

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL USO DE LA CORREFERENCIA DE UN NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Alumna: Celia Fenoll Gil

Tutores: Víctor M. Acosta Rodríguez y Gustavo M. Ramírez Santana

Trabajo de Fin de Grado de Logopedia

Universidad de La Laguna

Curso Académico 2016/2017

RESUMEN:

Las habilidades narrativas han sido estudiadas con frecuencia, debido a la influencia que tienen en el desarrollo de los niños. La finalidad de este trabajo, ha sido evaluar e intervenir sobre la producción de anáforas como elemento de cohesión del discurso narrativo en un niño de nueve años de edad diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La revisión teórica sobre programas de intervención nos sugirió la utilización del programa *Functional Language Intervention Program-Narrative* (FLIP-N). Los resultados obtenidos fueron diversos ya que en ocasiones se mejoró, por ejemplo en el uso del pronombre *se* y del posesivo *su* pero en cambio se produjeron más anáforas ambiguas después de la intervención.

PALABRAS CLAVE: Discurso narrativo, intervención, evaluación, Trastorno del Espectro Autista (TEA).

ABSTRACT: Narrative skills have often been studied because of the influence they have on the development of children. The purpose of this work has been the intervention and evaluation on the production of anaphora as a cohesive element of narrative discourse in a nine year old boy diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD). The theoretical review of intervention programs suggested the use of the *Functional Language Intervention Program-Narrative* (FLIP-N) program. The results obtained were diverse since on occasion it was improved, for example in the use of the pronoun *se* and of the possessive *his* but in turn more ambiguous anaphora occurred after the intervention.

KEY WORDS: Narrative discourse, intervention, evaluation, Autism Spectrum Disorder (ASD).

Índice

• Introducción.....	4-5
-La comunicación en personas con autismo.....	5-6
-Importancia de la narrativa como contexto lingüístico.....	6
-La narrativa en niños con TEA.....	7
-La evaluación del discurso narrativo.....	7-8
-Intervención narrativa en TEA.....	8-9
-Justificación de la intervención.....	9
-Objetivos.....	10
• Método.....	10
-Descripción del participante.....	10
-Instrumentos y materiales.....	10-11
-Desarrollo del programa de intervención.....	11-12
-Procedimiento.....	12-13
• Resultados.....	13-15
• Discusión y conclusiones.....	15-16
• Limitaciones del estudio.....	16

Introducción

El autismo infantil, descrito por primera vez por el psiquiatra austriaco Leo Kanner (1943), se considera como un trastorno del desarrollo, más específicamente como un Trastorno Generalizado del Desarrollo que se evidencia de modo particular en anomalías en la cognición, el lenguaje y la socialización (Kanner, 1943, citado en Aguilera, et al., 2016, pp. 378).

A pesar de ser la detección temprana un elemento positivo para un mejor pronóstico de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), la realidad no suele tener en cuenta esta consideración y muy pocos niños son diagnosticados en servicios especializados antes de los 3 años de edad. Lamentablemente, muchas veces no se identifican hasta algunos años después. Los casos de menor grado de afectación o aquellos con niveles cognitivos normales o superiores a la media frecuentemente no se identifican hasta la edad escolar.

En la actualidad se está en condiciones técnicas de reconocer el autismo y otros TEA en los primeros años de vida. Es posible identificar los TEA bastante antes de lo que se hace en la práctica habitual y numerosos estudios demuestran que, a pesar de no conseguir su curación, es posible con la intervención temprana, mejorar su pronóstico y las experiencias cotidianas de sus familias. El desafío actual radica en aplicar este conocimiento que se posee en favor de este sector de nuestra sociedad; para ello la identificación temprana representa un paso fundamental que no puede, ni debe, obviarse.

Su aparición anterior a los 36 meses, junto con patrones de comportamientos restringidos, repetitivos o estereotipados, completa su panorama diagnóstico. La combinación y ponderación de sus dificultades en las áreas principales del desarrollo introduce una enorme variedad en los cuadros de autismo que suele dificultar su plena categorización. Una alternativa interesante a la consideración del autismo como una categoría es su concepción como un continuo, como una dimensión de características autísticas que es la posición mantenida por Lorna Wing (Aguilera, et al., 2016, pp. 378)

El TEA se caracteriza por dificultades en la comunicación e interacción social y por comportamientos e intereses restringidos y repetitivos. Se trata de un trastorno del neurodesarrollo que se manifiesta a lo largo del ciclo vital. Las características de las personas con TEA, así como su grado de autonomía y adaptación, son enormemente variables. Las habilidades más evidentes en las que difieren son las siguientes: el lenguaje, que mientras en unas personas no existe en otras es excelente; y la inteligencia, que se distribuye desde la discapacidad intelectual hasta las altas capacidades.

El concepto de espectro, recogido oficialmente en el manual diagnóstico DSM-5 refleja esta diversidad y aglutina las categorías diagnósticas clásicas de trastorno autista, síndrome de Asperger y otros trastornos, sustentándose en numerosos estudios que han fracasado en el intento por definir claras diferencias cualitativas entre ellos.

La naturaleza etiológica de los TEA es compleja y multicausal. Se ha demostrado que el autismo es altamente heredable. Volkmar, Paul, Klin & Cohen (2005) estudiaron casos de gemelos en los que al menos uno de ellos tenía un diagnóstico de autismo. En el caso de los gemelos monocigóticos, el

60% de los hermanos de niños con autismo padecía también el trastorno, mientras que en los gemelos dicigóticos la tasa era del 5%. Sin embargo, cuando se contemplaba el fenotipo ampliado, es decir, aquellos rasgos propios del autismo que aparecen en ciertas personas no asociados a significación clínica, el porcentaje de gemelos monocigóticos con rasgos autistas era de 90.

