencia para éstos últimos.

Termina diciendo: "Se sugiere la posibilidad de que sujetos autistas de alto nivel que han adquirido suficientes habilidades de lenguaje podrían ser capaces de generar una comprensión adecuada de los estados mentales de la gente, de deseos y creencias, compensando así su discapacidad primaria... la dependencia lingüística del razonamiento de falsa creencia puede llegar entonces a ser una suerte: podría dar a ciertos sujetos un camino para representar de una manera intelectual una comprensión de otras personas que no apareció de forma natural" (pág. 119).

Al igual que otros especialistas, pensamos que es posible, mediante un trabajo explícito y con el apoyo de material visual, enseñar a los niños con autismo o con otro tipo de alteraciones, a comprender y utilizar mejor el lenguaje que tiene que ver con lo que hay *en la mente*. La influencia de ese aprendizaje sobre la propia capacidad de intersubjetividad se discutirá más tarde.

A continuación vamos a ver a qué tipo de niños está dirigido este material y cuáles pueden ser nuestros objetivos y expectativas en función de la naturaleza y gravedad de los trastornos.

¿A QUIÉN VA DIRIGIDO?

El material *En la mente* no ha sido diseñado para un grupo de niños específico sino para trabajar una serie contenidos relacionados con el lenguaje de referencia mental.

Además de los niños con autismo y con síndrome de Asperger, existe otro trastorno del desarrollo cuyos síntomas lingüísticos son muy similares (Pruiting et Kishner 1985) pero que no cumplen los tres requisitos necesarios para su diagnóstico (DSM-IV). Se trata de un sub-grupo de los trastornos específicos del lenguaje definidos por Rapin y Allen (1983; revisado en Rapin, 1996): el déficit semántico pragmático. Estos niños suelen manifestar "dificultades para interpretar las preguntas, tendencia a interpretar literalmente los enunciados ajenos, falta de respeto a las reglas conversacionales, inadecuación de las emisiones al contexto, poca eficacia informativa y tendencia a la ecolalia y la perseveración" (Monfort, Juárez y Monfort 2004). Tal y como veremos más adelante, la experiencia clínica muestra que el entrenamiento en habilidades pragmáticas es especialmente eficaz en este tipo de niños.

Tanto el autismo como el déficit semántico-pragmático afectan específicamente a los componentes más semánticos y pragmáticos del lenguaje (Leonard y Bishop 2000). Sin embargo, en otros trastornos del desarrollo más homogéneos como el retraso mental, tam-

bién se han observado dificultades en la resolución de tareas de falsa creencia (Charman, Campbell y Edwards, 1998) y de comunicación referencial (Leinonen y Letts 1997).

Este material también resulta interesante con aquellos niños que, a pesar de no tener un retraso global ni un trastorno específico del lenguaje "mentalista", han vivido especialmente en los primeros años, situaciones comunicativas anómalas y requieren entrenamiento en este tipo de tareas. Nos referimos, por ejemplo, a los niños con retrasos del lenguaje, disfasias expresivas o con sorderas prelocutivas profundas (Figueras-Costa y Harris 2001). Existen algunos trabajos que ponen de manifiesto también cierto retraso en la resolución de tareas de falsa creencia en niños con dificultades de aprendizaje (Charman, Campbell, 1997) y con alteraciones viso-espaciales y motóricas (Buitelaar y otros, 1996).

OBJETIVOS Y EXPECTATIVAS

El objetivo general, tal y como indica el título, es la estimulación de los procesos mentalistas y su expresión lingüística a través de un soporte gráfico. Este objetivo se define en pequeñas metas más concretas que están reflejadas en las distintas fichas.

En la primera parte del proyecto *En la mente* nos habíamos centrado en el análisis de las emociones, intenciones, deseos, motivaciones... de los personajes y en la capacidad de interpretar el contexto para poder acceder a la mente de los demás.

Esta segunda parte se ha centrado fundamentalmente en *la forma lingüística* de determinadas aplicaciones pragmáticas.

Un mismo contenido puede expresarse de distintas formas según la intensidad de la intención del hablante, según el tipo de relación que tiene con el interlocutor y según el propio contexto; además existen ciertas "reglas" y convenciones sociales que determinan las distintas formas de expresarse; finalmente, las personas recurren con frecuencia a estrategias sutiles para hacer llegar un mensaje, como el uso de la ironía o de expresiones metafóricas.

Todo esto puede resultar extremadamente complicado para los niños y adolescentes que presentan, por una u otra razón, alteraciones en la pragmática del lenguaje.

Los objetivos que intentan cubrir las fichas de esta segunda entrega del proyecto *En la Mente* son:

Llamar para compartir la atención
Saludar y despedirse
Lenguaje interior : imaginar
Lenguaje interior : recordar
Lenguaje interior : "cuando sea mayor"
Saber-querer-poder
Avisar
Pedir permiso
Pedir ayuda o información

Ofrecer
 Invitar
 Valor de la entonación
 Hacer comentarios
 Pedir disculpas
 Quejarse
 Control del exceso de sinceridad : "mentiras piadosas"
 Rechazar educadamente
 Excusas
 Reparar malentendidos
 Pedir algo de forma indirecta
 Comprensión de metáforas y expresiones
 La ironía
 Transmitir información de una persona a otra
 Conductas inadecuadas

La meta final que pretendemos alcanzar es evidentemente la generalización de estos aprendizajes a la vida diaria : conseguir que comprendan y , si es posible, que sepan utilizar estas formas lingüísticas y estas funciones comunicativas complejas.

Este material por sí solo no puede, claro está, alcanzar este objetivo y deberá insertarse en un programa mucho más amplio que incluya el control y estímulo de situaciones interactivas reales.

A pesar de que existen datos que indican que el apoyo de material visual (dibujos, fotos) facilita la resolución de tareas de falsa creencia tanto en niños con autismo como en niños con retraso mental y niños normales ("Polaroid" o "Bubble method" ..., ver Swettenham y ot. 1996; Charman, Lynggard 1998) debemos distinguir a la hora de hablar de expectativas.

En base a nuestra experiencia y a los estudios realizados, el impacto de un entrenamiento de este tipo es muy diferente en función de los casos ; de hecho, y tal como lo hemos comentado en otras publicaciones, la respuesta a este tipo de intervención es en ocasiones una información fundamental a la hora de realizar diagnósticos diferenciales.

Empecemos por aquellos niños cuyas dificultades están relacionadas con el ámbito específico del lenguaje. Los niños con déficit semántico-pragmático suelen responder de forma más clara, en menos tiempo y parece que la generalización a otros ámbitos se observa más rápidamente. Cuando se compara estos niños con los autistas, la semejanza de sus síntomas es muy alta en los primeros años pero después se distinguen en el grado de generalización de las habilidades comunicativas en comparación con las destrezas lingüísticas (Bartak et al., 1975 ; Tager-Flusberg y Anderson, 1991) Los niños con déficit semántico-pragmático tienen una evolución parecida en ambos aspectos, son menos dependientes de la enseñanza explícita y terminan por generalizar los aprendizajes. Esto no ocurre del mismo modo con el niño autista donde los aspectos formales y funcionales continúan distanciándose. Si

distinguimos entre el aspecto lingüístico y el aspecto cognitivo de la pragmática, podríamos decir que, aunque las manifestaciones conductuales iniciales sean muy parecidas en los dos grupos, el hecho de responder de manera diferente a la intervención se debe posiblemente a un origen distinto del déficit: en un caso parece que el sistema lingüístico no puede manejar todos los elementos necesarios para comprender y utilizar el aspecto pragmático; en el otro caso, el déficit sería más básico, de interpretación, de sentido de las situaciones sociales y no sólo de sus representaciones lingüísticas (Monfort, 1997). Este último aspecto es más difícil de modificar por simple entrenamiento.

En el caso de los niños con autismo "kanneriano", la evolución es significativamente más lenta, la generalización es limitada, y para algunos autores, resulta incluso dudosa. La sensación clínica que tenemos es que lo que falla no es únicamente la herramienta ("cómo hacerlo") sino la motivación intrínseca por este tipo de contenidos sociales ("para qué hacerlo") que sí observamos en los niños con un desarrollo normal o con otro tipo de alteraciones. Los intentos por enseñar teoría de la mente a los niños autistas han sido poco esperanzadores: los niños aprendían a resolver tareas pero no generalizaban los aprendizajes a situaciones similares ni éstos provocaban cambios significativos en la conducta de los niños (Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill, 1997, Ozonoff y Miller, 1995). En opinión de los autores los niños autistas desarrollaban estrategias diferentes, no "mentalistas", para resolver las tareas. Sin embargo se trata en todos los casos de situaciones de intervención cortas y no conocemos suficientes estudios longitudinales sobre el tema.

En los niños con Síndrome de Asperger, se puede esperar una evolución más parecida a la de los niños con síndrome semántico pragmático. Estos casos se caracterizan más por la rigidez y poca amplitud de sus intereses que por su discapacidad en el desarrollo de habilidades mentalistas de tipo "cognitivo".

Ya hemos comentado antes que los cambios con estos niños requieren de un trabajo largo y constante y que, efectivamente, llegan a aprender ciertas conductas a menudo de una manera artificial. Esto no quiere decir que no podamos llegar a resultados deseables atravesando distintos caminos, sobre todo si pensamos que los niños no sólo desarrollan funciones sino que las *construyen* (Karmiloff-Smith, 1994).

En el desarrollo normal, por ejemplo, el orden va desde la intersubjetividad hacia el lenguaje y a su vez "la capacidad de hablar sobre las emociones permite un nivel diferente de intersubjetividad al de la comunicación no verbal" (Bretherton, Frith, Zahn-Waxler, Ridgeway, 1986). Sin embargo nosotros intentamos que, a través del trabajo con el lenguaje y el apoyo visual, ciertas interacciones cobren sentido y podamos crear un espacio mental común aunque sea cualitativamente diferente. Lo que algunas veces nos parece artificial (como puede ser enseñar a un niño a mostrar alegría cuando gana) hace que su reacción, a la larga, resulte más natural a los demás y le proporcione un mayor número de respuestas interactivas gratas que, finalmente, adquirirán un mayor sentido y un cierto grado de naturalidad para el niño. Se trata de lo que Rivière llamaba la *espiral evolutiva autoorganizadora*. Esto podría explicar por qué se da una relación entre

habilidades mentalistas y lenguaje en los niños autistas y no en los de retraso mental (Yirimiya y cols., 1996).

El hecho de que una parte de los niños autistas mejore significativamente en la comprensión y expresión de los estados mentales hace pensar que podemos y debemos intentarlo con todos. Sin embargo tampoco debemos olvidar que las alteraciones en el niño autista no son sólo de relación con los demás sino también consigo mismo y esto supone un límite fundamental en todos los casos. Hay un tipo de sentimientos complejos como la envidia, la nostalgia etc., que no dependen solamente de la *teoría de la mente* sino de las experiencias vitales de cada individuo, de la "organización biográfica de la experiencia de un yo" (Rivière, 1996).

Por último, las dificultades y las expectativas en los niños con retraso mental dependen fundamentalmente del nivel de inteligencia y del nivel de lenguaje. En cualquier caso parece que la experiencia sí tiene un efecto significativo en estos niños ("life-span", Charman, Campbell y Edwards, 1998) lo que indica que un entrenamiento específico puede ser útil.

CÓMO SE UTILIZA

"En la mente" propone una serie de fichas y actividades mediante las cuales se puede trabajar tanto la comprensión como la expresión en distintos niveles y con diferentes estrategias. Los objetivos están explicitados en el *contenido* y las actividades vienen descritas mediante las consignas propuestas. Los resultados se pueden registrar y evaluar en cada ficha. Como en cualquier tipo de intervención se trata de evaluar el nivel de cada niño y trabajar luego en su Zona de Desarrollo Próximo (Monfort y Juárez, 2001).

Los dibujos de *En la Mente, segunda parte* presentan situaciones dialogadas con una serie de "bocadillos" vacíos.

Hemos preferido dejarlos así por la extrema variedad que existe a la hora de expresar un determinado contenido lingüístico y por la necesidad de ajustar la complejidad del mensaje al nivel de cada niño.

Dejarlos vacíos permite a cada educador o familiar ajustar el modelo verbal a la situación peculiar de su alumno/a o hijo/a.

En la ficha correspondiente, hemos incluido consignas posibles que sirven de orientación pero que no son en ningún caso limitativas.

Comprensión

La tarea consiste normalmente en asociar un contenido verbal (sea oralmente, sea por escrito) a la situación representada en los dibujos : muchas fichas presentan situaciones en forma de contraste precisamente para trabajar este aspecto discriminativo.

Expresión

Tratándose de modelos verbales, la expresión se irá trabajando presentando varias veces las fichas trabajadas previamente en comprensión.

Probablemente, habrá que pasar por fases de apoyo muy explícito (modelado, explicaciones) para luego pasar a formas menos directas (inducción) hasta que la niña o el niño sea capaz de volver a producir los modelos sin ayuda.

El paso siguiente consiste en generalizar el aprendizaje presentándole otras situaciones similares, con otros dibujos, con otras fotografías o planteándole situaciones reales similares a las trabajadas.

El trabajo expresivo se puede hacer oralmente pero, si es posible, se aconseja siempre reforzarlo con la expresión escrita : en este caso, la niña o el niño puede ir rellenando los bocadillos de las situaciones previamente trabajadas y que les volvemos a presentar después de algún tiempo.

Registro de datos

Hemos previsto al final de cada ficha un espacio para que el clínico pueda apuntar observaciones así como un repertorio donde indicar a qué nivel se sitúan las dificultades del niño o de la niña : de esta manera, es más fácil determinar si el fallo se sitúa a nivel del propio material (cuando le cuesta interpretar la situación representada de forma gráfica) , a nivel de las fórmulas verbales correspondientes o , directamente, a nivel de la capacidad de aprender y recuperar en memoria este tipo de modelos.

Muchas cosas imprevistas pueden ocurrir durante las sesiones y es útil anotarlas en "observaciones " : la mayoría de las ideas para la intervención, incluido el diseño de este material, nace del análisis de las respuestas de los niños frente a estas tareas, especialmente los errores pero también las sugerencias originales.

Progresión

El orden propuesto de funciones y contenidos no sigue una progresión en dificultad : según la naturaleza de las dificultades de los niños y niñas y también de su edad, algunas propuestas podrán resultar más fáciles y otras más difíciles : estas fichas sólo pretenden ser una herramienta al servicio del educador que debe lógicamente adaptarlas al caso particular de cada alumna y de cada alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- Baron-Cohen, S. (1988): Social and Pragmatic Deficits in Autism: Cognitive or Affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 3:379-402.
- Baron-Cohen, S. Leslie, A. M. y Frith, U. (1985): ¿Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind?" *Cognition*, 21, 37-46.
- Bartak, L., Rutter, M. y Cox, A. (1975): A comparative study of infantile autism and specific developmental language disorder. *British Journal of Psychology*, 126, 127-145.
- Bretherton, I; Fritz, J.; Zahn-Waxler, C. y Ridgeway, D. (1986): Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Charman, T; Swettenham, J. y Baron-Cohen, S. (1998): An Experimental investigation of social cognitive abilities in infants with autism: clinical implications. *Infant Mental Health Journal*, 19 (2), 260-275.
- Charman, T. y Baron-Cohen, S. (1995): Understanding Photos, Models, and Beliefs: A test of the Modularity Thesis of Theory of Mind. *Cognitive Development*, 10, 287-298.
- Charman, T.; Campbell, A. y Edwards L. S. (1998): Theory of mind performance in children, adolescents, and adults with a mental handicap. *Cognitive Development*, 13, 307-322.
- Charman, T. y Campbell, A. (1997): Reliability of Theory of Mind Task Performance by Individuals with a Learning Disability: A research Note. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, vol.38 (6), 725-730.
- Charman, T. y Lynggard (1998): Does a Photographic Cue Facilitate False Belief Performance in Subject with Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 28 (1).
- De Villiers, J. (2000): Language and theory of mind: what are the developmental relationships? En: Baron-Cohen, S. y ot.: *Understanding other minds*. Oxford, Oxford University Press, 2ª ed.
- Figueras- Costa, D. y Harris E. (2001): Theory of Mind Development in Deaf Children: a Non-verbal Test of False Belief Understanding. *J. of Deaf Studies and Deaf Educat.* 6; 2, 92-102.
- Frith, U. (1991): *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid, Alianza Editorial.
- Hadwin, J.; Baron-Cohen, S.; Howlin, P. y Hill, K. (1997): ¿Podemos enseñar a comprender emociones, creencias o ficciones a los niños autistas?. En Rivière, A.; Martos, J. (comp) *Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid, Artegraf.
- Happé, F. (1994): *Introducción al autismo*. Psicología y educación. Alianza Editorial.
- Hobson, R.; Ouston, J. y Lee, A. (1989): Naming emotion in faces and voices: abilities and disabilities in autism and mental retardation. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 237-250.
- Hobson, R. (1995): *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid, Alianza Editorial.
- Karmiloff-Smith, A. (1994): *Más allá de la modularidad*. Madrid, Alianza Editorial.

- Leekam, S. y Perner, J. (1991): "Does the autistic child have a metarepresentational deficit?", *Cognition*, 40, 203-218.
- Leinonen, E. y Letts, C. (1997): Referential communication tasks performance by normal and pragmatically impaired children. *Eur. Jour. Of Dis. Of Comm.* 32, 53-65.
- Leonard, L.B. y Bishop, D.V.M. (2000): *Speech and Language Impairments in Children*. Hove (UK). Psychology Press.
- Leslie, A. (1987): Pretense and representation: The origins of "Theory of Mind" *Psychological Review*, 94, 414-426.
- Monfort, M. (1997): Perspectivas de intervención en comunicación y lenguaje en niños con rasgos y/o disfasia receptiva. En Rivière, A. y Martos, J. (comp.): *Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid, Artegraf.
- Monfort, M., Juárez, A. y Monfort I. (2004): *Niños con Trastornos Pragmáticos del Lenguaje y la Comunicación*. Madrid. Entha Ediciones.
- Olivar, J.S. y Belinchón, M. (1996) Pautas de comunicación referencial en autismo y psicosis de aparición tardía. *V Congreso Autism-Europe*. Barcelona.
- Ozonoff, S. (1995): Executive Functions in autism. En Shopler, E. y Mesibov, G (eds.): *Learning and Cognition in Autism*. Nueva York, Lenum Press, 199-219.
- Prutting, C. y Kirchner, D. (1983): Applied pragmatics. En Gallagher, T. y Prutting, C. (eds): *Pragmatic assessment and Intervention Issues in Language*. San Diego. College-Hill Press.
- Rapin, I. (1996): Developmental Language Disorders: a Clinical Update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37. 643-655.
- Rapin, I. y Allen, D.A. (1983): Developmental Language Disorders: Nosologic Considerations. En Kisk, U. (ed.): *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. New York, Academic Press, 155-184.
- Rivière, A. (1997): El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. En Rivière, A. y Martos, J. (comp.): *Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid, Artegraf.
- Rivière, A. (1996): Actividad y sentido en el autismo. *5 th congress autism-europe*. Barcelona.
- Sotillo, M. y Rivière, A. (1997): El lenguaje de referencia mental de niños con autismo y el empleo de materiales narrativos en la intervención terapéutica. En Riviere, A.; Martos, J. (comp): *Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid, Artegraf.
- Swettenham, J.G., Baron-Cohen, S., Gómez, J-C y Alsh, S.W. (1996): What's Inside Someone's Head? Conceiving of the Mind as a Camera Helps Children with Autism Acquire an Alternative to a Theory of Mind. *Cognitive Neuropsychiatry*, 1, 1:73-88.
- Tager-Flusberg, H. (1993): What language reveals about the understanding of minds in children with autism, en Baron-Cohen y otros (1993): *Understanding others minds*. Oxford University Press.
- Tager-Flusberg, H. (1992): Autistic children's talk about psychological states: deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*., 63, 161-172.
- Tager-Flusberg, H. y Anderson, M. (1991): The Development of Contingent Discourse Ability in Autistic Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 3, 1123-1134.

- Trevarthen, C. (1982): The primary motives for cooperative understanding. En Butterworth, G. Y Light, P. (eds.): *Social Cognition. Studies of the Development of Understanding*. Brighton: Havester Press.
- Trevarthen, C. (1995): Cómo y cuando comunican los niños. En Monfort, M (ed.) *Enseñar a hablar. IV Simposio de Logopedia*. Madrid, CEPE.
- Trevarthen, C. Y., Hubley, P. (1978): Secondary intersubjectivity: confidence confinding and acts of meaning in the first year. In: Lock (ed) *Action: gesture and symbol: the emergence of Language*. London. Academic Press. 183-229
- Yirmiya, N.; Solomonica-Levi, D., Shulman, C. y Pilowsky, T. (1996): Theory of Mind Abilities in Individuals with Autism, Down Syndrome and Mental retardation of Unknown Etiology: The Role of age and Intelligence. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*. 37, 8:1003-1014.

EN LA MENTE II

Cómo decirlo

FICHA 1: dibujos 1, 2 y 3

Contenido:

Se trata de la función declarativa más básica: llamar a otra persona sólo para compartir la atención y el interés hacia algo

Formatos de trabajo:

- *Comprensión:* el adulto dice el enunciado (o lo entrega por escrito) y el niño/la niña debe señalar el dibujo o colocar el texto escrito en el bocadoillo correspondiente.
- *Expresión:* la niña/el niño expresa o escribe los enunciados en una presentación posterior

Consignas posibles:

La llamada clásica empieza por “Mira...”, también puede añadirse expresiones como “fíjate...” o algún elemento descriptivo como “¡qué bonito! mira como vuela, mira lo que hago, mira lo que he dibujado, mira mis botas....”. También suele empezar con un vocativo: “ papá, mamá...”.

Nombre y apellidos:

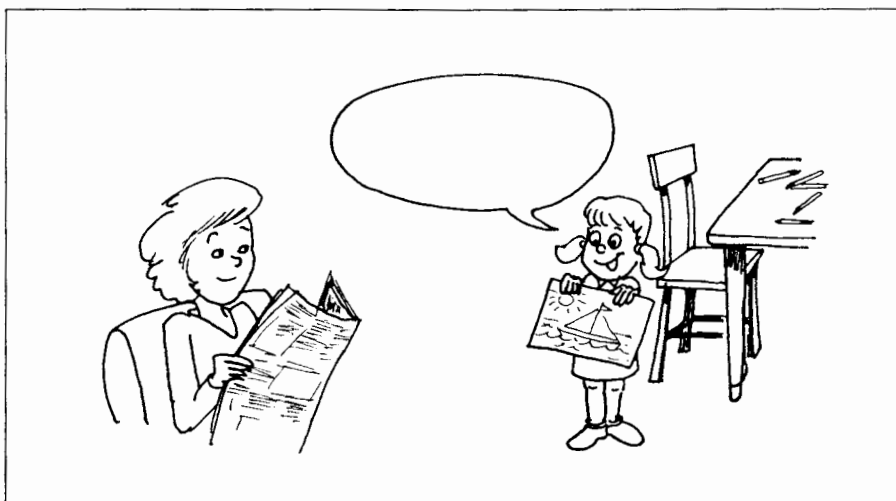
Fecha:

Observaciones:

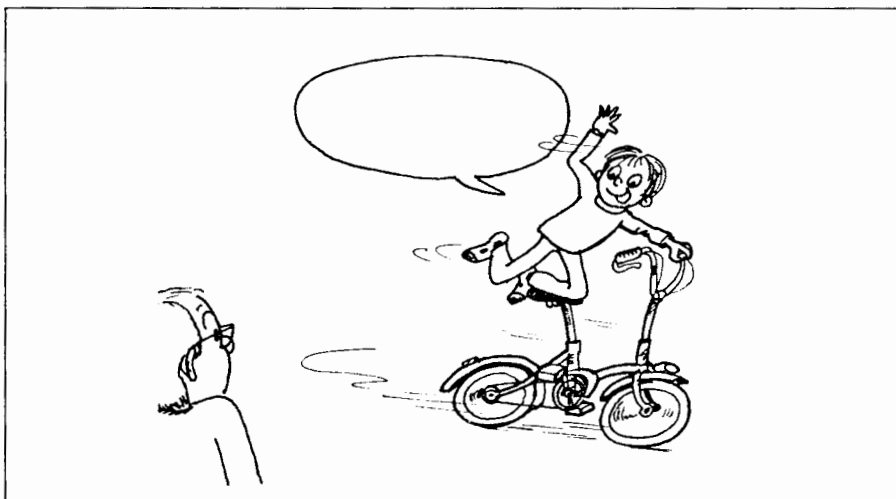
.....
.....
.....

Dificultades:

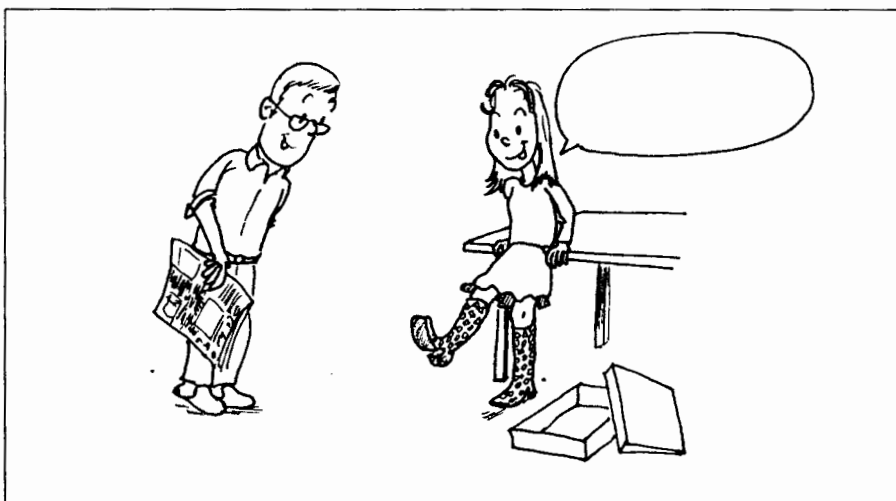
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



1



2



3

FICHA 2: dibujos 4 y 5

Contenido:

Se trata de la función declarativa más básica: llamar a otra persona sólo para compartir la atención y el interés hacia algo

Formatos de trabajo:

- Comprensión: el adulto dice el enunciado (o lo entrega por escrito) y el niño/la niña debe señalar el dibujo o colocar el texto escrito en el bocadillo correspondiente.
- Expresión: la niña/el niño expresa o escribe los enunciados en una presentación posterior

Consignas posibles:

La llamada clásica empieza por "Mira...", también puede añadirse expresiones como "fíjate..." o algún elemento descriptivo como "¡qué bonito! mira como vuela, mira lo que hago, mira lo que he dibujado, mira mis botas....". También suele empezar con un vocativo: " papá, mamá...".

Nombre y apellidos:

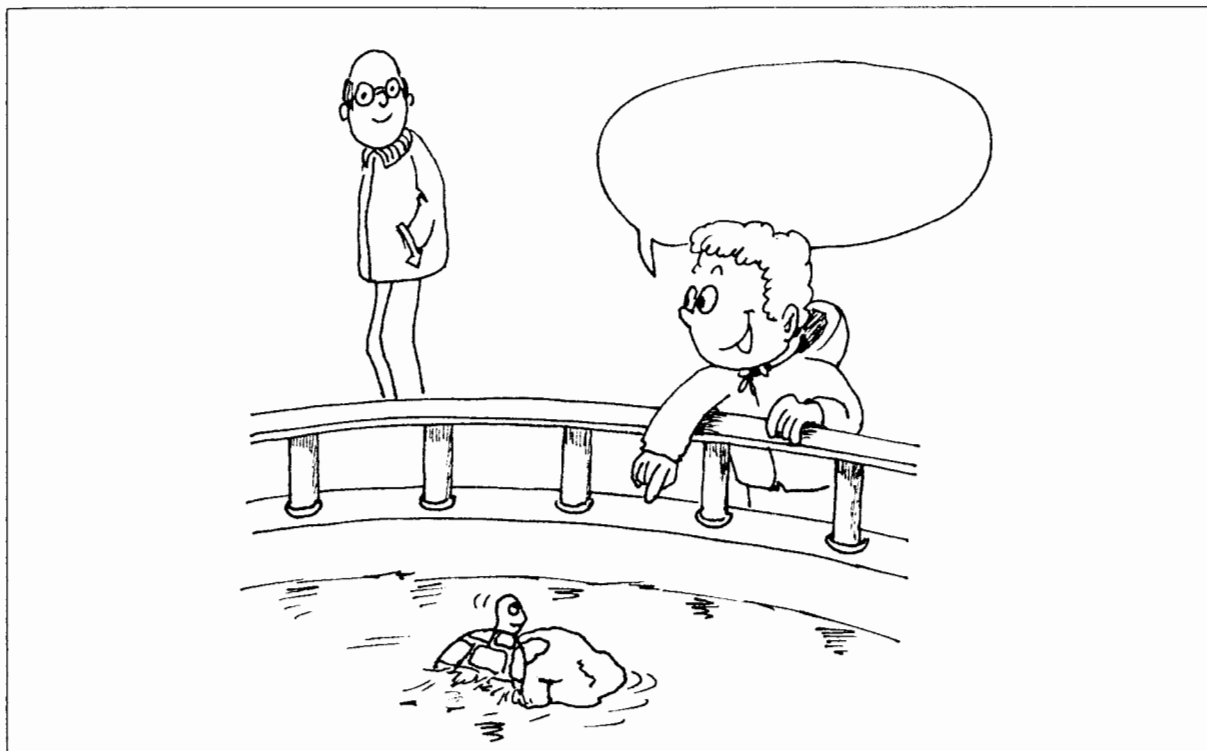
Fecha:.....

Observaciones:

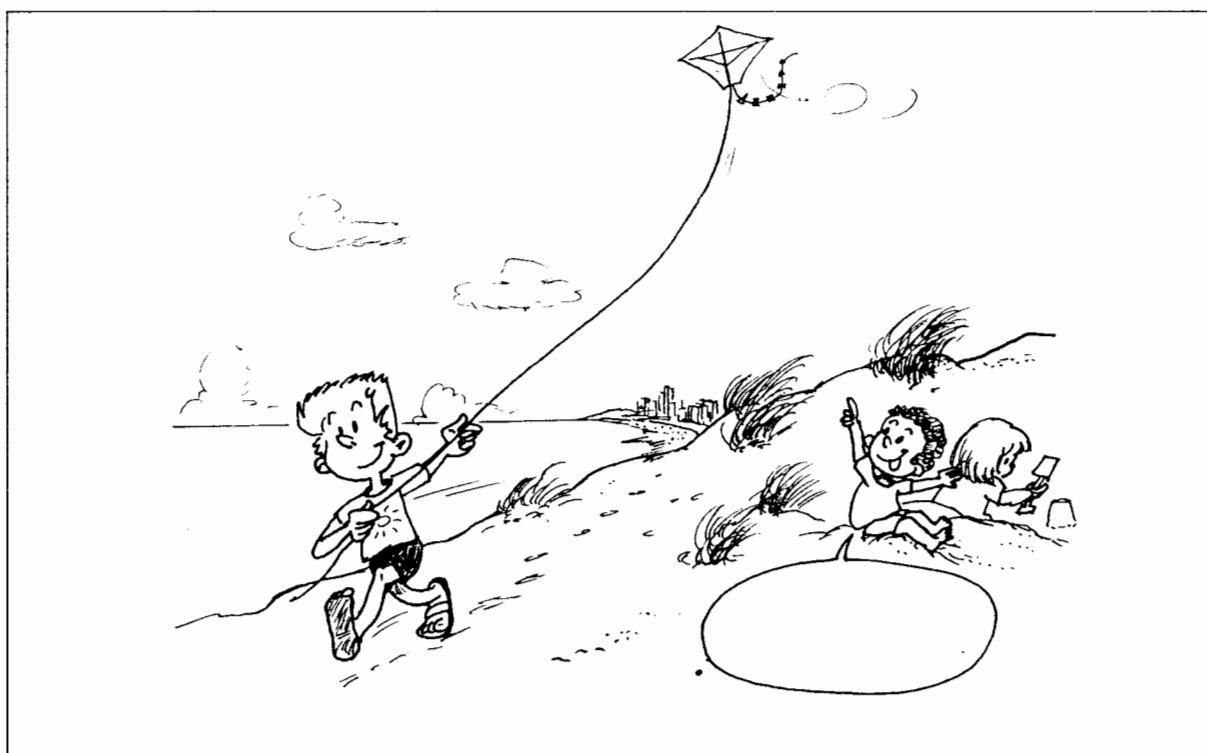
.....
.....
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



4



5

FICHA 3: dibujos 6 y 7

Contenido: saludar o despedirse.

Existen varias formas de saludarse y despedirse en función del contexto y de la familiaridad del interlocutor.

A través de distintas situaciones, algunas presentadas directamente en contraste para facilitar la observación del contexto, se pretende entrenar al niño/a la niña a percibir y entender esas diferencias y a incorporar las distintas fórmulas de acuerdo con esos datos.

Formatos de trabajo:

- Comprensión: el adulto dice el enunciado (o lo entrega por escrito) y el niño/la niña debe señalar el dibujo o colocar el texto escrito en el bocadillo correspondiente.
- Expresión: la niña/el niño expresa o escribe los enunciados en una presentación posterior

Consignas posibles:

Se puede empezar con el primer contraste más sencillo:
"buenos días - buenas noches"

A partir de allí, se pueden añadir fórmulas complementarias y más indirectas como:

que duermas bien	-	es la hora
que descanses	-	vamos, arriba
hasta mañana	-	vamos, que es tarde

Nombre y apellidos:

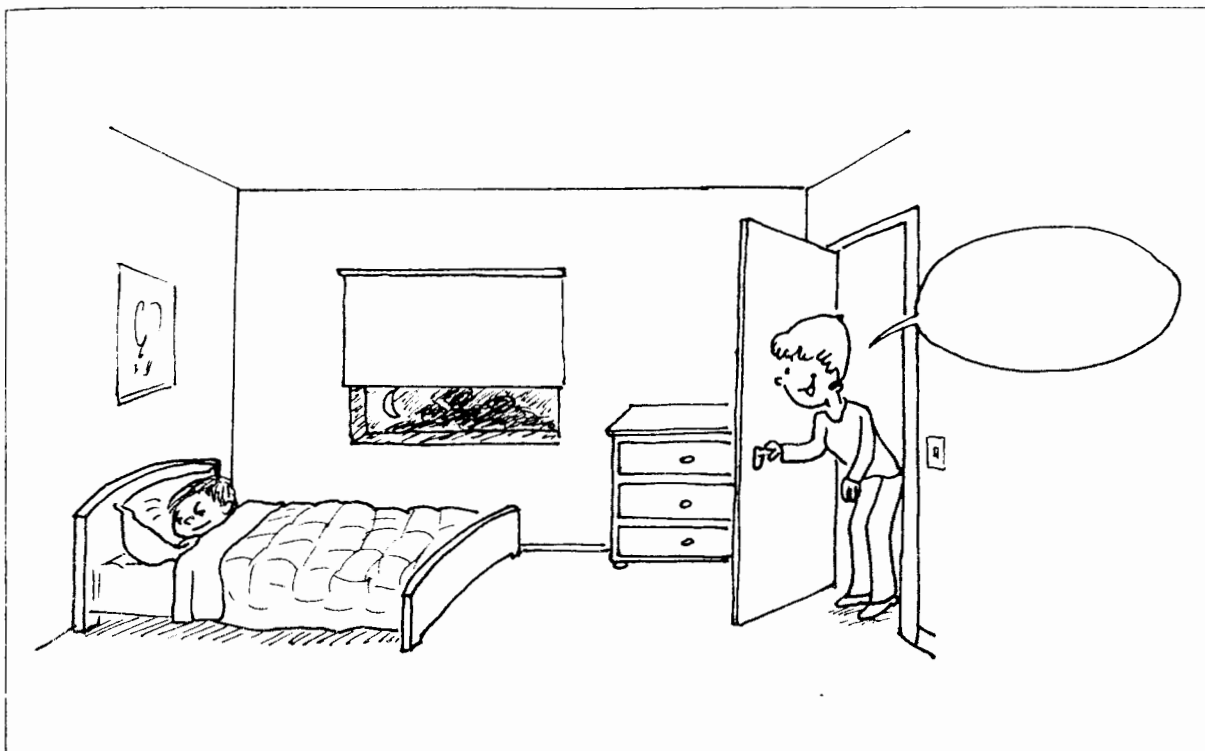
Fecha:

Observaciones:

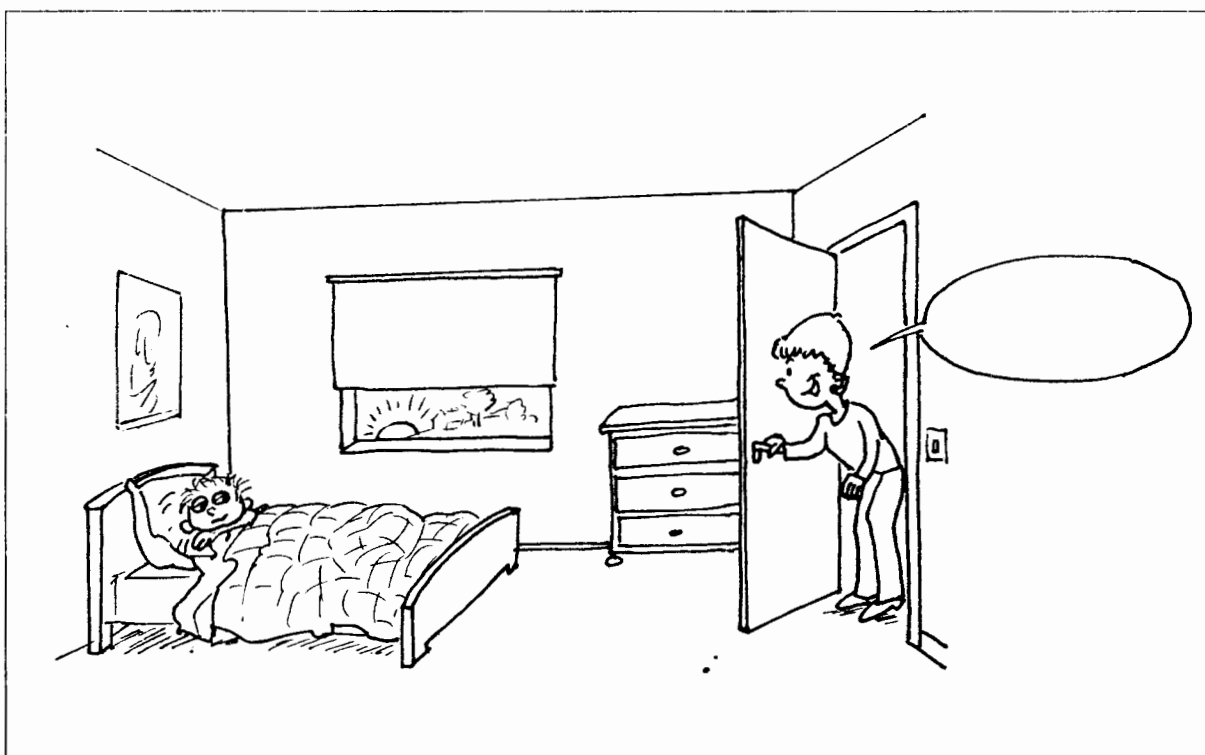
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



6



7

FICHA 4: dibujos 8, 9, 10 y 11

Contenido: saludar o despedirse.

Existen varias formas de saludarse y despedirse en función del contexto y de la familiaridad del interlocutor.

A través de distintas situaciones, algunas presentadas directamente en contraste para facilitar la observación del contexto, se pretende entrenar al niño/a la niña a percibir y entender esas diferencias y a incorporar las distintas fórmulas de acuerdo con esos datos.

Formatos de trabajo:

- Comprensión: el adulto dice el enunciado (o lo entrega por escrito) y el niño/la niña debe señalar el dibujo o colocar el texto escrito en el bocadillo correspondiente.
- Expresión: la niña/el niño expresa o escribe los enunciados en una presentación posterior

Consignas posibles:

Aquí se presentan dos contrastes:

- despedirse de un niño que entra en el colegio
- despedirse de alguien que se va de viaje en avión
 - “adios, hasta luego, portate bien, trabaja...” para el primero
 - “adios, buen viaje, ten cuidado, que te lo pases bien...” para el segundo
- saludarse entre niños al llegar al colegio
- despedirse de compañeros al salir del colegio
 - “hola, buenos días, qué tal, hoy tenemos examen....” para el primero
 - “adios, hasta mañana, me voy corriendo que tengo prisa...” para el segundo

Nombre y apellidos:

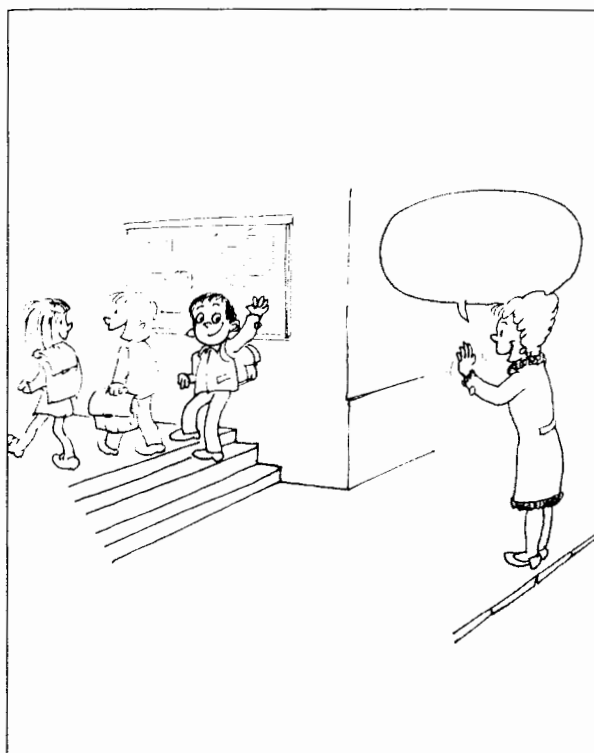
Fecha:

Observaciones:

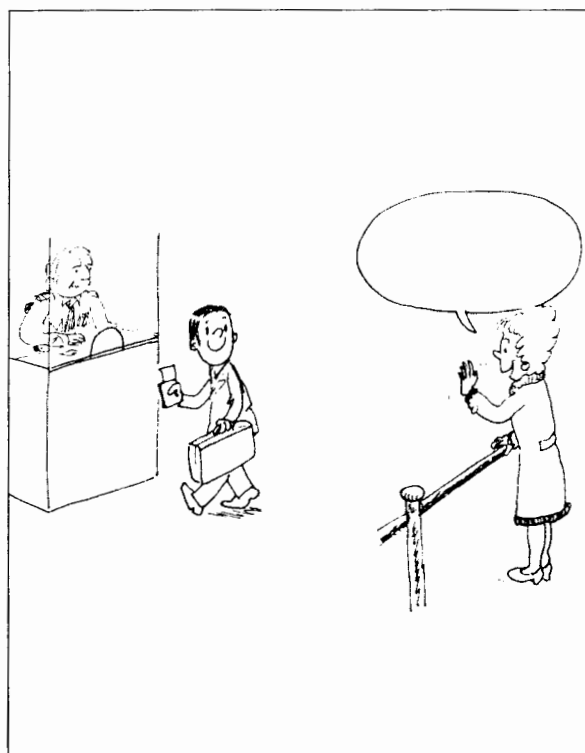
.....

Dificultades:

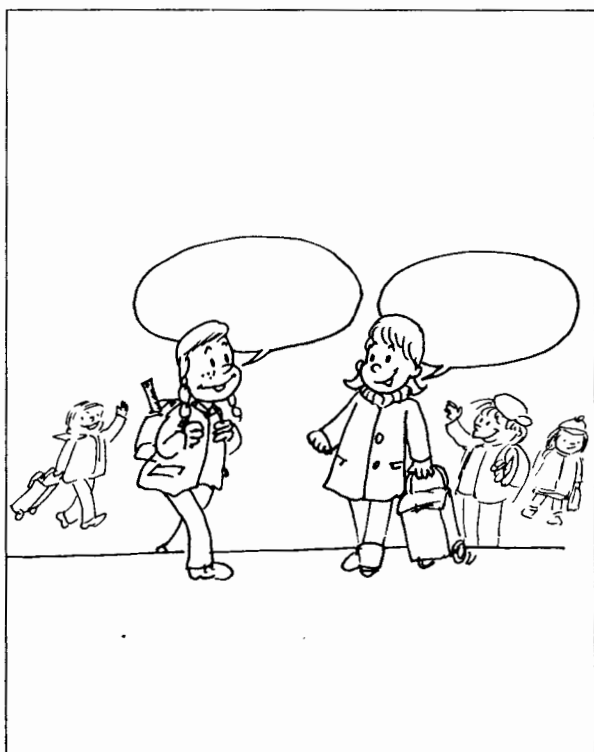
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



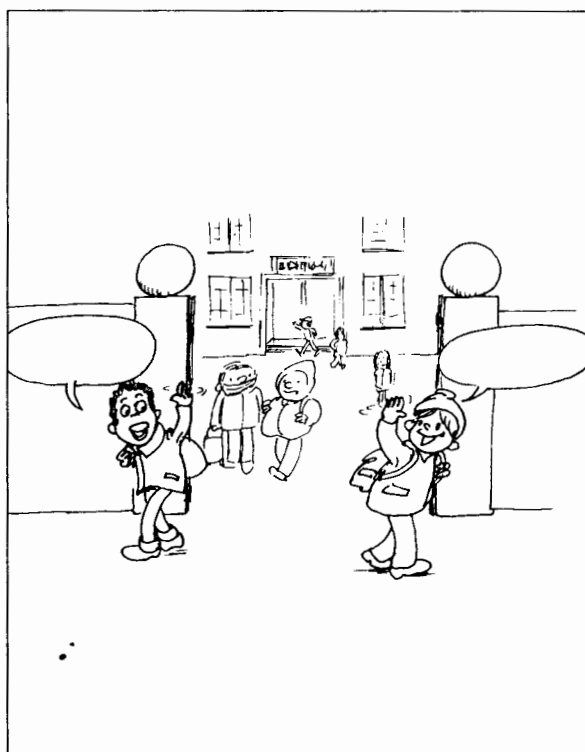
8



9



10



11

FICHA 5: dibujos 12, 13 y 14

Contenido: saludar o despedirse.