Los estudios genéticos más recientes asocian alteraciones en cuatro genes al TEA, estos son: el SEZ6L, asociado a la transmisión sináptica excitatoria y a la arborización dendrítica; el HISPPD1, implicado en la migración y diferenciación neural; el FEZF1, relacionado con la formación del diencefalo, y por último el SAMD11, que se expresa en neuronas corticales y las células de Purkinje del cerebelo. Múltiples causas ambientales también se han relacionado con el autismo, pero ninguna de ellas ha acumulado suficiente evidencia empírica. La hipótesis etiológica de las vacunas ya ha sido desechada. La exposición prenatal a tóxicos, así como la prematuridad y el bajo peso al nacer se han asociado también inconsistentemente con el autismo. El efecto de neurotóxicos como el mercurio, se ha investigado igualmente, pero sin resultados claros. Las personas con autismo, independientemente de que este curse o no con discapacidad intelectual, tienen un mayor riesgo de padecer epilepsia, con una prevalencia estimada de entre el 5 y el 46%. Síndromes frecuentemente asociados al autismo son: el síndrome de X frágil y la esclerosis tuberosa.

Los hallazgos neurofuncionales y neuroanatómicos en autismo son muy dispares. La heterogeneidad de la población estudiada y las diferencias metodológicas de los diferentes estudios podrían justificar la ausencia de datos consistentes. Algunas regiones cerebrales cuyo volumen o estructura podría estar alterada en las personas con TEA son: la amígdala cerebral, relacionada con el comportamiento emocional y social; el tálamo y los ganglios basales, asociados a síntomas motores, cognitivos y emocionales y el cerebelo implicado, no solamente en procesos motores, sino cognitivos. Por otra parte, los resultados acerca de la conectividad cerebral en el TEA son especialmente prometedores para explicar el funcionamiento cerebral de estas personas. Se ha postulado que tienen una hiperconectividad en tractos cortos, frente a una infraconectividad en tractos largos, afectando especialmente a áreas de asociación multimodales. Cabe destacar la afectación del circuito que coordina el funcionamiento ejecutivo con el procesamiento socio-afectivo, mediado por el córtex cingulado anterior (González, Torralvo, Acosta, Ramírez, & Hernández, 2016).

La comunicación en personas con autismo

La gran aceptación de la que ha gozado la teoría de la mente ha condicionado, en los últimos años, la explicación de los déficits socio-comunicativos de las personas diagnosticadas con trastorno autista. Según esta hipótesis, las alteraciones son consecuencia directa de la incapacidad que presentan tales individuos al representar y atribuir estados mentales ajenos (Baron-Cohen, 1997; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Frith, Happé, & Siddons, 1994; Happé, 1994, 1995).

En la producción y comprensión del discurso narrativo se integran todas las dimensiones del lenguaje (fonología, morfosintaxis, semántica y

pragmática), además también entran en juego las dimensiones del discurso y la comunicación narrativa. Por tanto esta práctica requiere de distintas habilidades cognitivas, sociales y comunicativas.

De acuerdo con Ziatas, Durkin y Pratt (2003: 75), “proponer una relación entre la teoría de la mente y la competencia comunicativa es consistente con las teorías existentes relacionadas con el uso del lenguaje”; esto es, con la dimensión pragmática. Tal como señala Golinkoff (1993), la comunicación humana puede ser definida como un “encuentro entre mentes”. Desde la perspectiva pragmática, autores como Grice (1975), Sperber y Wilson (1986) han atribuido un papel fundamental a las representaciones mentales para que puedan llevarse a cabo los procesos inferenciales que tienen lugar durante los intercambios comunicativos (Rodríguez-Muñoz, 2016, pp. 961).

Importancia de la narrativa como contexto lingüístico

La narrativa es la recapitulación verbal de experiencias pasadas y el relato de lo sucedido (Labov, 1972; Moffett, 1968). Las narraciones abarcan gran parte de nuestro discurso cotidiano, como la presentación de informes, la evaluación y la regulación de las actividades (McCabe, 1991), y son en parte, nuestra forma de conceptualizar el mundo. Las narraciones reflejan los fundamentos emocionales y psicológicos de las interacciones humanas, proporcionando una cuenta no sólo de lo que le sucede a la gente, el "paisaje de la acción", sino también lo referente a los involucrados en la acción, lo que dicen, saben, piensan o sienten sobre lo que sucede, el "paisaje de la conciencia" (Bruner, 1986, citado en Petersen, Brown, Ukrainetz, Wise, Spencer & Zebre, 2014, pp. 67).

Los niños en edad preescolar generalmente no muestran una organización episódica en sus historias. En cambio, sus ideas están vinculadas de forma temática y temporal (Peterson y McCabe, 1983, citado en Petersen, et al., 2014, pp. 67).

La narración es una forma de pensar, de comunicar y compartir la realidad, un esquema cognitivo en el que ajustamos y reconstruimos nuestras experiencias para entenderlas mejor (Bruner, 1991). Las narrativas suelen describir una serie de acciones y eventos que se desarrollan con el tiempo, a menudo de acuerdo con los principios causales y con un objetivo que se debe alcanzar (Trabasso & Rodkin, 1994). Estos desempeñan un papel significativo en diferentes áreas de desarrollo como el rendimiento escolar (Petersen, 2011) y la comprensión de lectura (Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf 2004). Además, las narrativas conversacionales son una de las principales formas de compartir experiencias entre los niños, apoyando el desarrollo continuo del apego emocional y de las relaciones sociales (von Klitzing, Stadelmann, & Perren, 2007). Las personas que tienen narrativas bien construidas pueden ser más capaces de asimilar nuevas experiencias. Además, la creación de una historia sobre un evento conflictivo o estresante es fundamental para poder incorporarla a la propia autorepresentación (Kolk & Fidler, 1995, citado en Baixauli, Colomer, Roselló, & Miranda, 2016, pp. 234).

La narrativa en niños con TEA

Las historias producidas por niños con TEA pueden ser similares en longitud y complejidad a las contadas por los niños con desarrollo típico de su misma edad. Sin embargo, a menudo hay diferencias notables en la organización de la historia y en el establecimiento de una coherencia causal, para transmitir eventos en cadenas significativas (Diehl, Bennetto, & Young, 2006). Estas diferencias, pueden deberse a la incapacidad de apreciar la estructura narrativa, como una herramienta para organizar las experiencias de manera cohesiva y coherente (Solomon, 2004, citado en Laing, Hartzheim, Studenka, Simonsmeier, & Gillam, 2015, pp. 4).

La investigación ha demostrado que la comprensión de los niños y el uso de conexiones causales en las narrativas predice la comprensión de la lectura (Van den Broek & Kebndeu, 2007), influye en la escritura (van den Broek et al., 2000), el pensamiento analógico (McGill, 2002). Así como el razonamiento causal y la toma de decisiones (Perales, Catena & Maldonado, 2004, citado en Laing, et al., 2015, pp. 4).

Los niños con TEA que tienen niveles de lenguaje más altos a menudo siguen teniendo dificultades documentadas en la competencia narrativa. La longitud, la estructura y la complejidad sintáctica de las narrativas obtenidas de los niños con TEA y en los de los niños que se desarrollan normalmente, son a menudo similares. Sin embargo, los niños con TEA tienden a incorporar menos componentes de la historia (por ejemplo, eventos, acciones, personajes) e incluyen detalles más irrelevantes en sus narrativas que los niños con desarrollo típico (Israelsen & Laing, 2016).

La evaluación del discurso narrativo

Los análisis de la macroestructura se centran en el contenido y organización generales de la narrativa, aspectos claramente relacionados con la cohesión narrativa y la coherencia. La coherencia se puede implementar usando varios enfoques (gramática de la historia, ideas principales, o unidades de información - Kunnari, Valimaa, & Laukannen-Nevala, 2016). La cohesión es una herramienta para lograr la coherencia, y es la conexión significativa entre oraciones (Norbury & Bishop 2003). En particular, la adecuación cohesiva es un índice de cohesión que se utiliza con frecuencia para evaluar si los referentes en el discurso pueden identificarse inequívocamente y sin errores (Liles, 1985). Como los marcadores cohesivos generalmente trascienden la oración o el nivel micro-lingüístico, la cohesión ha sido analizada como un indicador de la macroestructura textual (Heilmann, Miller, Nockerts & Dunaway, 2010, citado en Baixauli, et al., 2016, pp. 234).

El corpus de lenguaje obtenido por medio de una tarea de recontado permite el análisis de distintos componentes lingüísticos, se seleccionaron las siguientes categorías de análisis para la producción narrativa: estructura formal, cohesión, producción sintáctica, agramaticalidad y fluidez (Acosta, del Valle & Ramírez, 2016).

En este estudio nos vamos a centrar en los mecanismos de cohesión, o también denominados mecanismos de correferencia, que dotan de cohesión al texto: la elipsis, las anáforas lexicales y los recursos de pronominalización, descritos a continuación:

- **Elipsis:** Se trata de omisiones en la frase u oración de una o más palabras, sin alterar su significado y que quedan sobreentendidas por el receptor. Por ejemplo, "Lucas fue al bosque a buscar a la rana. Ø (Lucas) la buscó en un agujero de un árbol".
- **Anáforas lexicales:** Se trata de unidades léxicas alternativas para una misma realidad que mantienen un continuo homogéneo de significado, incluyéndose entre ellas los nombres propios. Por ejemplo, "Había una vez un niño llamado Lucas".
- **Pronominalización:** Se produce este fenómeno cuando se utilizan elementos fóricos para sustituir a un elemento lexical. Más concretamente, se medirá la sustitución de sustantivos que hayan sido explicitados con anterioridad. Por ejemplo, "La rana se escapó de la casa. Lucas y el perro la fueron a buscar al bosque" (Acosta, et al., 2016).

Intervención narrativa en TEA

Los niños con TEA a menudo muestran debilidades en narrativa que mejorarían con intervención. La naturaleza de sus estilos de aprendizaje a menudo requiere una intervención intensiva y sistemática (Rogers, 1996). Debido a la heterogeneidad del TEA, es necesaria una intervención lingüística individual y adaptada. Los niños con TEA de alto funcionamiento representan un desafío particular, porque están más allá del nivel de comunicación funcional de las intervenciones convencionales, tales como la comunicación por intercambio de imágenes y la instrucción de ensayo discreta.

La intervención narrativa tiene muchas posibilidades para abordar las necesidades lingüísticas y sociales de los niños con TEA de alto funcionamiento. La narración implica "los problemas de las personas", la gramática, la sintaxis y el vocabulario asociado con las interacciones sociales, las relaciones causales, los pensamientos y los sentimientos. Hay evidencia de que la intervención narrativa es eficaz para tratar el lenguaje de los niños con otros tipos de trastornos de la comunicación (Petersen, et al., 2014).