Existen varias formas de saludarse y despedirse en función del contexto y de la familiaridad del interlocutor.

A través de distintas situaciones, algunas presentadas directamente en contraste para facilitar la observación del contexto, se pretende entrenar al niño/a la niña a percibir y entender esas diferencias y a incorporar las distintas fórmulas de acuerdo con esos datos.

Formatos de trabajo:

- Comprensión: el adulto dice el enunciado (o lo entrega por escrito) y el niño/la niña debe señalar el dibujo o colocar el texto escrito en el bocadillo correspondiente.
- Expresión: la niña/el niño expresa o escribe los enunciados en una presentación posterior

Consignas posibles

Aquí se presentan situaciones más complejas de analizar:

- *En el dibujo 12:* hay que aplicar un análisis mentalista un poco más elaborado para entender que la señora *no sabe* quién ha llamado y la consigna habitual es: "Sí, ¿quién es ? "
- *En el dibujo 13:* el cartero debe normalmente averiguar la identidad del destinatario:
 "Buenos días, ¿el señor Pérez? "
 El señor Pérez suele contestar: "Sí, soy yo".
 Luego, si se quiere, se puede desarrollar la secuencia habitual en este tipo de encuentro:
 ("Tengo un paquete para usted. ¿Quiere firmar aquí, por favor?...)
 Más complicado: el diálogo posible después de una respuesta negativa: "No, no soy yo".
- *En el dibujo 14:* el adulto (profesor, conserje...) saluda al niño pero parece claro que debe añadir algún tipo de advertencia:
 "Vamos, deprisa, que llegas tarde".

Nombre y apellidos:

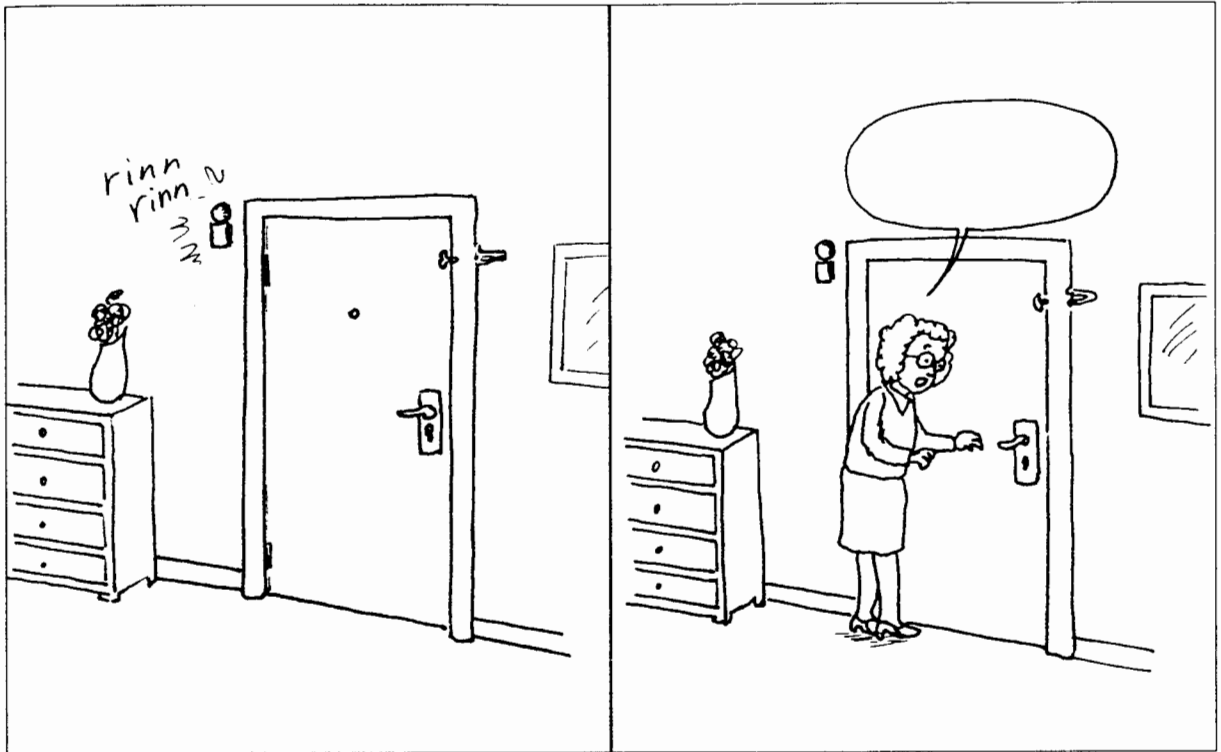
Fecha:

Observaciones:

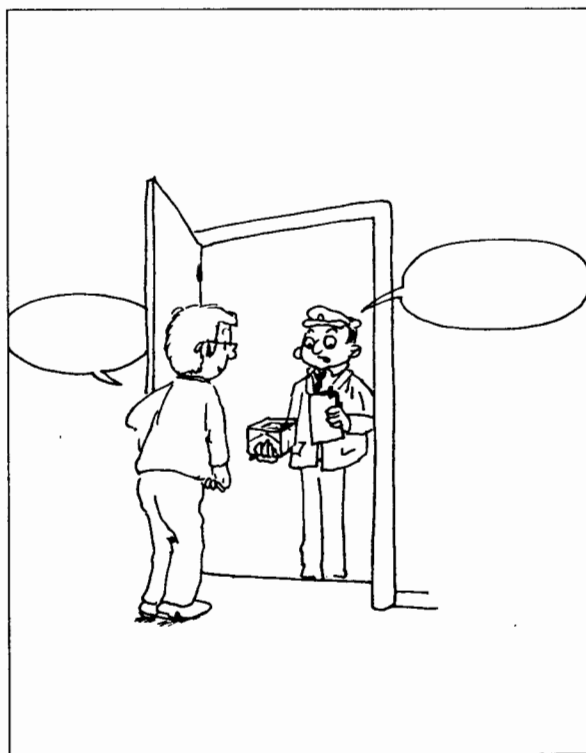
.....

Dificultades:

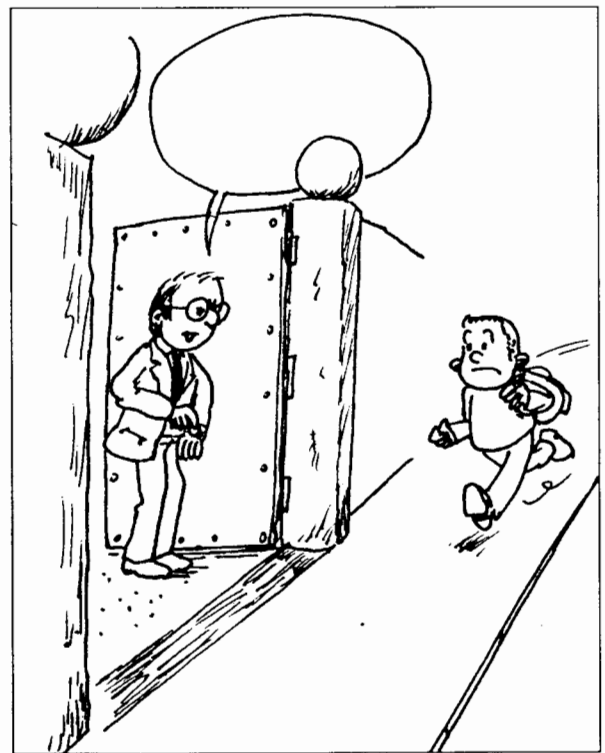
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



12



13



14

FICHA 6: dibujos 15 y 16

Contenido: saludar o despedirse.

Existen varias formas de saludarse y despedirse en función del contexto y de la familiaridad del interlocutor.

A través de distintas situaciones, algunas presentadas directamente en contraste para facilitar la observación del contexto, se pretende entrenar al niño/a la niña a percibir y entender esas diferencias y a incorporar las distintas fórmulas de acuerdo con esos datos.

Formatos de trabajo:

- Comprensión: el adulto dice el enunciado (o lo entrega por escrito) y el niño/la niña debe señalar el dibujo o colocar el texto escrito en el bocadillo correspondiente.
- Expresión: la niña/el niño expresa o escribe los enunciados en una presentación posterior

Consignas posibles:

Estos dos dibujos presentan situaciones de saludos entre personas no familiares, dentro de una situación entre adultos que normalmente recurren a diversos formalismos, como, por ejemplo:

- El pescadero: "Buenos días, señora ¿Qué desea?"
- Los dos hombres en el trabajo: "Buenos días, soy Jaime Rivera"
"Buenos días, señor Rivera, encantado de conocerle"

Nombre y apellidos:

Fecha:

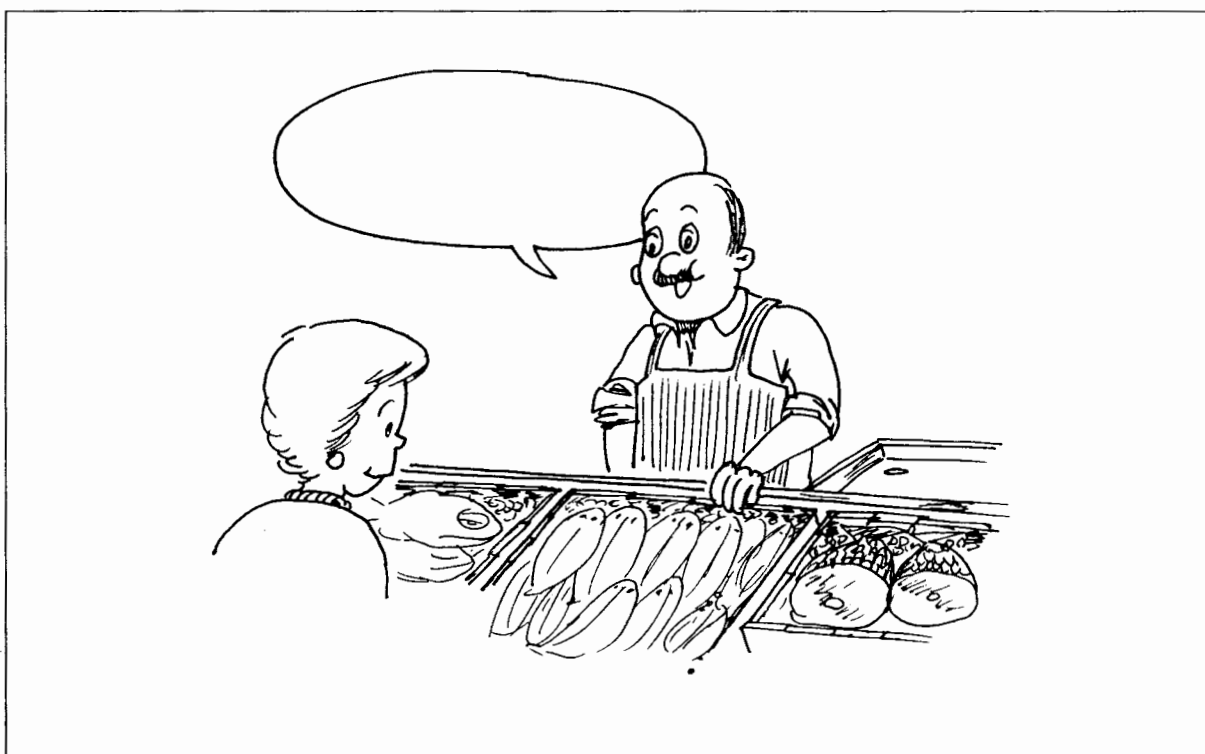
Observaciones:

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



15



16

FICHA 7: dibujos 17, 18, 19 y 20

Contenido: saludar o despedirse.

Existen varias formas de saludarse y despedirse en función del contexto y de la familiaridad del interlocutor.

A través de distintas situaciones, algunas presentadas directamente en contraste para facilitar la observación del contexto, se pretende entrenar al niño/a la niña a percibir y entender esas diferencias y a incorporar las distintas fórmulas de acuerdo con esos datos.

Formatos de trabajo:

- Comprensión: el adulto dice el enunciado (o lo entrega por escrito) y el niño/la niña debe señalar el dibujo o colocar el texto escrito en el bocadillo correspondiente.
- Expresión: la niña/el niño expresa o escribe los enunciados en una presentación posterior

Consignas posibles:

Los dibujos 17 y 18 presentan dos situaciones de saludos “ritualizados”: la bienvenida a unos invitados y la entrada en una habitación de hospital.

Hay varias fórmulas posibles:

“Buenos noches, pasen, pasen.”

“Bienvenidos a casa”

“Bueno, ¿qué tal estás?”

“¿Cómo te encuentras?”

Los dibujos 19 y 20 presentan un contraste de una situación parecida: dos amigas se encuentran, se saludan y hacen comentarios, la primera sobre un bebé, la segunda sobre un perro.

Las fórmulas son variables: lo importante es hacer ver al niño/a la niña esa costumbre que tenemos de añadir al saludo unos comentarios si la persona va acompañada.

Nombre y apellidos:

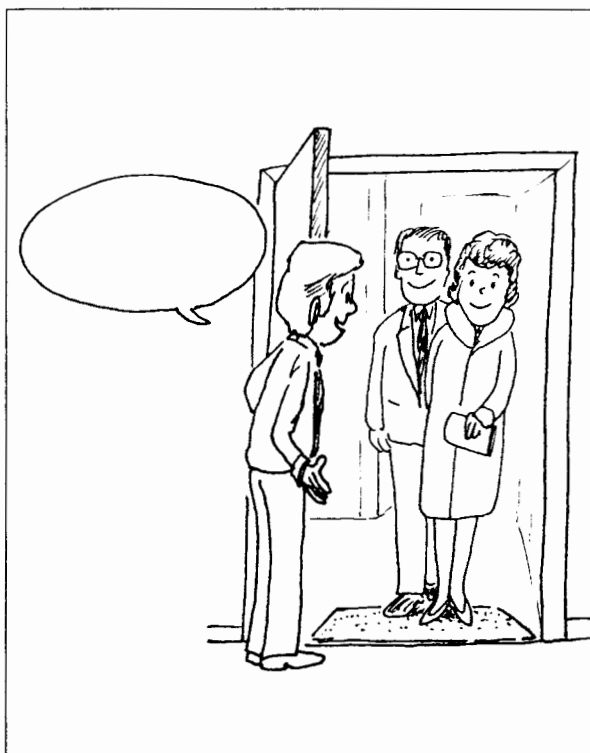
Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

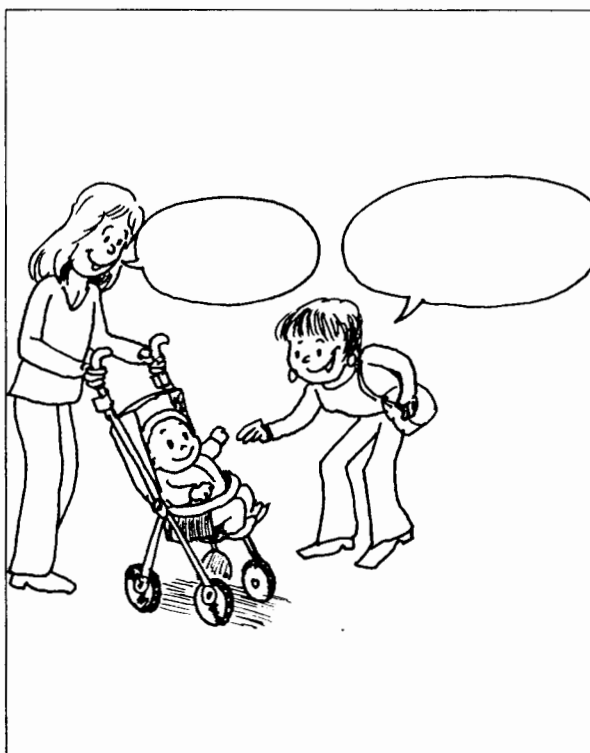
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



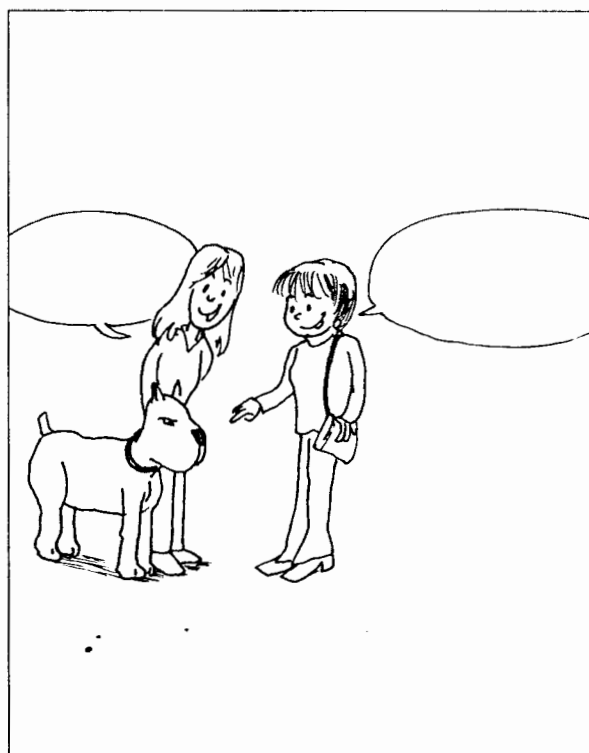
17



18



19



20

FICHA 8: dibujos 21, 22 y 23

Contenido: saludar o despedirse.

Existen varias formas de saludarse y despedirse en función del contexto y de la familiaridad del interlocutor.

A través de distintas situaciones, algunas presentadas directamente en contraste para facilitar la observación del contexto, se pretende entrenar al niño/a la niña a percibir y entender esas diferencias y a incorporar las distintas fórmulas de acuerdo con esos datos.

Formatos de trabajo:

- Comprensión: el adulto dice el enunciado (o lo entrega por escrito) y el niño/la niña debe señalar el dibujo o colocar el texto escrito en el bocadillo correspondiente.
- Expresión: la niña/el niño expresa o escribe los enunciados en una presentación posterior

Consignas posibles:

Estos dibujos presentan la forma especial de saludar cuando se habla por teléfono:

- Primero cuando se recibe una llamada
("¿Sí? - Diga - Digame - Soy Pedro, digame")
- Segundo cuando la persona llama a otra
("Hola, soy Pedro, ¿podría hablar con Maribel?")
- Tercero cuando se recibe una llamada en una empresa
(" Binbinéss S.A., ¿digame?"
"Binbinéss S. A., buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?"
"Binbinéss S.A., le atiende Claudia, digame"....)

Nombre y apellidos:

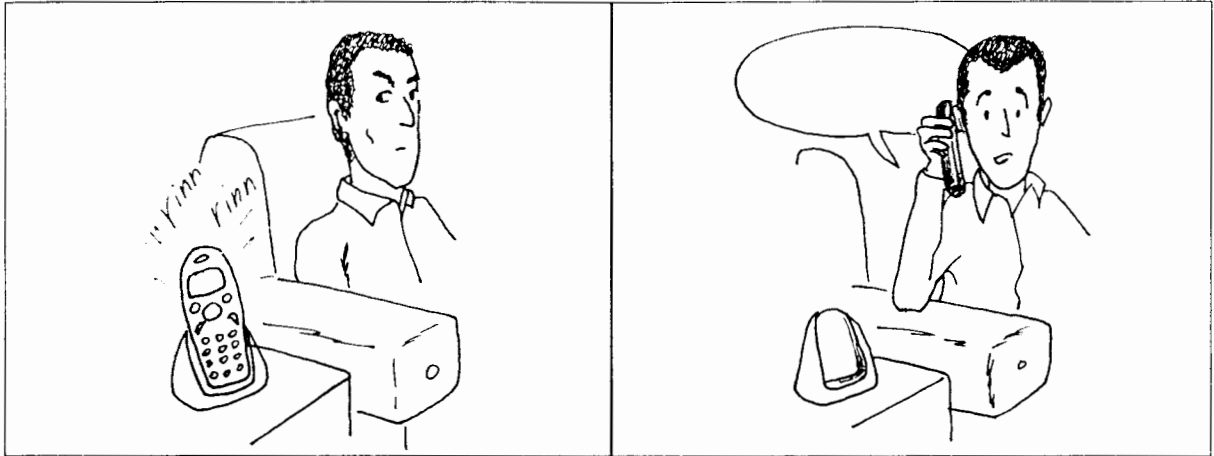
Fecha:

Observaciones:

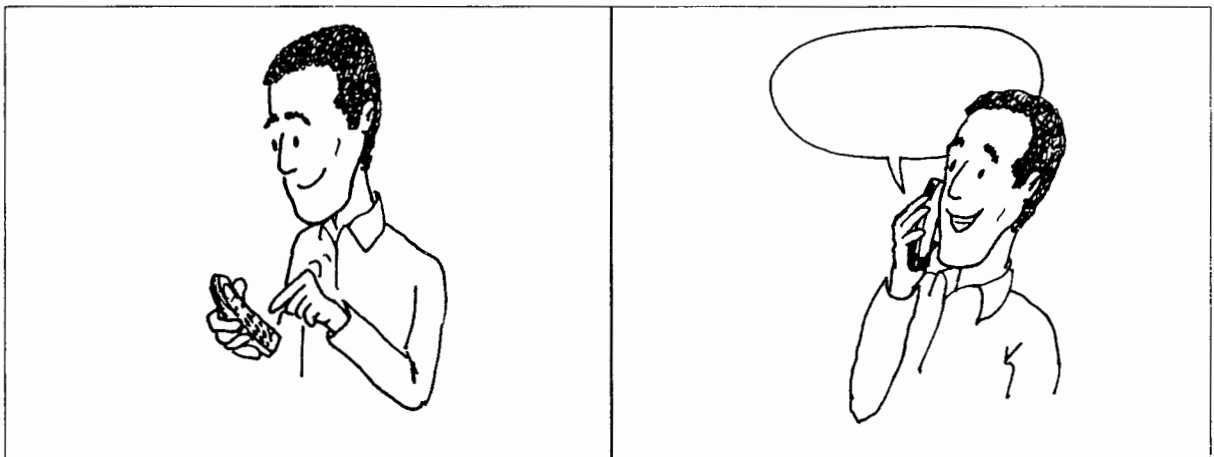
.....

Dificultades:

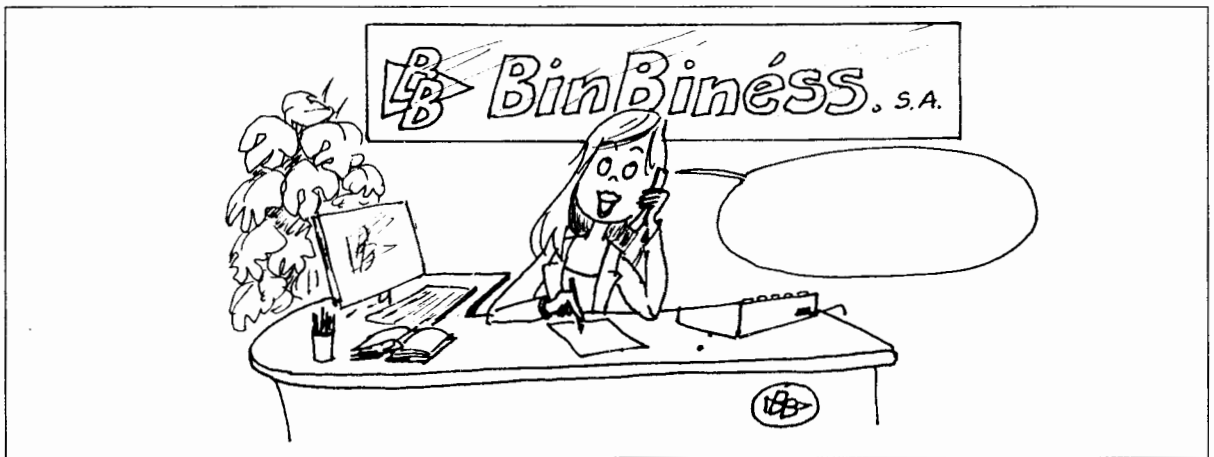
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



21



22



23

FICHA 9: dibujos 24, 25, 26 y 27

Contenido:

Ser capaz de adivinar el lenguaje “interior” de las personas en función del contexto y de las propias características de esta persona: el niño/la niña debe descubrir lo que está “imaginando” cada uno de los personajes

Formatos de trabajo:

- Se recortan los dibujos 28, 29, 30, 31 y la niña/el niño debe asociarlos a cada uno de los dibujos de la página anterior; mientras lo hace, el adulto comenta los dibujos y le ayuda a verbalizar no sólo el razonamiento sino “el lenguaje interior” del personaje
- Luego, podemos intentar volver a evocar lo que hemos presentado en una sesión ulterior, preguntando al niño/a la niña qué está imaginando cada personaje, sin la ayuda de los dibujos que representan su “proyecto” o su “sueño”.

Consignas posibles: en este caso son muy variables pero los términos y expresiones esenciales giran en torno a:

imaginar, querer, querer hacer, un proyecto, le gustaría, pensar,

Nombre y apellidos:

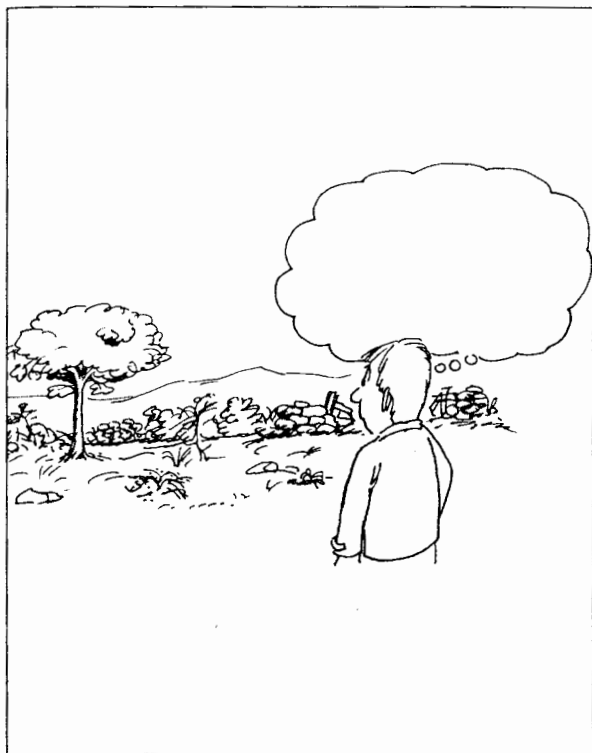
Fecha:

Observaciones:

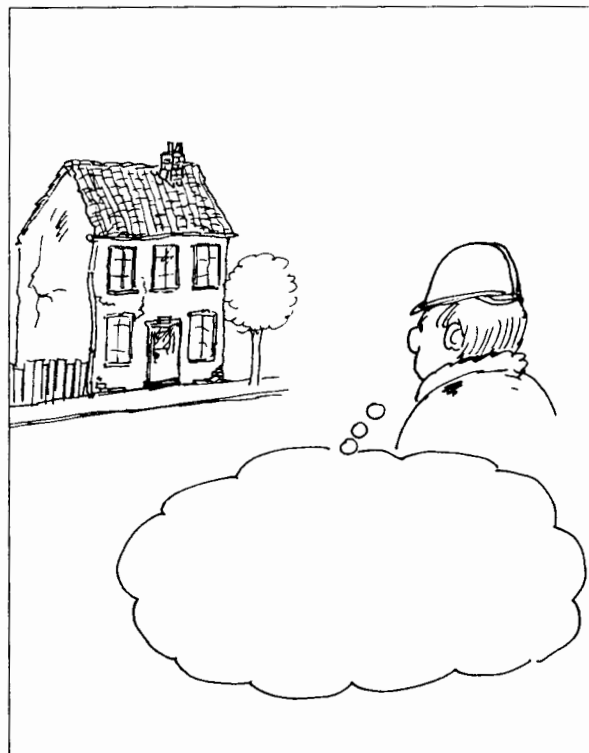
.....
.....
.....
.....

Dificultades:

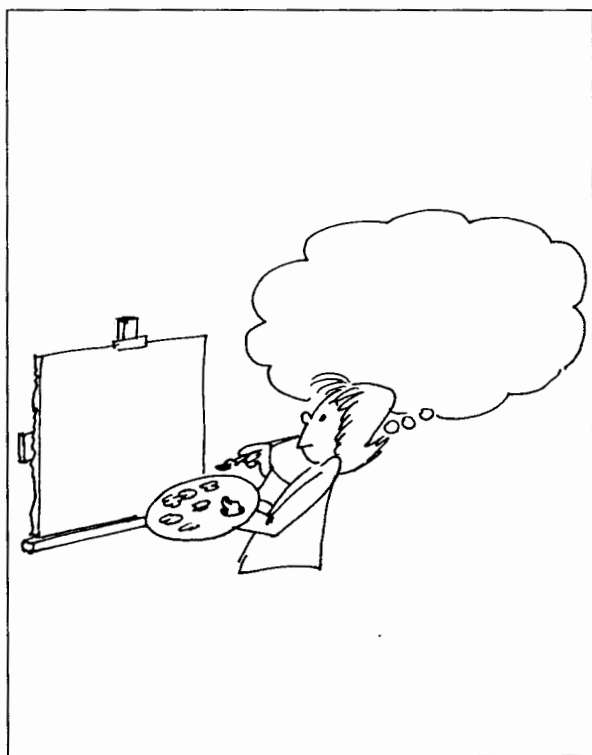
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



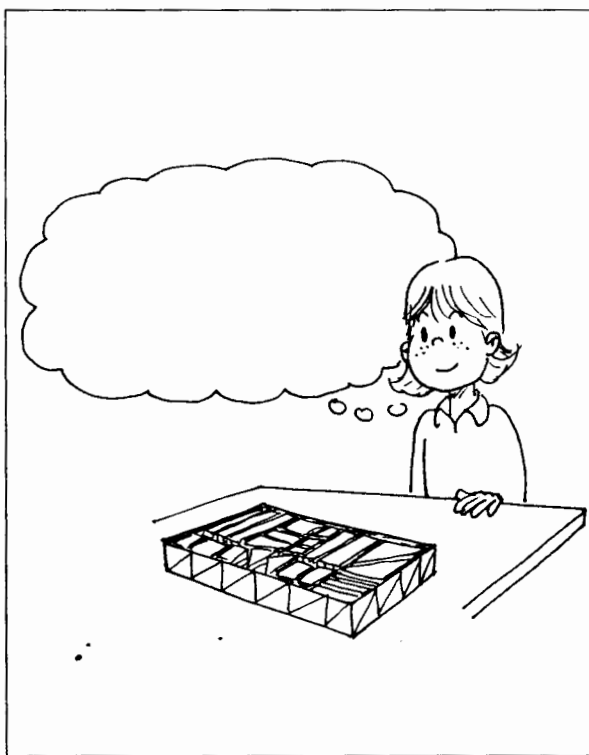
24



25



26



27

FICHA 10: dibujos 28, 29, 30 y 31

Contenido:

Ser capaz de adivinar el lenguaje "interior" de las personas en función del contexto y de las propias características de esta persona: el niño/la niña debe descubrir lo que está "imaginando" cada uno de los personajes

Formatos de trabajo:

- Se recortan los dibujos 28, 29, 30, 31 y la niña/el niño debe asociarlos a cada uno de los dibujos de la página anterior; mientras lo hace, el adulto comenta los dibujos y le ayuda a verbalizar no sólo el razonamiento sino "el lenguaje interior" del personaje
- Luego, podemos intentar volver a evocar lo que hemos presentado en una sesión ulterior, preguntando al niño/a la niña qué está imaginando cada personaje, sin la ayuda de los dibujos que representan su "proyecto" o su "sueño".

Consignas posibles: en este caso son muy variables pero los términos y expresiones esenciales giran en torno a:

imaginar, querer, querer hacer, un proyecto, le gustaría, pensar,

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

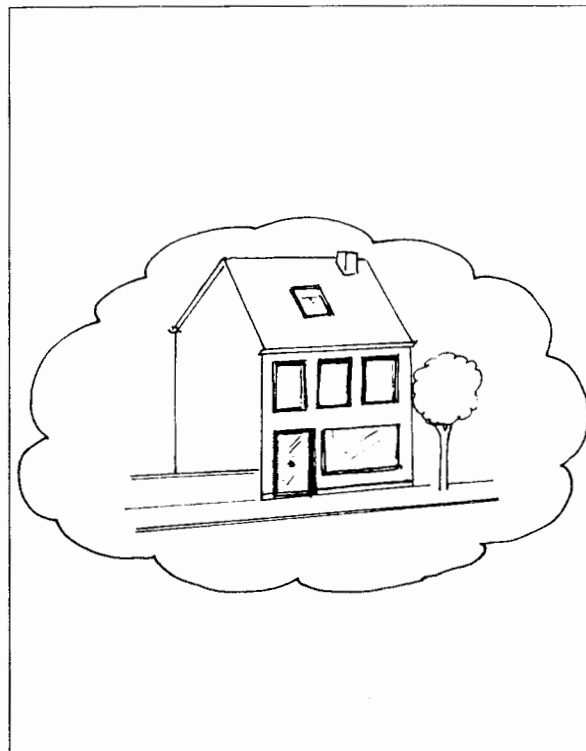
.....
.....
.....
.....

Dificultades:

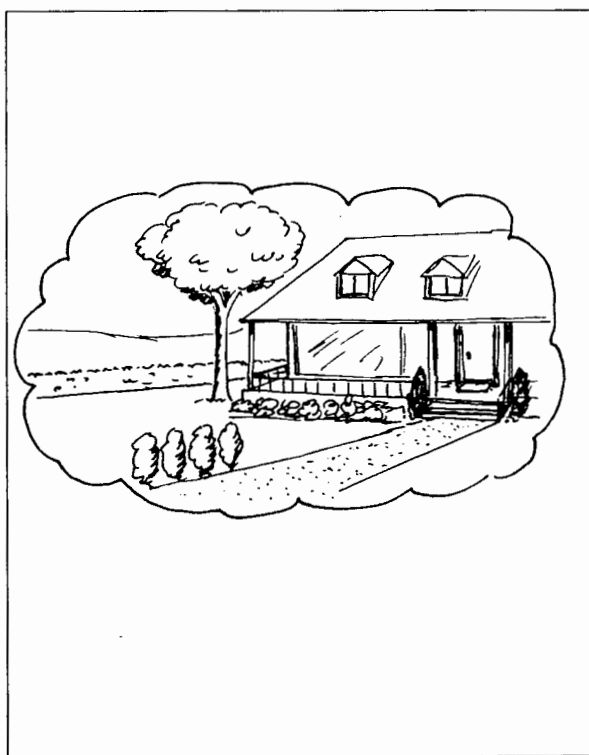
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



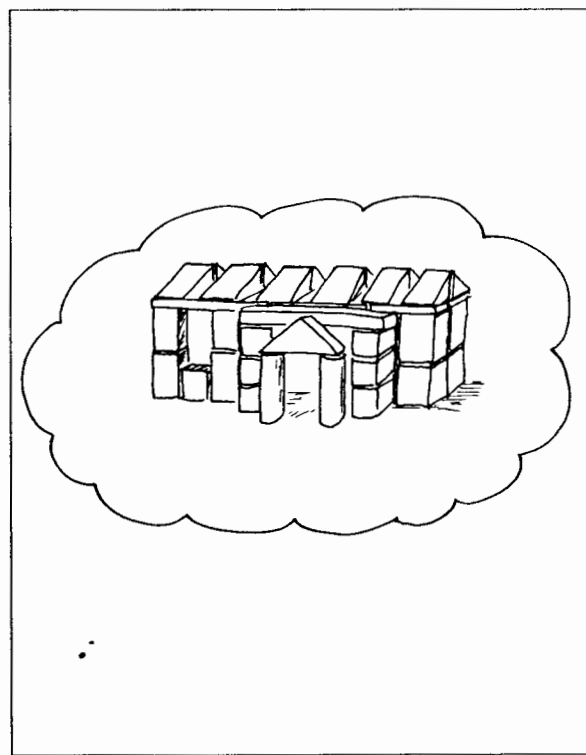
28



29



30



31

FICHA 11: dibujos 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39

Contenido:

Ser capaz de adivinar el lenguaje "interior" de las personas en función del contexto y de las propias características de esta persona: el niño/la niña debe descubrir lo que está "imaginando" cada uno de los personajes.

Formatos de trabajo:

- Se recortan los "recuerdos" que están en la parte de abajo y deben asociarse a los personajes de la parte de arriba. Esta tarea es comentada por el adulto que también puede utilizar preguntas para que sea el niño/la niña quién describa los "recuerdos" y la asociación que hace con cada uno de los personajes.
- Se pueden utilizar únicamente los dibujos de arriba y pedirle a la niña /al niño que "imagine" un recuerdo de estos personajes, intentando que sean diferentes de los que se han propuesto en la situación anterior

Consignas posibles: en este caso, son muy variables: lo más estable estará probablemente en la estructura "se acuerda de cuando...."

Nombre y apellidos:

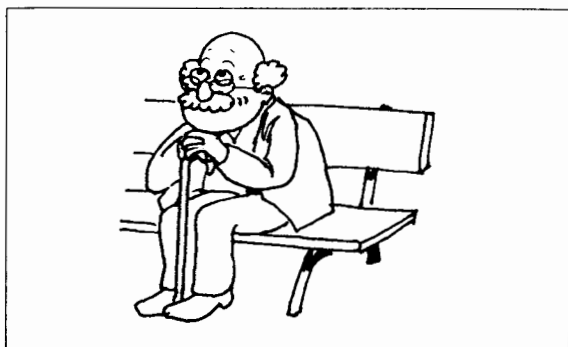
Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



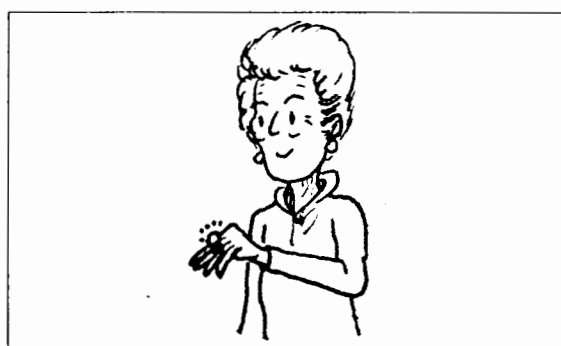
32



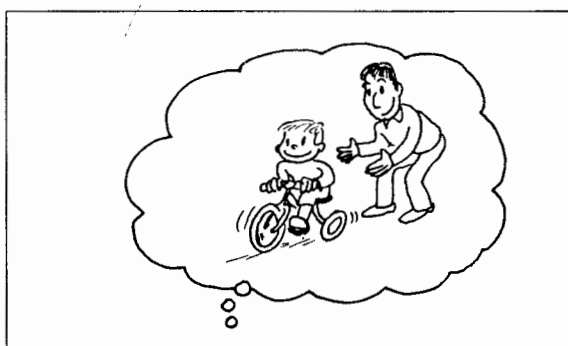
33



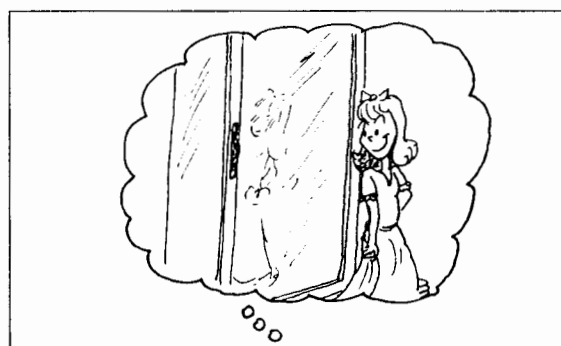
34



35



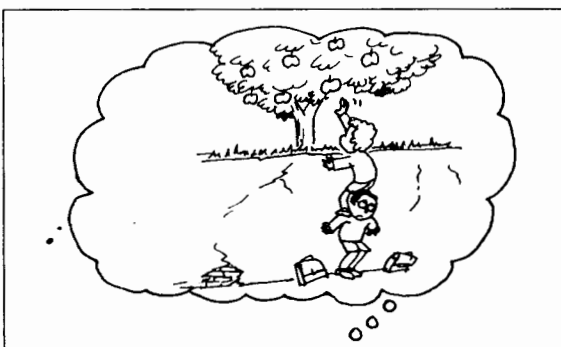
36



37



38



39

FICHA 12: dibujos 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 y 47

Contenido:

Ser capaz de adivinar el lenguaje "interior" de las personas en función del contexto y de las propias características de esta persona: el niño/la niña debe descubrir lo que está "imaginando" cada uno de los personajes

Formatos de trabajo:

- Se recortan los "sueños de futuro" que están en la parte de abajo y deben asociarse a los personajes de la parte de arriba. Esta tarea es comentada por el adulto que también puede utilizar preguntas para que sea el niño/la niña quién describa los "sueños de futuro" y a la asociación que hace con cada uno de los personajes.
- Se pueden utilizar únicamente los dibujos de arriba y pedirle a la niña /al niño que "imagine" lo que les gustaría ser de mayor a cada uno de los personajes, intentando que sean propuestas diferentes a las que hemos trabajado antes en base a los dibujos de abajo.

Consignas posibles: en este caso, son muy variables: lo más estable estará probablemente en estructuras como: "cuando sea mayor...", "le gustaría ser..."

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



40



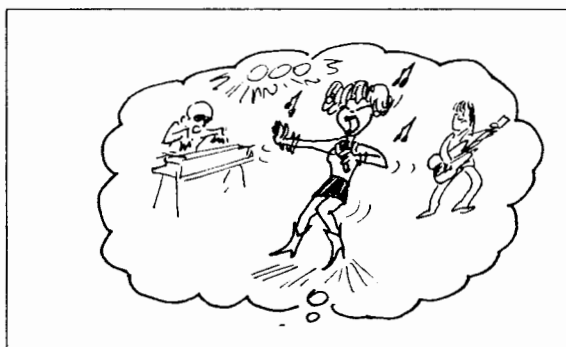
41



42



43



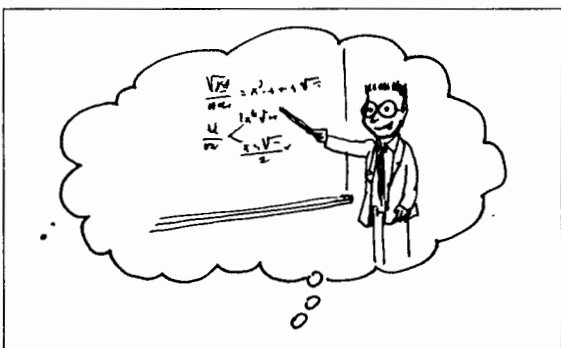
44



45



46



47

FICHA 13: dibujos 48, 49 y 50

Contenido:

Entrenamiento de la comprensión y uso de los términos mentalistas "querer-poder-saber"

Formatos de trabajo y consignas:

- Comprensión: el adulto dice una de las preguntas posibles (o la entrega por escrito):
 ¿puedes?
 ¿sabes?
 ¿quieres?
y el niño/la niña debe señalar el dibujo o colocar la pregunta escrita en el lugar correspondiente.
- Expresión: la niña/el niño debe recuperar en memoria las preguntas trabajadas y asociarlas con cada uno de los dibujos

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

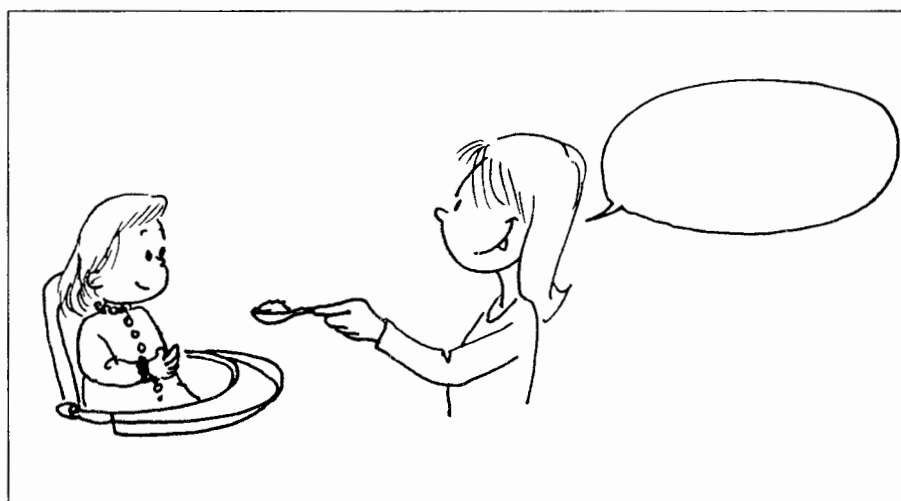
.....
.....
.....
.....

Dificultades:

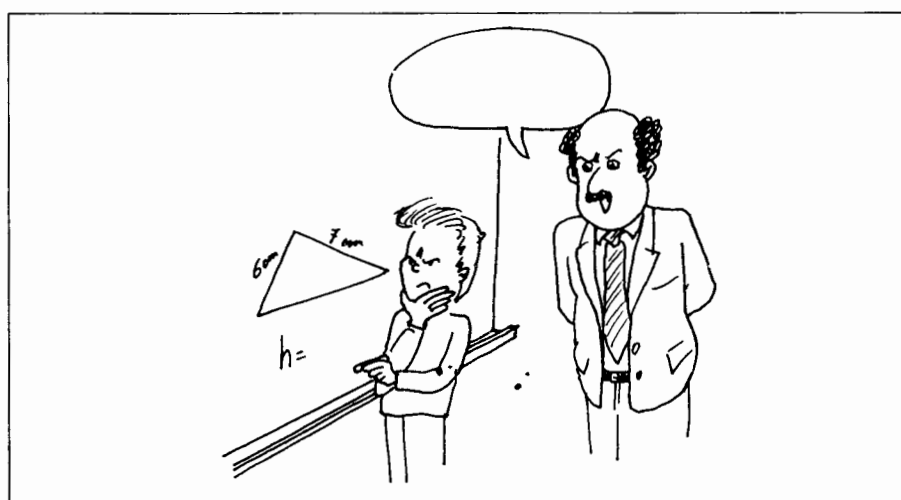
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



48



49



50

FICHA 14: dibujos 51, 52 y 53

Contenido:

Entrenamiento de la comprensión y uso de los términos mentalistas "querer-poder-saber"

Formatos de trabajo y consignas:

En el "bocadillo" de la izquierda, el adulto deberá introducir, oralmente o por escrito la petición: " dame la pelota" o, en el último dibujo, la pregunta "¿dónde está la pelota?"