Es evidente que los tratamientos que resultan eficaces en el lenguaje están marcados por una pequeña serie de características e indicadores de calidad, que recorren enfoques de intervención, procedimientos, destrezas y desórdenes (Gillam et al. Torgesen et al., 2001). Estos pueden ser resumidos como: las oportunidades repetidas para el aprendizaje, la práctica dentro de la sesión, un programa continuo de sesiones, apoyo sistemático y estructural, además de atención explícita a las habilidades específicas (Ukrainetz, 2006).

Habilidades o enfoques orientados al formador emplean una jerarquía de tareas cada vez más compleja para enseñar habilidades de lenguaje aisladas, culminando en contextos complejos y naturalistas.

La habilidad contextualizada o los enfoques híbridos enseñan habilidades lingüísticas específicas, dentro de las actividades del discurso naturalista, con el apoyo al aprendizaje interactivo, disminuyendo estas con el tiempo (Ukrainetz, 2006). Hay pruebas de que ambos enfoques pueden funcionar para niños con trastornos del lenguaje, incluyendo el TEA (Delprato, 2001; Goldstein, 2002; P. Peterson, 2004).

Swanson, et al. (2005) utilizaron una intervención basada en la narrativa similar para diez niños, de 7 a 8 años con problemas de lenguaje. La intervención de seis semanas incluyó una estrategia cíclica de objetivos, para tres objetivos sintácticos y tres objetivos narrativos, realizar repetidamente historias personalizadas y creación de historias con imágenes. El resultado del postest, se comparó con los datos normativos muestreados de la misma manera en otro estudio. Los resultados mostraron que aunque la complejidad sintáctica de los niños no mejoró, ocho de los niños mejoraron significativamente la calidad narrativa, se evaluó la complejidad de la estructura, el carácter episódico y el establecimiento del final.

Petersen, et al. (2010) aplicaron procedimientos de intervención narrativa a tres niños de 6 a 8 años de edad con deterioro neuro-muscular y alteraciones del lenguaje en un diseño experimental de un solo sujeto. En este estudio, los investigadores basaron las historias de intervención en ilustraciones secuenciales tomadas de la literatura infantil. Además de las características específicas, Petersen, et al. (2010) analizaron el efecto de modelar otras estructuras del lenguaje (adverbios, frases sustantivas elaboradas, verbos metalingüísticos y metacognitivos, y la cohesión de referencia pronominal), sin requerir que el niño los produzca, o apoye sistemáticamente sus producciones. Se encontraron mejoras inmediatas y continuas en la gramática de la historia dirigida y la complejidad lingüística.

Spencer & Slocum (2010) implementaron la intervención narrativa con cinco niños en edad preescolar, de nuevo en un diseño experimental de un solo sujeto. Esta versión incluyó la práctica narrativa con los relatos y las generaciones narrativas de relatos propios. Durante la fase de intervención, los cinco niños realizaron producciones más completas (por ejemplo, utilizaron más elementos gramaticales de la historia) y relatos y narraciones personales más complejas desde el punto de vista lingüístico, que en la fase inicial. Los aumentos en el rendimiento narrativo se mantuvieron después de un período de 2 semanas, sin intervención (Petersen, et al., 2014).

Justificación de la intervención

Las personas con TEA presentan dificultades en la comunicación debido a diversos problemas de pragmática, estructuración, comprensión, atención y expresión.

Una vez diagnosticado el TEA, puede ser necesaria, dependiendo del caso una intervención multidisciplinar. Debido a la heterogeneidad que presenta el TEA, las intervenciones de diferentes profesionales como psicólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionales y logopedas, deben estar adaptadas e ir haciendo uso o prescindiendo de sus intervenciones según las necesidades del usuario y la mejora de su calidad de vida, teniendo en cuenta

que más cantidad de profesionales y sesiones, no siempre es más calidad de vida, a corto y a largo plazo.

Dicho esto vamos a realizar la aplicación de un programa de intervención para mejorar el uso de la correferencia, lo cual nos permitirá mejorar el uso de anáforas.

Este programa irá destinado a un usuario de 9 años con TEA. Este diseño de caso único (N=1), estará centrado en el plano de la microestructura, analizaremos la utilización de anáforas como recurso cohesivo.

Objetivos

- ❖ Objetivo general: Mejorar el uso de la correferencia.
- ❖ Objetivo específico: Mejorar la utilización de anáforas.

Método

Descripción del participante

El usuario elegido para realizar esta intervención de caso único, se llama L., tiene 9 años, vive con sus padres y hermana mayor, tiene un nivel socio económico medio y presenta un diagnóstico de TEA de alto funcionamiento. Se encuentra escolarizado en un colegio público de Santa Cruz de Tenerife y acude dos veces en semana al centro que posee la Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife, un día a la semana realiza una sesión logopédica individual, y otro día una sesión grupal en la que se trabajan contenidos más pragmáticos y sociales. Nuestra intervención se realizará siempre antes de la sesión grupal a la que acude regularmente, una vez a la semana.

Instrumentos y materiales

Para realizar la evaluación narrativa, se utilizó para la obtención del corpus de lenguaje, el cuento "Rana, ¿Dónde estás?" (Mayer, 1969), material empleado con frecuencia para estudiar el desarrollo narrativo infantil. Se trata de un cuento representado con 24 viñetas, que sirven de apoyo visual, en las que se relatan, a través de imágenes las experiencias vividas por Lucas y su perro, durante la búsqueda de una rana que se escapa de su habitación. Además esta tarea cuenta con una serie de preguntas para comprobar que el usuario ha comprendido la historia. Véase en el Anexo III, (pp. 20-21). Para la recogida de datos se utilizó una grabadora de audio, para realizar posteriormente la transcripción y el análisis del corpus del lenguaje.

El programa de intervención utilizado para este estudio ha sido el programa FLIP-N (Functional Language Intervention Program-Narrative) elaborado por los autores Gillam, Gillam, Pertersen y Bingham (2008). Es un programa diseñado para mejorar las habilidades funcionales del lenguaje dentro del contexto narrativo, donde los usuarios aprenden y practican nuevos conceptos, palabras, estructuras de oraciones y elementos gramaticales de las historias. También mejoran la superestructura o estructura formal en sus

diferentes niveles de complejidad, así como la microestructura, la fluidez y la comprensión en la narración.

El material utilizado durante la intervención han sido por un lado los organizadores gráficos y por otro lado el cuento “Los tres ratones hambrientos”, primero una versión sencilla del cuento y luego otra versión que incluye complicaciones. Se trata de una historia en la que el problema se discrimina claramente, tiene poca carga de memoria de trabajo y el final es preciso, además, el cuento tiene dibujos para apoyar la narración. Al principio para la fase de generación de historias, se utilizaron las imágenes de unos iconos visuales que se sirven de organizadores y que representan las partes de la estructura formal y unas láminas con y sin organizadores visuales, para la creación de historias, primero, con la utilización de los organizadores visuales de apoyo y al final sin la ayuda de estos. Véase en el Anexo I, (pp.18).

Desarrollo del programa de intervención

Este programa abarcará un periodo de tres meses con una sesión semanal, teniendo en cuenta que no todas las semanas se realizó la intervención, se realizaron un total de 6 sesiones. Con una temporalización de 40 minutos cada una.

El programa FLIP-N, consta de distintas fases, nuestra intervención estará enfocada en las dos primeras fases de este programa:

-Fase I: Se utilizan dos cuentos, “Los tres ratones hambrientos”, en su versión simple y la segunda versión que cuenta con complicaciones en la historia. El objetivo de esta fase es que el niño cuente la historia utilizando los organizadores visuales (iconos), después la logopeda cuenta la historia y finalmente el niño cuenta la historia sin los organizadores visuales. Repetiremos el mismo procedimiento con la versión de la historia que contiene complicaciones.

-Fase II: El objetivo de esta es generar historias paralelas inventadas por el usuario, primero con ayuda de una tabla en la que se ve representado cada organizador visual, para que le ayude a formar la estructura global de su historia y después sin la ayuda de los iconos.

Las estrategias utilizadas para llevar a cabo el programa son el discurso terapéutico, el uso de expansiones, la estructuración vertical y la utilización de organizadores gráficos, que se presentan con las imágenes de unos iconos y representan los elementos de la narración. Este último procedimiento hace referencia al uso de iconos para representar los elementos formales de la narración y son de gran utilidad para ayudar al niño a crear la superestructura de los cuentos de una forma visual. Podemos encontrar entre ellos los siguientes:

- Personajes principales (Personaje)
- Lugar en el que se desarrolla la acción (Lugar)
- Acción que realizan los personajes y problema (Despegue)
- Sentimientos de nuestros personajes ante esa situación

(Respuesta interna)

- La idea que se realiza para alcanzar la meta (Plan)
- La acción de los personajes (Acción)
- El obstáculo que dificulta el desarrollo de la acción (Obstáculo)
- El resultado o consecuencia del obstáculo (Resultado)
- Se resuelve el problema que generó la historia (Final con respuesta interna)

Procedimiento

Durante el periodo de intervención se administraron de forma individual, las fases I y II del programa FLIP-N, trabajamos con nuestro usuario aspectos generales de la narrativa. Para evaluar el discurso narrativo del usuario, se utilizó la fase de evaluación de este mismo programa.

Primero utilizamos el cuento “Los tres ratones hambrientos”, sin complicaciones, al principio con apoyo y después sin apoyo visual. Tras superar esta tarea, pasamos al cuento de “Los tres ratones hambrientos” con complicaciones, con y sin apoyo visual, se vuelve a contar la misma historia, pero con complicaciones y obstáculos. En ambas fases la logopeda cuenta la historia con ayuda de las viñetas y los iconos, y seguidamente el usuario cuenta la historia utilizando el modelo ofrecido por la logopeda.

Durante la fase II del programa se realiza la elaboración libre de distintas historias inventada por el usuario, las historias han de contener los elementos formales de la narración, con el objetivo de generar historias paralelas inventadas por el usuario, primero con ayuda de una tabla en la que se ve representado cada organizador visual, después con una tabla sin iconos, para que le ayude a formar la estructura global de su historia y al final sin ayuda de los organizadores visuales. En este caso también se procedió a la realización de preguntas para animarle a que comenzara con la narración del relato, pues no se mostraba participativo en un primer momento, además se realizaron preguntas cuando faltó algún elemento de la narración en sus relatos.

El programa FLIP-N se ha distribuido y organizado en cinco sesiones de intervención y una de evaluación, podemos ver su resumen a continuación:

-Sesión 1. (Fase I): Se le enseñará al niño el significado y la función de los iconos, primero contaremos la historia mostrándole como se asocia cada icono, con cada uno de los componentes o elementos estructurales de las historias. Usaremos una historia sencilla con imágenes, “Los tres ratones hambrientos”. El niño recontará la historia utilizando los iconos. Esta sesión tuvo una temporalización de 20 minutos.