A continuación, pasa al ejercicio:

- Comprensión: el adulto dice una de las respuestas posibles (o la entrega por escrito):
 - no puedo
 - no quiero
 - no sé

y el niño/la niña debe señalar el dibujo o colocar la pregunta escrita en el lugar correspondiente.

- Expresión: la niña/el niño debe recuperar en memoria las preguntas trabajadas y asociarlas con cada uno de los dibujos

Nombre y apellidos:

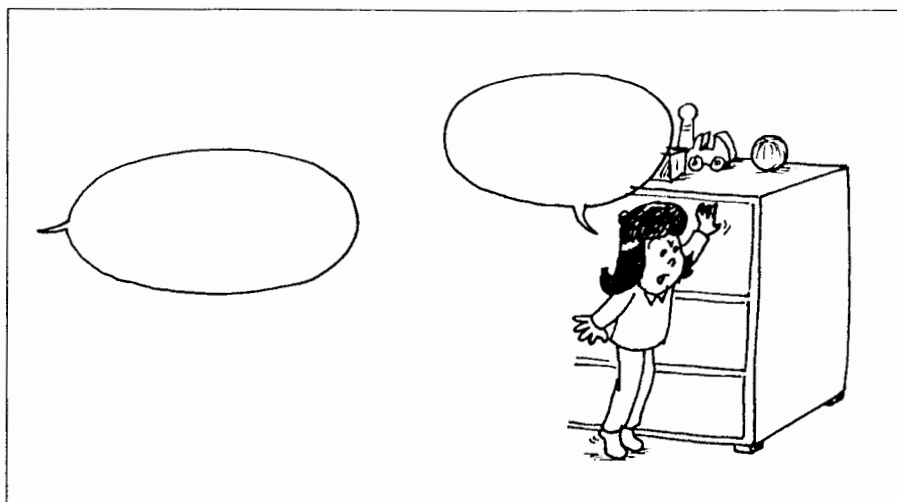
Fecha:

Observaciones:

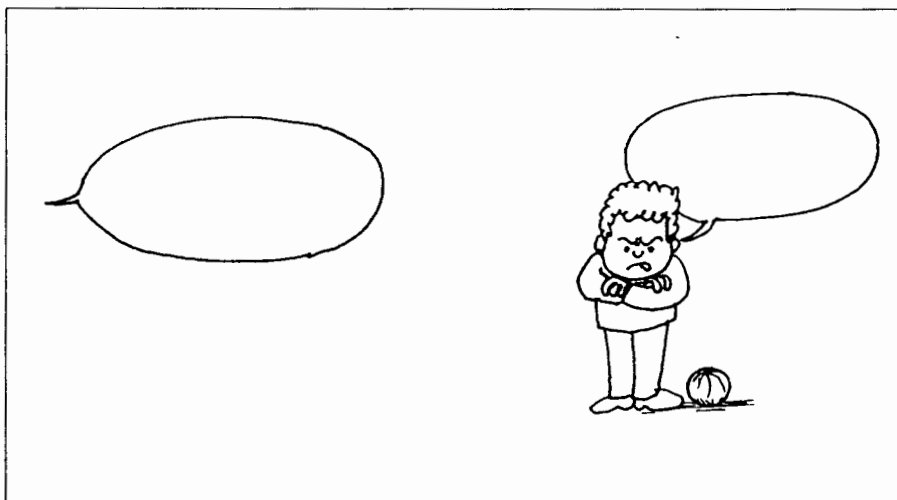
.....
.....
.....

Dificultades:

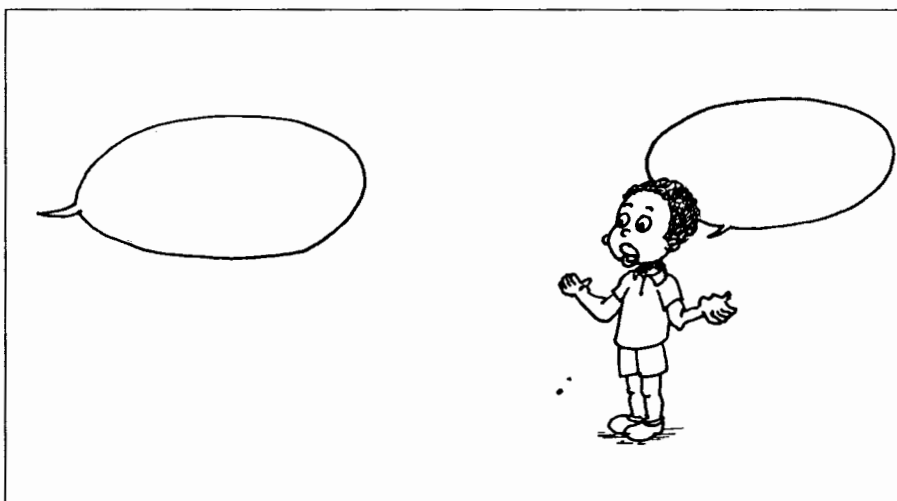
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



51



52



53

FICHA 15: dibujos 54 y 55

Contenido:

Trata de la función comunicativa de “avisar”, es decir de llamar la atención de alguien y de darle una información de la que no dispone. La forma externa puede variar en función del contenido (si es un peligro o algo anodino) y en función del grado de familiaridad entre los interlocutores.

Formatos de trabajo:

- Comprensión: con el conjunto de dibujos de las fichas 15, 16 y 17 que tratan del mismo contenido, realizar ejercicios de asociación entre las consignas verbales emitidas por el adulto (o entregadas por escrito) y los dibujos.
- Expresión: en sesiones posteriores, recuperación en memoria de las expresiones trabajadas; un paso intermedio puede consistir en utilizar la inducción oral o la entrega de frases escritas a completar y donde se han eliminando las palabras-objetivo.

Consignas posibles:

- “Perdone señora, se le ha caído un paquete”
- “Mira, te has abrochado mal el abrigo”
- “Cuidado, hay una tabla rota”
- “Tengan cuidado con la cabeza”
- “¡Cuidado, que viene el profe!”
- “Ten cuidado, hay hielo” o “ten cuidado, resbala”

Nombre y apellidos:

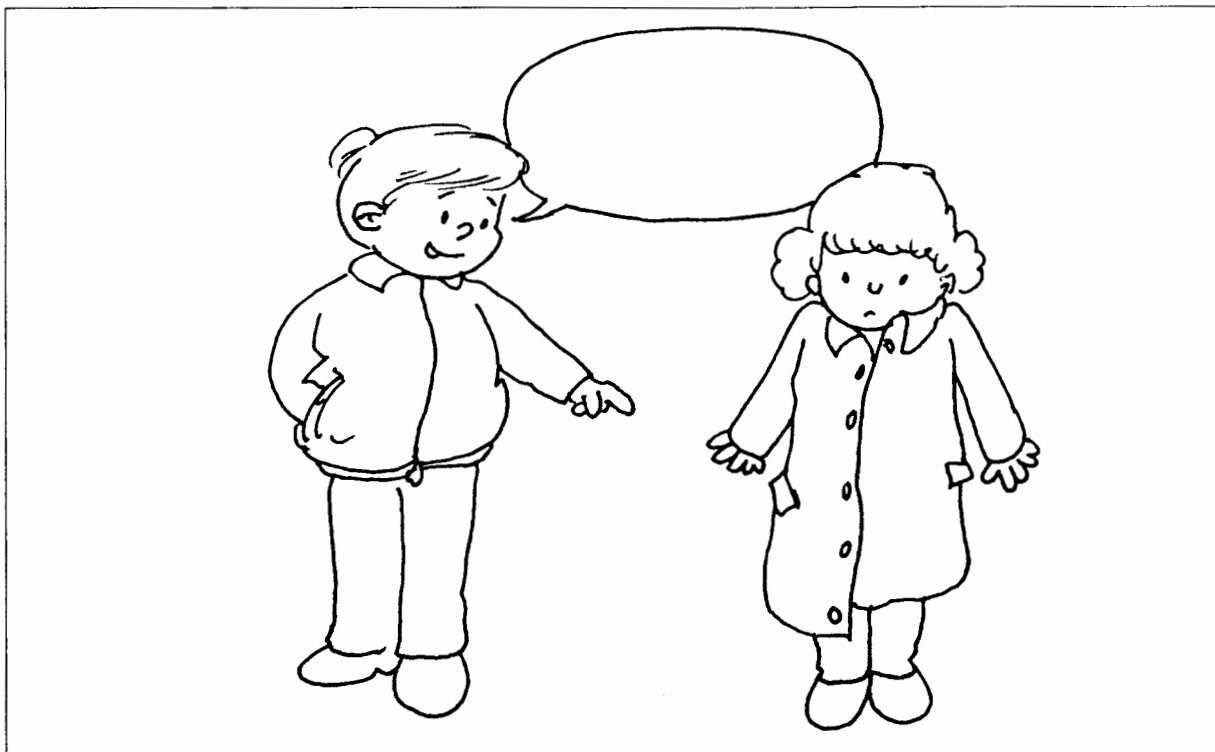
Fecha:

Observaciones:

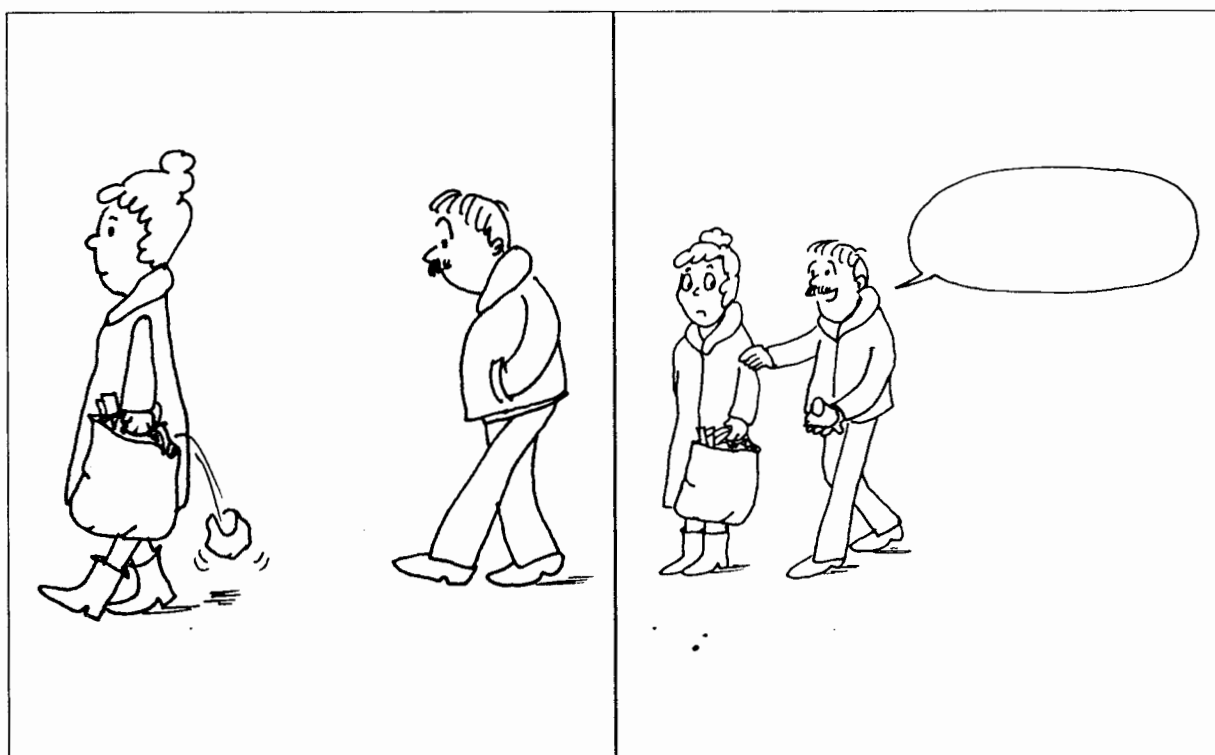
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



54



55

FICHA 16: dibujos 56 y 57

Contenido:

Trata de la función comunicativa de “avisar”, es decir de llamar la atención de alguien y de darle una información de la que no dispone. La forma externa puede variar en función del contenido (si es un peligro o algo anodino) y en función del grado de familiaridad entre los interlocutores.

Formatos de trabajo:

- Comprensión: con el conjunto de dibujos de las fichas 15, 16 y 17 que tratan del mismo contenido, realizar ejercicios de asociación entre las consignas verbales emitidas por el adulto (o entregadas por escrito) y los dibujos.
- Expresión: en sesiones posteriores, recuperación en memoria de las expresiones trabajadas; un paso intermedio puede consistir en utilizar la inducción oral o la entrega de frases escritas a completar y donde se han eliminando las palabras-objetivo.

Consignas posibles:

- Perdone señora, se le ha caído un paquete”
- “Mira, te has abrochado mal el abrigo”
- “Cuidado, hay una tabla rota”
- “Tengan cuidado con la cabeza”
- “¡Cuidado, que viene el prof!”
- “Ten cuidado, hay hielo” o “ten cuidado, resbala”

Nombre y apellidos:

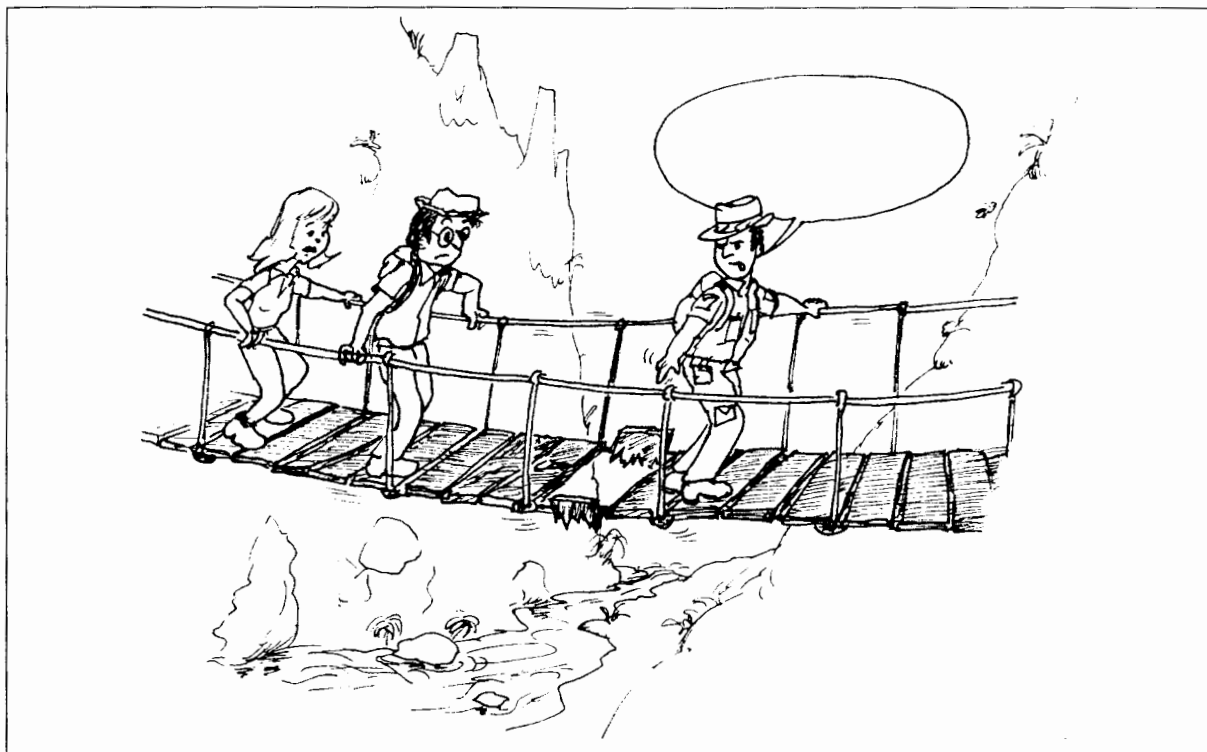
Fecha:

Observaciones:

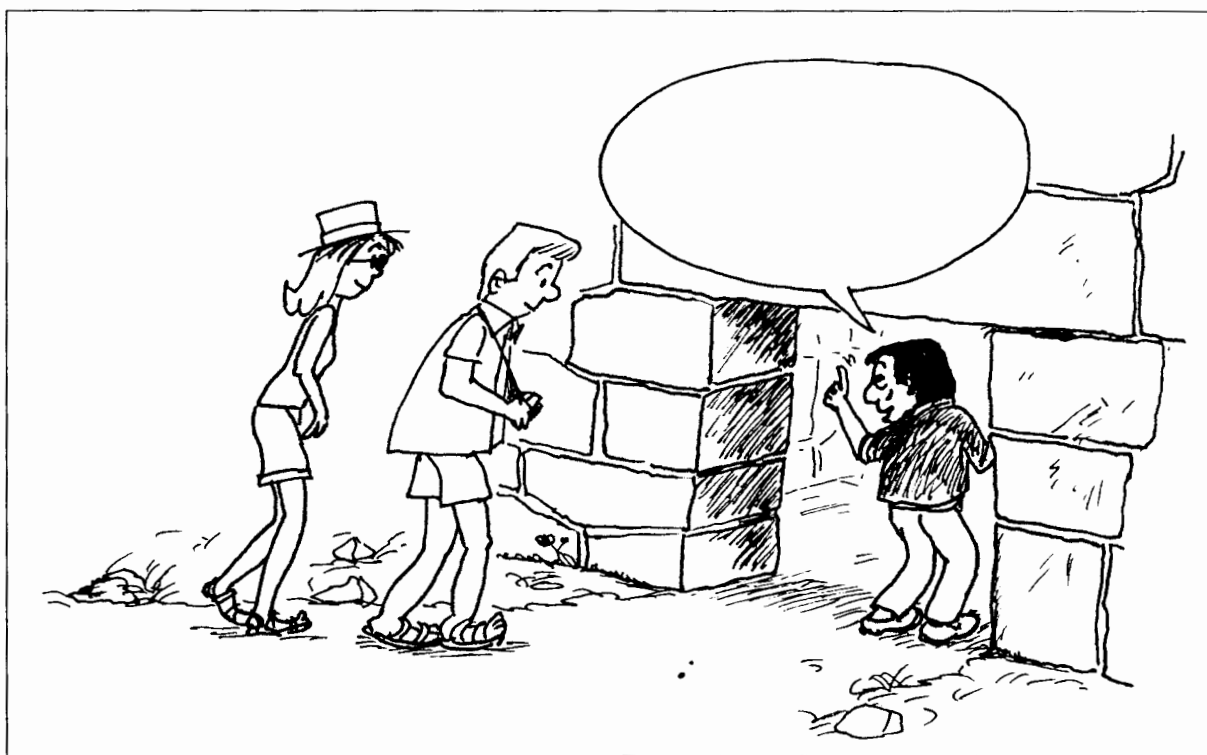
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



56



57

FICHA 17: dibujos 58 y 59

Contenido:

Trata de la función comunicativa de “avisar”, es decir de llamar la atención de alguien y de darle una información de la que no dispone. La forma externa puede variar en función del contenido (si es un peligro o algo anodino) y en función del grado de familiaridad entre los interlocutores.

Formatos de trabajo:

- Comprensión: con el conjunto de dibujos de las fichas 15, 16 y 17 que tratan del mismo contenido, realizar ejercicios de asociación entre las consignas verbales emitidas por el adulto (o entregadas por escrito) y los dibujos.
- Expresión: en sesiones posteriores, recuperación en memoria de las expresiones trabajadas; un paso intermedio puede consistir en utilizar la inducción oral o la entrega de frases escritas a completar y donde se han eliminando las palabras-objetivo.

Consignas posibles:

- “Perdone señora, se le ha caído un paquete”
- “Mira, te has abrochado mal el abrigo”
- “Cuidado, hay una tabla rota”
- “Tengan cuidado con la cabeza”
- “¡Cuidado, que viene el profe!”
- “Ten cuidado, hay hielo” o “ten cuidado, resbala”

Nombre y apellidos:

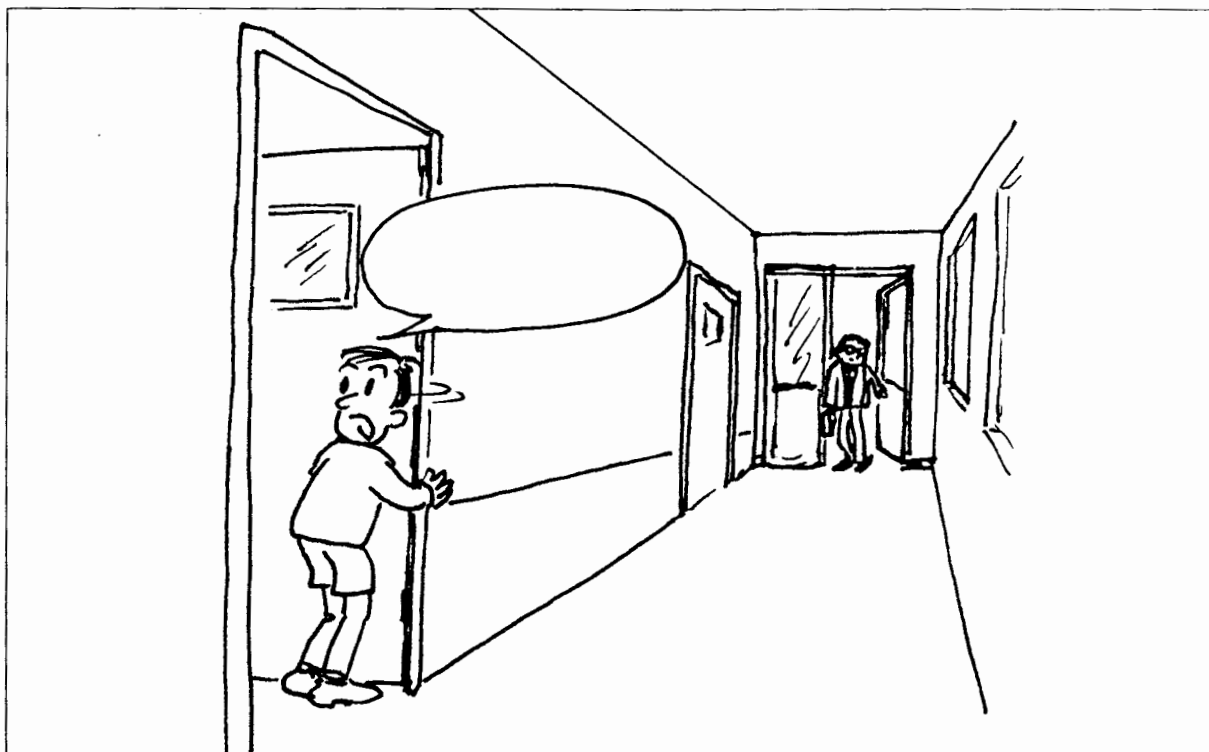
Fecha:

Observaciones:

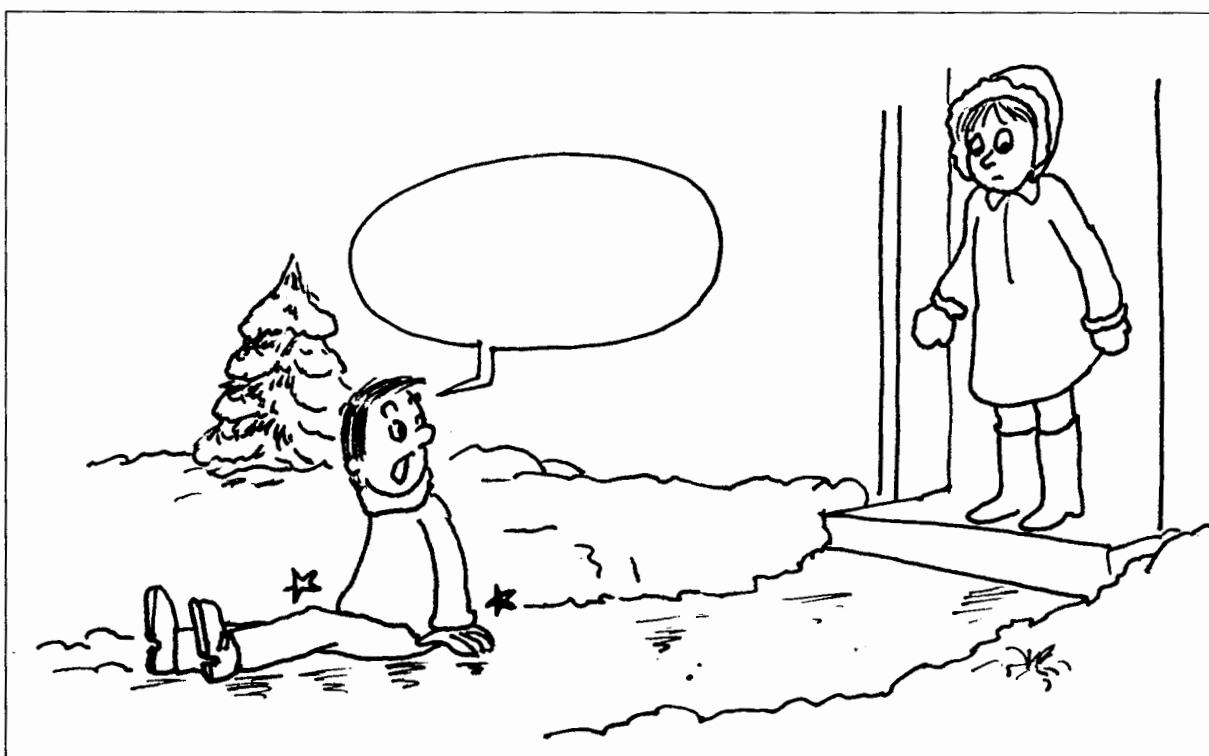
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



58



59

FICHA 18: dibujos 60 y 61

Contenido:

Dirigirse a personas desconocidas o de otro estatus (profesor, jefe...) para pedir permiso

Formatos de trabajo:

- Entrenar la comprensión de la situación: qué pretende el que habla (ir al baño, salir del autobús, atravesar una playa atestada, hablar un momento con el jefe...)
- Analizar la interpretación espontánea del niño o la niña: lo más habitual es que proponga una fórmula demasiado directa ("dejame pasar, quiero pis...", por ejemplo); proponerle las fórmulas socialmente adecuadas (normalmente bajo forma de pregunta o de petición indirecta) para que las vaya asociando a los dibujos.
- Repasar periódicamente las viñetas hasta que la niña/el niño sea capaz de reproducir el modelo

Consignas posibles:

Estas situaciones de la vida cotidiana se resuelven normalmente con el uso de preguntas: "¿Puedo ir al baño?", "¿Puedo hablar con usted?", "¿Puedo pasar?"

- Fórmulas indirectas: "Me bajo en la siguiente"
"Necesito ir al baño"

Nombre y apellidos:

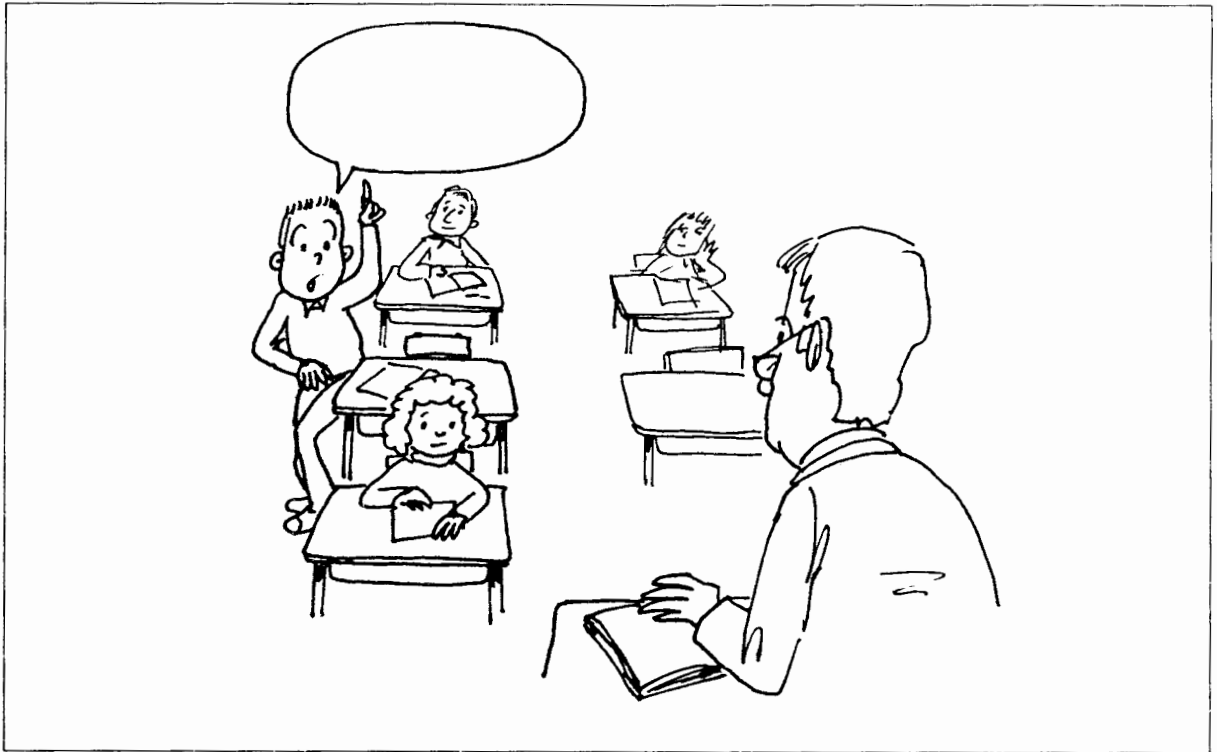
Fecha:

Observaciones:

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

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



60



61

FICHA 19 : dibujos 62 y 63

Contenido:

Dirigirse a personas desconocidas o de otro estatus (profesor, jefe...) para pedir permiso

Formatos de trabajo:

- Entrenar la comprensión de la situación: qué pretende el que habla (ir al baño, salir del autobus, atravesar una playa atestada, hablar un momento con el jefe...)
- Analizar la interpretación espontánea del niño o la niña: lo más habitual es que proponga una fórmula demasiado directa ("dejame pasar, quiero pis...", por ejemplo); proponerle las fórmulas socialmente adecuadas (normalmente bajo forma de pregunta o de petición indirecta) para que las vaya asociando a los dibujos.
- Repasar periódicamente las viñetas hasta que la niña/el niño sea capaz de reproducir el modelo

Consignas posibles:

Estas situaciones de la vida cotidiana se resuelven normalmente con el uso de preguntas: "¿Puedo ir al baño?", "¿Puedo hablar con usted?", "¿Puedo pasar?"

- Fórmulas indirectas: "Me bajo en la siguiente"
"Necesito ir al baño"

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

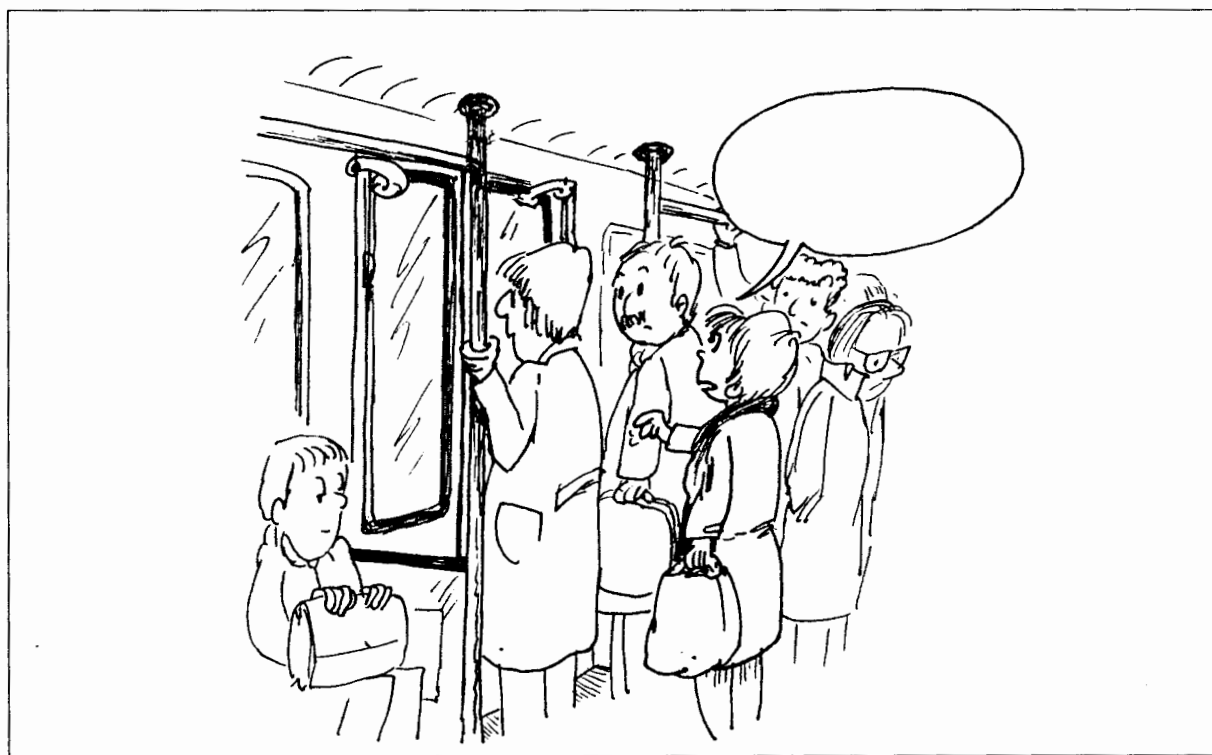
.....
.....
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



62



63

FICHA 20: dibujos 64, 65 y 66

Contenido:

Dirigirse a alguien para pedir ayuda o información, en distintas situaciones, variando el grado de familiaridad o cercanía del interlocutor.

Formatos de trabajo

- Entrenar la comprensión de la situación porque supone una cierta habilidad mentalista para interpretar el contexto y la intención del personaje que habla
- Analizar la interpretación espontánea del niño o la niña: peticiones excesivamente directas por ejemplo: “Dame la pelota, ¿dónde está mi hotel? Sube la maleta. ¿Cuánto cuesta?”.
- Hacerle entender la necesidad de una introducción, de una petición de permiso, del uso de fórmulas sociales adecuadas; proponerle las fórmulas adecuadas para que las asocie (oralmente o por escrito) a las distintas viñetas
- Repasar periódicamente las viñetas para asegurar su aprendizaje

Consignas posibles: estas situaciones de petición de ayuda o de información requieren normalmente:

- Una introducción: llamada sencilla si es una persona conocida (“papá, señorita...”) o fórmula social si se trata de un desconocido (“perdone”); en el caso de la llamada por teléfono, es incluso necesario saludar y dar una información previa: “Buenos días. Mire, estoy delante del nº 15 donde hay un piso en venta”
- Una petición en forma de pregunta: “¿Me puede ayudar con la maleta? ¿Sabe usted donde está la estación? ¿Me puedes atar los zapatos? ¿Me atas el lazo? ¿Me puedes dejar esto? ¿Tiene usted la talla 48?”
- O una petición “suavizada” con el uso del condicional:
 - “Quisiera saber el precio de ese piso.
 - ¿Podría cogernos el globo? ¿Me podría decir cuánto piden por el piso?
 - ¿Me podría pasarme la sal?
 - Quisiera saber cuánto cuesta esta chaqueta/ este jarrón”
- La inclusión de una fórmula de cortesía del tipo ¿Por favor?

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

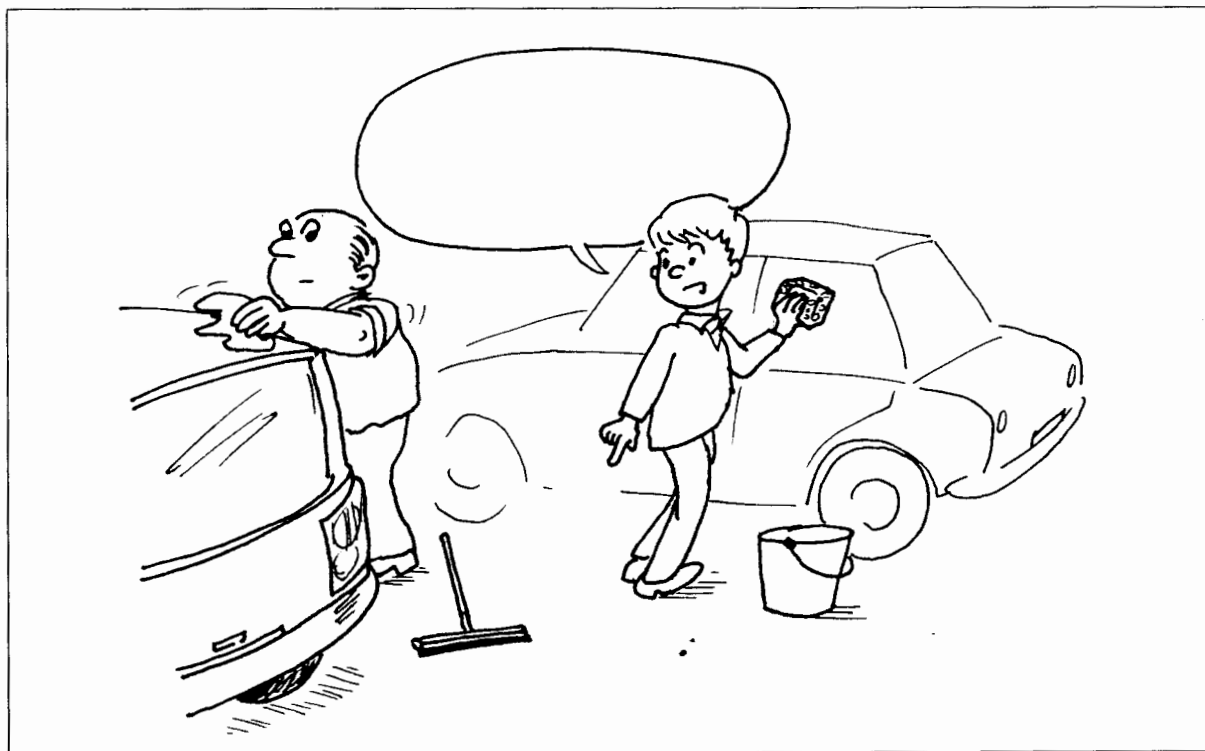
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



64



65



66

FICHA 21: dibujos 67, 68 y 69

Contenido:

Dirigirse a alguien para pedir ayuda o información, en distintas situaciones, variando el grado de familiaridad o cercanía del interlocutor.

Formatos de trabajo

- Entrenar la comprensión de la situación porque supone una cierta habilidad mentalista para interpretar el contexto y la intención del personaje que habla
- Analizar la interpretación espontánea del niño o la niña: peticiones excesivamente directas por ejemplo: "Dame la pelota, ¿dónde está mi hotel? Sube la maleta. ¿Cuánto cuesta?"
- Hacerle entender la necesidad de una introducción, de una petición de permiso, del uso de fórmulas sociales adecuadas, proponerle las fórmulas adecuadas para que las asocie (oralmente o por escrito) a las distintas viñetas
- Repasar periódicamente las viñetas para asegurar su aprendizaje

Consignas posibles: estas situaciones de petición de ayuda o de información requieren normalmente:

- Una introducción: llamada sencilla si es una persona conocida ("papá, señorita...") o fórmula social si se trata de un desconocido ("perdone"); en el caso de la llamada por teléfono, es incluso necesario saludar y dar una información previa: "Buenos días. Mire, estoy delante del nº 15 donde hay un piso en venta"
- Una petición en forma de pregunta: "¿Me puede ayudar con la maleta? ¿Sabe usted donde está la estación? ¿Me puedes atar los zapatos? ¿Me atas el lazo? ¿Me puedes dejar esto? ¿Tiene usted la talla 48?"
- O una petición "suavizada" con el uso del condicional:
 - "Quisiera saber el precio de ese piso.
 - ¿Podría cogernos el globo? ¿Me podría decir cuánto piden por el piso?
 - ¿Me podría pasarme la sal?
 - Quisiera saber cuánto cuesta esta chaqueta/ este jarrón"
- La inclusión de una fórmula de cortesía del tipo ¿Por favor?

Nombre y apellidos:

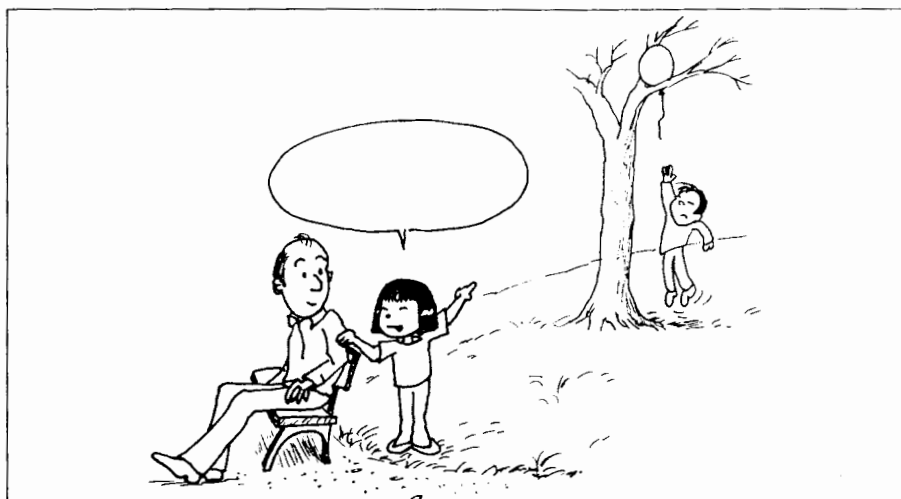
Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

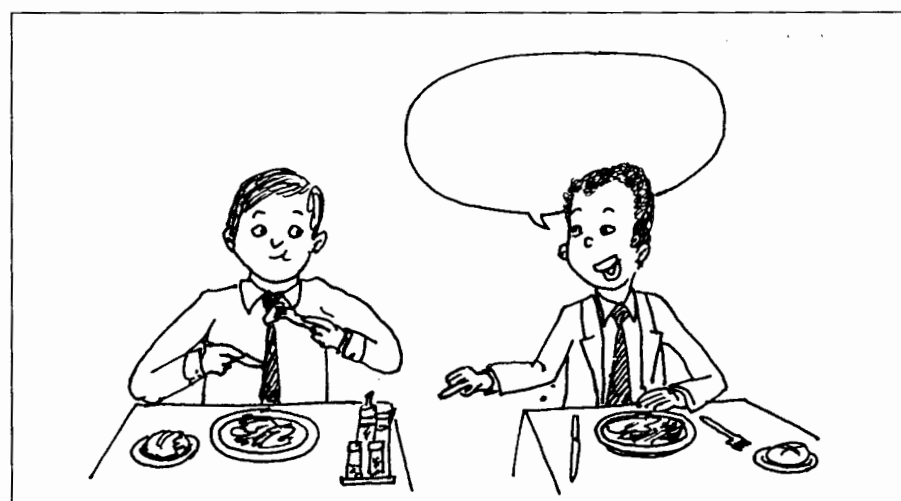
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



67



68



69

FICHA 22: dibujos 70, 71

Contenido:

Dirigirse a alguien para pedir ayuda o información, en distintas situaciones, variando el grado de familiaridad o cercanía del interlocutor.

Formatos de trabajo

- Entrenar la comprensión de la situación porque supone una cierta habilidad mentalista para interpretar el contexto y la intención del personaje que habla
- Analizar la interpretación espontánea del niño o la niña: peticiones excesivamente directas por ejemplo: "Dame la pelota, ¿dónde está mi hotel? Sube la maleta. ¿Cuánto cuesta? "
- Hacerle entender la necesidad de una introducción, de una petición de permiso, del uso de fórmulas sociales adecuadas; proponerle las fórmulas adecuadas para que las asocie (oralmente o por escrito) a las distintas viñetas
- Repasar periódicamente las viñetas para asegurar su aprendizaje

Consignas posibles: estas situaciones de petición de ayuda o de información requieren normalmente:

- Una introducción: llamada sencilla si es una persona conocida ("papá, señorita...") o fórmula social si se trata de un desconocido ("perdone"); en el caso de la llamada por teléfono, es incluso necesario saludar y dar una información previa: "Buenos días. Mire, estoy delante del nº 15 donde hay un piso en venta"
- Una petición en forma de pregunta: "¿Me puede ayudar con la maleta? ¿Sabe usted donde está la estación? ¿Me puedes atar los zapatos? ¿Me atas el lazo? ¿Me puedes dejar esto? ¿Tiene usted la talla 48?"
- O una petición "suavizada" con el uso del condicional:
"Quisiera saber el precio de ese piso."
"¿Podría cogernos el globo? ¿Me podría decir cuánto piden por el piso?"
"¿Me podría pasarme la sal?"
"Quisiera saber cuánto cuesta esta chaqueta/ este jarrón"
- La inclusión de una fórmula de cortesía del tipo ¿Por favor?

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



70



71

FICHA 23: dibujos 72 y 73

Contenido:

Dirigirse a alguien para pedir ayuda o información, en distintas situaciones, variando el grado de familiaridad o cercanía del interlocutor.