-Sesión 2. (Fase I): En esta sesión se narrará la historia con complicaciones. La logopeda cuenta la historia con complicaciones y utilizando los iconos y el niño tiene que recontarla utilizando los mismos. Esta sesión tuvo una temporalización de 20 minutos.

-Sesión 3. (Fase II): Se realizará la elaboración de una historia con ayuda de la logopeda y de los iconos. Ayudaremos al niño en la elaboración de

los elementos de la gramática de cuentos que ha aprendido con la ayuda de una tabla con los organizadores visuales. Si no cuenta con algún elemento debemos realizar preguntas para que aparezcan todos los elementos en su narración, incentivaremos la utilización de la estructura, así como la coherencia del relato contado. Esta sesión tuvo una temporalización de 40 minutos.

-Sesión 4. (Fase II): En esta sesión le pediremos al niño que invente una historia diferente a las demás, utilizando los elementos de la narración. Esta sesión tuvo una temporalización de 40 minutos.

-Sesión 5. (Fase II): El niño deberá conformar la historia inventada por él utilizando la tabla de los iconos, pero en esta ocasión sin iconos, cada casilla en blanco debe ser rellenada por el niño correctamente teniendo en cuenta el orden de los elementos de la narración. Además añadiremos a esta tabla detalles más específicos de los elementos de la historia, como las características de los personajes o el lugar. Esta sesión tuvo una temporalización de 40 minutos.

-Sesión 6. (Evaluación): La última sesión estará compuesta por 3 tareas diferentes para las que utilizaremos el cuento: "Rana ¿Dónde estás?" (Mayer, 2009), en la tarea 2, el niño realiza la narración con la que se recogieron los datos necesarios para analizar la utilización de anáforas y compararlos con los datos del año anterior. Esta sesión tuvo una temporalización de 50 minutos.

Instrumentos de evaluación

En la última sesión, se procedió a la evaluación, se realizó la obtención del corpus de lenguaje, por medio de una tarea de recontado del cuento "Rana, ¿Dónde estás?" (Mayer, 1969), en el cual se recogieron los datos necesarios para realizar la comparación respecto al año anterior y valorar el uso de anáforas. Primero el cuento es narrado por la logopeda, se utiliza un guion del cuento para garantizar que el relato no sufre modificaciones. Véase en el Anexo II, (pp. 19). Se utilizaron dos transcripciones literales para observar y comparar los datos de la evaluación pre-test y pos-test. Véase en el Anexo V, (pp. 30-31).

Resultados

La evaluación del discurso narrativo que se ha llevado a cabo en este estudio comprende la utilización de anáforas. Para obtener estos resultados se ha llevado a cabo una transcripción literal de la narración del usuario del cuento "Rana, ¿Dónde estás?", se utilizó el mismo relato en la medida pre-test y pos-test y se analizó posteriormente. A continuación se realizará una comparación entre los datos obtenidos en la evaluación (pos-test), y los datos recogidos previamente en la prueba pre-test.

De acuerdo con los datos cuantitativos obtenidos en la sesión de evaluación y habiendo realizado la comparación con los datos cuantitativos obtenidos de la misma forma el año anterior. Los resultados obtenidos han sido muy diversos, mostraron que la utilización de anáforas lexicales no varió, pero si aumentaron considerablemente el uso de anáforas pronominales con "se", así como el uso de anáforas pronominales y el uso de anáforas ambiguas.

Los resultados de los análisis pre-test y pos-test pueden verse en las figuras 1 y 2.

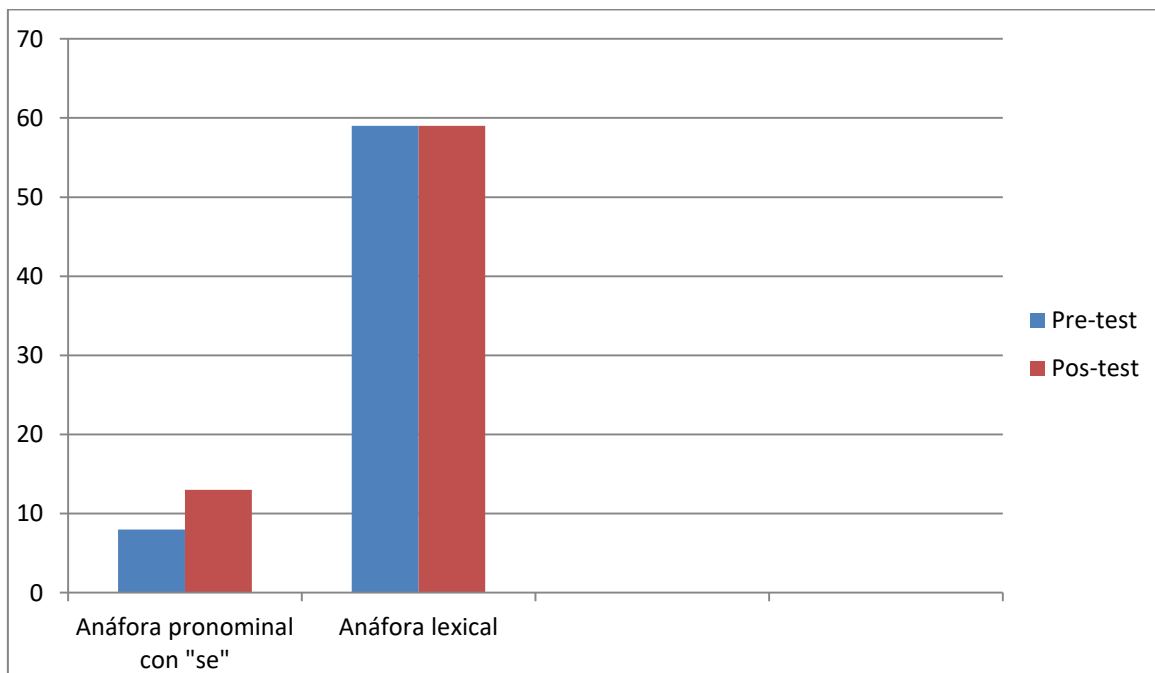


Figura 1. Gráfica descriptiva de los resultados obtenidos por el niño en la utilización de anáforas antes y después de la intervención.

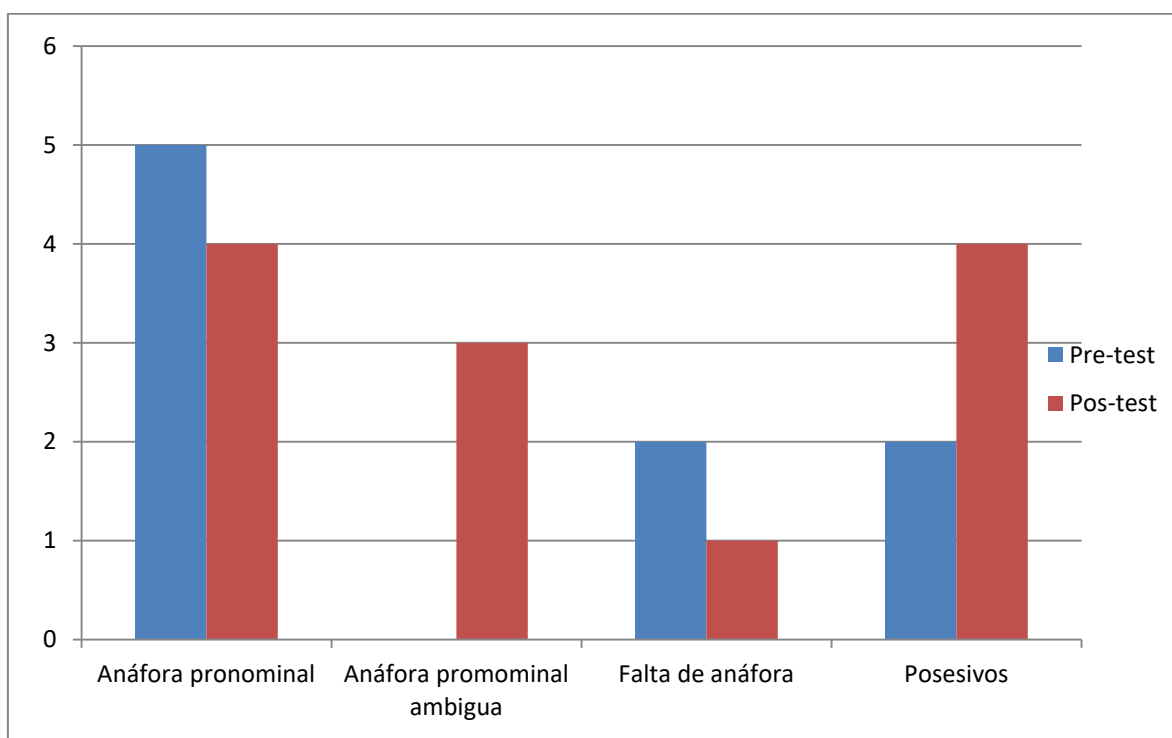


Figura 2. Gráfica descriptiva de los resultados obtenidos por el niño en la utilización de anáforas antes y después de la intervención.

En la Figura 1, se aprecia como el niño utiliza el mismo número de anáforas léxicas, en ambas narraciones. En ambos discursos el usuario mantiene un continuo homogéneo de significado, además en el caso del pos-test podemos observar como utiliza anáforas lexicales específicas, que dotan de cohesión al texto. Como se puede ver en la Figura 1, la utilización de anáforas pronominales con “se” ha aumentado en la prueba pos-test, utilizando dicho pronombre 13 veces a lo largo de la narración, en cambio en el pre-test sólo utilizó este pronombre 8 veces en su discurso narrativo. La utilización de este pronombre ha aumentado y su utilización ha mejorado.

En la Figura 2 podemos contemplar como la utilización de anáforas por parte del niño disminuye en el pos-test, no se trata de una disminución significativa ya que la diferencia es de 5 anáforas pronominales en el pre-test y 4 anáforas pronominales en el pos-test. En cambio también podemos observar como el uso de anáforas pronominales ambiguas aumentan después de la intervención. Además se encontró un incremento notable en la utilización de posesivos en el pos-test y sobretodo mejoró su utilización, dotando de un mayor significado a las anáforas léxicas. Por todo esto podemos concluir que la utilización de anáforas es más frecuente tras haber aplicado el programa de intervención.

Discusión y conclusiones

Tal como se recordará, el objetivo de este estudio ha sido evaluar e intervenir sobre la producción de anáforas como elemento de cohesión del discurso narrativo, con la finalidad, de mejorarlo, para ello se ha puesto en práctica el programa de intervención narrativa FLIP-N. Una vez terminada la intervención se evaluó el discurso narrativo del niño mediante el cuento “Rana, ¿Dónde Estás? (Mayer, 1969) para analizar la utilización de anáforas dentro del discurso narrativo. Para obtener los datos se llevó a cabo una transcripción literal de la narración del niño, tanto una medida pre-test como del pos-test.