Formatos de trabajo

- Entrenar la comprensión de la situación porque supone una cierta habilidad mentalista para interpretar el contexto y la intención del personaje que habla
- Analizar la interpretación espontánea del niño o la niña: peticiones excesivamente directas por ejemplo: “Dame la pelota, ¿dónde está mi hotel? Sube la maleta. ¿Cuánto cuesta? “. . .
- Hacerle entender la necesidad de una introducción, de una petición de permiso, del uso de fórmulas sociales adecuadas; proponerle las fórmulas adecuadas para que las asocie (oralmente o por escrito) a las distintas viñetas
- Repasar periódicamente las viñetas para asegurar su aprendizaje

Consignas posibles: estas situaciones de petición de ayuda o de información requieren normalmente:

- Una introducción: llamada sencilla si es una persona conocida (“papá, señorita...”) o fórmula social si se trata de un desconocido (“perdone”); en el caso de la llamada por teléfono, es incluso necesario saludar y dar una información previa: “Buenos días. Mire, estoy delante del nº 15 donde hay un piso en venta”
- Una petición en forma de pregunta: “¿Me puede ayudar con la maleta? ¿Sabe usted donde está la estación? ¿Me puedes atar los zapatos? ¿Me atas el lazo? ¿Me puedes dejar esto? ¿Tiene usted la talla 48?”
- O una petición “suavizada” con el uso del condicional:
 - “Quisiera saber el precio de ese piso.
 - ¿Podría cogernos el globo? ¿Me podría decir cuánto piden por el piso?
 - ¿Me podría pasarme la sal?
 - Quisiera saber cuánto cuesta esta chaqueta/ este jarrón”
- La inclusión de una fórmula de cortesía del tipo ¿Por favor?

Nombre y apellidos:

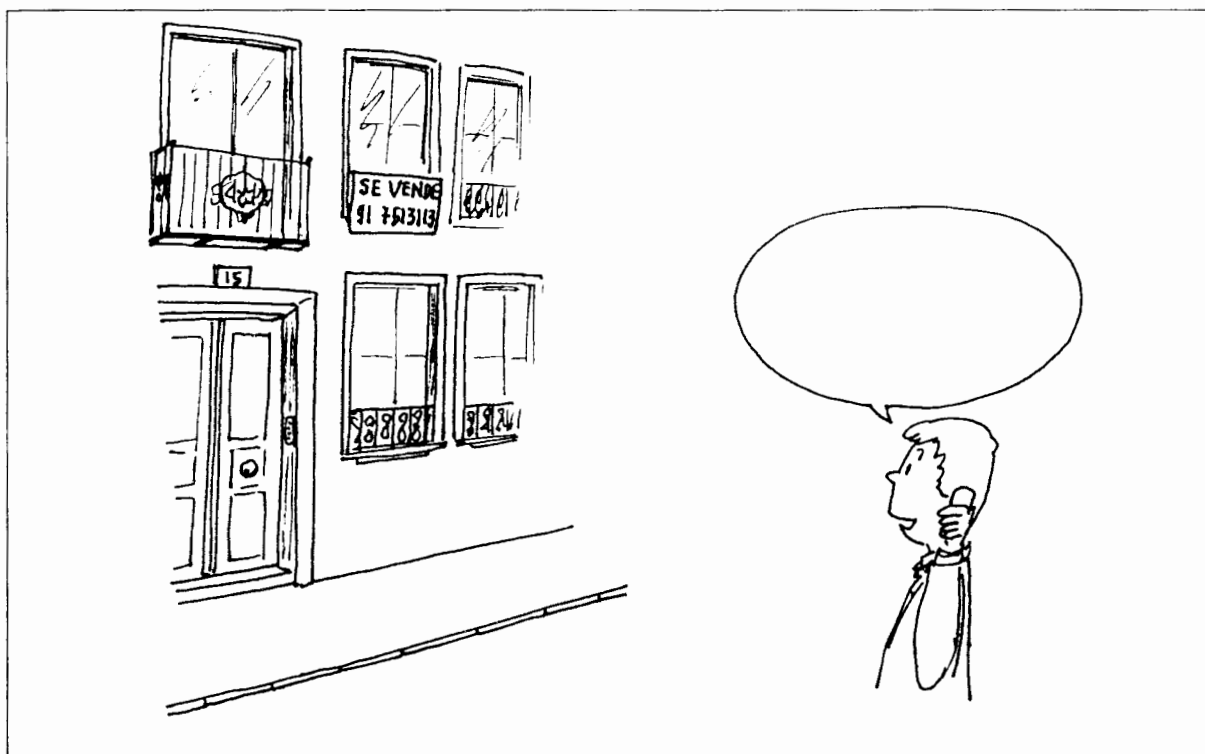
Fecha:

Observaciones:

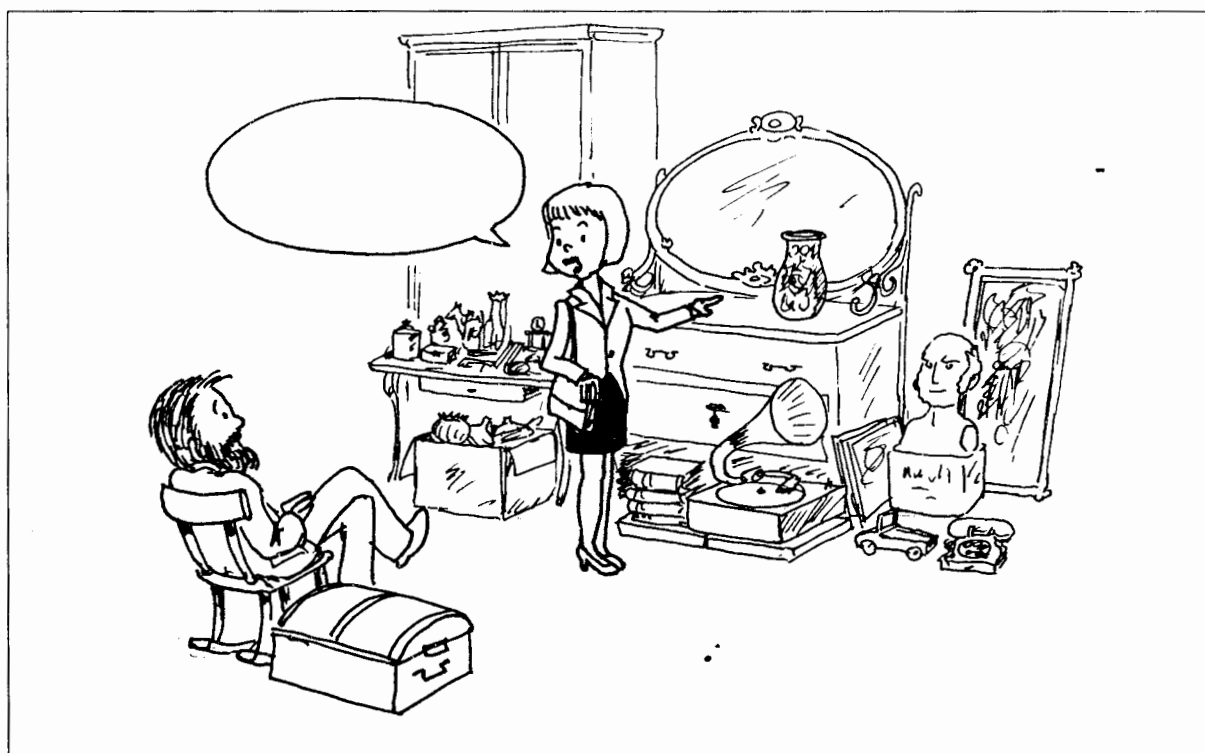
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



72



73

FICHA 24: dibujos 74 y 75

Contenido:

Preguntar para pedir información. El contraste de estas dos viñetas pretende llevar al niño a modificar la pregunta del protagonista en función del contexto, en este caso la expresión facial de las personas que están corriendo.

Formato de trabajo:

- Hacer analizar por el niño/la niña las diferencias entre las dos viñetas y ayudarle a formular hipótesis acerca del motivo que empuja a estas personas a correr.
- Asociar dos preguntas orales o escritas diferentes a cada uno de los dibujos.
- Repasar posteriormente.

Consignas posibles:

- “¿Qué pasa?” “¿A dónde váis?”
- “¿Qué ocurre?” “¿Qué hay por allí?”

Nombre y apellidos:

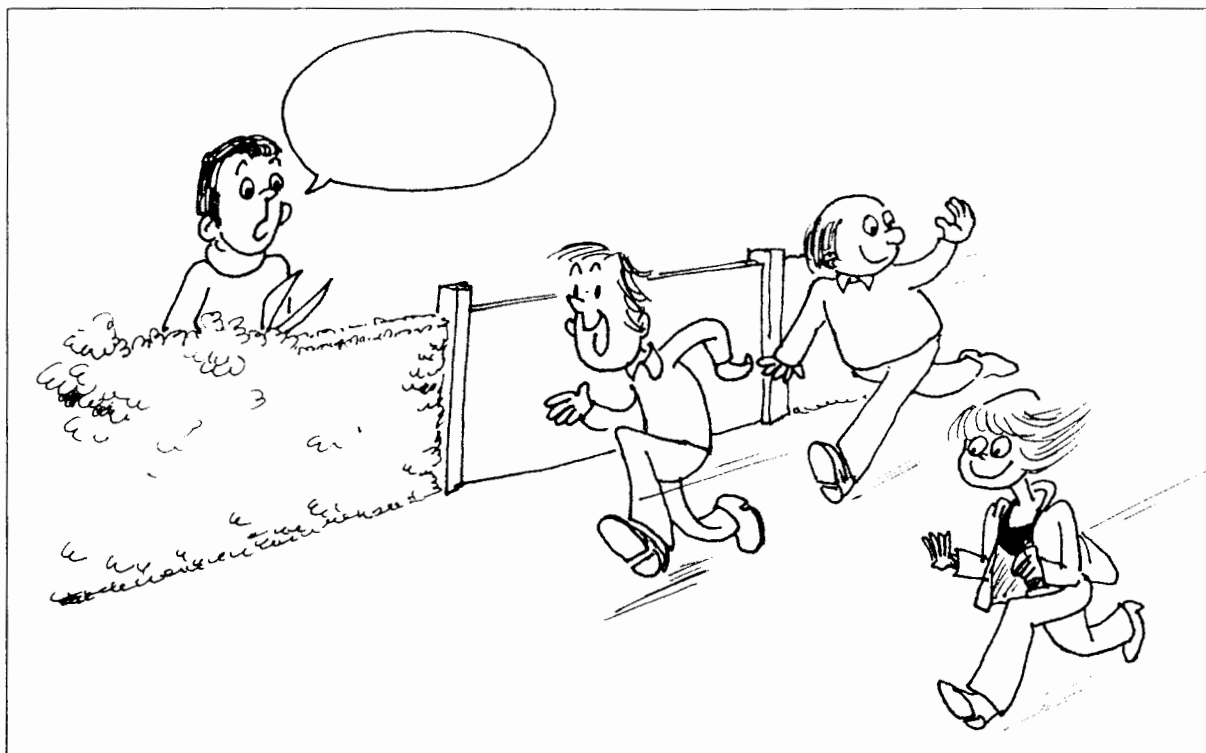
Fecha:

Observaciones:

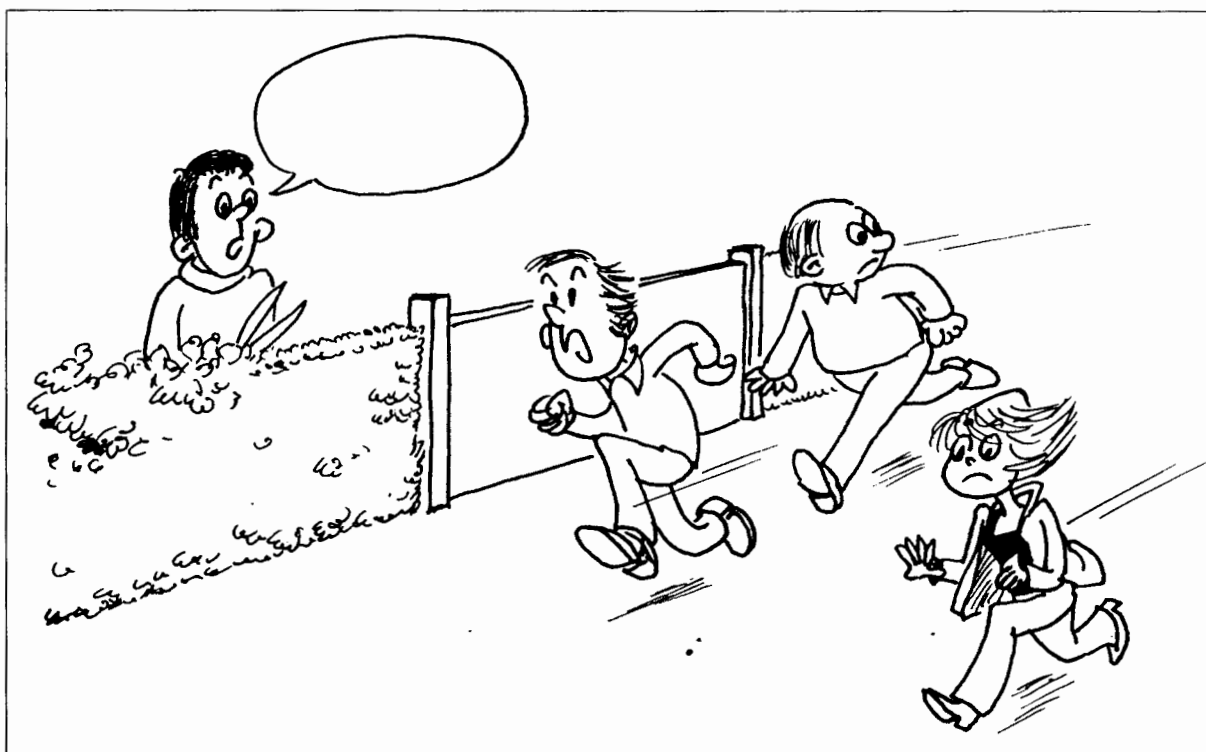
.....
.....
.....
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



74



75

FICHA 25: dibujos 76 y 77

Contenido:

Se refiere al acto comunicativo de "ofrecer algo", sea algo material (unos dulces), sea una ayuda, un asiento en el bus o una vuelta turística en barco. La forma de ofrecer algo a los demás no sólo depende del objeto de dicho ofrecimiento sino del grado de familiaridad que se tiene con el interlocutor o, incluso, de un determinado rol social (es el caso del guía turístico)

Formato de trabajo y consignas:

- Asociar los diálogos escritos con los distintos dibujos
- Explicitar la importancia de las distintas formas verbales que se utilizan (preguntas: "¿Queréis ?", "¿Quiere usted que le ayude?", por ejemplo pero también una forma imperativa matizada: "Siéntese, por favor"; el ofrecimiento interesado del guía debe incluir algún tipo de argumento o de descripción de lo que se ofrece, insistiendo en su interés, su bajo precio....)
- Volver a presentar varias veces el material hasta que el niño pueda recordar las distintas fórmulas trabajadas.

Nombre y apellidos:

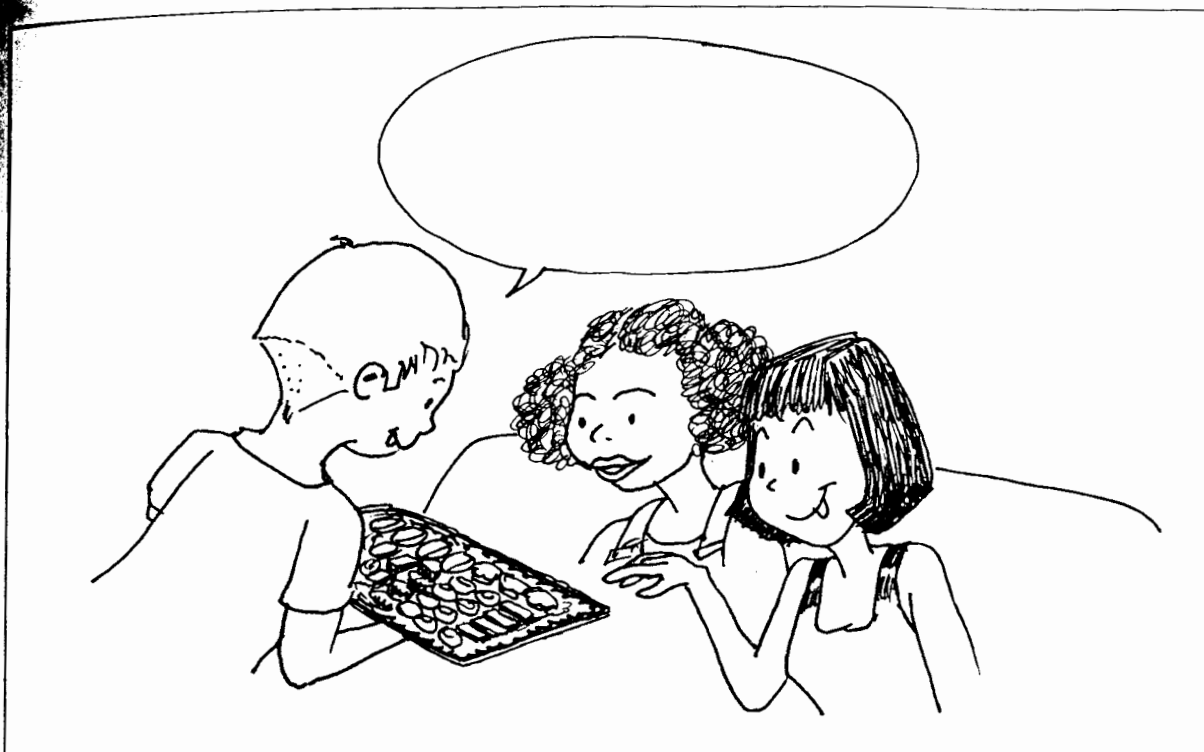
Fecha:

Observaciones:

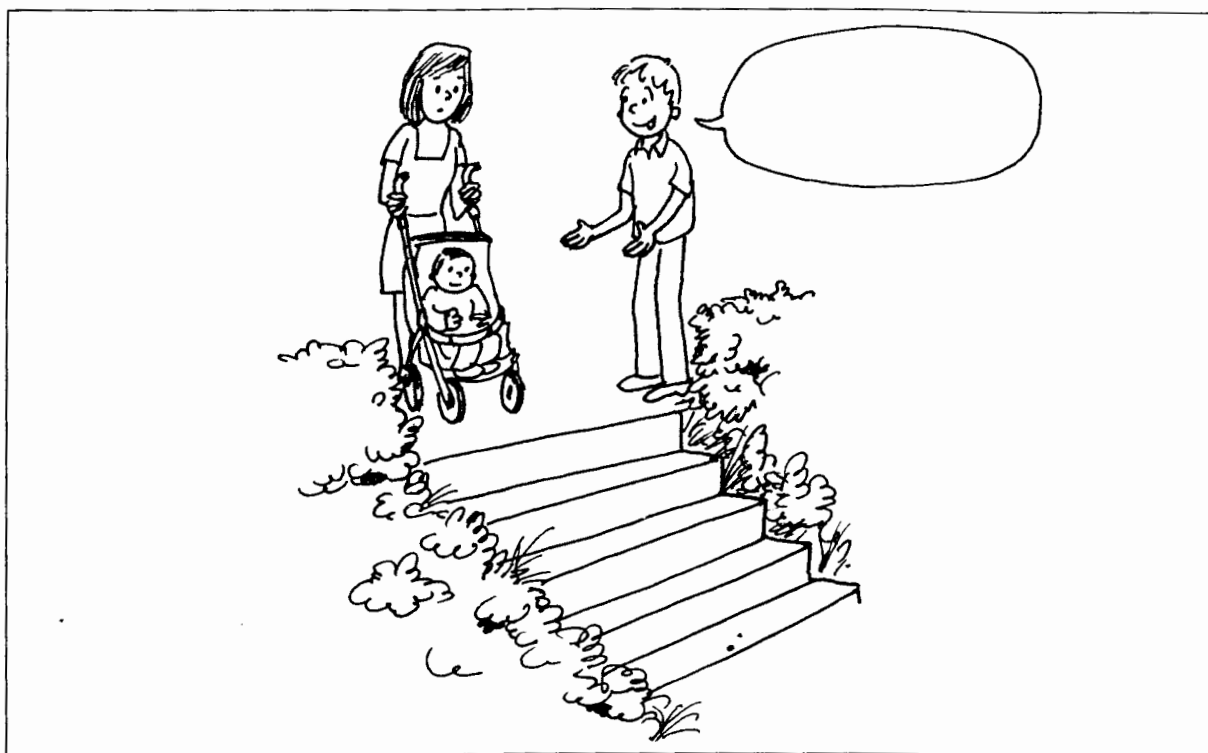
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



76



77

FICHA 26: dibujos 78 y 79

Contenido:

Se refiere al acto comunicativo de "ofrecer algo", sea algo material (unos dulces), sea una ayuda, un asiento en el bus o una vuelta turística en barco. La forma de ofrecer algo a los demás no sólo depende del objeto de dicho ofrecimiento sino del grado de familiaridad que se tiene con el interlocutor o, incluso, de un determinado rol social (es el caso del guía turístico)

Formato de trabajo y consignas:

- Asociar los diálogos escritos con los distintos dibujos
- Explicitar la importancia de las distintas formas verbales que se utilizan (preguntas: "¿Queréis ?", "¿Quiere usted que le ayude?", por ejemplo pero también una forma imperativa matizada: "Siéntese, por favor"; el ofrecimiento interesado del guía debe incluir algún tipo de argumento o de descripción de lo que se ofrece, insistiendo en su interés, su bajo precio....)
- Volver a presentar varias veces el material hasta que el niño pueda recordar las distintas fórmulas trabajadas.

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

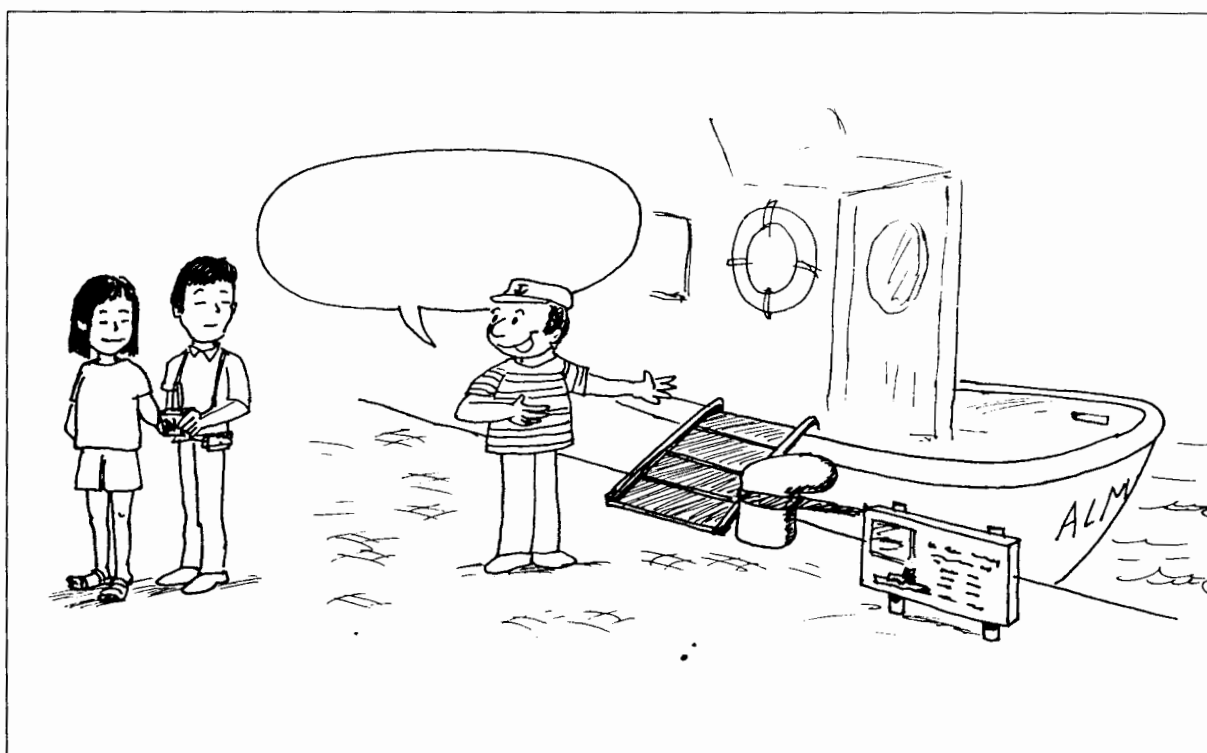
.....
.....
.....
.....
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



78



79

FICHA 27: dibujos 80, 81 y 82

Contenido:

Se presentan tres situaciones de una forma más específica de ofrecimiento que es la "invitación" a participar en algo que está realizando un grupo (jugar, tomar una copa)

Formato de trabajo:

- Asociar los diálogos escritos con los distintos dibujos
- Volver a presentar el material hasta que el niño/la niña pueda recordar las fórmulas trabajadas

Consignas:

El núcleo verbal de este tipo de acto de habla incluye una llamada ("Oye; eh, hombre ; Fernando ;..."), una forma interrogativa ("¿Quieres....?"), o una forma imperativa matizada del tipo "ven a jugar, ven a tomar algo ..." y el uso de pronombres del tipo "conmigo, con nosotros/as". El resto del mensaje se referirá a la situación concreta de cada viñeta.

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

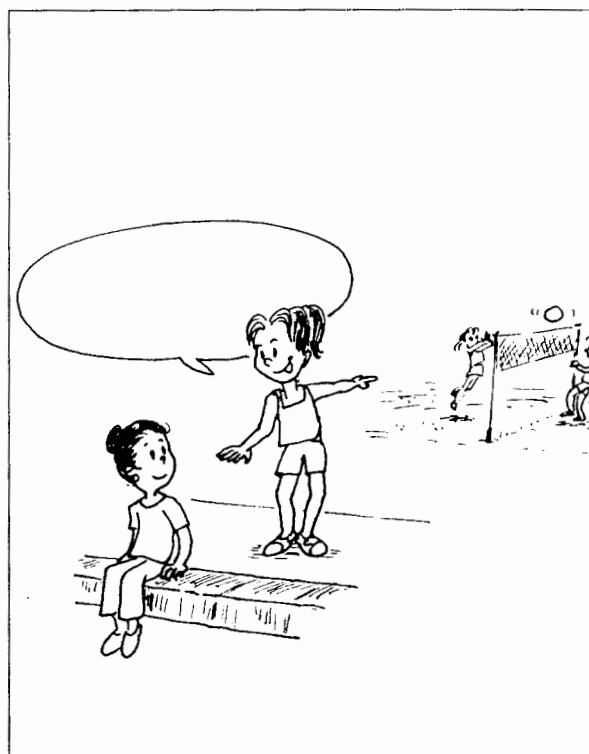
.....

Dificultades:

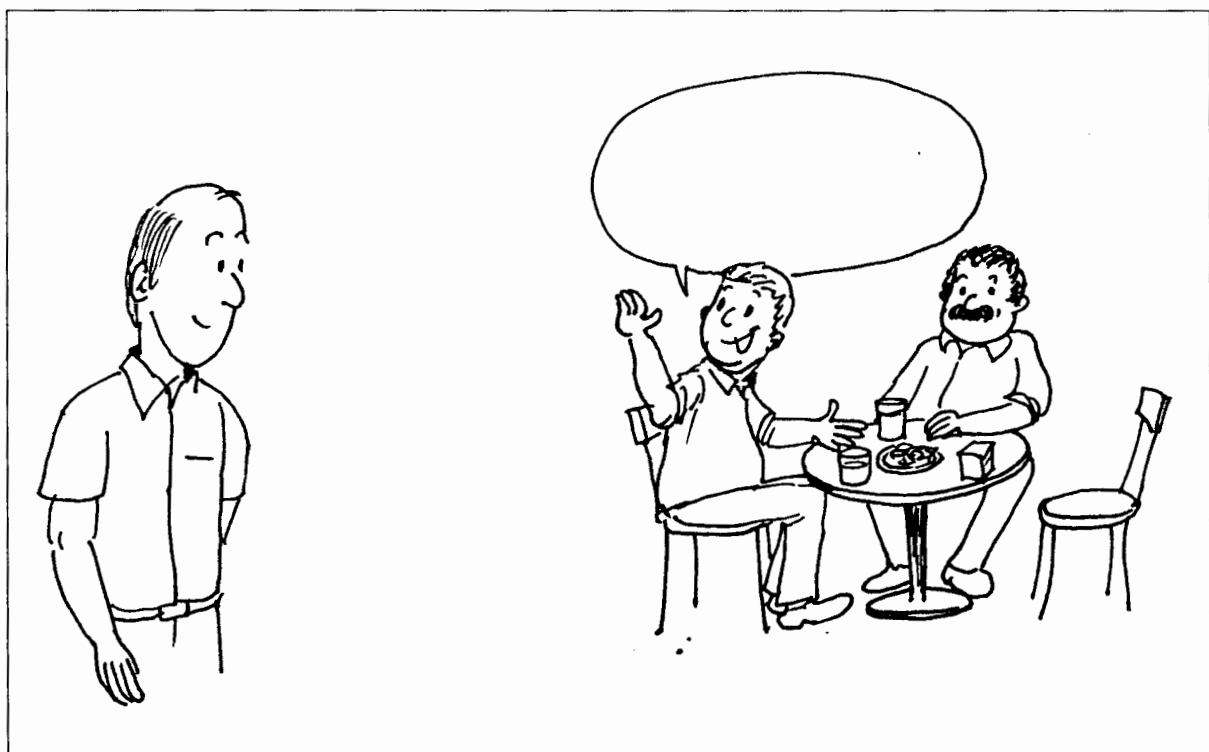
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



80



81



82

FICHA 28: dibujos 83, 84, 85 y 86

Contenido:

Función de la entonación para averiguar la intención del hablante. (enunciativa-interrogativa)

Formato de trabajo:

- El adulto dice los enunciados y el niño/la niña debe señalar la situación correspondiente (se puede hacer por escrito y entonces queda visualizada la pregunta con los signos de interrogación).
- Imitación diferida: es la niña /el niño quién debe decir los enunciados y el adulto quien señala la viñeta correspondiente

Consignas:

¿Queda zumo?
Te gusta

Queda zumo
¿Te gusta?

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

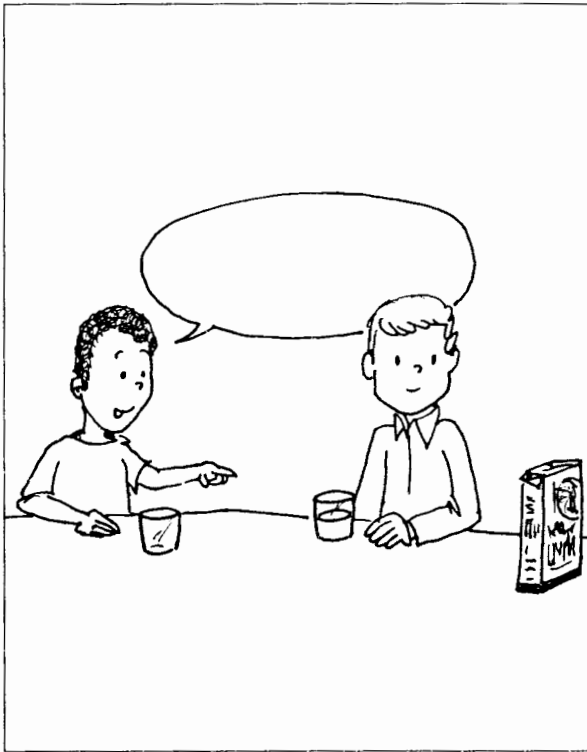
.....

.....

.....

Dificultades:

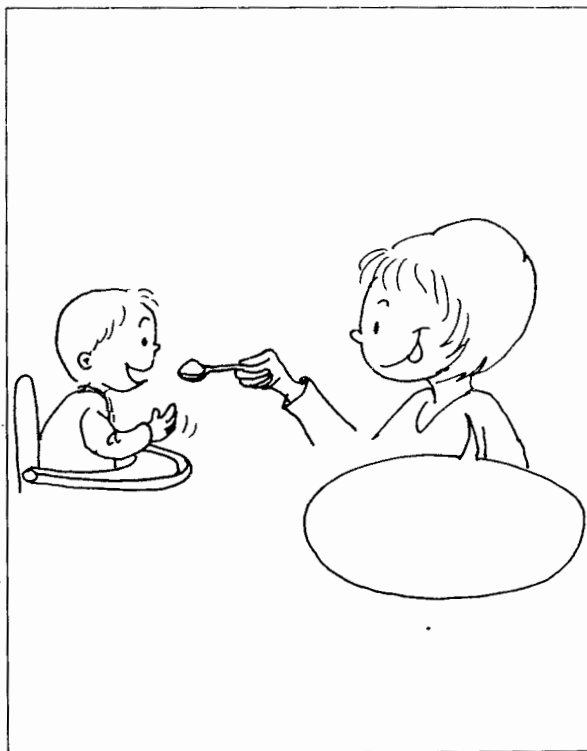
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



83



84



85



86

Ficha 29: dibujos 87, 88, 89, 90

Contenido:

Función de la entonación para averiguar la intención del hablante. (enunciativa-interrogativa)

Formato de trabajo:

- El adulto dice los enunciados y el niño/la niña debe señalar la situación correspondiente (se puede hacer por escrito y entonces queda visualizada la pregunta con los signos de interrogación).
- Imitación diferida: es la niña /el niño quién debe decir los enunciados y el adulto quien señala la viñeta correspondiente

Consignas:

¿Está triste ? Está triste

A lo que se puede evidentemente añadir otros enunciados del tipo “¿qué le pasa?”..., etc.

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

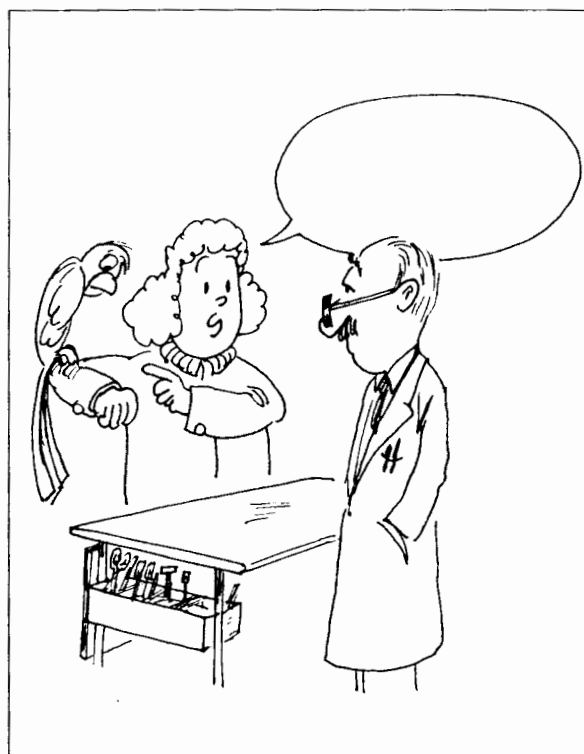
.....
.....
.....
.....
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



87



88



89



90

FICHA 30: dibujos 91, 92, 93, 94

Contenido:

Función de la entonación para averiguar la intención del hablante.
(interrogativa - exclamativa)

Formato de trabajo:

- El adulto dice los enunciados y el niño/la niña debe señalar la situación correspondiente (se puede hacer por escrito y entonces queda visualizada la pregunta con los signos de interrogación).
- Imitación diferida: es la niña /el niño quién debe decir los enunciados y el adulto quien señala la viñeta correspondiente

Consignas:

¡Cuántas hay! ¿Cuántas hay?
¿Qué dices? ¡Qué dices!

Nombre y apellidos:

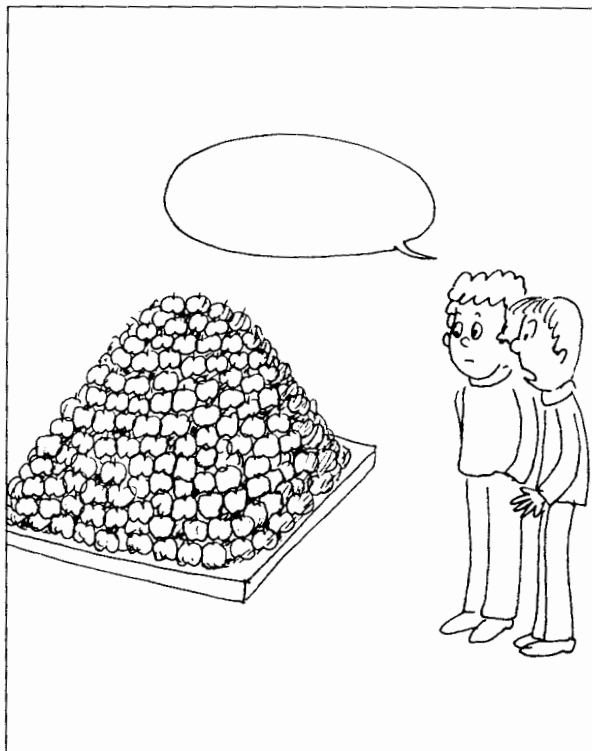
Fecha:

Observaciones:

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

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



91



92



93



94

FICHA 31: dibujos 95a y 95b

Contenido:

Función de la entonación para averiguar la intención del hablante.
(interrogativa - exclamativa)

Formato de trabajo:

- El adulto dice los enunciados y el niño/la niña debe señalar la situación correspondiente (se puede hacer por escrito y entonces queda visualizada la pregunta con los signos de interrogación).
- Imitación diferida: es la niña /el niño quién debe decir los enunciados y el adulto quien señala la viñeta correspondiente

Consignas:

¿Cómo vienen?

¡Cómo vienen!

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

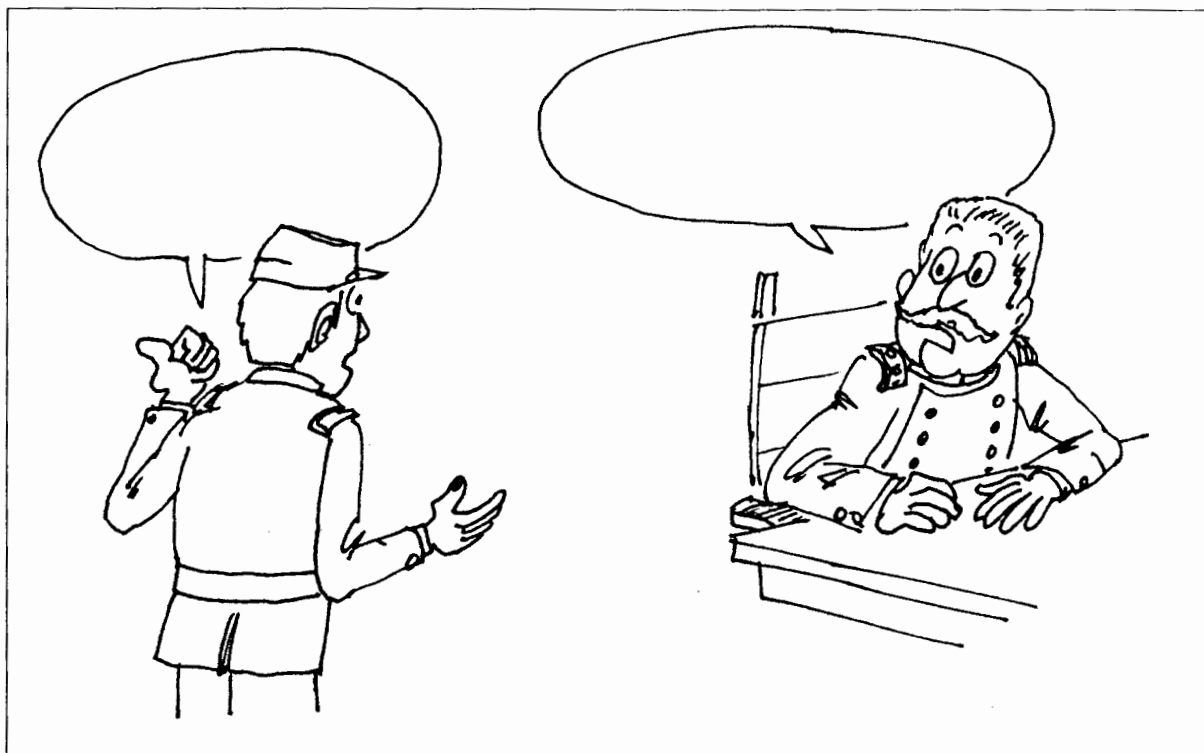
.....

.....

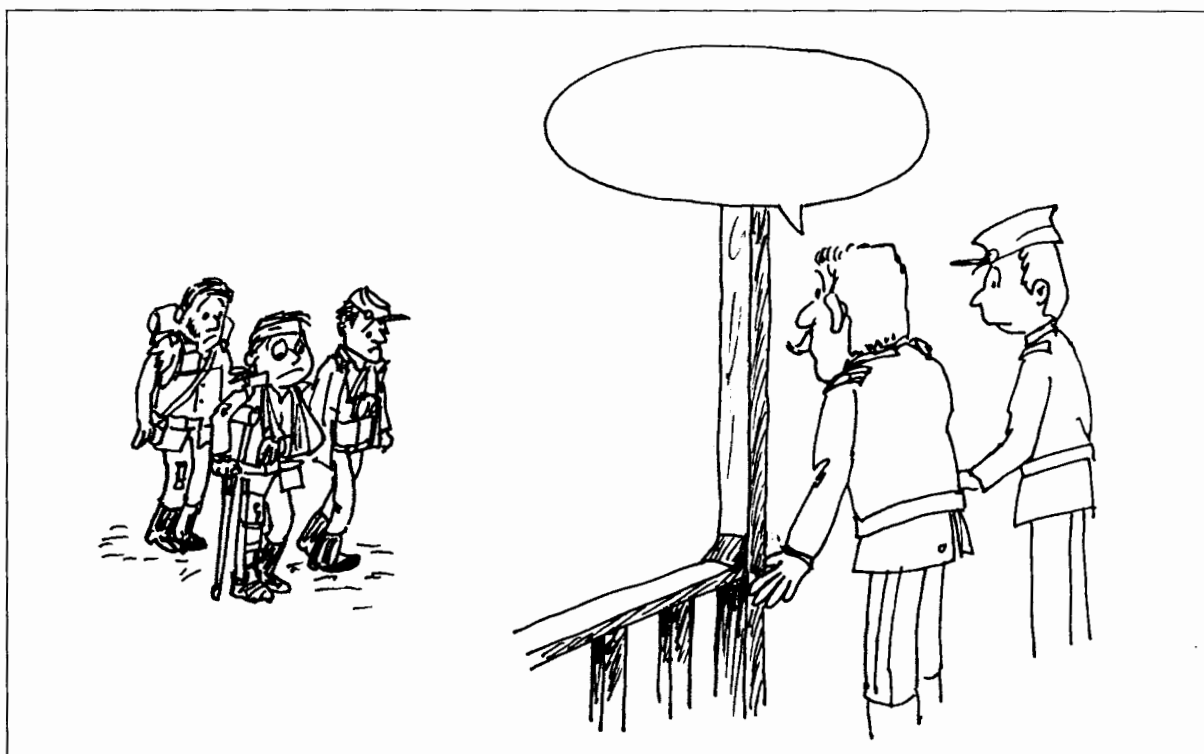
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



95a



95b

FICHA 32: dibujos 96, 97, 98 y 99

Contenido:

Función de la entonación para averiguar la intención del hablante. En este caso, va también ligada a la intención literal o irónica en el uso de una misma expresión

Formato de trabajo:

- Se presenta al niño/a la niña la expresión que se va a trabajar y se le ayuda a analizar las diferencias entre las dos viñetas: unos están contentos y los otros no.
- Se moldea por imitación la expresión facial y la entonación que corresponde al uso literal o "irónico" de la expresión.
- Se vuelve a presentar el material hasta que el niño pueda producir estas variaciones de forma autónoma.

Consignas:

¡Vaya viaje!

¡ Vaya noche!

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

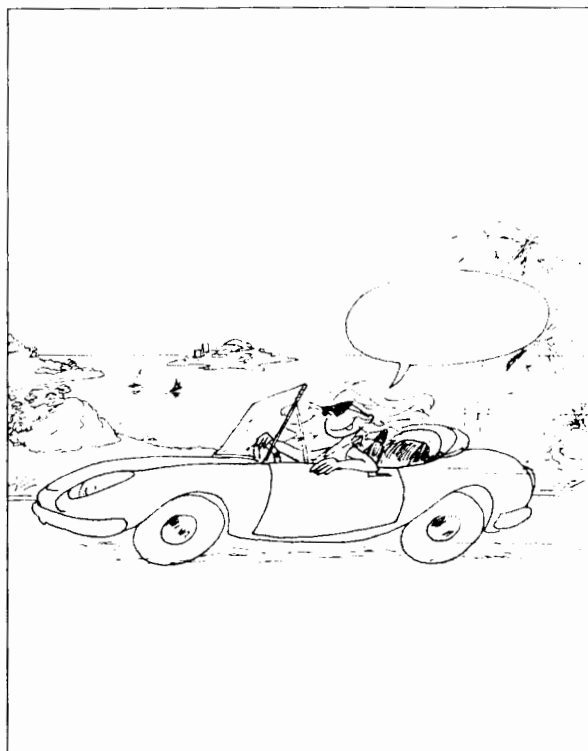
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



96



97



98



99

FICHA 33: dibujos 100, 101, 102, 103, 104 y 105

Contenido:

Función de la entonación para averiguar la intención del hablante. En este caso, va también ligada a la intención literal o irónica en el uso de una misma expresión.

Formato de trabajo:

- Se presenta al niño/a la niña la expresión que se va a trabajar y se le ayuda a analizar las diferencias entre las dos viñetas: unos están contentos y los otros no.
- Se moldea por imitación la expresión facial y la entonación que corresponde al uso literal o “irónico” de la expresión.
- Se vuelve a presentar el material hasta que el niño pueda producir estas variaciones de forma autónoma.

Consignas:

¡Estarás contento! (100 y 101)

Lo siento (102 y 103)

¡Qué tiempo más bueno!

O

Hace un tiempo estupendo (104 y 105)

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

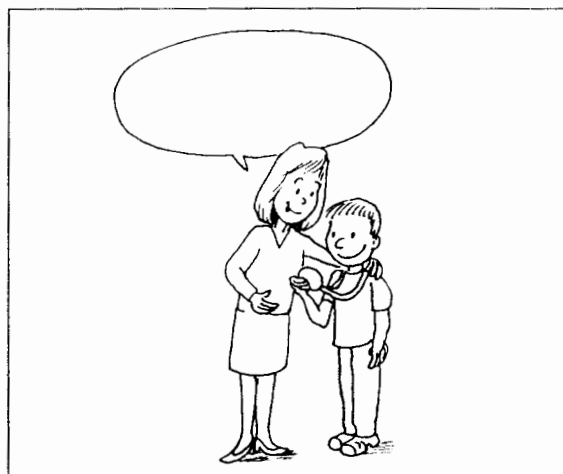
.....

Dificultades:

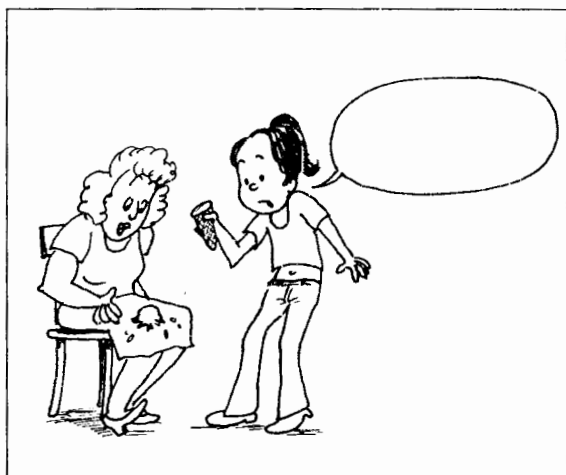
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



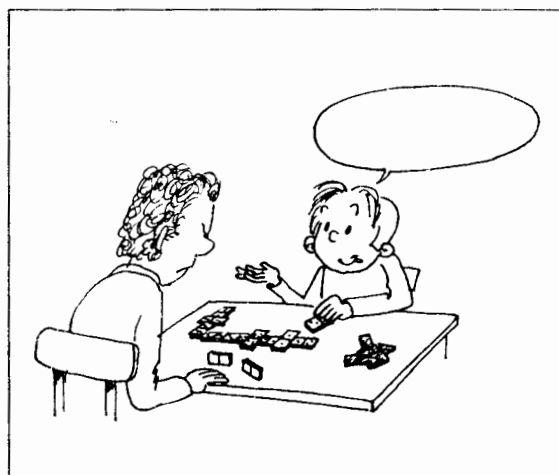
100



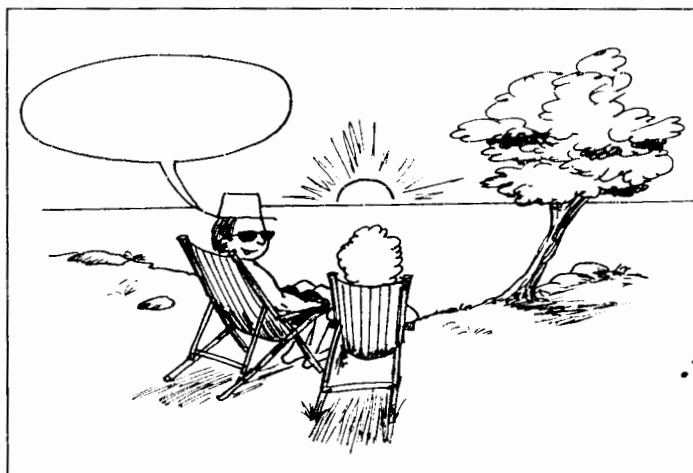
101



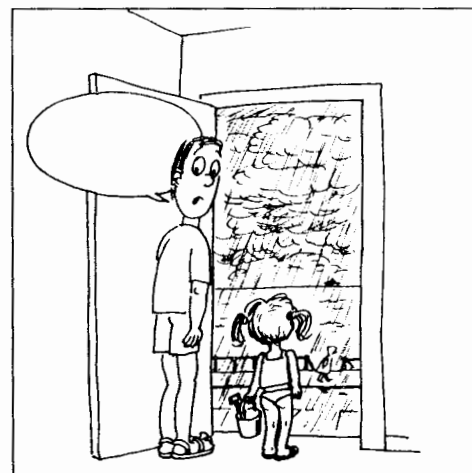
102



103



104



105

FICHA 34: dibujos 106, 107, 108 y 109

Contenido:

Se refiere a la función de compartir un estado mental con otro, como por ejemplo hacer comentarios, dar una opinión... de forma "desinteresada", es decir con el único objetivo de expresar un sentimiento, una emoción, una idea sin pedir nada a cambio y sin que sea realmente necesario.

Formato:

- Se puede partir de un intento de interpretación personal de las viñetas por parte del niño/ de la niña pero, en niños/as que presentan trastornos pragmáticos, esta función expresiva "gratuita" es especialmente limitada (muchos se limitarán a una mera descripción de la situación). Con algunos, alguna forma de inducción puede ser eficaz.
- En la mayoría de los casos, una "demostración" explícita de este tipo de conducta será necesaria: se recurre entonces a la tarea de asociar modelos verbales (orales y/o escritos) presentados por el adulto con las distintas situaciones representadas en las viñetas.
- Luego, se presentan varias veces las viñetas en días posteriores hasta fijar el aprendizaje.
- A partir del modelo trabajado, ya que se trata de situaciones abiertas, se intenta que la niña/el niño pueda proponer otras variantes para hacerle ver precisamente que es posible "sentir" distintas emociones frente a un mismo estímulo y "expresarlas" de muy distintas maneras.

Consignas posibles: Son bastante abiertos y el adulto podrá ir ajustándolos a la capacidad de cada niño. Las primeras viñetas presentan situaciones de contraste para inducir diferentes comentarios en función del contexto. Las otras presentan niveles de referente progresivamente más complejos.

"¡Es increíble!", "¡Qué bien toca!", "¡Qué bonita!" o "¡Qué extraña!", "¡Qué chulo!" o "¡Es fantástico!", "Mira qué bonitos son", "A mí me parece un poco extraño, la verdad", "¡Es estupendo, me apasiona!", "Creo que está peor"

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

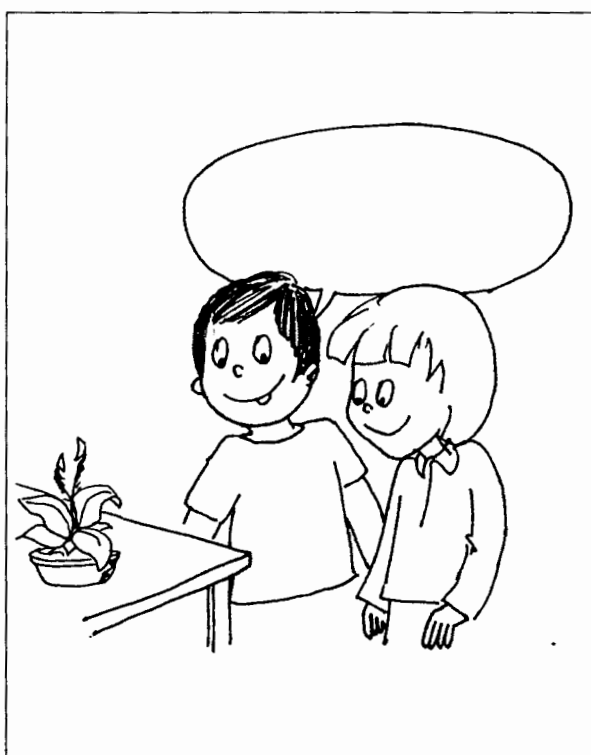
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



106



107



108



109

FICHA 35: dibujos 110, 111, 112 y 113

Contenido:

Se refiere a la función de compartir un estado mental con otro, como por ejemplo hacer comentarios, dar una opinión... de forma "desinteresada", es decir con el único objetivo de expresar un sentimiento, una emoción, una idea sin pedir nada a cambio y sin que sea realmente necesario.

Formato:

- Se puede partir de un intento de interpretación personal de las viñetas por parte del niño/ de la niña pero, en niños/as que presentan trastornos pragmáticos, esta función expresiva "gratuita" es especialmente limitada (muchos se limitarán a una mera descripción de la situación). Con algunos, alguna forma de inducción puede ser eficaz.
- En la mayoría de los casos, una "demostración" explícita de este tipo de conducta será necesaria: se recurre entonces a la tarea de asociar modelos verbales (orales y/o escritos) presentados por el adulto con las distintas situaciones representadas en las viñetas.
- Luego, se presentan varias veces las viñetas en días posteriores hasta fijar el aprendizaje
- A partir del modelo trabajado, ya que se trata de situaciones abiertas, se intenta que la niña/el niño pueda proponer otras variantes para hacerle ver precisamente que es posible "sentir" distintas emociones frente a un mismo estímulo y "expresarlas" de muy distintas maneras.

Consignas posibles: Son bastante abiertos y el adulto podrá ir ajustándolos a la capacidad de cada niño. Las primeras viñetas presentan situaciones de contraste para inducir diferentes comentarios en función del contexto. Las otras presentan niveles de referente progresivamente más complejos.

"¡Es increíble!", "¡Qué bien toca!", "¡Qué bonita!" o "¡Qué extraña!", "¡Qué chulo!" o "¡Es fantástico!", "Mira qué bonitos son", "A mí me parece un poco extraño, la verdad", "¡Es estupendo, me apasiona!", "Creo que está peor"

Nombre y apellidos:

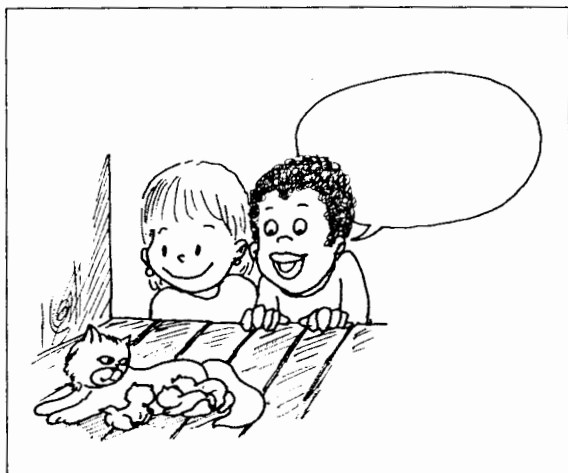
Fecha:

Observaciones:

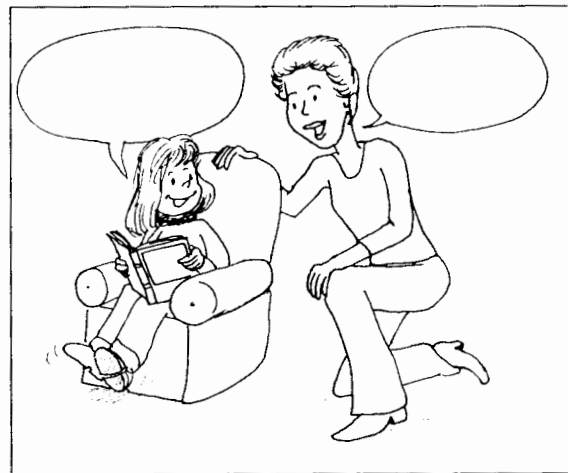
.....

Dificultades:

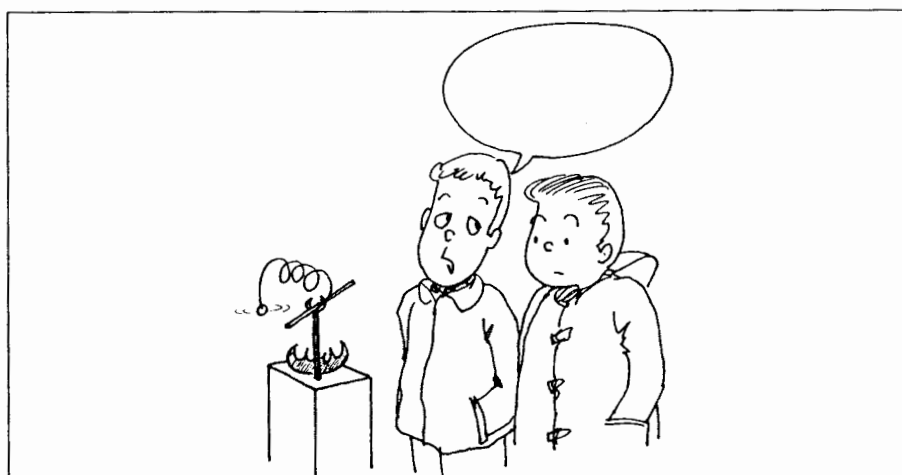
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



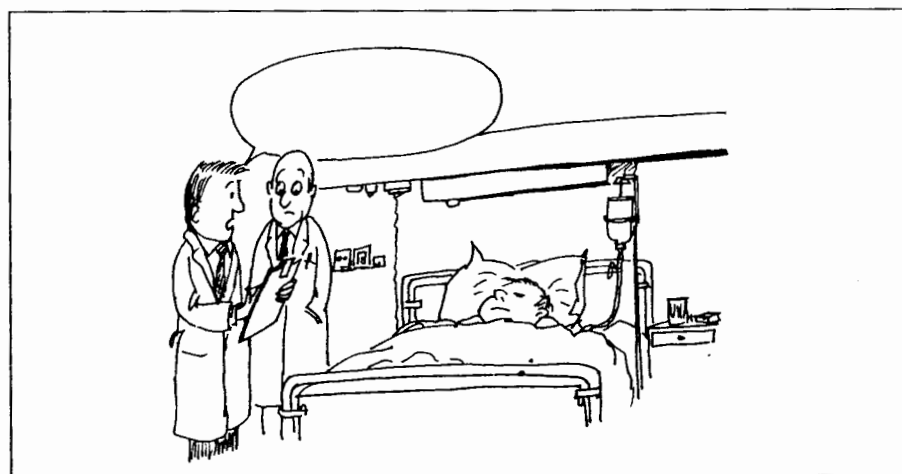
110



111



112



113

FICHA 36: dibujos 114 y 115

Contenido:

Se trata del acto de "disculparse", tanto en lo que se refiere a actitud mental (a menudo ausente en niñas/niños con trastornos pragmáticos) como a las formas verbales típicas de esta situación, que pueden variar según el contexto y el interlocutor.

Formato de trabajo:

- Comprensión de la actitud del que se disculpa, fijando la atención del niño/de la niña en la expresión facial del personaje; asociación de las fórmulas verbales (orales y/o escritas) propuestas por el adulto a sus viñetas correspondientes.
- Entrenamiento por presentación repetida de las viñetas en días posteriores.

Consignas:

Según el contexto, se recurrirá a distintas formas verbales clásicas que, en este caso, son bastante estables en el comportamiento social habitual:

- "Disculpa un momento"
- "Lo siento"
- "Perdona"
- "Ha sido sin querer"
- "¿Te has hecho daño?"
- "¡Qué pena!"

Nombre y apellidos:

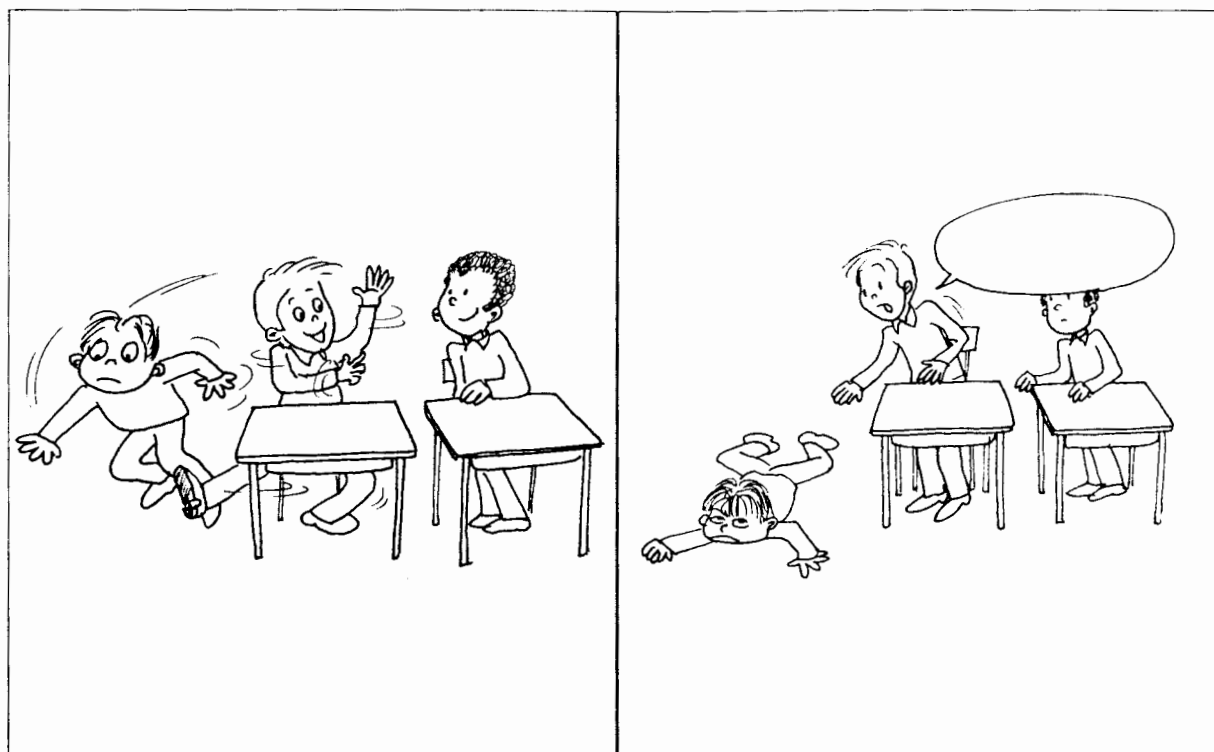
Fecha:

Observaciones:

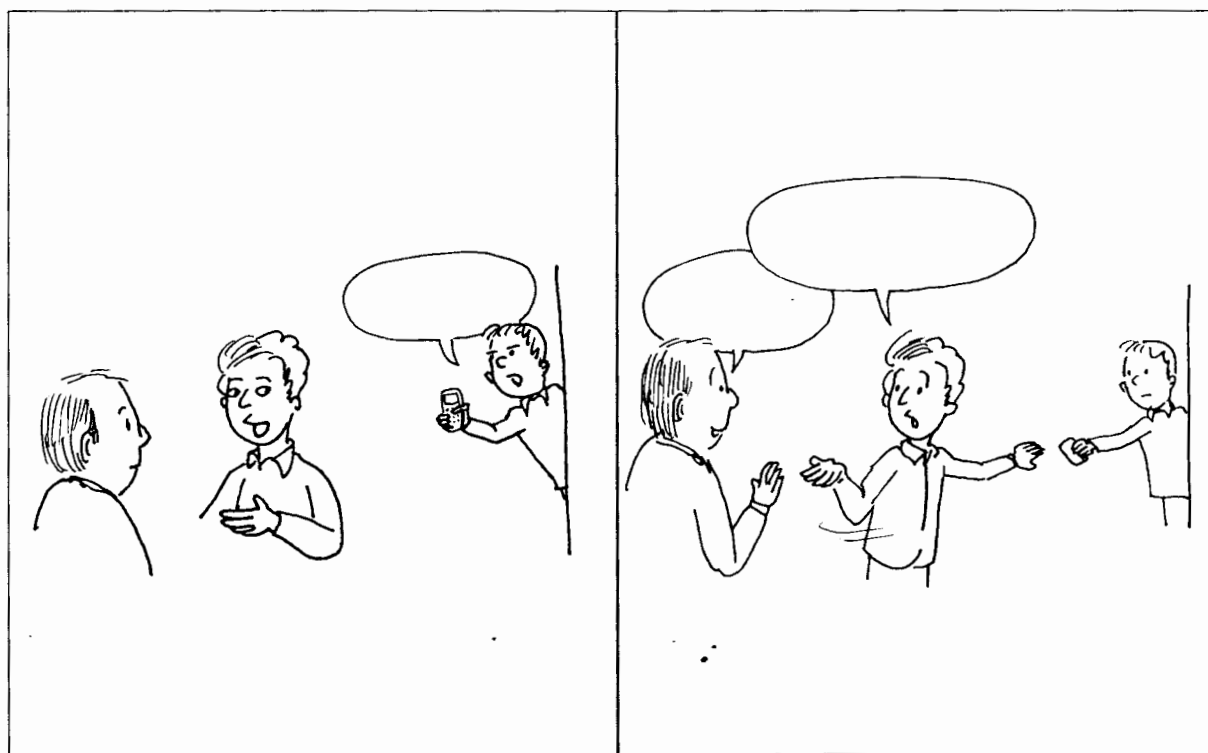
.....
.....
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



114



115

FICHA 37: dibujos 116 y 117

Contenido:

Se trata del acto de "disculparse", tanto en lo que se refiere a actitud mental (a menudo ausente en niñas/niños con trastornos pragmáticos) como a las formas verbales típicas de esta situación, que pueden variar según el contexto y el interlocutor.

Formato de trabajo:

- Comprensión de la actitud del que se disculpa, fijando la atención del niño/de la niña en la expresión facial del personaje; asociación de las fórmulas verbales (orales y/o escritas) propuestas por el adulto a sus viñetas correspondientes.
- Entrenamiento por presentación repetida de las viñetas en días posteriores.

Consignas:

Según el contexto, se recurrirá a distintas formas verbales clásicas que, en este caso, son bastante estables en el comportamiento social habitual:

- "Disculpa un momento"
- "Lo siento"
- "Perdona"
- "Ha sido sin querer"
- "¿Te has hecho daño?"
- "¡Qué pena!"

Nombre y apellidos:

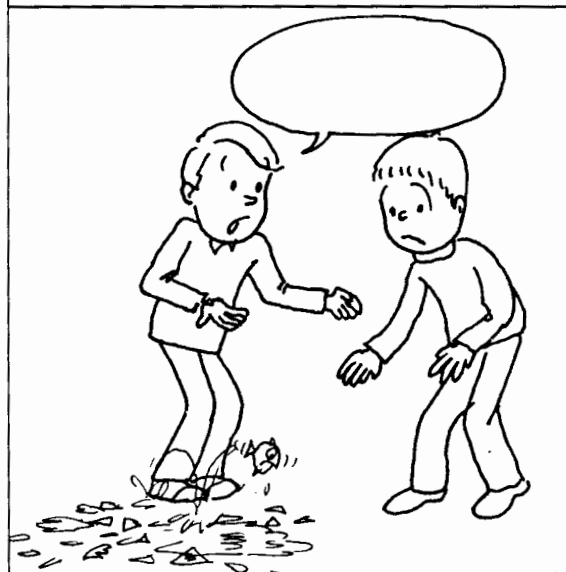
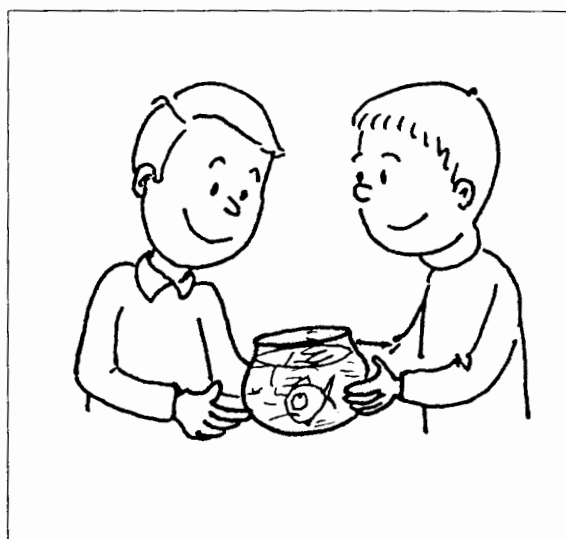
Fecha:

Observaciones:

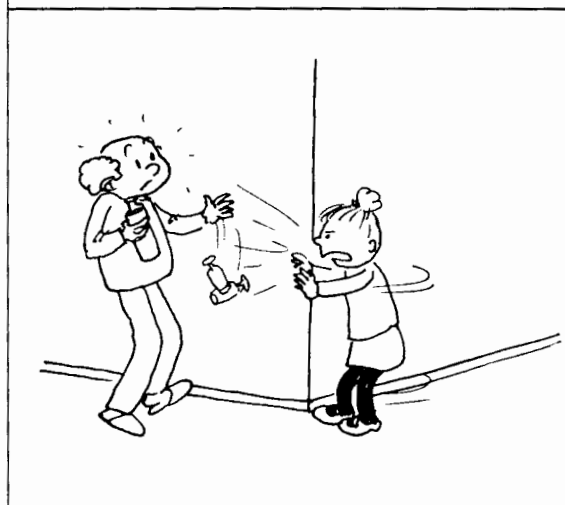
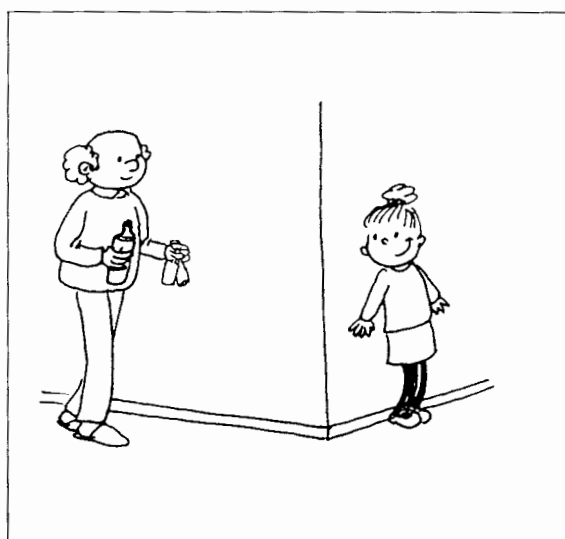
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



116



117

FICHA 38: dibujo 118, 119 y 120

Contenido:

Se presentan situaciones donde un personaje tiene que llamar la atención a otro para solucionar un problema ; la costumbre social exige que "se pida disculpa" para introducir este tipo de petición ; esto supone un problema porque en realidad, el que habla no ha hecho nada por lo que tenga que disculparse. En realidad, se disculpa por interrumpir lo que está haciendo el otro. Es una variante del acto verbal de "pedir disculpas" respecto a las situaciones de viñetas anteriores.

Formato de trabajo

- Hay que asegurarse que la niña/el niño identifica correctamente cuál es el problema que se plantea (el cajero automático que no funciona, la bufanda que no se puede sacar, el asiento equivocado)
- Explicitar las fórmulas sociales de introducción de las peticiones (oralmente y/o por escrito).
- Entrenar el aprendizaje con presentaciones repetidas en días posteriores

Consignas:

Introducción: "oiga.." "disculpe .."

Petición con forma interrogativa y uso del condicional: "podría...."

Explicación "matizada" de la petición "creo que se ha equivocado..."

"me parece que no funciona el cajero"

"creo que está usted sentada en mi bufanda"

Nombre y apellidos:

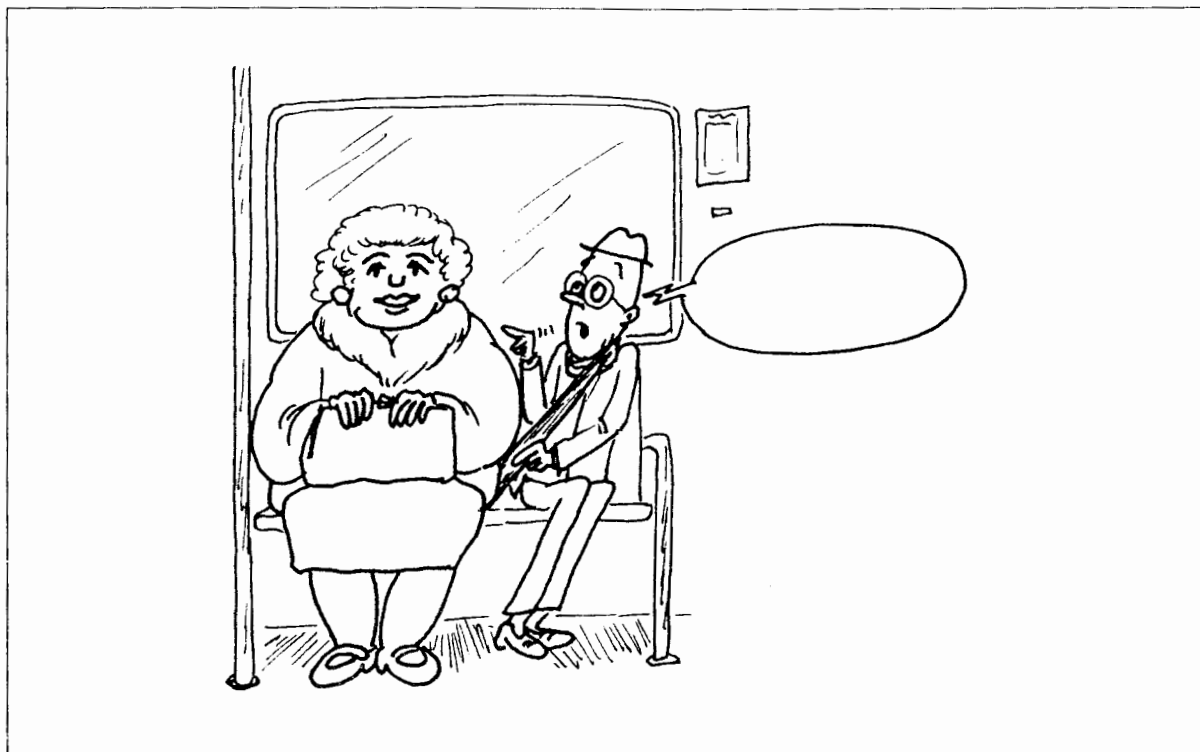
Fecha:

Observaciones:

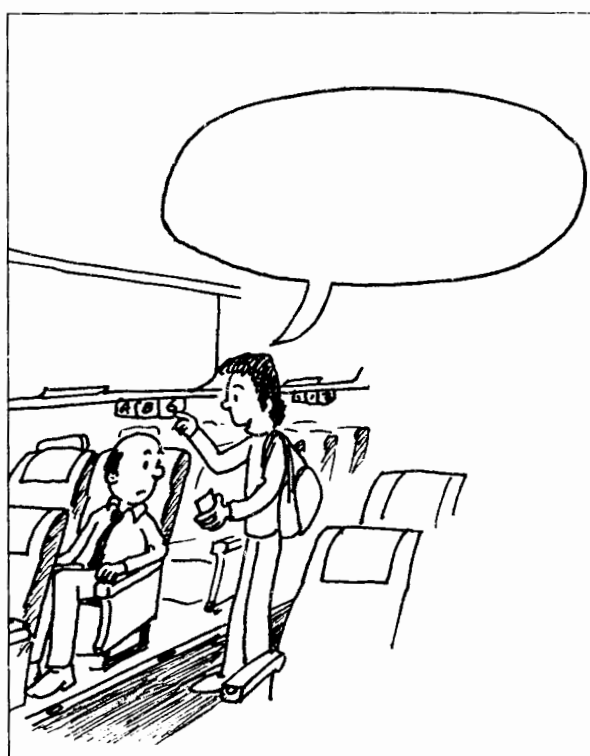
.....
.....
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



118



119



120

FICHA 39: dibujo 121

Contenido:

Se refiere a la función de “quejarse de algo a alguien no familiar”. Supone usar una forma de vocativo para llamar la atención y expresar la queja. En la vida real, existen muchas variantes expresivas para esta situación, con mayor o menor “educación”: uno de los objetivos, si el nivel del niño/de la niña lo permite, es poner de relieve estas distintas posibilidades y aplicarles un juicio moral.

Formato de trabajo:

- Comprobar la correcta interpretación de la situación por parte de la niña / el niño.
- Asociar modelos verbales (oralmente y/o por escrito) presentados por el adulto a las distintas viñetas ; si pretendemos trabajar el objetivo de diferenciar formas educadas o maleducadas, las distintas formas verbales escritas pueden presentarse sobre soportes de distinto color.
- Entrenar el aprendizaje con presentaciones repetidas de las viñetas en días posteriores

Consignas posibles:

Se pueden aplicar modelos bastante variados en realidad en cada uno de las distintas partes del mensaje:

Introducción: “oiga, ..., mire ...”

Presentación propia: “soy el vecino de abajo, he comprado esta lámpara ayer...”

Exposición de la queja: “¡Que está tirando agua!”
 “Este pescado huele muy mal”
 “Son las tres de la mañana”
 “Se ha salido y no hay forma de volver a colocarlo”

Comentario: “¡Es un escándalo!”
 “¡Tenga cuidado!”
 “¡Esto no se puede comer”
 “¡Como siga así, voy a llamar a la policía!”

Nombre y apellidos:

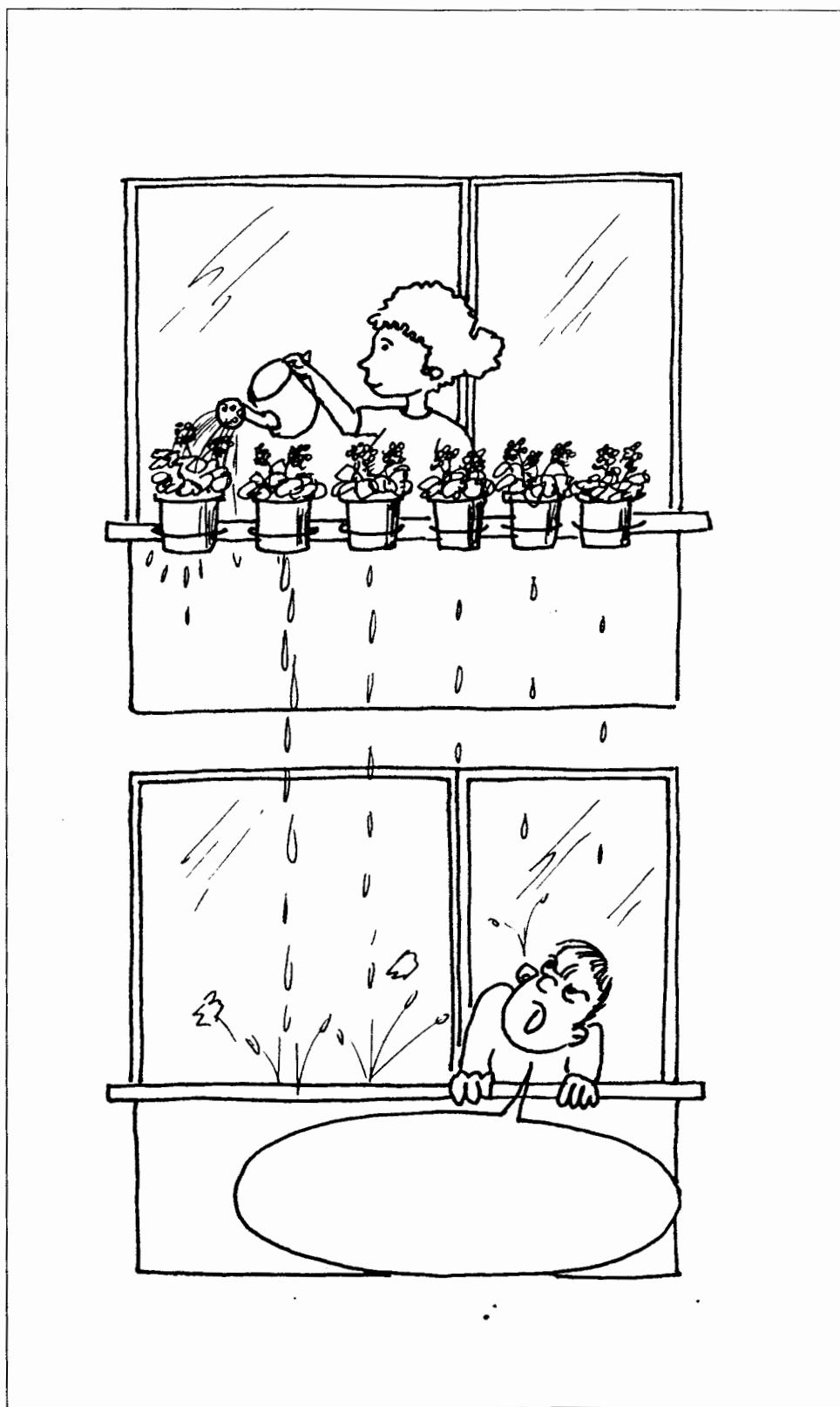
Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



FICHA 40: dibujos 122, 123 y 124

Contenido:

Se refiere a la función de “quejarse de algo a alguien no familiar”. Supone usar una forma de vocativo para llamar la atención y expresar la queja. En la vida real, existen muchas variantes expresivas para esta situación, con mayor o menor “educación”: uno de los objetivos, si el nivel del niño/de la niña lo permite, es poner de relieve estas distintas posibilidades y aplicarles un juicio moral.

Formato de trabajo:

- Comprobar la correcta interpretación de la situación por parte de la niña / el niño.
- Asociar modelos verbales (oralmente y/o por escrito) presentados por el adulto a las distintas viñetas ; si pretendemos trabajar el objetivo de diferenciar formas educadas o maleducadas, las distintas formas verbales escritas pueden presentarse sobre soportes de distinto color.
- Entrenar el aprendizaje con presentaciones repetidas de las viñetas en días posteriores

Consignas posibles:

Se pueden aplicar modelos bastante variados en realidad en cada uno de las distintas partes del mensaje:

Introducción: “oiga, ..., mire ...”

Presentación propia: “soy el vecino de abajo, he comprado esta lámpara ayer...”

Exposición de la queja: “¡Que está tirando agua!”
 “Este pescado huele muy mal”
 “Son las tres de la mañana “
 “Se ha salido y no hay forma de volver a colocarlo”

Comentario: “¡Es un escándalo!”
 “¡Tenga cuidado!”
 “¡Esto no se puede comer”
 “¡Como siga así, voy a llamar a la policía!”

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

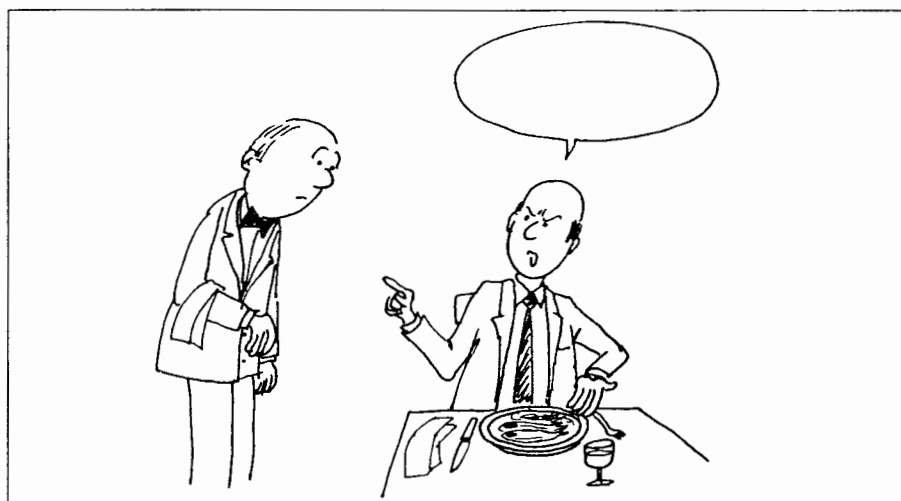
.....

Dificultades:

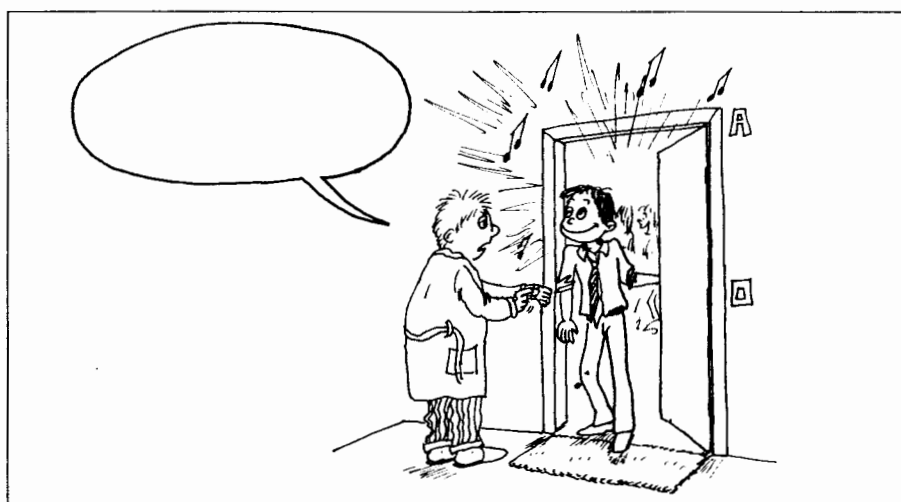
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



122



123



124

FICHA 41: dibujos 125, 126 y 127

Contenido:

Uno de los síntomas típicos de las alteraciones pragmáticas es el “exceso de sinceridad” en la expresión de estados internos. Estas viñetas pretenden evidenciar la diferencia entre lo que uno piensa y lo que uno dice, la conveniencia o no de decir lo que uno piensa y el significado de conceptos como “falta de tacto”, “mentiras piadosas”...

Formato de trabajo:

- El primer paso es que la viñeta se use para establecer un diálogo con el niño/la niña que sirva para explicitar la necesidad de no expresar siempre lo que uno piensa porque esto puede molestar a los demás: es la tarea principal.
- El segundo paso consiste en expresar, oralmente o por escrito, lo que uno piensa (en la “nube”) y lo que uno dice (en el “bocadillo”); es una forma visual clara de diferenciar entre pensamiento y lenguaje expresado.

Consignas: En este caso, el objetivo de la tarea es ejercer la habilidad mentalista correspondiente y por lo tanto las consignas verbales pueden ser variables y se ajustarán a cada caso.

Piensa

¡Qué gordo!
¡Qué horror!
¡Qué perro más feo!
¡Madre mía, un tambor!

Cuando se vaya, me como uno

Dice

Buenos días, señor Pérez
Qué bonito
Oh, qué mono
Qué regalo más bonito,
dile gracias al abuelo
Vale, mamá.

Nombre y apellidos:

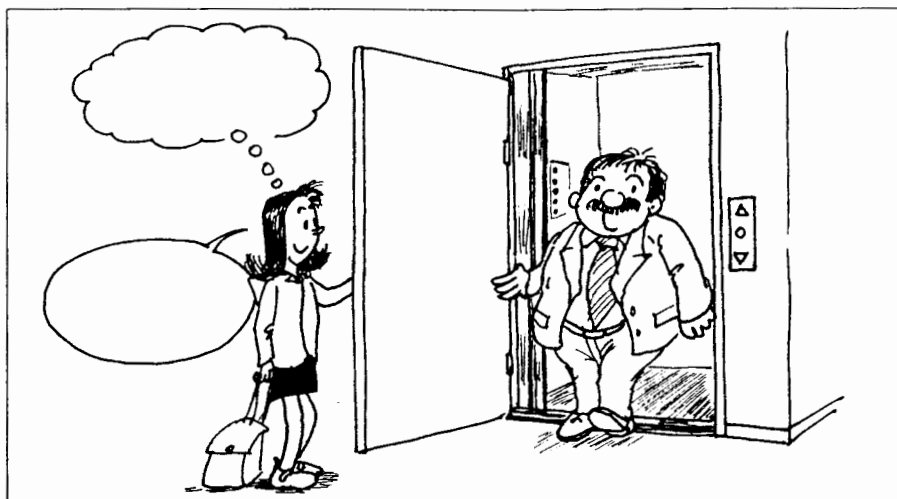
Fecha:

Observaciones:

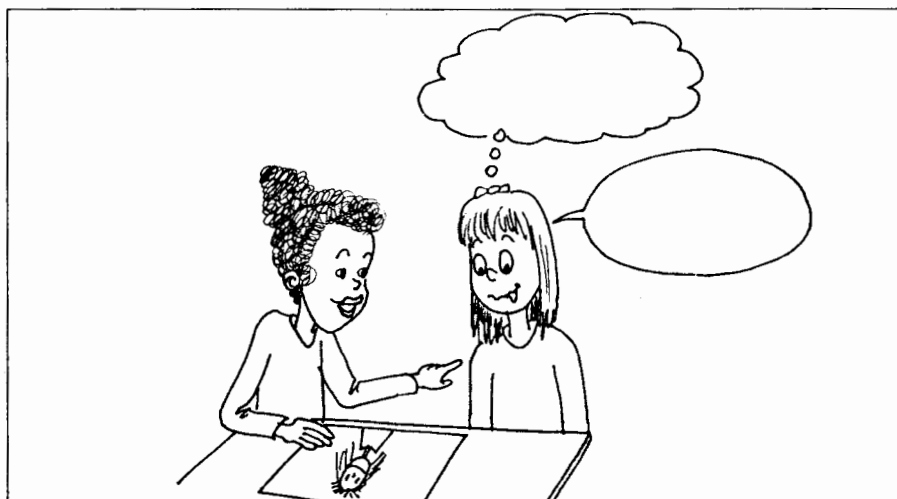
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



125



126



127

FICHA 42: dibujos 128 y 129

Contenido:

Uno de los síntomas típicos de las alteraciones pragmáticas es el "exceso de sinceridad" en la expresión de estados internos. Estas viñetas pretenden evidenciar la diferencia entre lo que uno piensa y lo que uno dice, la conveniencia o no de decir lo que uno piensa y el significado de conceptos como "falta de tacto", "mentiras piadosas"...

Formato de trabajo:

- El primer paso es que la viñeta se use para establecer un diálogo con el niño/la niña que sirva para explicitar la necesidad de no expresar siempre lo que uno piensa porque esto puede molestar a los demás: es la tarea principal.
- El segundo paso consiste en expresar, oralmente o por escrito, lo que uno piensa (en la "nube") y lo que uno dice (en el "bocadillo"); es una forma visual clara de diferenciar entre pensamiento y lenguaje expresado.

Consignas: En este caso, el objetivo de la tarea es ejercer la habilidad mentalista correspondiente y por lo tanto las consignas verbales pueden ser variables y se ajustarán a cada caso.

Piensa

¡Qué gordo!
¡Qué horror!
¡Qué perro más feo!
¡Madre mía, un tambor!

Cuando se vaya, me como uno

Dice

Buenos días, señor Pérez
Qué bonito
Oh, qué mono
Qué regalo más bonito,
dile gracias al abuelo
Vale, mamá.

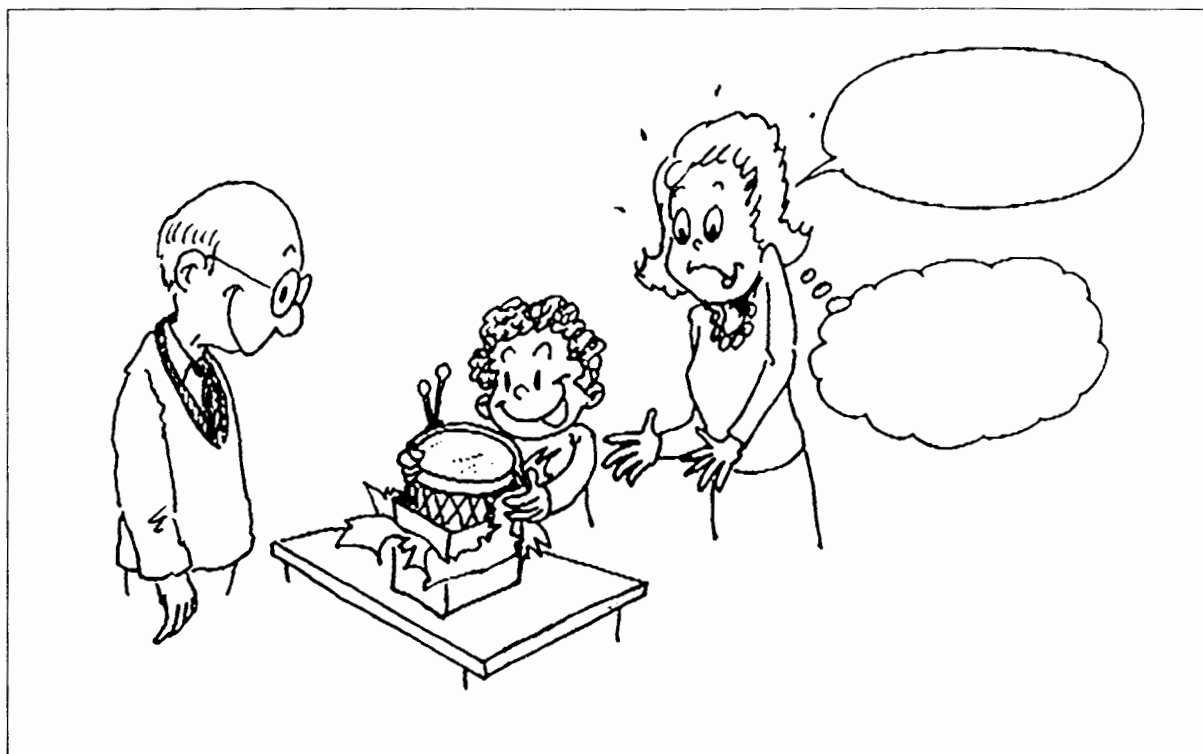
Nombre y apellidos:

Fecha:

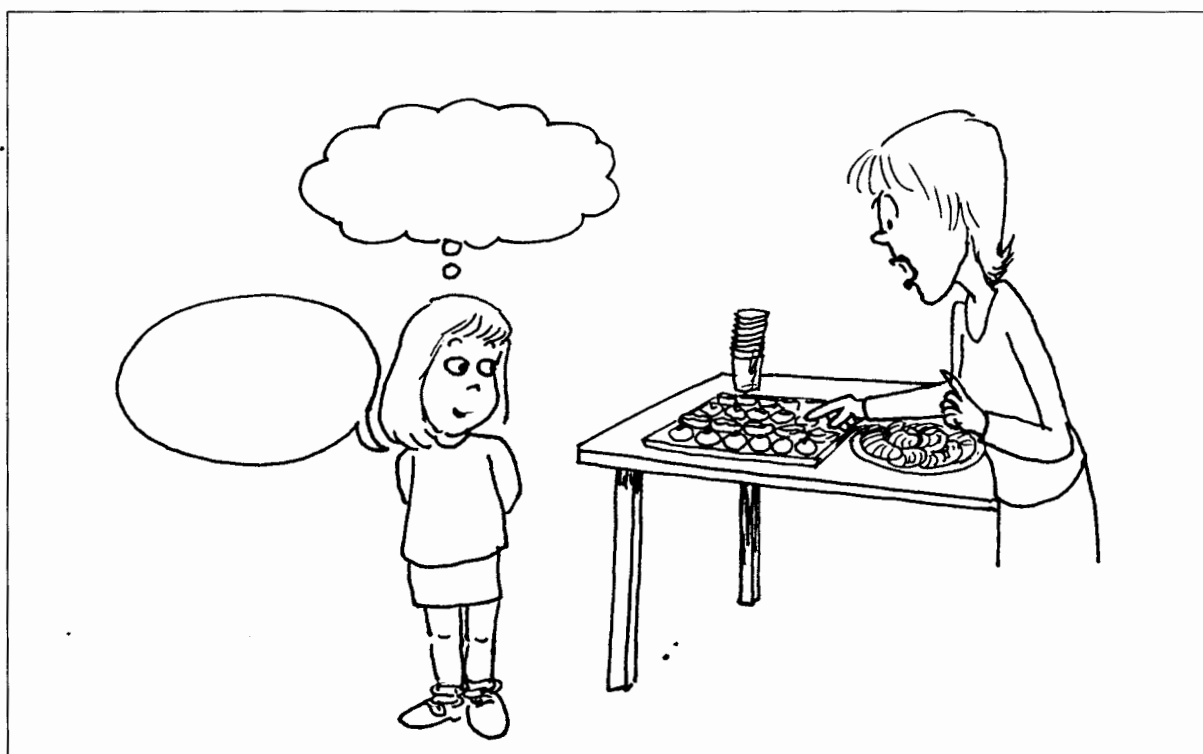
Observaciones:
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



128



129

FICHA 43: dibujos 130 y 131

Contenido:

Se trata de una pequeña variante de las situaciones anteriores pero, en estas dos situaciones, la persona recurre a una “mentira piadosa” para conseguir evitar algo que no le gusta sin ofender al interlocutor. La dificultad allí no es sólo callar lo que se piensa sino inventar una excusa “plausible”

Formato de trabajo:

- El primer paso es que la viñeta se use para establecer un diálogo con el niño/la niña que sirva para explicitar la necesidad de no expresar siempre lo que uno piensa porque esto puede molestar a los demás: es la tarea principal.
- El segundo paso consiste en expresar, oralmente o por escrito, la fórmula socialmente adecuada.

Consignas posibles:

Lo primero normalmente es agradecer lo que se ofrece y luego formular la excusa para rechazarlo.

Excusas posibles:

- “gracias, no tengo hambre”
- “muchas gracias pero ya he comido”
- “gracias pero no estoy cansada”
- “gracias, prefiero quedarme de pie”

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

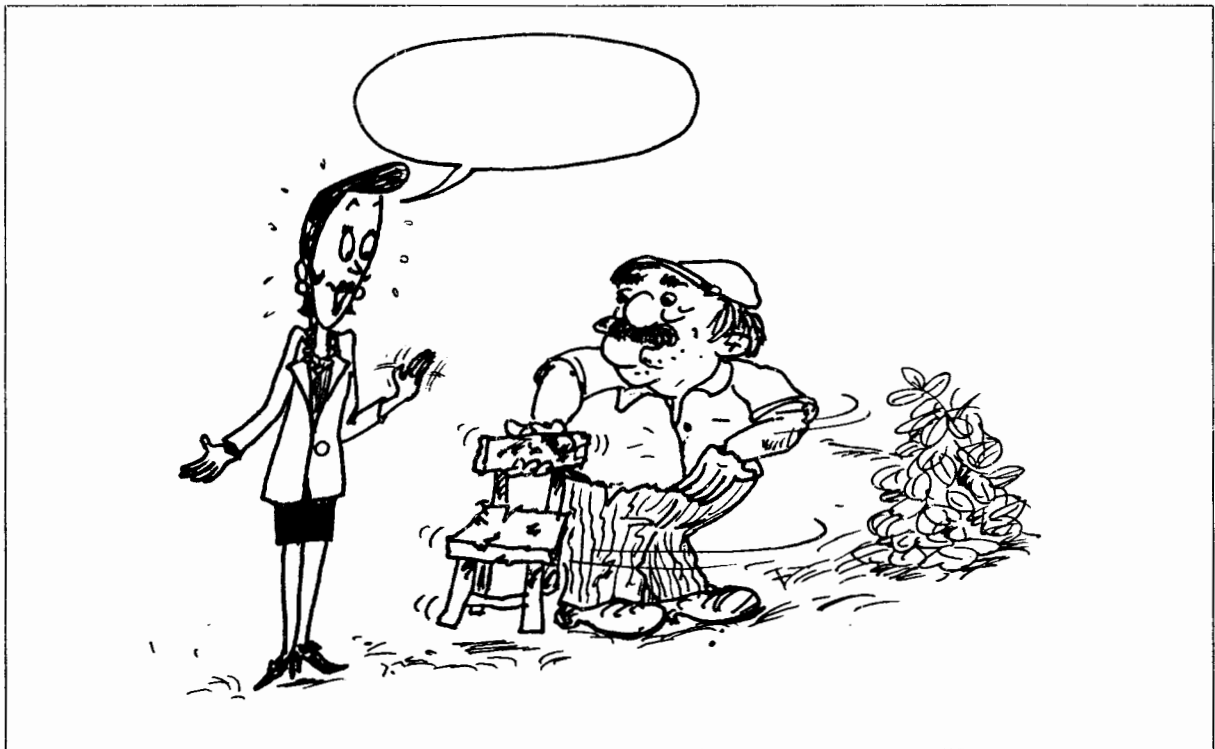
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



130



131

FICHA 44: dibujos 132, 133 y 134

Contenido:

Se trata de otra variante de no “decir la verdad”, en este caso para un determinado objetivo que, más o menos, justifica el hecho de mentir. El objetivo es que la niña/el niño entienda por qué mienten los personajes.

Formato de trabajo:

- El primer paso es que la viñeta se use para establecer un diálogo con el niño/la niña que sirva para explicitar la necesidad de no expresar siempre lo que uno piensa porque esto puede molestar a los demás: es la tarea principal.
- El segundo paso consiste en expresar, oralmente o por escrito, la excusa de una forma socialmente adecuada.

Consignas posibles:

“¡Quiero más caramelos!”	“Ya no queda ninguno “
“María, ¿puedes sacar la basura?”	“No puedo. Estoy haciendo los deberes”
“¿Está Laura?”	“¿Laura?... no, no, no está. Ha salido un momento .”

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

.....

.....

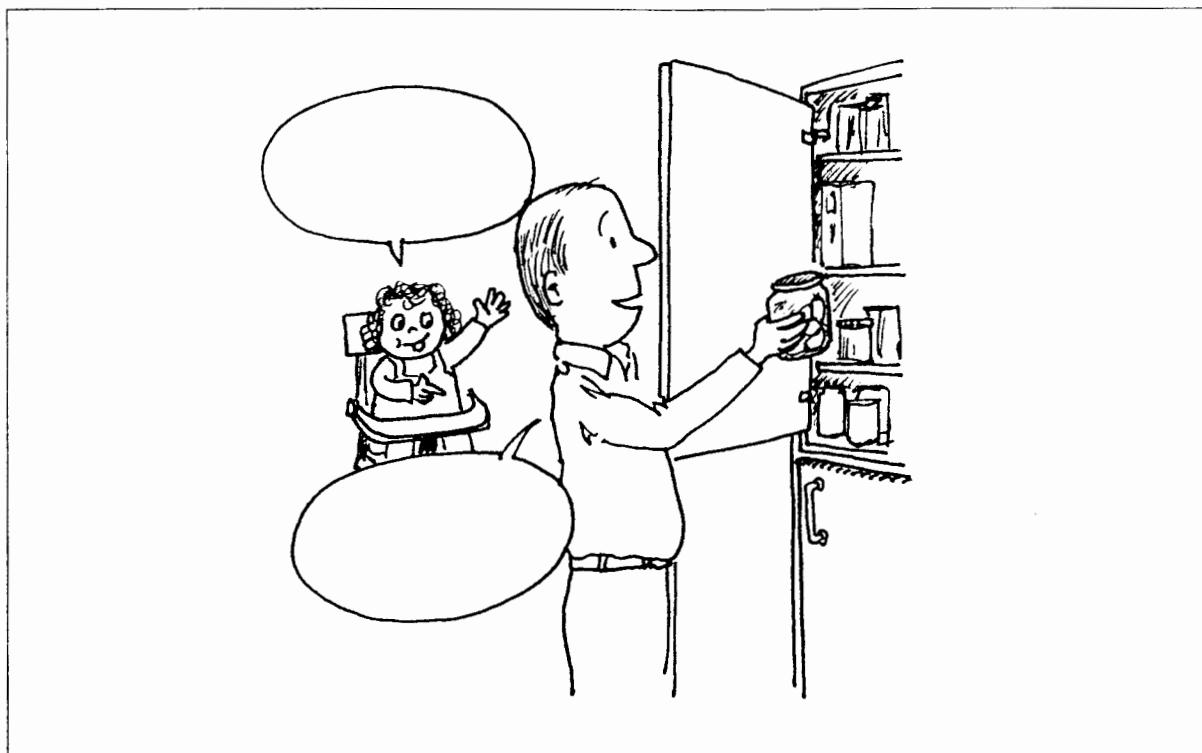
.....

.....

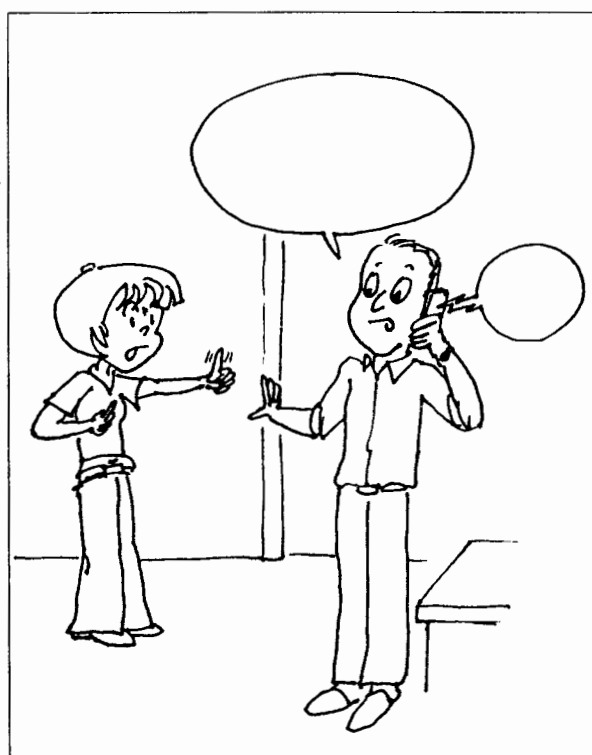
.....

Dificultades:

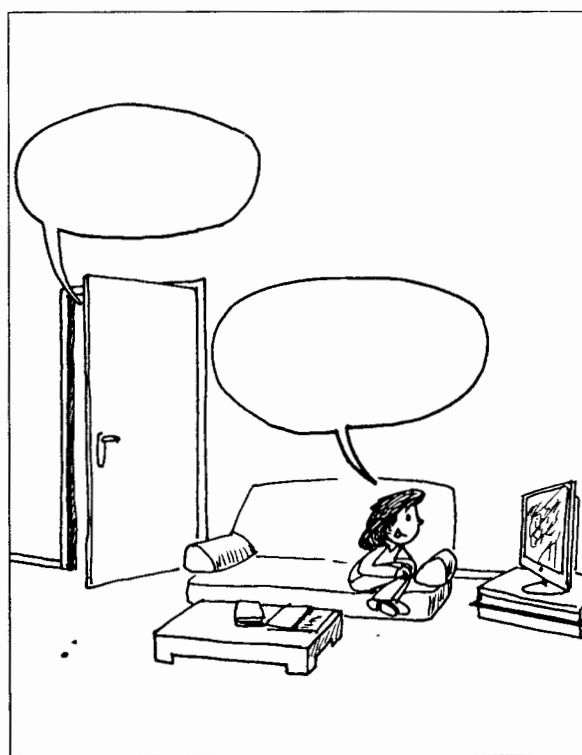
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



132



133



134

FICHA 45: dibujos 135

Contenidos:

Se presentan situaciones donde ha fallado la comunicación y donde alguien debe señalar el fallo y el interlocutor "reparar" dicho fallo.

Formato de trabajo:

- Se analiza con el niño/la niña la situación representada, la causa del fallo
- Se consensua con la niña/el niño el contenido verbal de lo que se dice

Consignas posibles:

En este caso, el contenido es libre (del tipo "¿Quieres venir conmigo?" ...) ; el fallo está en que no se le ha entendido y que debe volver a decir lo mismo pero más fuerte (estrategia, por cierto, a veces ausente en ciertas alteraciones pragmáticas en las que el sujeto no suele ajustar la potencia de su voz a la distancia de su interlocutor).

Se podrá representar escribiendo el texto con letras muy grandes.

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

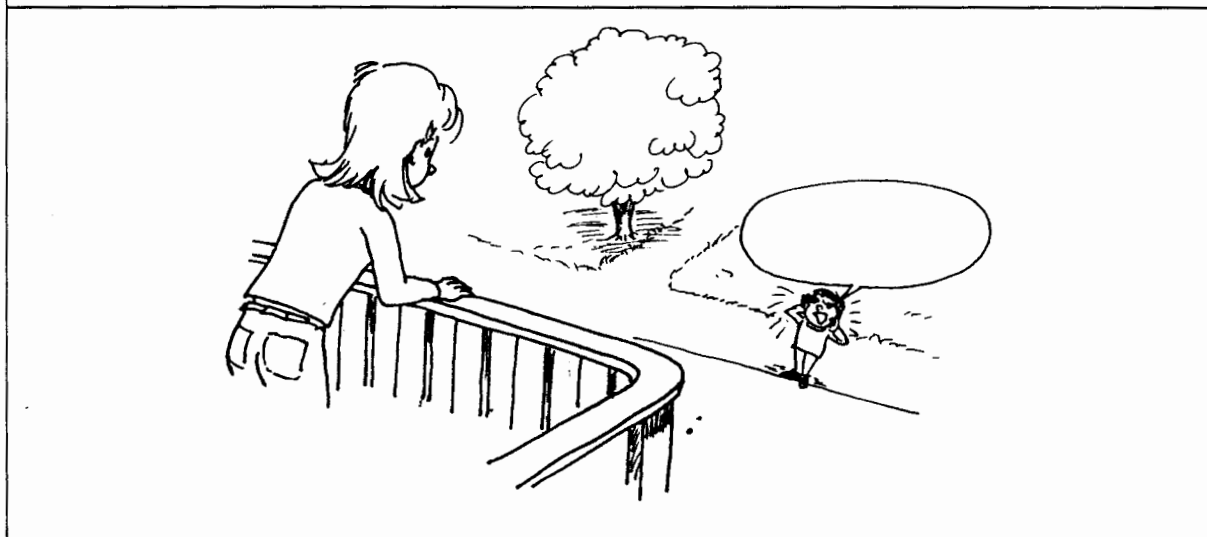
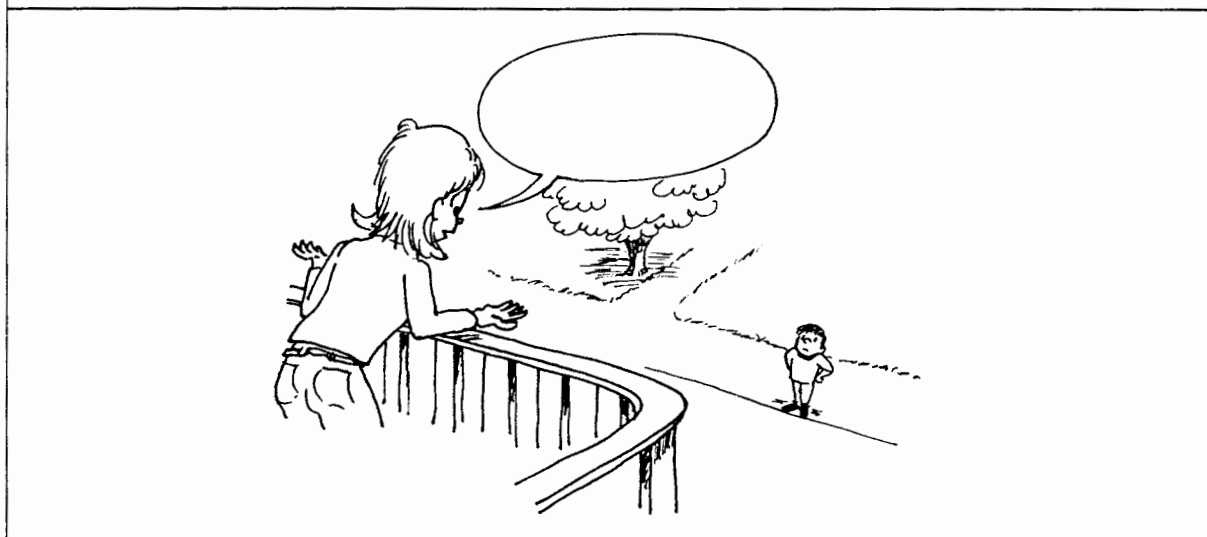
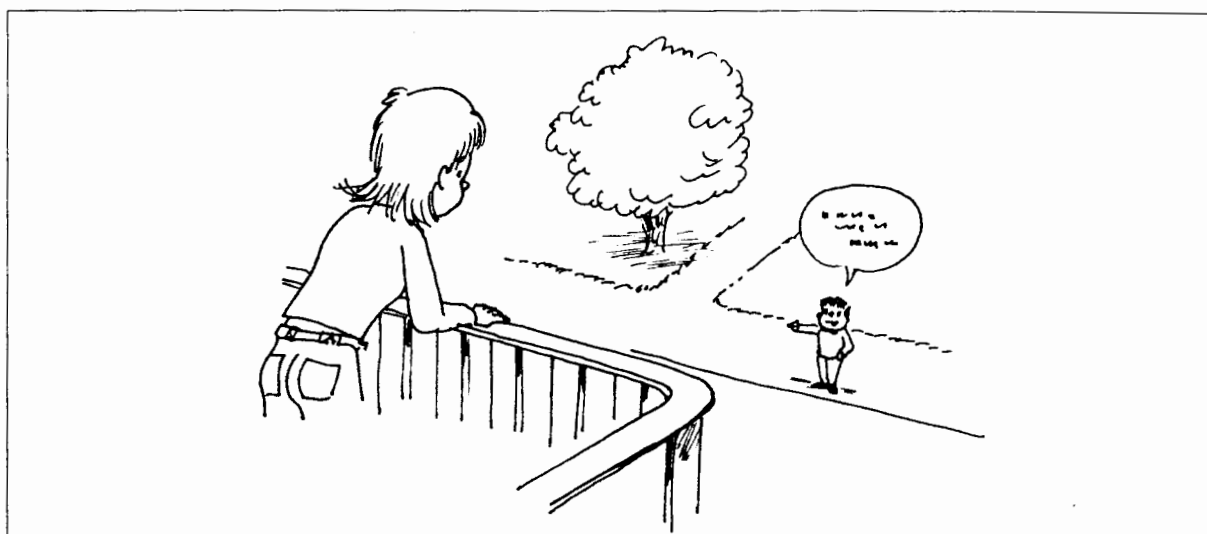
.....

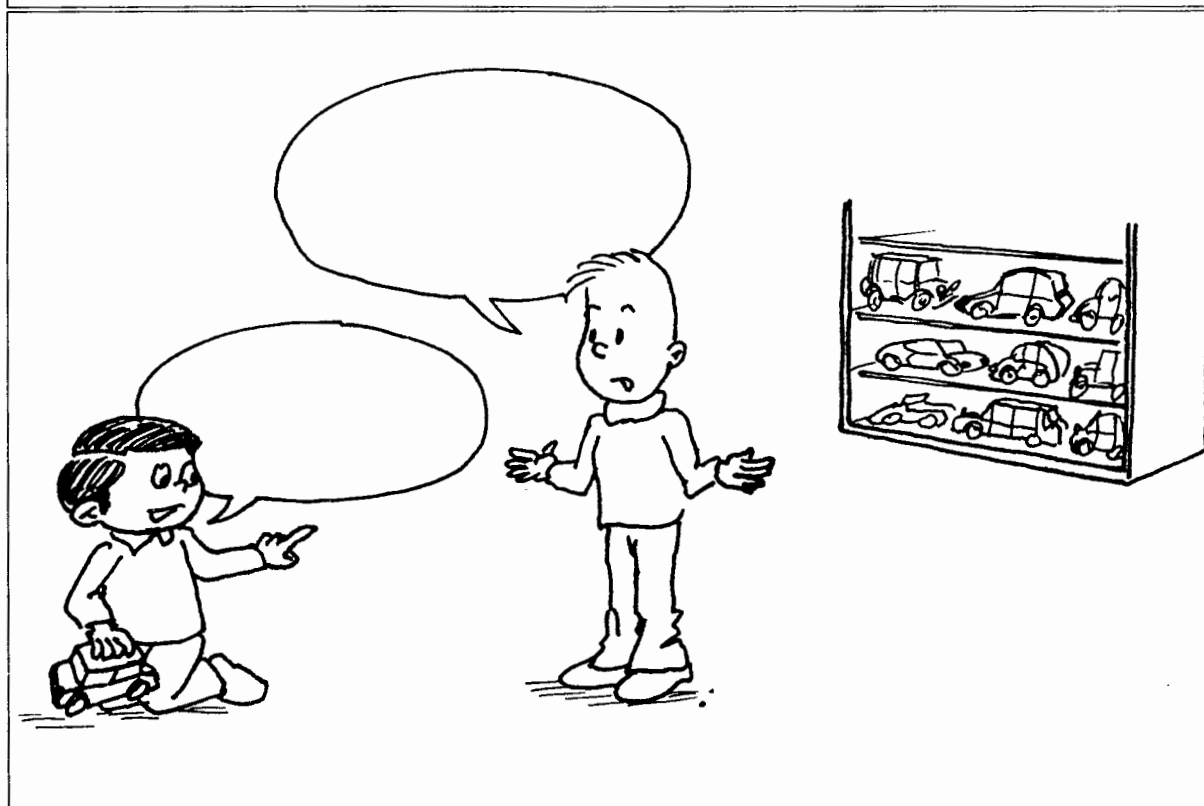
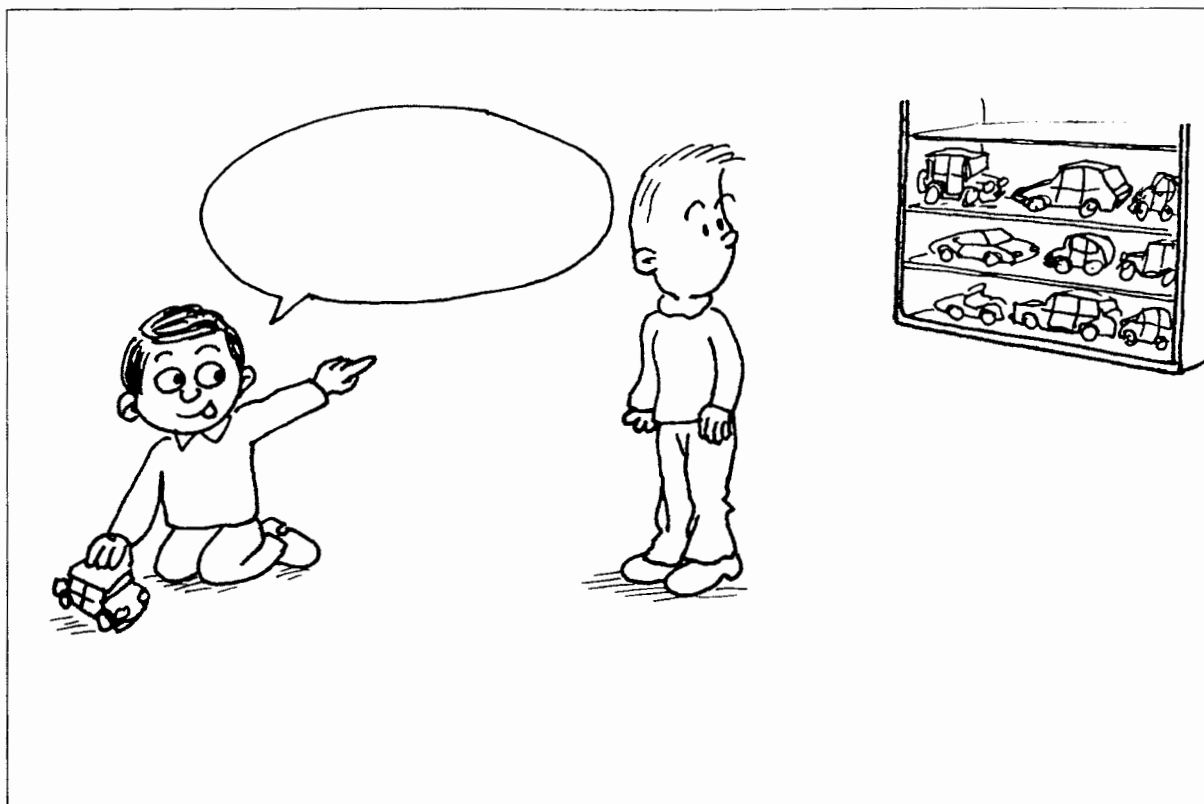
.....

.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.







FICHA 48: dibujos 138 y 139

Contenido:

Se presentan situaciones donde ha fallado la comunicación y donde alguien debe señalar el fallo y el interlocutor "reparar" dicho fallo.

Formato de trabajo:

En este caso, el fallo se debe a un desconocimiento por parte del interlocutor: la "reparación" consiste por lo tanto en añadir información o reformular la petición. El adulto debe por lo tanto fijar la primera consigna:

"dame el martillo, por favor"
"dibuja un animal doméstico"

- Se analiza con la niña/el niño por qué falla el personaje.
- Se contruye con el niño/la niña la respuesta que permitirá corregir el malentendido.
- Se vuelve a entrenar en días posteriores

Consignas posibles

"No, esto no es un martillo, es un destornillador. El martillo es para clavar, para dar golpes. Es esto, al lado, con un mango de madera y una cabeza de hierro"

"El león no es un animal doméstico, Pedro. Es un animal salvaje. Los domésticos son los animales que viven con los hombres, en una granja o en una casa".

Nombre y apellidos:

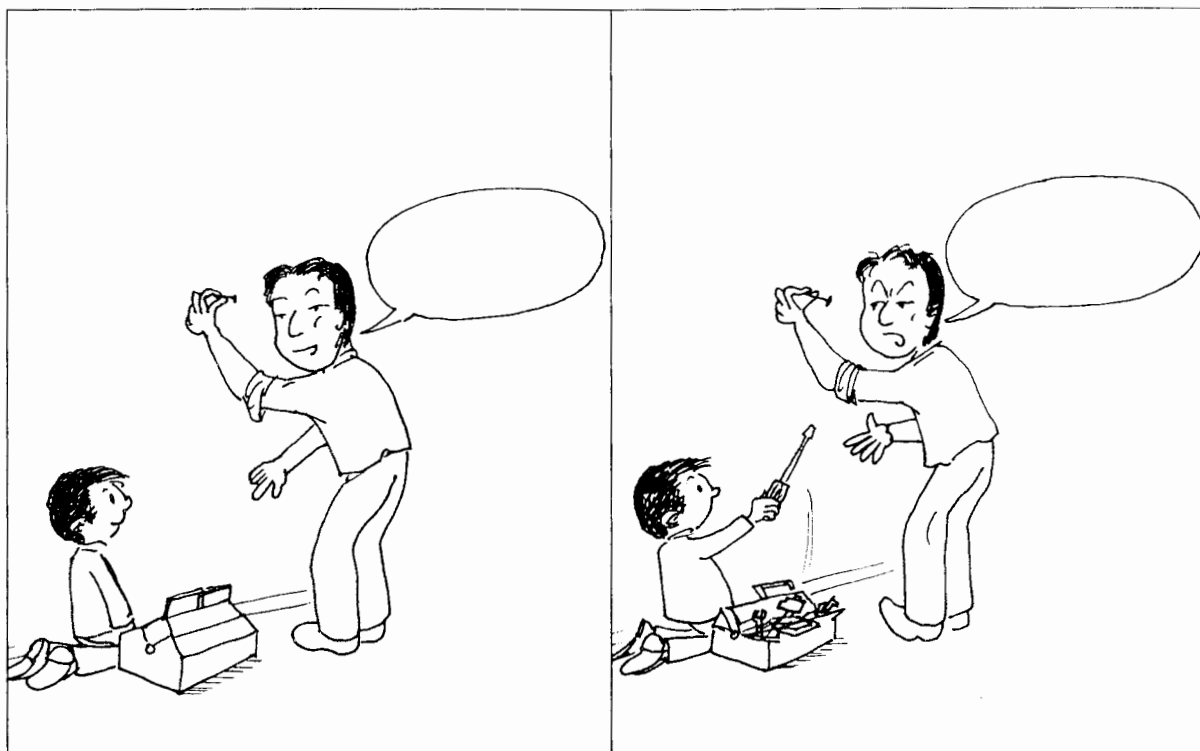
Fecha:

Observaciones:

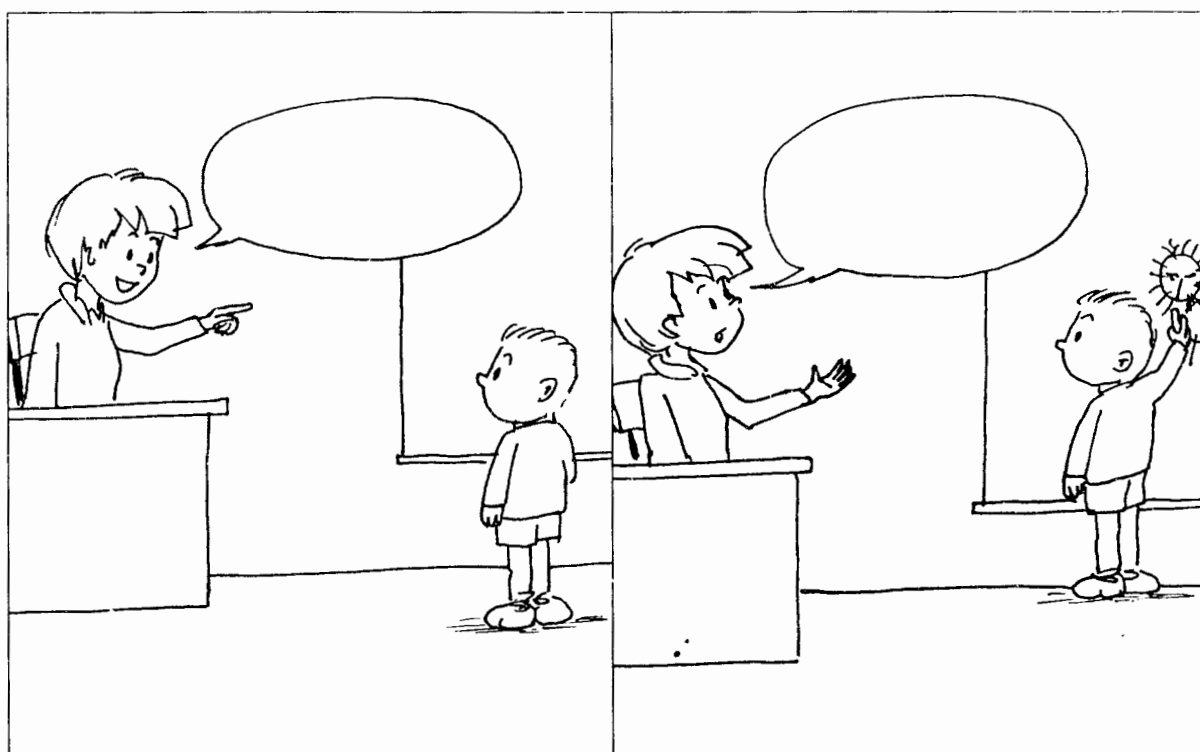
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



138



139

FICHA 49: dibujos 140 y 141

Contenido:

En las alteraciones pragmáticas, hay siempre una dificultad para “ir más allá” de las palabras ; sin embargo, en el uso habitual del lenguaje, no todo está siempre dicho de forma explícita. Estas viñetas presentan situaciones de “formulaciones indirectas” donde la intención del interlocutor no se refleja directamente en sus palabras.

En este caso, la interpretación de dicha intención debe extraerse del análisis de la situación y se basa en un conocimiento previo de determinadas reglas sociales.

Formato de trabajo:

El objetivo con este material es el de trabajar fundamentalmente la comprensión, es decir la interpretación correcta de los enunciados en función de la situación.

- El niño/la niña debe asociar la fórmula propuesta por el adulto (oralmente y/o por escrito) a la viñeta correspondiente.
- Con ayuda del adulto, analiza tanto la situación como el enunciado y explícita la intención del hablante (“quiere que....”).

Consignas posibles e interpretación

“¡Puerta!”	quiere que cierre la puerta
“¡Sombrero!”	quiere que la señora se quite el sombrero porque le tapa la pantalla

Nombre y apellidos:

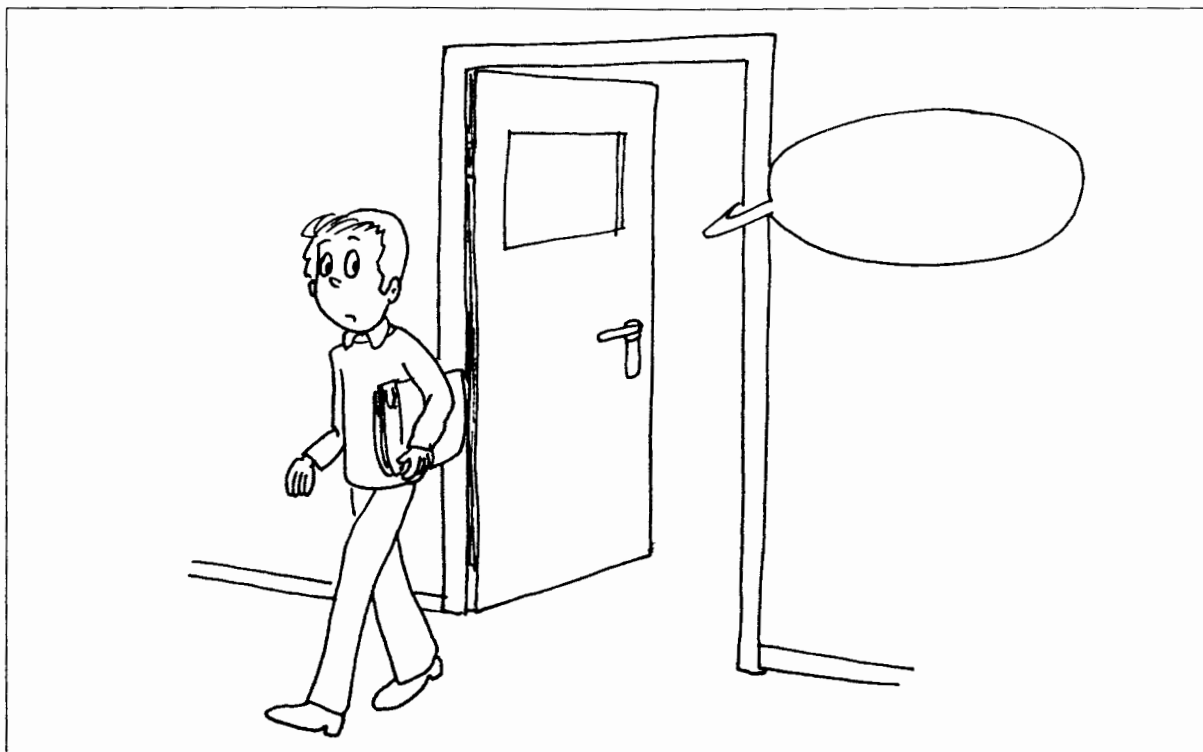
Fecha:

Observaciones:

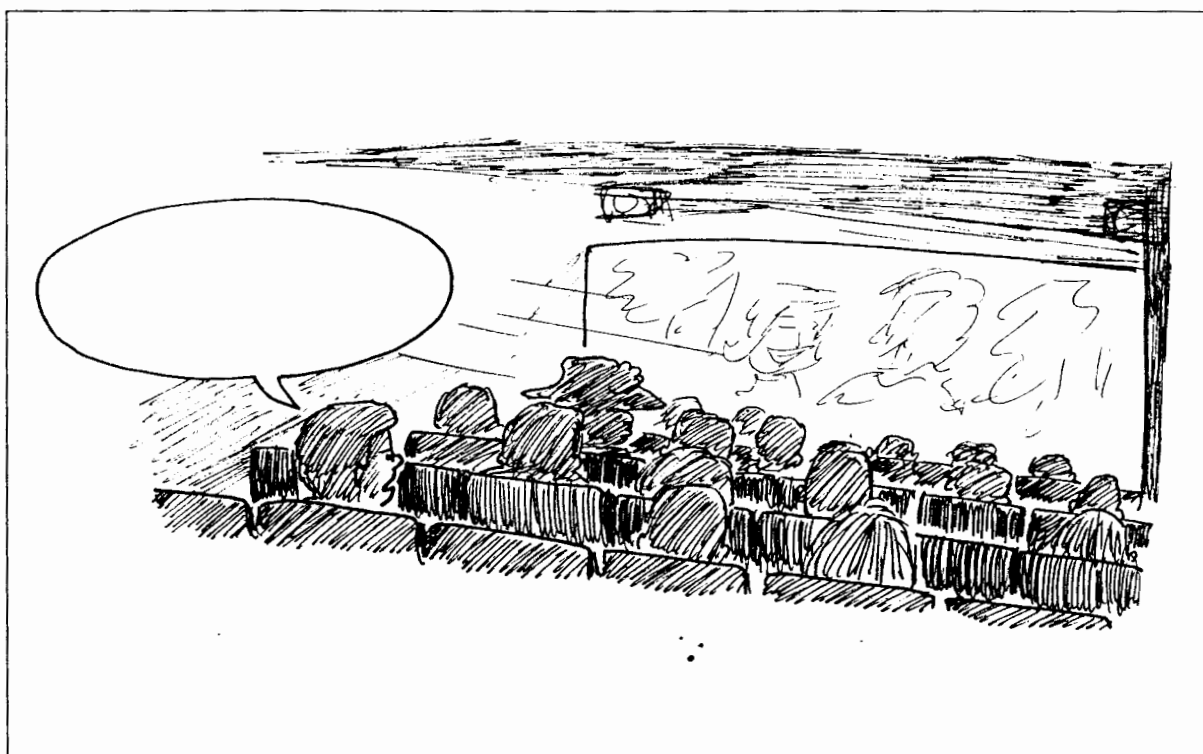
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



140



141

FICHA 50: dibujos 142, 143 y 144

Contenido:

En las alteraciones pragmáticas, hay siempre una dificultad para "ir más allá" de las palabras ; sin embargo, en el uso habitual del lenguaje, no todo está siempre dicho de forma explícita. Estas viñetas presentan situaciones de "formulaciones indirectas" donde la intención del interlocutor no se refleja directamente en sus palabras.

En este caso, la interpretación de dicha intención debe extraerse del análisis de la situación y se basa en un conocimiento previo de determinadas reglas sociales.

Formatos de trabajo:

El objetivo con este material es el de trabajar fundamentalmente la comprensión, es decir la interpretación correcta de los enunciados en función de la situación.

Consignas posibles e interpretación

- | | |
|----------------------------|---|
| "¿ Tienes usted hora?" | Quiere saber qué hora es |
| "¿ Tiene usted un minuto?" | Quiere hablar con él |
| "¿ Ha llamado alguien?" | Quiere que la secretaria le diga quién ha llamado |
- (también se puede inducir la respuesta de la secretaria)

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

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

Dificultades:

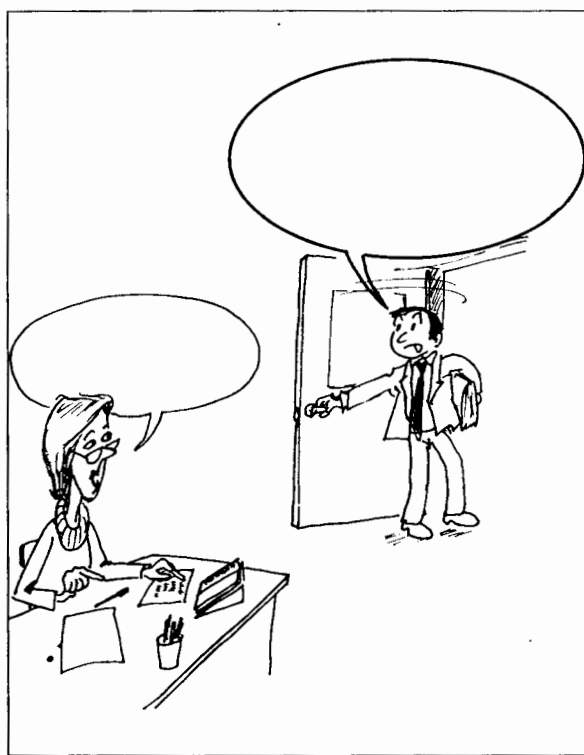
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



142



143



144

FICHA 51: dibujos 145, 146 y 147

Contenido:

En las alteraciones pragmáticas, hay siempre una dificultad para "ir más allá" de las palabras ; sin embargo, en el uso habitual del lenguaje, no todo está siempre dicho de forma explícita. Estas viñetas presentan situaciones de "formulaciones indirectas" donde la intención del interlocutor no se refleja directamente en sus palabras.

En este caso, la interpretación de dicha intención debe extraerse del análisis de la situación y se basa en un conocimiento previo de determinadas reglas sociales.

Formato de trabajo:

El objetivo con este material es el de trabajar fundamentalmente la comprensión, es decir la interpretación correcta de los enunciados en función de la situación.

Consignas posibles e interpretación

- | | |
|---------------------------------------|--|
| – "La mesa está servida" | quiere que vaya al comer |
| – "Pablo, que llevas ropa limpia, eh" | quiere que tenga cuidado de no mancharse |
| – "Ya sabes donde está la fregona" | quiere que limpie el suelo |

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

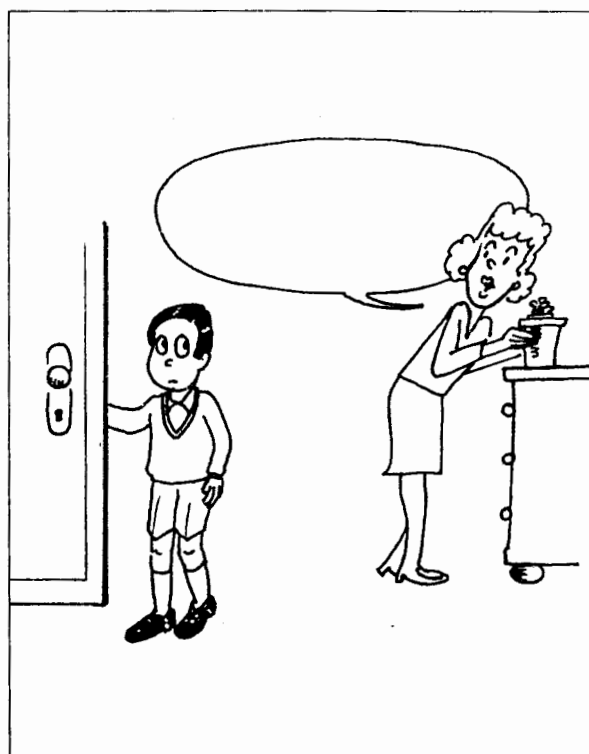
.....

Dificultades:

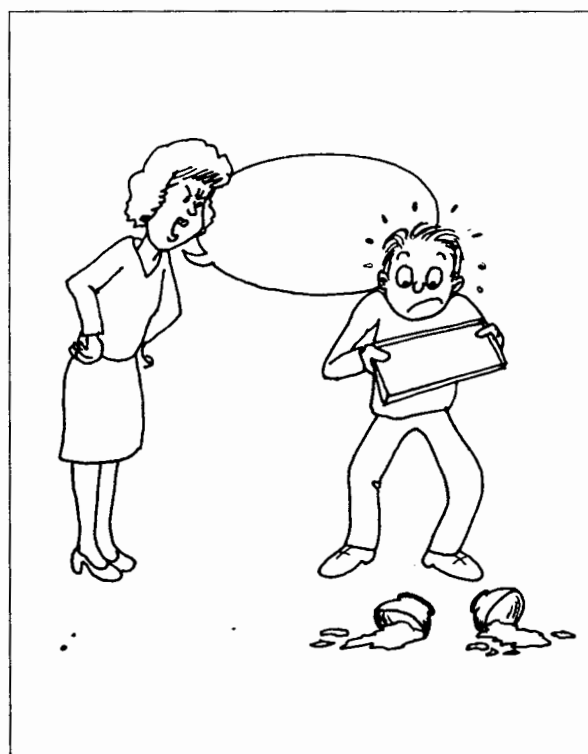
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



145



146



147

FICHA 51: dibujos 148, 149 y 150

Contenido:

En las alteraciones pragmáticas, hay siempre una dificultad para "ir más allá" de las palabras ; sin embargo, en el uso habitual del lenguaje, no todo está siempre dicho de forma explícita. Estas viñetas presentan situaciones de "formulaciones indirectas" donde la intención del interlocutor no se refleja directamente en sus palabras.

En este caso, la interpretación de dicha intención debe extraerse del análisis de la situación y se basa en un conocimiento previo de determinadas reglas sociales.

Formato de trabajo:

El objetivo con este material es el de trabajar fundamentalmente la comprensión, es decir la interpretación correcta de los enunciados en función de la situación.

Consignas posibles e interpretación

- | | |
|---------------------------------------|---|
| - "¿Disculpe, está libre esta silla?" | |
| - "Perdone, ¿está ocupada?" | quiere llevarse la silla |
| - "Señorita, sólo tengo dos" | quiere tener tres lápices, como los demás |
| - "¡ Mi mujer va tener un bebé!" | |
| - "Mi mujer va dar a luz" | quiere que los otros coches se aparten porque tiene prisa |

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

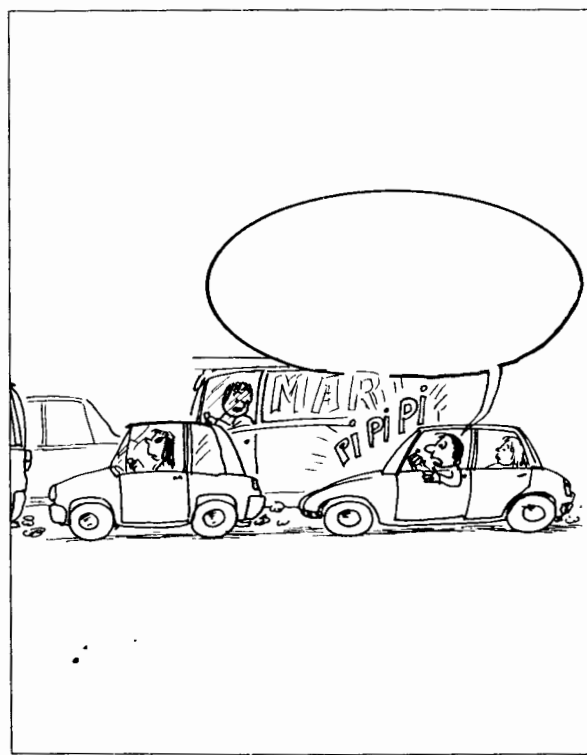
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



148



149



150

FICHA 52: dibujos 151, 152, 153 y 154

Contenido:

En las alteraciones pragmáticas, hay siempre una dificultad para “ir más allá” de las palabras ; sin embargo, en el uso habitual del lenguaje, no todo está siempre dicho de forma explícita. Estas viñetas presentan situaciones de “formulaciones indirectas” donde la intención del interlocutor no se refleja directamente en sus palabras.

En este caso, la interpretación de dicha intención debe extraerse del análisis de la situación y se basa en un conocimiento previo de determinadas reglas sociales.

Formato de trabajo:

El objetivo con este material es el de trabajar fundamentalmente la comprensión, es decir la interpretación correcta de los enunciados en función de la situación.

Consignas posibles e interpretación

- | | |
|--------------------------------|---|
| – “¿No tienes nada que hacer?” | quiere que el otro chico se vaya y deje de mirar |
| – “Uy, me duele la garganta” | quiere que la otra chica no fume |
| – “Oye, que estoy estudiando” | quiere que el otro chico apague la radio |
| – “Aquí no se puede hablar” | quiere ir a otro sitio porque hay demasiado ruido |

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

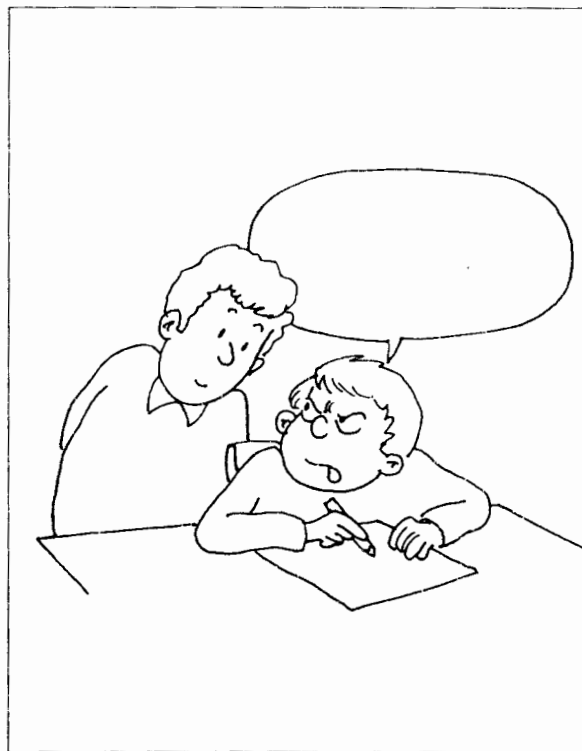
.....

Dificultades:

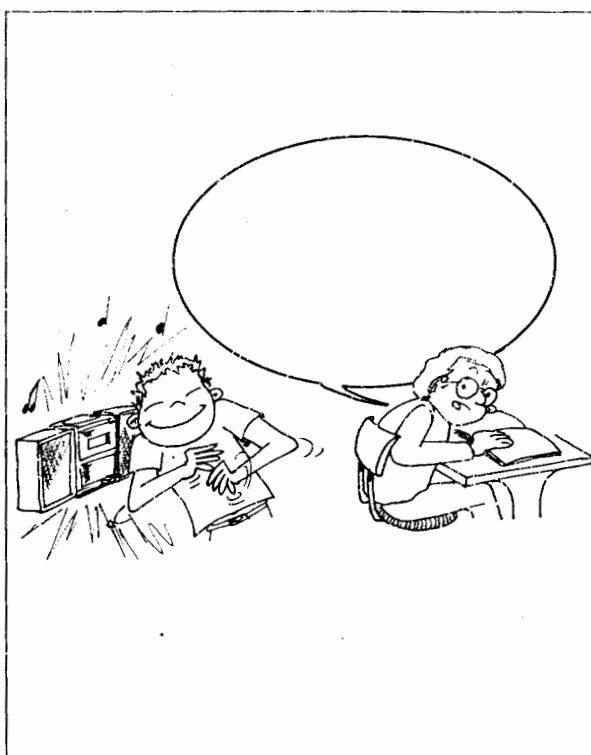
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



151



152



153



154

FICHA 54: dibujos 155, 156, 157 y 158

Contenido:

En las alteraciones pragmáticas, hay siempre una dificultad para "ir más allá" de las palabras : sin embargo, en el uso habitual del lenguaje, no todo está siempre dicho de forma explícita. Estas viñetas presentan situaciones de "formulaciones indirectas" donde la intención del interlocutor no se refleja directamente en sus palabras.

En este caso, la interpretación de dicha intención debe extraerse del análisis de la situación y se basa en un conocimiento previo de determinadas reglas sociales.

Formato de trabajo:

El objetivo con este material es el de trabajar fundamentalmente la comprensión, es decir la interpretación correcta de los enunciados en función de la situación.

Consignas posibles e interpretación:

- | | |
|---|---|
| - "Tu bocadillo está muy rico ¿verdad?" | quiere que el otro chico le deje comer un poco |
| - "Ya he terminado. ¿A ti no te gusta?" | quiere que la otra chica le dé su bebida |
| - "Tienes muchas flores. Mira, yo sólo tengo unas pocas" | quiere que el otro chico le dé algunas de sus flores |
| - "Fíjate. Sólo me faltan 20 céntimos para poder comprarme un helado" | quiere que el otro chico le dé el dinero que le falta |

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

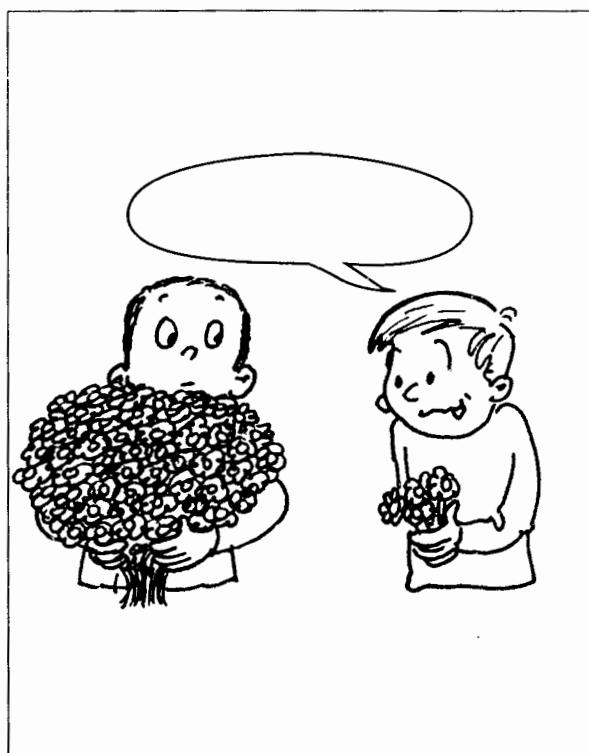
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



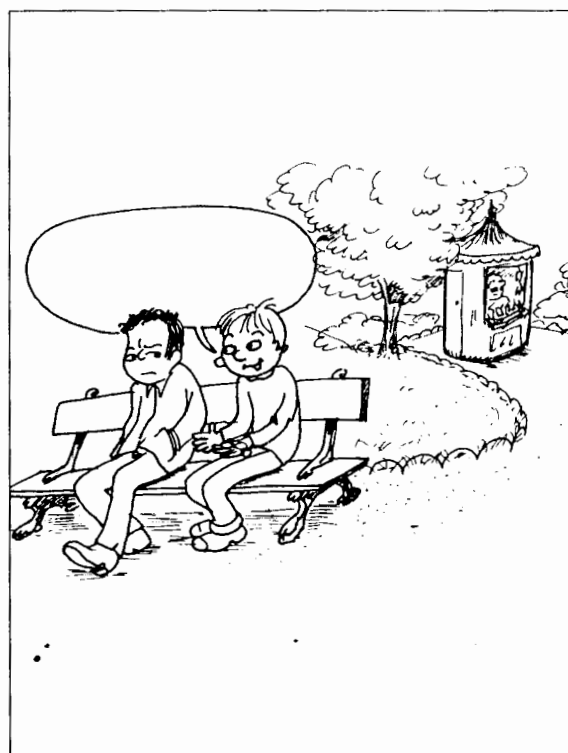
155



156



157



158

FICHA 55: dibujos 159, 160 y 161

Contenido:

En las alteraciones pragmáticas, hay siempre una dificultad para "ir más allá" de las palabras ; sin embargo, en el uso habitual del lenguaje, no todo está siempre dicho de forma explícita. Estas viñetas presentan situaciones de "formulaciones indirectas" donde la intención del interlocutor no se refleja directamente en sus palabras.

En este caso, la interpretación de dicha intención debe extraerse del análisis de la situación y se basa en un conocimiento previo de determinadas reglas sociales.

Formato de trabajo:

El objetivo con este material es el de trabajar fundamentalmente la comprensión, es decir la interpretación correcta de los enunciados en función de la situación.

Consignas posibles e interpretación

- | | |
|---|--|
| – "¿Te vas a comer tu pan?" | quiere que el otro chico le dé su pan (se puede entonces seguir según la respuesta sea sí o no) |
| – "¿Tienes algún buzón cerca de tu casa?" | quiere que la señorita eche su carta al buzón |
| – " En mi maleta no me cabe todo." | quiere que su amiga le deje poner cosas en su maleta |

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

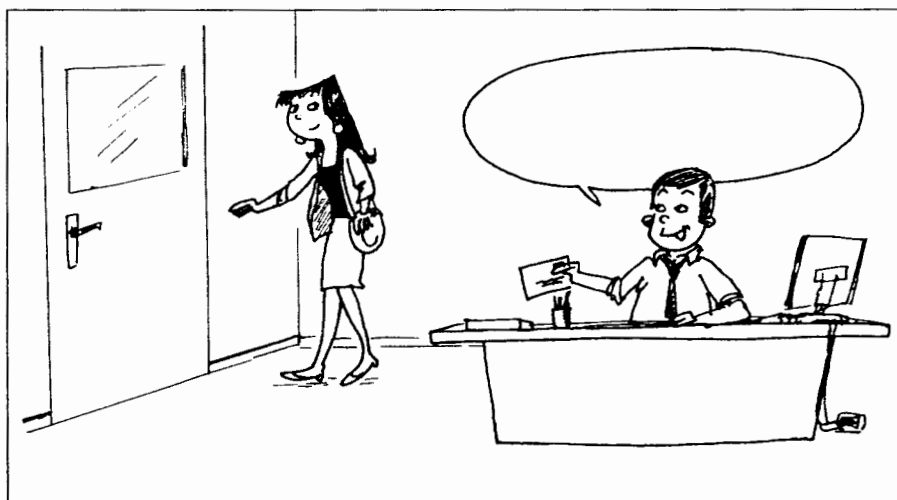
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



159



160



161

FICHA 56: dibujos 162, 163 y 164

Contenido:

En las alteraciones pragmáticas, hay siempre una dificultad para "ir más allá" de las palabras ; sin embargo, en el uso habitual del lenguaje, no todo está siempre dicho de forma explícita. Estas viñetas presentan situaciones de "formulaciones indirectas" donde la intención del interlocutor no se refleja directamente en sus palabras.

En este caso, la interpretación de dicha intención debe extraerse del análisis de la situación y se basa en un conocimiento previo de determinadas reglas sociales.

Formato de trabajo:

El objetivo con este material es el de trabajar fundamentalmente la comprensión, es decir la interpretación correcta de los enunciados en función de la situación.

Consignas posibles e interpretación:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - "¿Has hecho el segundo problema?" - "¿ Has comido ya ?" - "¿ Has terminado los deberes?" | <p>quiere que su compañero le diga la solución (pregunta suplementaria: ¿por qué habla bajito?)</p> <p>le ofrece compartir su almuerzo</p> <p>quiere que le ayude a fregar</p> |
|--|---|

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

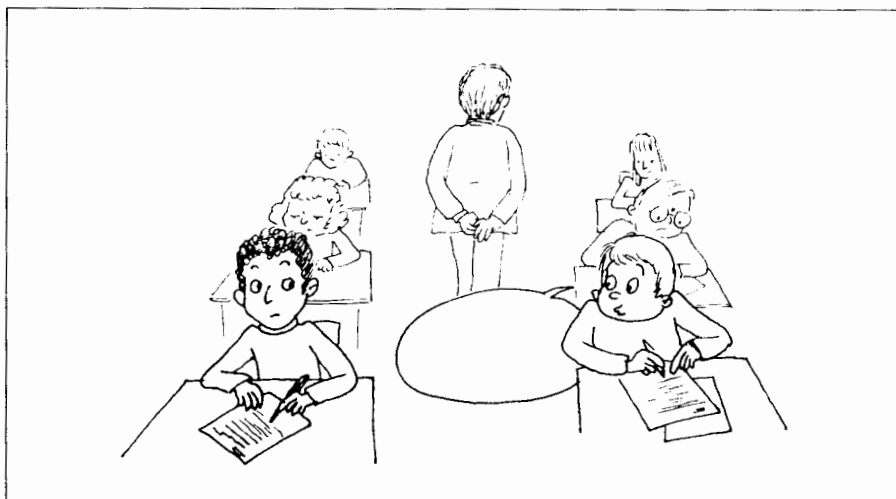
.....

.....

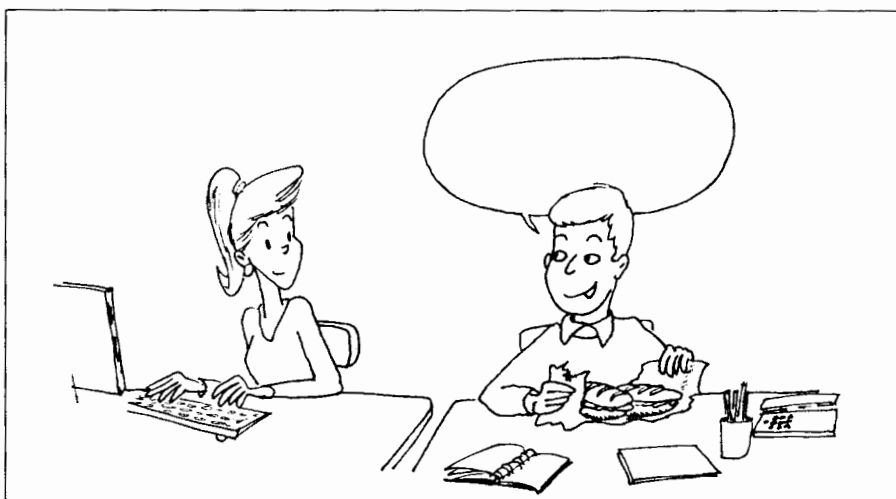
.....

Dificultades:

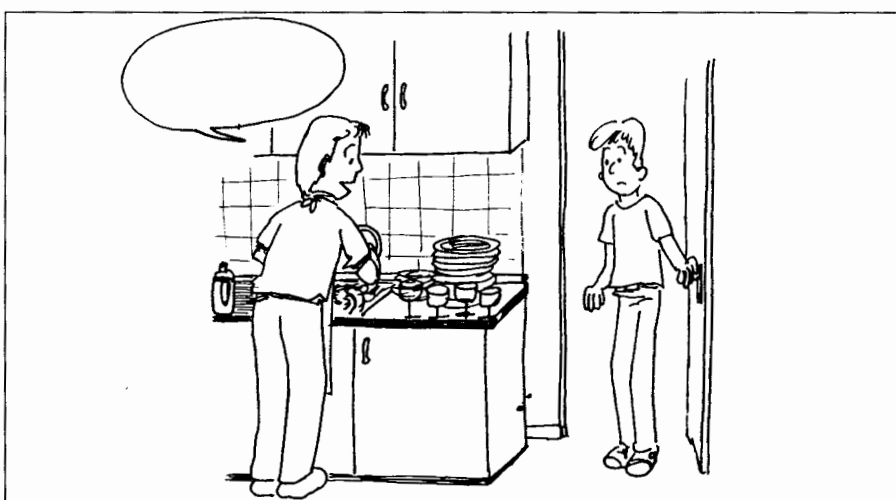
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



162



163



164

FICHA 57: dibujos 165, 166 y 167

Contenido:

En las alteraciones pragmáticas, hay siempre una dificultad para "ir más allá" de las palabras ; sin embargo, en el uso habitual del lenguaje, no todo está siempre dicho de forma explícita. Estas viñetas presentan situaciones de "formulaciones indirectas" donde la intención del interlocutor no se refleja directamente en sus palabras.

En este caso, la interpretación de dicha intención debe extraerse del análisis de la situación y se basa en un conocimiento previo de determinadas reglas sociales.

Formato de trabajo:

El objetivo con este material es el de trabajar fundamentalmente la comprensión, es decir la interpretación correcta de los enunciados en función de la situación.

Consignas posibles e interpretaciones:

- | | |
|--|---|
| – "¿No te has olvidado nada?" | quiere que se dé cuenta de que se ha olvidado ponerse las botas |
| – "¿Te gusta el cine?"
o (más directo) | |
| – "¿ Te gustaría ir al cine ?" | el chico quiere que la chica vaya con él al cine |
| – "Ya es muy tarde, ¿no?" | quiere marcharse a su casa |

Nombre y apellidos:

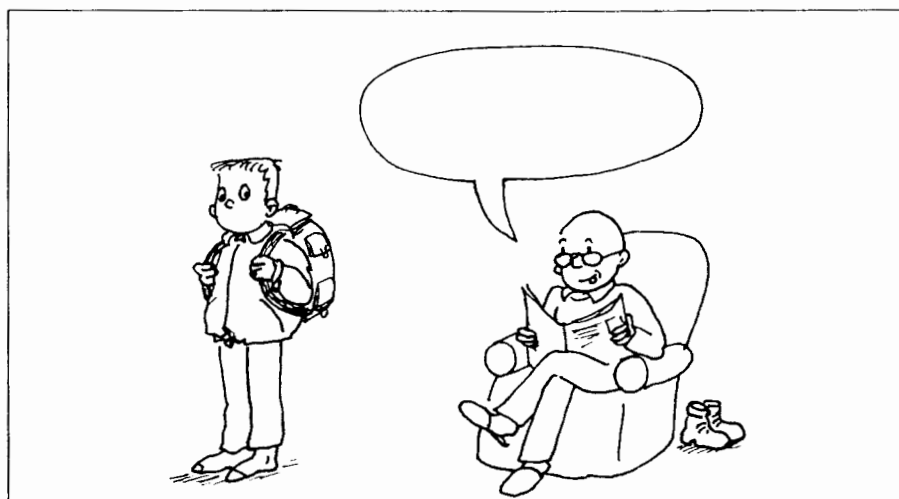
Fecha:

Observaciones:

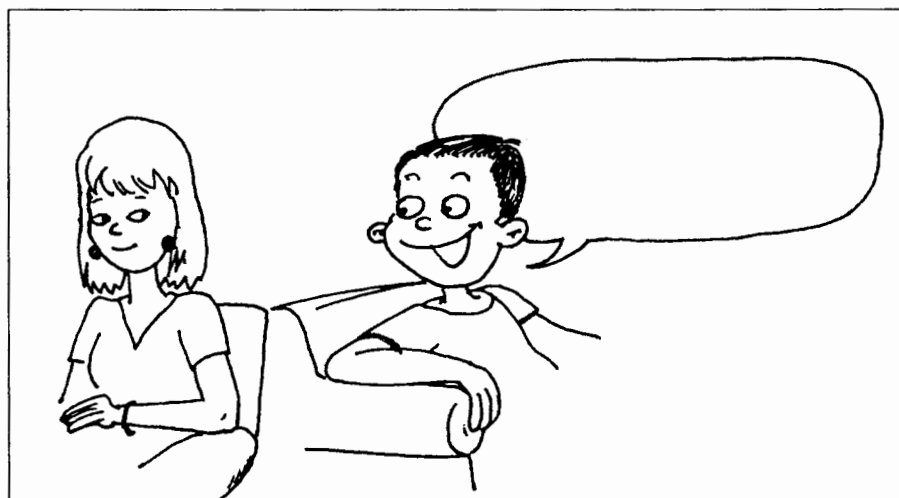
.....
.....
.....

Dificultades:

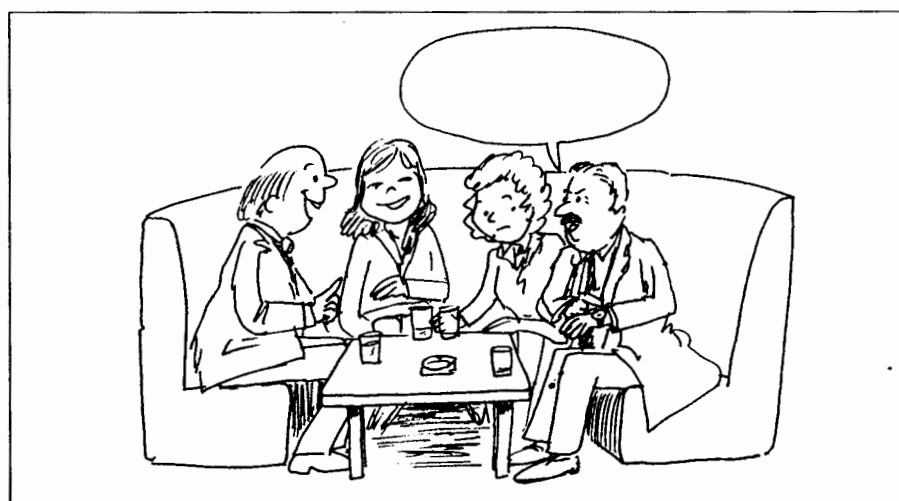
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



165



166



167

FICHA 58: dibujos 168, 169 y 170

Contenidos:

Se trata de una variante de lo anterior basada en el uso de una forma negativa cuando, en realidad, el hablante quiere que su interlocutor haga algo.

Formato de trabajo:

- Asociar el modelo verbal adulto (oral y/o escrito) con las viñetas correspondientes.
- Ayudar al niño/a la niña a interpretar la intención del hablante.
- Presentar las mismas viñetas en días posteriores para comprobar si la niña /el niño es capaz de recuperar estos modelos en memoria

Consignas posibles e interpretaciones

- | | |
|----------------------------------|--|
| -“¿A que no me pillas?” | quiere que el padre la persiga para jugar |
| -“¿A que no te atreves a subir?” | quiere que su amigo suba como él |
| - “¿A que no me ganas?” | quiere hacer una carrera en bicicleta con su amigo |

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

.....

.....

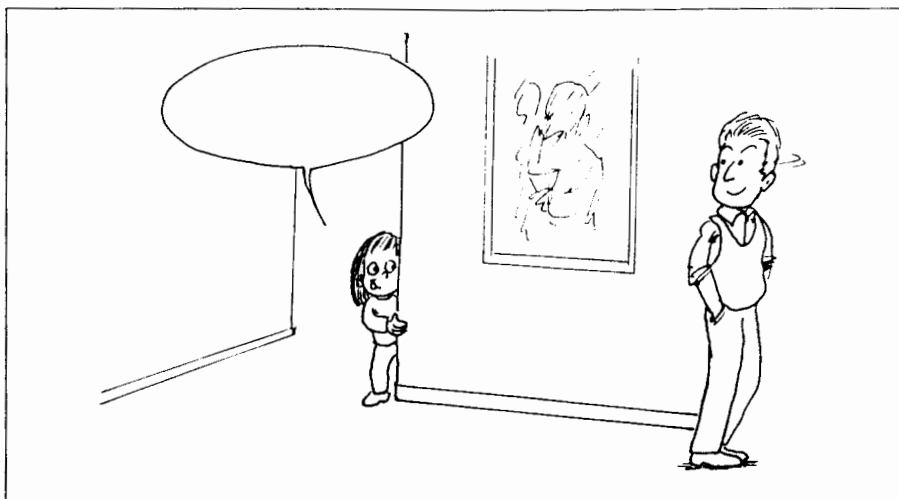
.....

.....

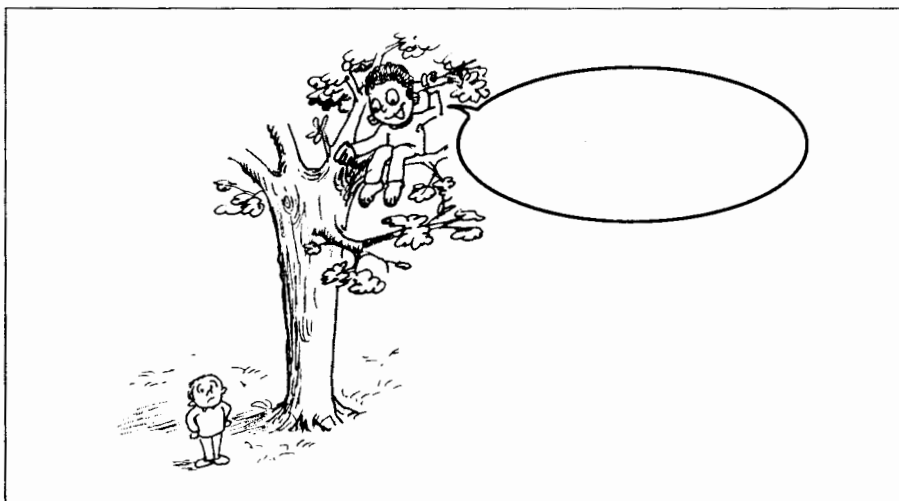
.....

Dificultades:

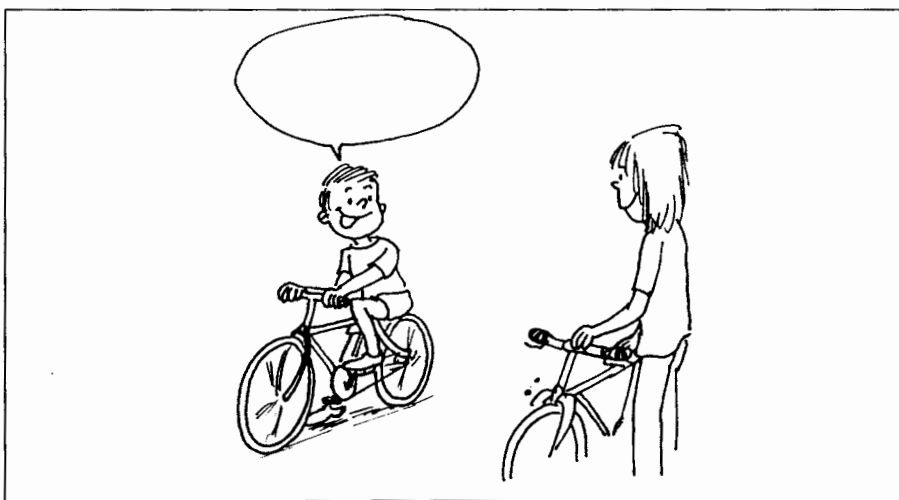
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



168



169



170

FICHA 59: dibujos 171, 172, 173 y 174

Contenido:

La tendencia a la interpretación literal de los niños y niñas que presentan alteraciones pragmáticas se evidencia de forma muy clara cuando deben enfrentarse con comparaciones, usos metafóricos o expresiones idiomáticas. Estas viñetas presentan situaciones en las que su uso es muy habitual para ayudarles a desentrañar su significado a partir de un contexto presentado de forma estable mediante el dibujo.

Formato:

De nuevo se trata de un trabajo dirigido fundamentalmente a la comprensión.

- El niño o la niña debe asociar a las viñetas correspondientes los modelos presentados por el adulto, oralmente o por escrito.
- El adulto le ayuda a entender la relación metafórica o el sentido “escondido” que existe entre la forma verbal y la intención del hablante y deberá hacerlo a menudo de forma muy explícita.
- Se vuelven a presentar las viñetas en días posteriores para asegurar el aprendizaje.

Consignas posibles

En esta página, se trabaja el contraste entre el uso literal de unas palabras (tesoro - comer) y su uso metafórico para apoyar la explicitación que deberá hacer el adulto.

¡ Qué tesoro ! (un niño bueno)	¡Qué tesoro! (joyas...)
¡Se lo está comiendo !	¡Está para comerselo !

Nombre y apellidos:

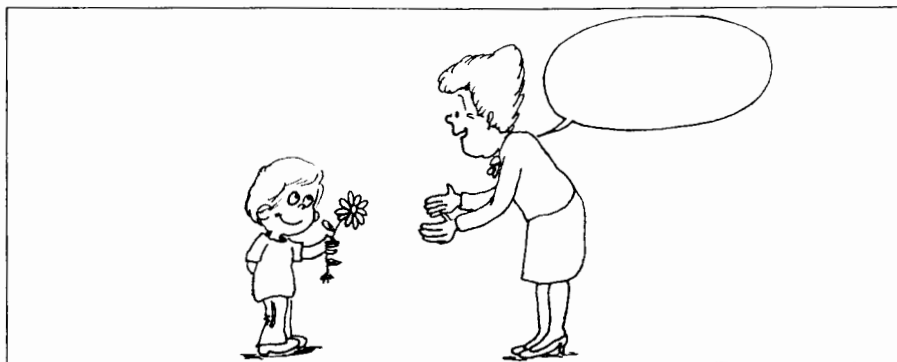
Fecha:

Observaciones:

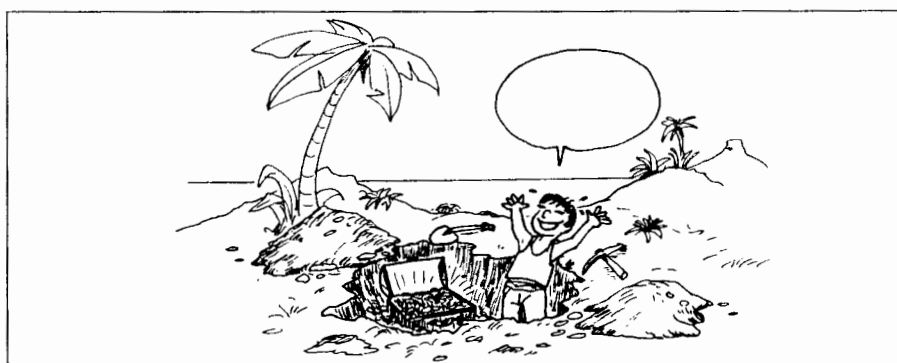
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



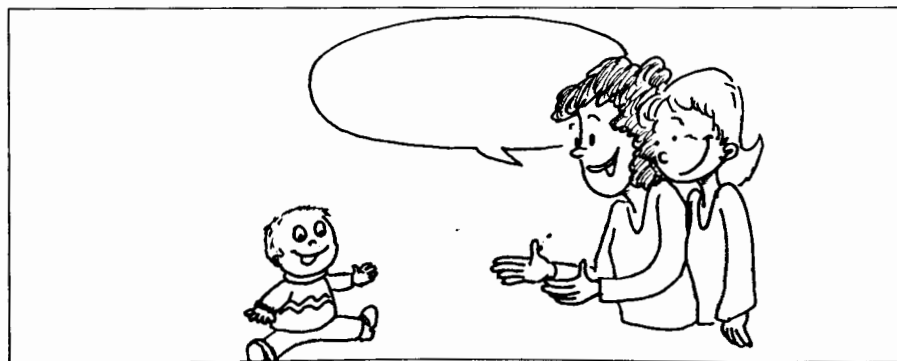
171



172



173



174

FICHA 60: dibujos 175, 176, 177 y 178

Contenido:

La tendencia a la interpretación literal de los niños y niñas que presentan alteraciones pragmáticas se evidencia de forma muy clara cuando deben enfrentarse con comparaciones, usos metafóricos o expresiones idiomáticas. Estas viñetas presentan situaciones en las que su uso es muy habitual para ayudarles a desentrañar su significado a partir de un contexto presentado de forma estable mediante el dibujo.

Formato:

De nuevo se trata de un trabajo dirigido fundamentalmente a la comprensión.

- El niño o la niña debe asociar a las viñetas correspondientes los modelos presentados por el adulto, oralmente o por escrito.
- El adulto le ayuda a entender la relación metafórica o el sentido "escondido" que existe entre la forma verbal y la intención del hablante y deberá hacerlo a menudo de forma muy explícita.
- Se vuelven a presentar las viñetas en días posteriores para asegurar el aprendizaje

Consignas posibles:

Antes de pasar directamente a la metáfora, se presentan fórmulas verbales que se basan en comparaciones más o menos directas

- "Andáis como tortugas"
- "Escribes como un cerdo"
- "He dormido como un tronco"
- "Nada como un pez"

Nombre y apellidos:

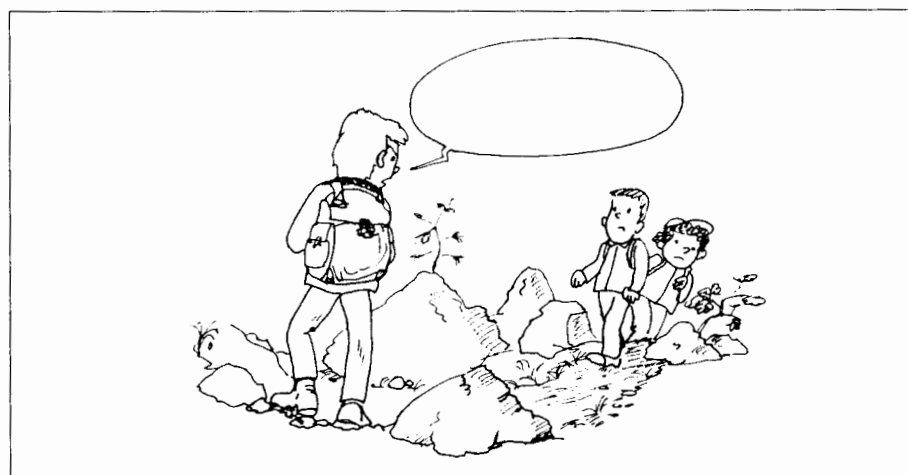
Fecha:

Observaciones:

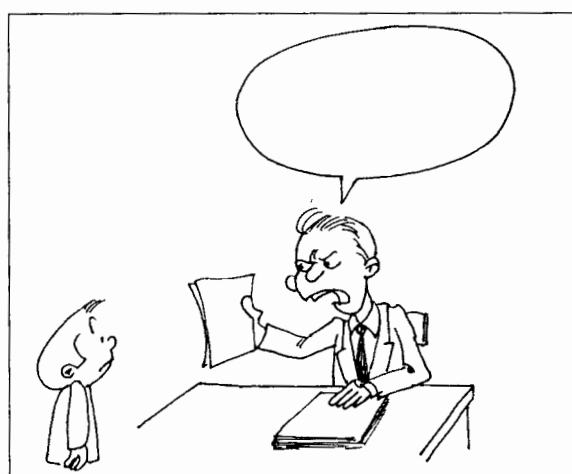
.....

Dificultades:

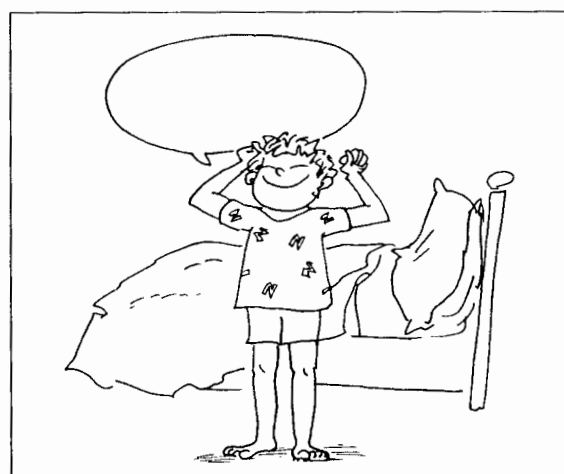
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



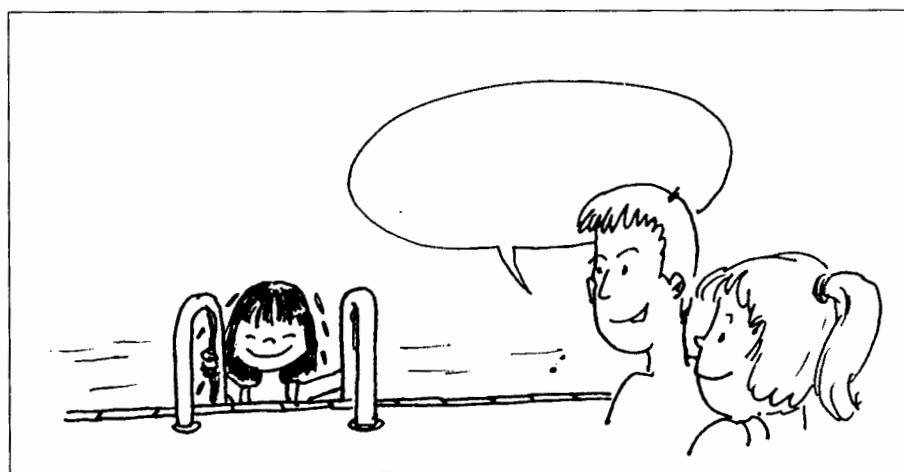
175



176



177



178

FICHA 61: dibujos 179, 180, 181 y 182

Contenido:

La tendencia a la interpretación literal de los niños y niñas que presentan alteraciones pragmáticas se evidencia de forma muy clara cuando deben enfrentarse con comparaciones, usos metafóricos o expresiones idiomáticas. Estas viñetas presentan situaciones en las que su uso es muy habitual para ayudarles a desentrañar su significado a partir de un contexto presentado de forma estable mediante el dibujo.

Formato:

De nuevo se trata de un trabajo dirigido fundamentalmente a la comprensión.

- El niño o la niña debe asociar a las viñetas correspondientes los modelos presentados por el adulto, oralmente o por escrito.
- El adulto le ayuda a entender la relación metafórica o el sentido “escondido” que existe entre la forma verbal y la intención del hablante y deberá hacerlo a menudo de forma muy explícita.
- Se vuelven a presentar las viñetas en días posteriores para asegurar el aprendizaje.

Consignas posibles:

Se presentan usos metafóricos de uso muy corriente en la conversación oral

- “Madre mía, ¡qué burro!”
- “Es un cielo”
- “Eres un sol”
- “Es una máquina”

Nombre y apellidos:

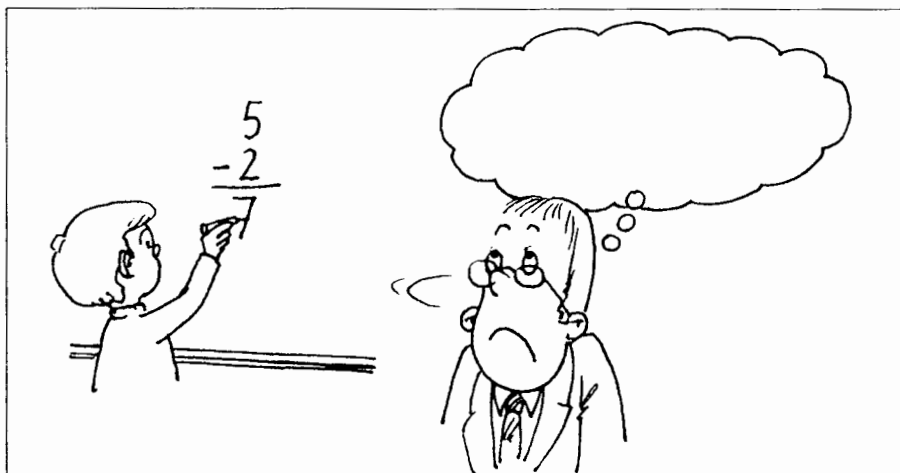
Fecha:

Observaciones:

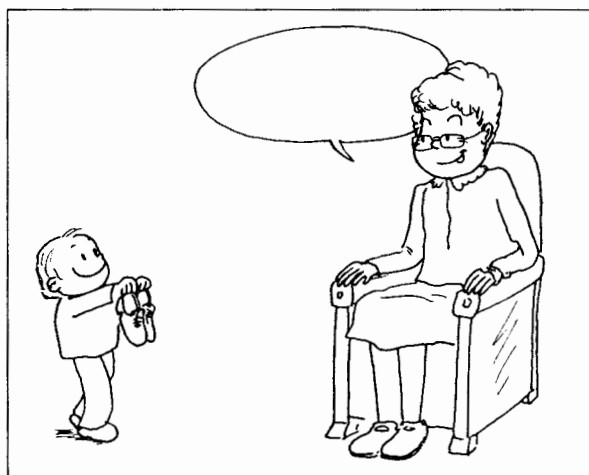
.....

Dificultades:

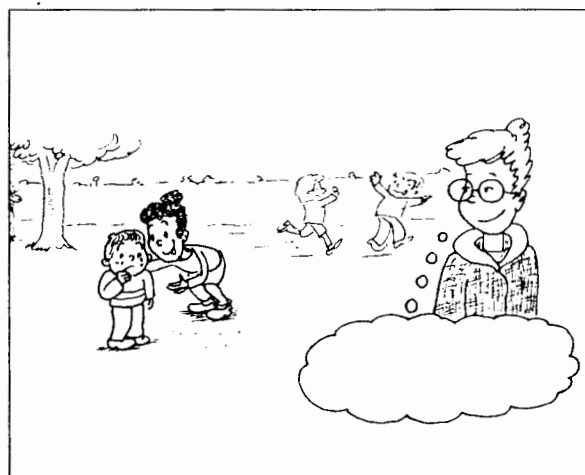
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



179



180



181



182

FICHA 62: dibujos 183, 184, 185 y 186

Contenido:

La tendencia a la interpretación literal de los niños y niñas que presentan alteraciones pragmáticas se evidencia de forma muy clara cuando deben enfrentarse con comparaciones, usos metafóricos o expresiones idiomáticas. Estas viñetas presentan situaciones en las que su uso es muy habitual para ayudarles a desentrañar su significado a partir de un contexto presentado de forma estable mediante el dibujo.

Formato:

De nuevo se trata de un trabajo dirigido fundamentalmente a la comprensión.

- El niño o la niña debe asociar a las viñetas correspondientes los modelos presentados por el adulto, oralmente o por escrito.
- El adulto le ayuda a entender la relación metafórica o el sentido “escondido” que existe entre la forma verbal y la intención del hablante y deberá hacerlo a menudo de forma muy explícita.
- Se vuelven a presentar las viñetas en días posteriores para asegurar el aprendizaje

Consignas posibles:

Se trata aquí de usos metafóricos que hacen referencia a conceptos sociales de mayor nivel

- “Es una estrella”
- “Es un tiburón”
- “Es una esponja”
- “Es un hueso”

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

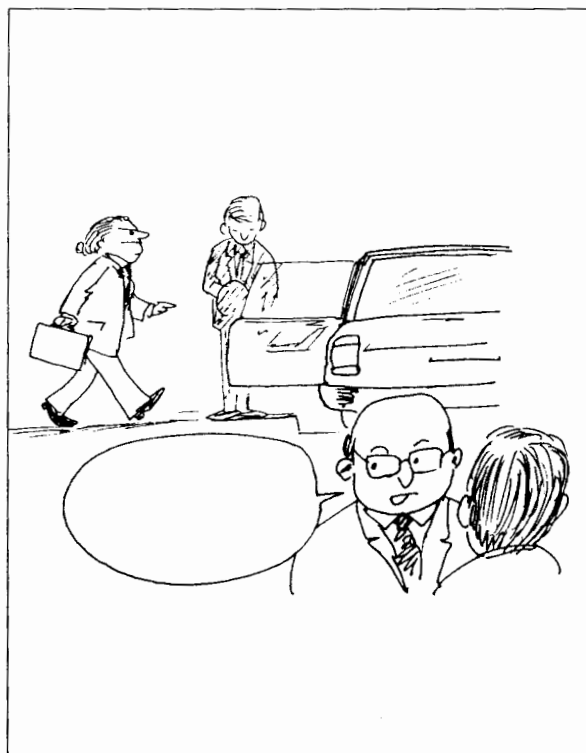
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



183



184



185



186

FICHA 63: dibujos 187, 188, 189 y 190

Contenido:

La tendencia a la interpretación literal de los niños y niñas que presentan alteraciones pragmáticas se evidencia de forma muy clara cuando deben enfrentarse con comparaciones, usos metafóricos o expresiones idiomáticas. Estas viñetas presentan situaciones en las que su uso es muy habitual para ayudarles a desentrañar su significado a partir de un contexto presentado de forma estable mediante el dibujo.

Formato:

De nuevo se trata de un trabajo dirigido fundamentalmente a la comprensión.

- El niño o la niña debe asociar a las viñetas correspondientes los modelos presentados por el adulto, oralmente o por escrito.
- El adulto le ayuda a entender la relación metafórica o el sentido "escondido" que existe entre la forma verbal y la intención del hablante y deberá hacerlo a menudo de forma muy explícita.
- Se vuelven a presentar las viñetas en días posteriores para asegurar el aprendizaje.

Consignas posibles:

Se trata aquí de unas expresiones muy habituales que se usan comentando negativamente la conducta de alguien, sobre todo un niño o una niña.

- "¿Es que no tienes cabeza?"
- "¿Es que no tienes ojos?"
- "¿Es que no tienes lengua?" (la señora le pregunta cómo se llama)
- "¿Es que no tienes piernas?" (el muchacho le pide un libro a su padre)

Nombre y apellidos:

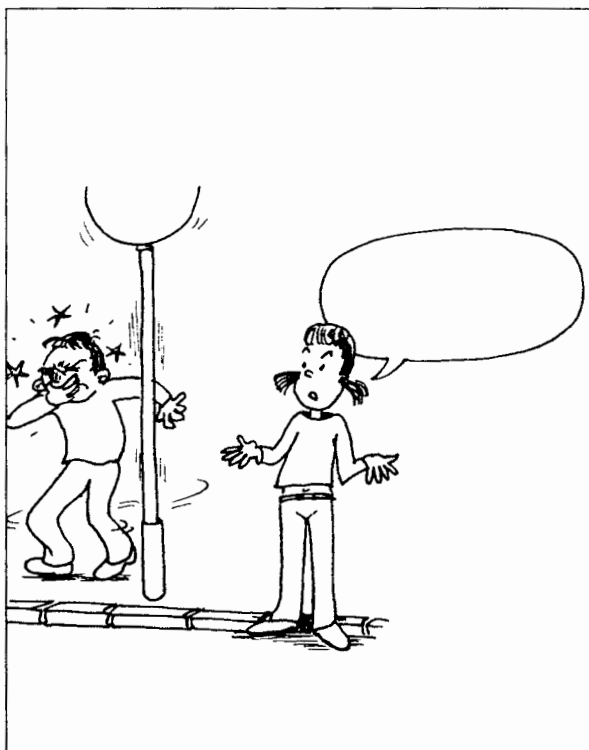
Fecha:

Observaciones:

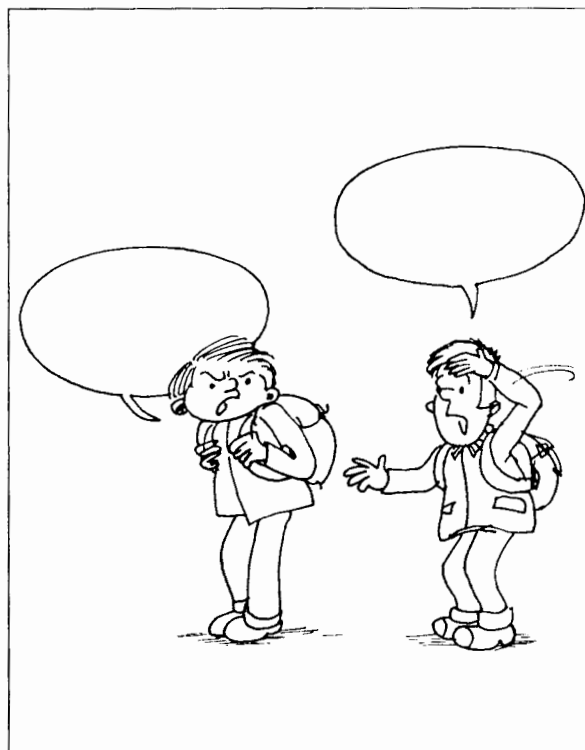
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



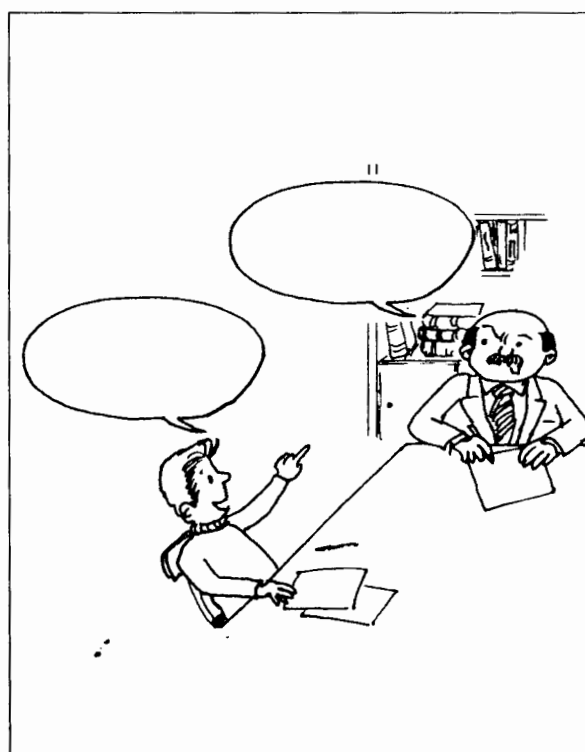
187



188



189



190

Contenido:

Formato:

- El niño o la niña debe asociar a las viñetas correspondientes los modelos presentados por el adulto, oralmente o por escrito.
- El adulto le ayuda a entender la relación metafórica o el sentido “escondido” que existe entre la forma verbal y la intención del hablante y deberá hacerlo a menudo de forma muy explícita.
- Se vuelven a presentar las viñetas en días posteriores para asegurar el aprendizaje

Se presentan aquí situaciones con un uso metafórico muy peculiar de la palabra “miedo” que se opone completamente a su significado literal: es más complicado que en viñetas anteriores porque se puede difícilmente extraer una relación lógica entre el significado literal y metafórico.

- | | |
|---------------------------|-------------------------------|
| - “Te ha salido de miedo” | te ha salido muy bien |
| - “Es un dibujo de miedo” | |
| - “¡ de miedo !” | me lo estoy pasando muy bien |
| | como respuesta a la pregunta: |
| | “¿Qué tal la fiesta?” |
| - “Uy, ¡qué miedo!” | |

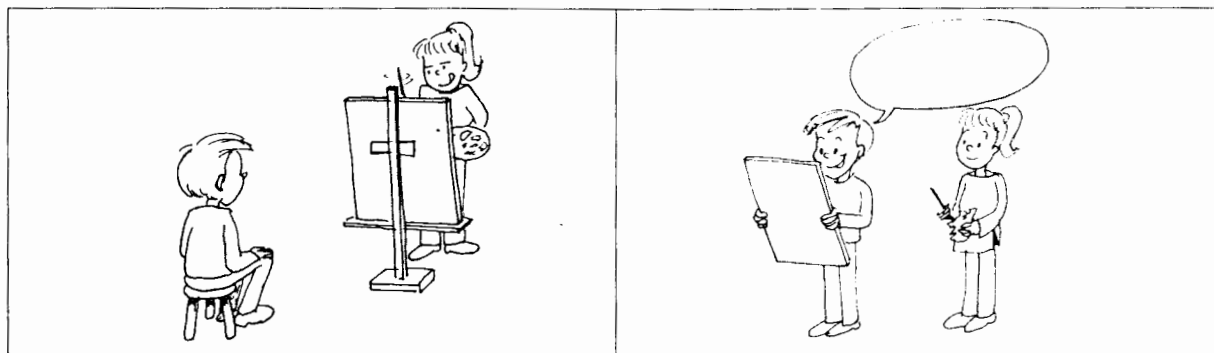
Nombre y apellidos:

Fecha:

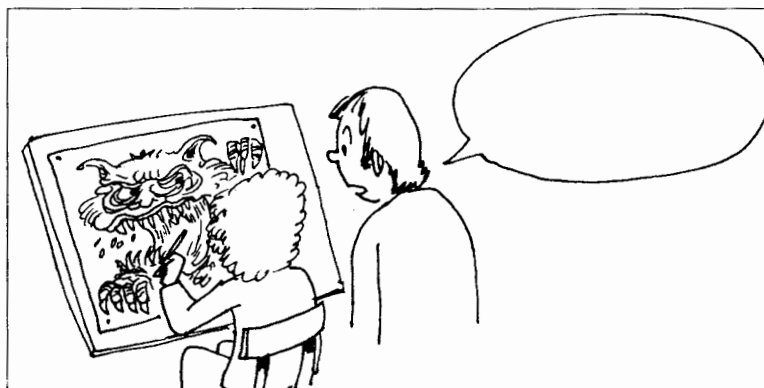
Observaciones:

Dificultades:

- 146



191



192



193



194

FICHA 65: dibujos 195, 196, 197 y 198

Contenido:

La tendencia a la interpretación literal de los niños y niñas que presentan alteraciones pragmáticas se evidencia de forma muy clara cuando deben enfrentarse con comparaciones, usos metafóricos o expresiones idiomáticas. Estas viñetas presentan situaciones en las que su uso es muy habitual para ayudarles a desentrañar su significado a partir de un contexto presentado de forma estable mediante el dibujo.

Formato:

De nuevo se trata de un trabajo dirigido fundamentalmente a la comprensión.

- El niño o la niña debe asociar a las viñetas correspondientes los modelos presentados por el adulto, oralmente o por escrito.
- El adulto le ayuda a entender la relación metafórica o el sentido “escondido” que existe entre la forma verbal y la intención del hablante y deberá hacerlo a menudo de forma muy explícita.
- Se vuelven a presentar las viñetas en días posteriores para asegurar el aprendizaje

Consignas posibles e interpretaciones

Las expresiones idiomáticas son extremadamente numerosas en cualquier lengua y muchas de ellas no guardan apenas relación lógica entre el significado literal, habitual, de las palabras y su aplicación dentro de la expresión coloquial: aquí sólo presentamos unas cuantas situaciones para mostrar cómo usar la representación gráfica como sistema de ayuda a su interpretación a partir del contexto, con los niños y niñas que presentan alteraciones pragmáticas:

El chico comenta a su madre:

- “¡Cómo va esta chica!”

y su madre le contesta:

- “Mira quién fue a hablar”

tú vas vestido igual de raro que ella

En las siguientes viñetas, podemos explicitar el significado de:

- “Tomás, ¡estás en la nube!”

estás distraído

- “Ni hablar”

no quiero

- “Te estás poniendo las botas”

estás comiendo mucho

Nombre y apellidos:

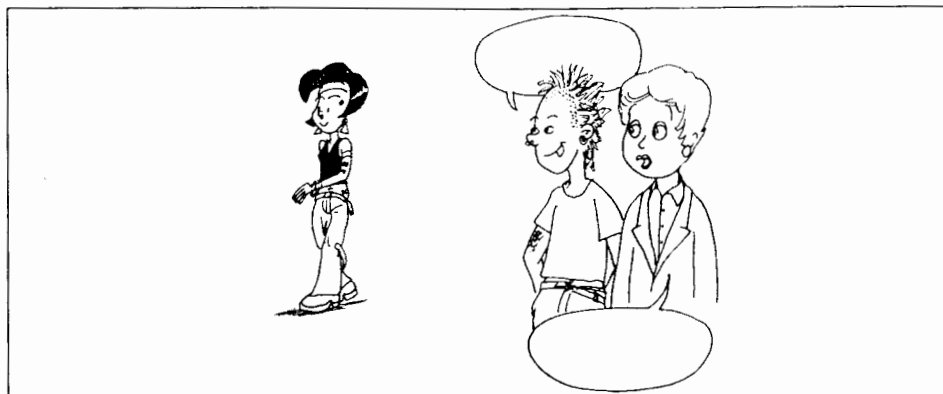
Fecha:

Observaciones:

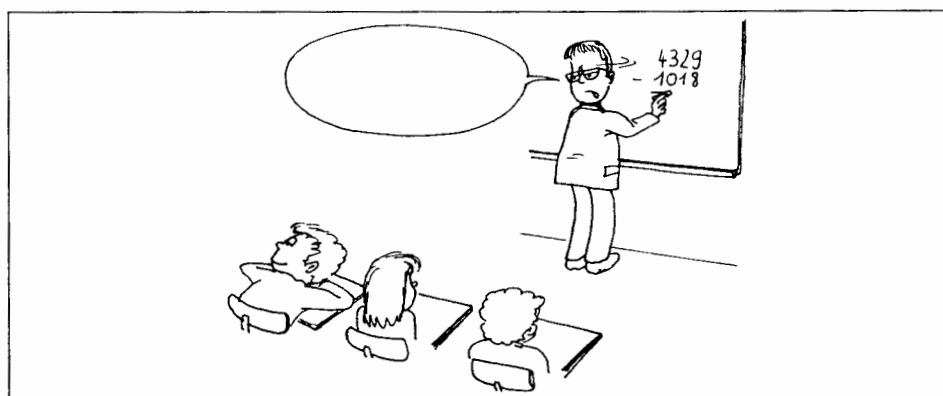
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



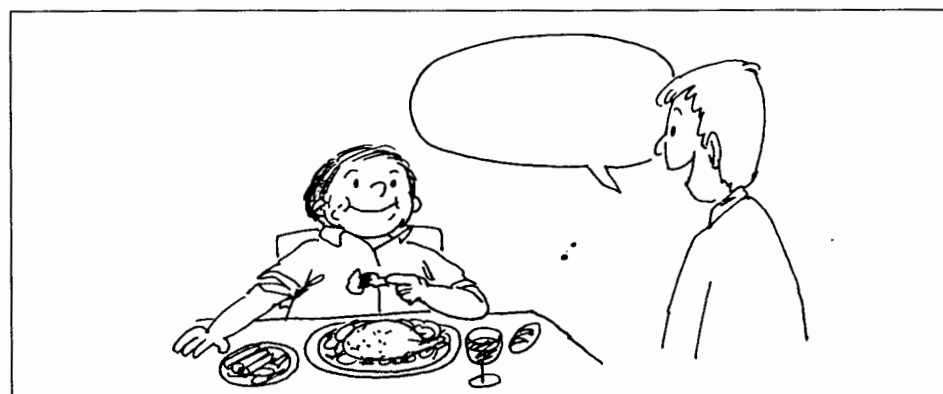
195



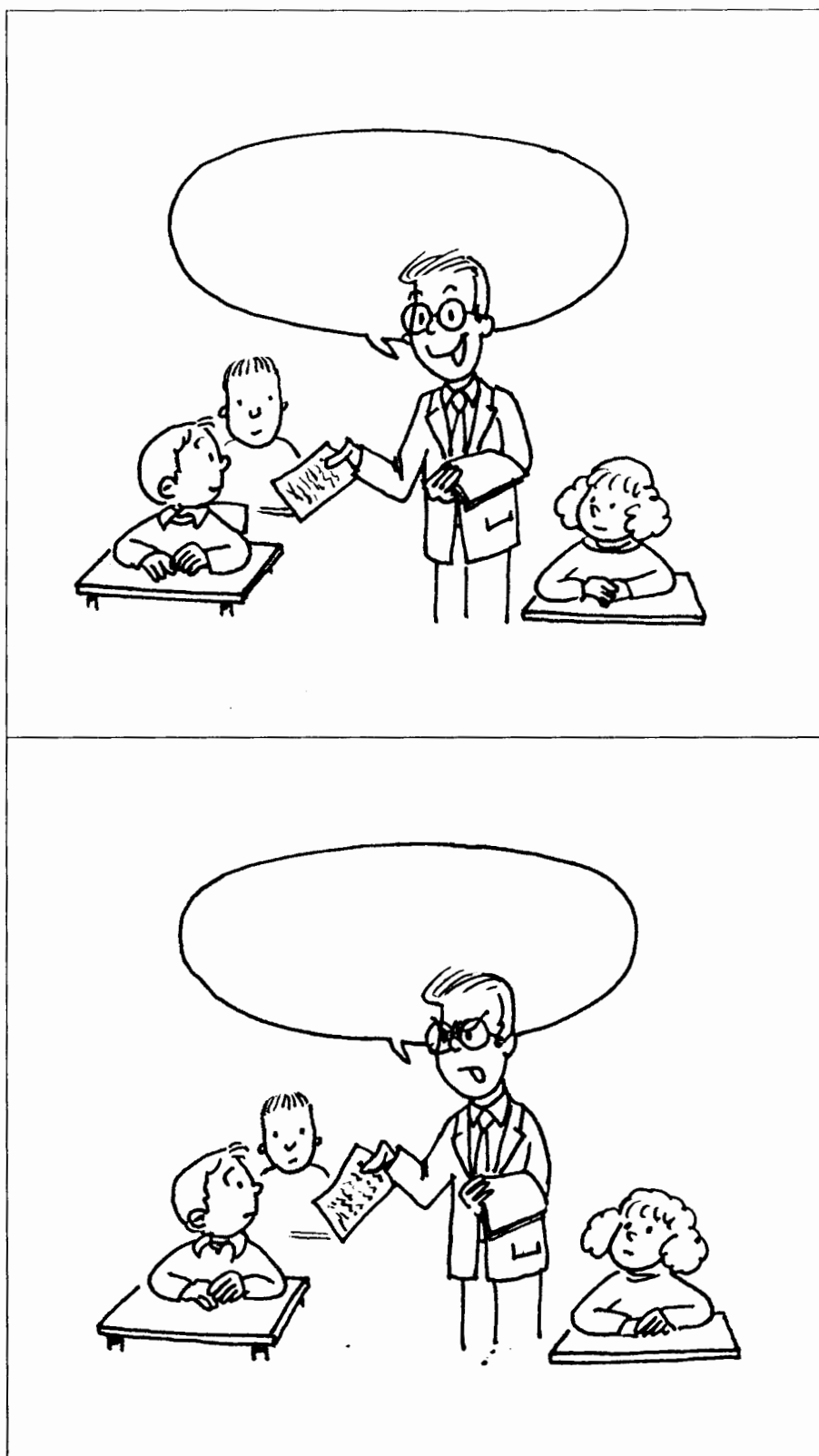
196



197



198



FICHA 67: dibujos 200, 201, 202 y 203

Contenido:

El uso irónico del lenguaje ; la ironía supone casi siempre decir lo contrario de lo que se piensa, lo que supone una dificultad muy grande para los niños y las niñas que tienden a la interpretación literal de las palabras sin fijarse en la expresión facial y la entonación del que habla (que sirven precisamente para distinguir la ironía o lo que no lo es) y sin tener en cuenta los antecedentes de la situación.

Formato de trabajo:

Se trata esencialmente de realizar tareas de comprensión.

- El niño/la niña debe asociar o contrastar los modelos que el adulto le proporciona oralmente. En este caso, el soporte escrito no refleja la diferencia y el contraste se basa únicamente en la entonación.
- El adulto le ayuda a interpretar la intención del hablante, señalando si hace falta los rasgos de su cara y los elementos contextuales que pueden ayudar a entenderla.
- Se vuelven a presentar las viñetas en días posteriores para asegurar su aprendizaje.

Consignas posibles e interpretación:

- Se juega aquí con las preguntas
 - “¿No tienes uno más pequeño?”
 - “¿No tienes uno más grande?”
- Usándolas, de forma irónica para decir que
 - el abeto es muy grande
 - la cuerda es muy corta
 - el sombrero es muy grande
 - el regalo es muy pequeño

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

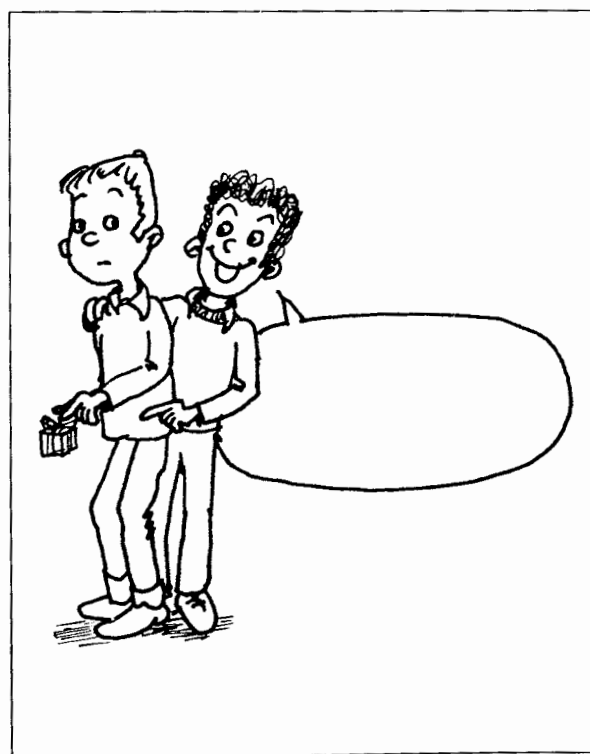
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



200



201



202



203

FICHA 68: dibujos 204, 205 y 206

Contenido:

El uso irónico del lenguaje ; la ironía supone casi siempre decir lo contrario de lo que se piensa, lo que supone una dificultad muy grande para los niños y las niñas que tienden a la interpretación literal de las palabras sin fijarse en la expresión facial y la entonación del que habla (que sirven precisamente para distinguir la ironía o lo que no lo es) y sin tener en cuenta los antecedentes de la situación.

Formato de trabajo:

Se trata esencialmente de realizar tareas de comprensión.

- El niño/la niña debe asociar o contrastar los modelos que el adulto le proporciona oralmente. En este caso, el soporte escrito no refleja la diferencia y el contraste se basa únicamente en la entonación.
- El adulto le ayuda a interpretar la intención del hablante, señalando si hace falta los rasgos de su cara y los elementos contextuales que pueden ayudar a entenderla.
- Se vuelven a presentar las viñetas en días posteriores para asegurar su aprendizaje.

Consignas posibles e interpretación

- | | |
|------------------------------------|---|
| - "Sí que son divertidos, éstos" | son aburridos |
| - "¿Vas a una fiesta de carnaval?" | tu vestido es ridículo, parece un disfraz |
| - "¡Sí que está arreglado!" | el coche está muy mal |

Nombre y apellidos:

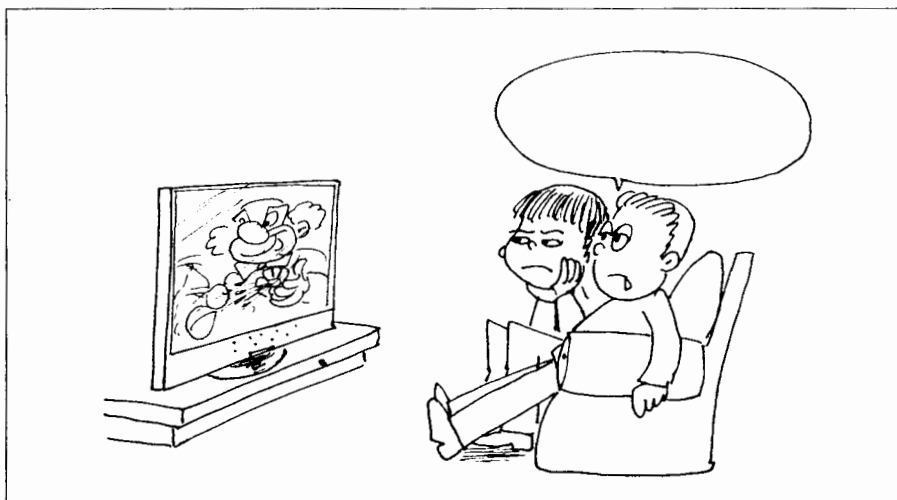
Fecha:

Observaciones:

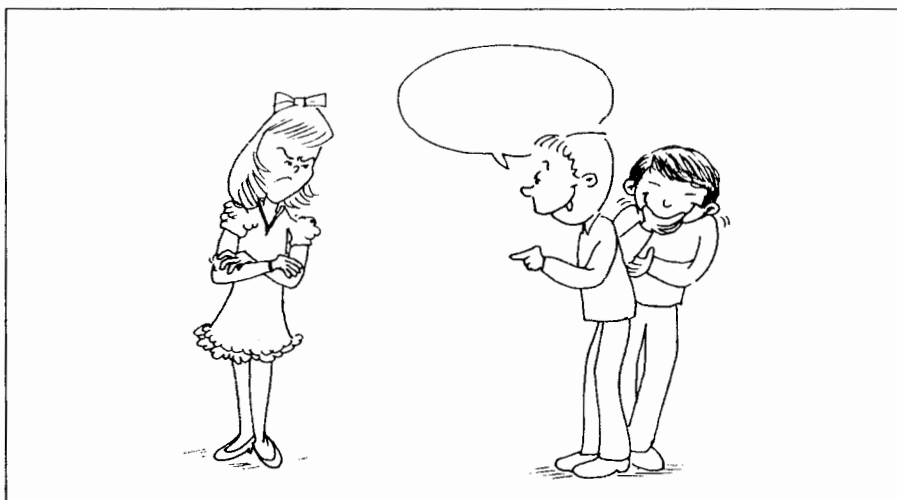
.....

Dificultades:

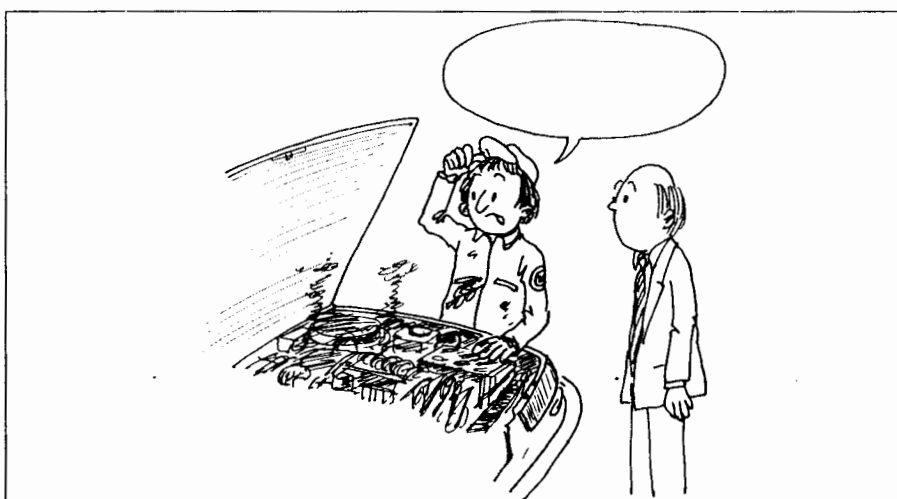
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



204



205



206

FICHA 69: dibujo 207

Contenido:

Se trata de un soporte gráfico para entrenar a los niños o niñas con alteraciones pragmáticas a trasladar peticiones e informaciones de una persona a otra.

Formato de trabajo:

El soporte gráfico se asocia a una pequeña secuencia verbal que se va a realizar realmente entre un adulto y otro, en casa o en el colegio. Sirve para entrenar previamente la conducta antes de que el niño se vaya, entrenando preguntas y respuestas, si es posible incluso por escrito. Luego, el niño realiza la tarea, al principio llevándose la ficha con las consignas, después sin ella.

Consignas posibles

El material se presta a niveles muy diferentes ; daremos aquí algunos ejemplos desde un contenido muy sencillo hasta otros más complejos

– Pregúntale a Isabel cuántos años tiene.

¿Cuántos años tienes?

30

Isabel tiene 30 años

– Pregúntale a Isabel que ha hecho el sábado

¿Qué has hecho el sábado?

He ido al cine con mi novio y unos amigos

Ha ido al cine con su novio y sus amigos

– Pregúntale a Isabel cuál es su deporte favorito etc ...

– Pregúntale a Isabel si le gustan los perros y por qué etc...

– Pregúntale a Isabel si puede trabajar contigo mañana etc...

En esta tarea, hay una dificultad de tipo formal: el cambio de los pronombres y de la morfología de los verbos es algo difícil para los niños y las niñas con alteraciones pragmáticas ; esta ficha puede también servir para trabajar este objetivo.

Nombre y apellidos:

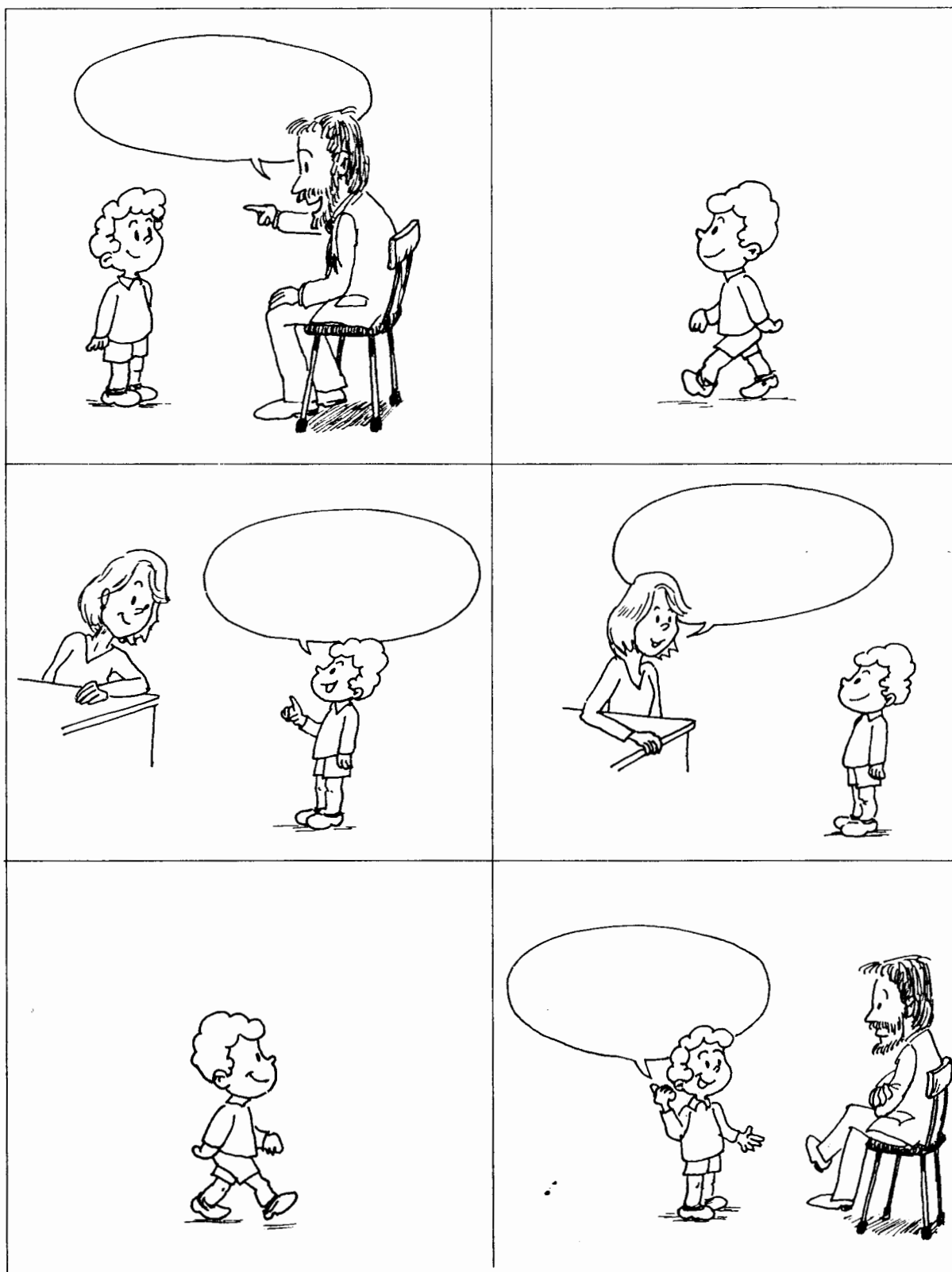
Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



FICHA 70: dibujos 208, 209, 210 y 211

Contenido:

Estas viñetas presentan algunas de las conductas socialmente inadecuadas más habituales en niños con alteraciones pragmáticas

Formato de trabajo:

Este material puede servir de soporte gráfico para el trabajo de modificación conductual que estamos realizando con un niño o una niña ; a menudo, no comprenden por qué esta conducta es inadecuada y no tienen conciencia de ello.

La representación gráfica puede facilitar su análisis y la memorización de las consignas verbales que le damos para ayudarle a controlar o a eliminar dicha conducta.

Consignas posibles:

En este caso, no se trata ya de modelos verbales para usar en comunicación sino conductas que vamos a intentar que el niño o la niña pueda discriminar, entender y controlar:

- importancia del contacto ocular cuando se escucha
- importancia del contacto ocular cuando se habla
- no hablar solo en voz alta
- no hablar todo el tiempo de cosas que no interesan a los demás

En los "bocadillos", el adulto puede ir colocando precisamente aquellas estereotipias verbales del propio niño/niña o muestras de los temas reiterativos de los que suele hablar continuamente

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

Dificultades:

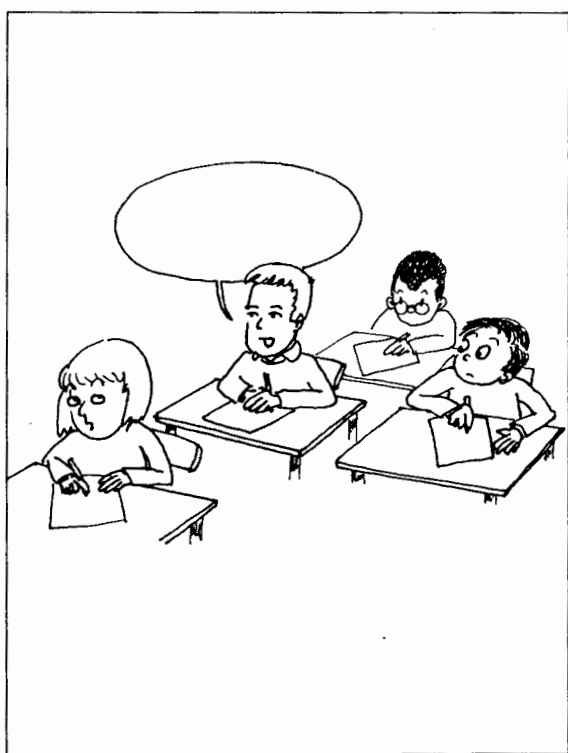
- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



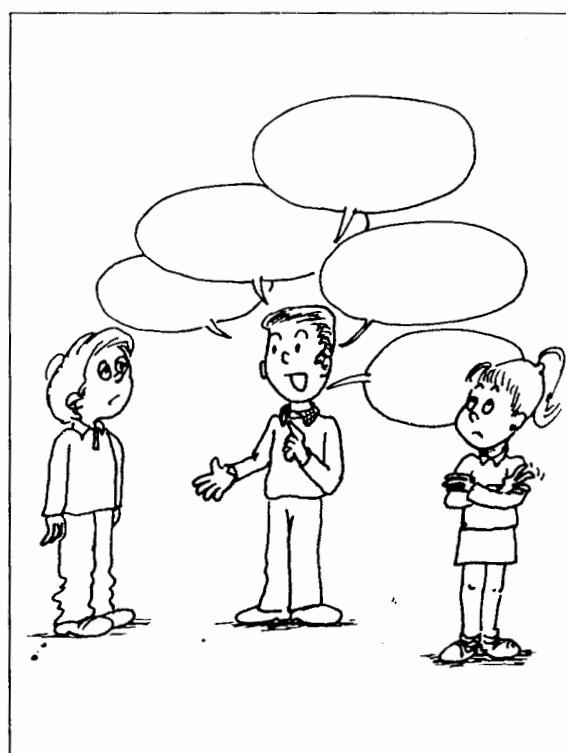
208



209



210



211

FICHA 71: dibujos 212, 213 y 214

Contenido:

Estas viñetas presentan algunas de las conductas socialmente inadecuadas más habituales en niños con alteraciones pragmáticas

Formato de trabajo:

Este material puede servir de soporte gráfico para el trabajo de modificación conductual que estamos realizando con un niño o una niña ; a menudo, no comprenden por qué esta conducta es inadecuada y no tienen conciencia de ello.

La representación gráfica puede facilitar su análisis y la memorización de las consignas verbales que le damos para ayudarle a controlar o a eliminar dicha conducta

Consignas posibles:

En este caso, no se trata ya de modelos verbales para usar en comunicación sino conductas que vamos a intentar que el niño o la niña pueda discriminar, entender y controlar.

- Controlar la impulsividad: no avasallar a los demás y pedir permiso para pasar
- Controlar la impulsividad: dejar que mamá termine de hablar.
- Controlar la impulsividad: no gritar en lugares públicos

Nombre y apellidos:

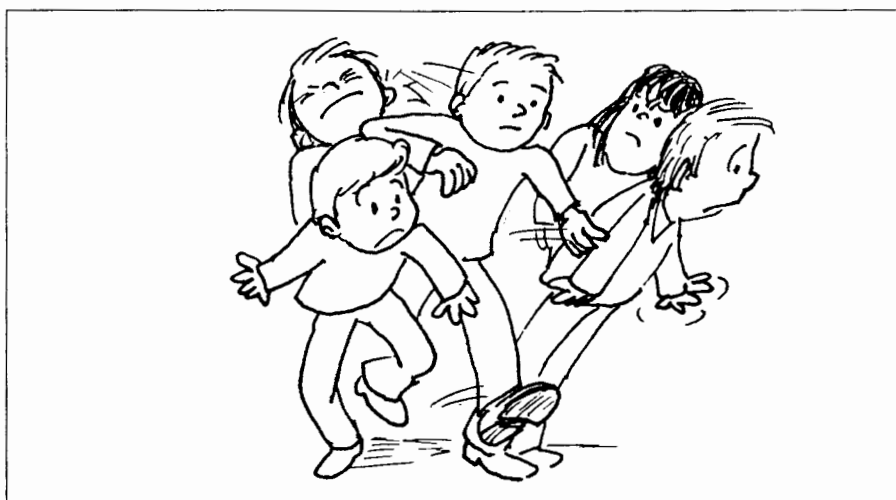
Fecha:

Observaciones:

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

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



212



213



214

FICHA 72: dibujos 215 y 216

Contenido:

Estas viñetas presentan algunas de las conductas socialmente inadecuadas más habituales en niños con alteraciones pragmáticas

Formato de trabajo:

Este material puede servir de soporte gráfico para el trabajo de modificación conductual que estamos realizando con un niño o una niña ; a menudo, no comprenden por qué esta conducta es inadecuada y no tienen conciencia de ello.

La representación gráfica puede facilitar su análisis y la memorización de las consignas verbales que le damos para ayudarle a controlar o a eliminar dicha conducta.

Consignas posibles:

En este caso, no se trata ya de modelos verbales para usar en comunicación sino conductas que vamos a intentar que el niño o la niña pueda discriminar, entender y controlar.

- Controlar el contacto con desconocidos, reducir el exceso de familiaridad
- La falta de "tacto": decir algo desagradable en voz alta

En los bocadillos de las viñetas, se pueden ir colocando ejemplos extraídos de la propia experiencia del niño o, por lo menos, relacionar estos ejemplos con conductas suyas que, a su vez, podemos representar gráficamente del mismo modo.

Nombre y apellidos:

Fecha:

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

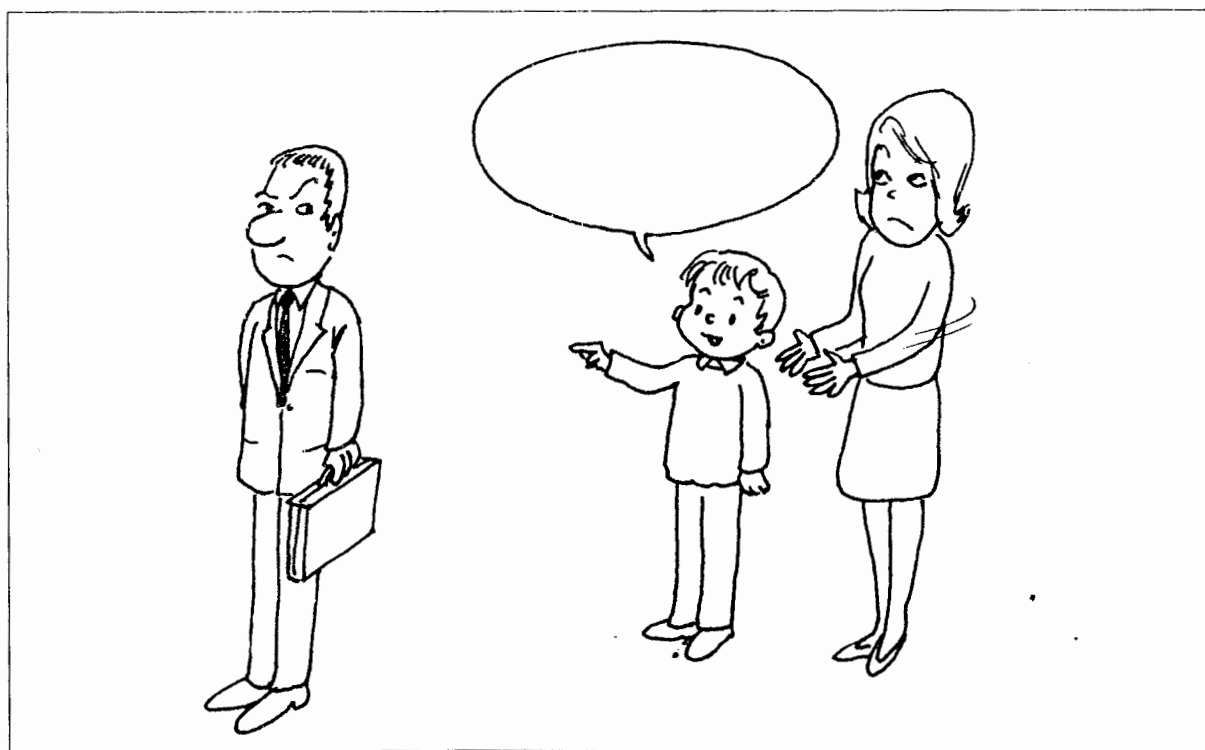
.....

Dificultades:

- Dificultad para interpretar la intención del personaje
- Dificultad para asociar lo que oye (o lee) con la viñeta correspondiente
- Dificultad para encontrar una fórmula verbal adecuada
- Dificultad para retener los ejemplos propuestos por el adulto, de una sesión a otra.



215



216

GLOSARIO

(número de ficha)

Llamar para compartir la atención	1, 2
Saludar y despedirse	3, 4, 5, 6, 7, 8
Lenguaje interior: imaginar	9, 10
Lenguaje interior: recordar	11
Lenguaje interior: "cuando sea mayor"	12
Saber-querer-poder	13, 14
Avisar	15, 16, 17
Pedir permiso	18, 19
Pedir ayuda o información	20, 21, 22, 23, 24
Ofrecer	25, 26
Invitar	27
Valor de la entonación	28, 29, 30, 31, 32, 33
Hacer comentarios	34, 35
Pedir disculpas	36, 37, 38
Quejarse	39, 40
Control del exceso de sinceridad: "mentiras piadosas"	41, 42
Rechazar educadamente	43
Excusas	44
Reparar malentendidos	45, 46, 47, 48
Pedir algo de forma indirecta	49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58
Comprensión de metáforas y expresiones	59, 60, 61, 62, 63, 64
La ironía	65, 66, 67, 68
Transmitir información de una persona a otra	69
Conductas inadecuadas	70, 71, 72