Dicho esto, podemos destacar, que aunque FLIP-N, se trata de un programa bien consolidado y que lleva años utilizándose, pues sigue resultando útil para evaluar a los usuarios, al no tratarse de un programa propio y flexible, determinados aspectos, no se han podido modificar, como la utilización de ciertos materiales, que no se ajustaban al usuario, pues presentaban un nivel de dificultad bajo. En ocasiones observamos que el nombre de los elementos que componen la estructura narrativa, no resultó fácilmente comprensibles para nuestro usuario, se podrían modificar, por otra palabra con un significado más claro para el usuario.

Cabe destacar que el ambiente en el que se desarrolló el programa era adecuado ya que se disponían de un aula, para poder intervenir de forma adecuada, aunque el hecho de que se realizase justo antes de la intervención en grupo provocó algunas distracciones.

Por otro lado los resultados hubiesen sido mejores si se hubiese contado con más tiempo, el programa ha tenido una temporalización excesivamente corta, ha sido imposible la coordinación con los familiares y con los profesionales del centro debido a la falta de tiempo.

En conclusión, si se hubiese dispuesto de más tiempo para la ejecución del programa de intervención, el usuario hubiese obtenido mejores resultados, incluso a pesar de la escasez de tiempo, se puede observar un mejor uso de la correferencia y una mayor utilización de anáforas en el discurso narrativo.

Limitaciones del estudio

Como se dijo anteriormente, la mayor limitación que se ha presentado a la hora de llevar a cabo el programa de intervención narrativa ha sido la escasez de tiempo con el que ha contado para llevar a cabo el programa, ya que solo disponíamos de dos meses, en los cuales sólo se podía realizar una sesión de intervención a la semana, lo cual retrasó la aplicación del programa de intervención.

Otra limitación observada durante el desarrollo del programa de intervención, fue que el usuario no pudo acudir a tres de las sesiones programadas a priori, perjudicando a la continuidad del programa, en determinados momentos tuvimos que volver al paso anterior, ya que al faltar a una de las sesiones perdía el contacto con el programa durante dos semanas, por otra parte era habitual que no llegase puntual, por lo que las sesiones no se aprovechaban como se planificaban a priori.

Por otro lado opino que es contraproducente que la evaluación no se realice con una narración propia, probablemente si inventase su propia historia, incluiría en ella más información, e incluso encontraríamos producciones propias del usuario que también podríamos analizar. El hecho de que el usuario conozca los cuentos antes de la intervención, hace que se vea mermada la capacidad creativa y de aprendizaje del usuario. También para la intervención el programa debería contar con distintas opciones de relatos, tanto para el relato simple, como para el relato con complicaciones.

Además de lo citado anteriormente se debería realizar una evaluación del programa de intervención, para adaptarlo a las necesidades del usuario y realizar mejoras en el desarrollo del programa. Véase en anexo IV, (pp. 23-30).

Referencias bibliográficas

- Acosta, V., del Valle, N., & Ramírez, G. (2016). Uso de las narraciones para la evaluación y la intervención en el trastorno específico del lenguaje. Ed: R. López y M. Martín. *Claves de la logopedia en el siglo xx1*, pp. 339-341. Madrid: UNED.
- Aguilera, MJ., Castaño, C., Martín, P., de Burgos, R., Guijarro, T., Romero, A., & Sánchez, V. (2016). Detección y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. *Revista de psiquiatría Infanto-Juvenil*, 3, 378-380.
- Baixauli, I., Colomer, C., Roselló, B., & Miranda, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Developmental Disabilities*, 59,234–254. doi: 10.1016/j.ridd.2016.09.007
- González, P., Torralvo, I., Acosta, V., Ramírez, G., & Hernández, S. (2016). Los niños con Trastorno del Espectro Autista tienen déficits en las Funciones Ejecutivas. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 3, 385-389.
- Israelsen, M., & Gillam S.L. (2016). The Relationship between Narrative Proficiency and Syntactic Complexity of Story Retells Elicited from Children with ASD Spectrum Disorders (ASD). *Autism Open Access* 6, 181. doi:10.4172/2165-7890.1000181
- Kuanshin Chen & Cheng-Fen Chang. THE NARRATIVE ABILITY OF THE 1ST AND 2ND GRADE PRIMARY STUDENTS WITH HIGH FUNCTIONING AUTISM. *First Language*, 35(3), 1-19.
- Laing, S., Hartzheim, D., Studenka, B., Simonsmeier, V., & Gillam, R. (2015). Narrative Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of speech language and hearing research*. doi: 10.1044/2015_JSLHR-L-14-0295
- Petersen, D., Brown, C., Ukrainetz, T., Wise, C., Spencer, T., & Zebre, J. (2014). Systematic Individualized Narrative Language Intervention on the Personal Narratives of Children with Autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45, 67-86.
- Rodríguez-Muñoz, F. (2016). Evaluación de la competencia semiótico-discursiva a partir de las narraciones orales de niños con y sin síndrome de asperger: superestructuras textuales y modelos mentales. *Revista Signa*, 25, 961.

ANEXOS

Anexo 1: Organizadores gráficos del programa de intervención FLIP-N.



Anexo 2: Guion del cuento “Rana, ¿Dónde Estás?” (Mayer, 1969).

“Érase una vez un niño y un perro que tenían una rana. Una noche, mientras ellos dos dormían, la rana decidió marcharse de la casa. Por la mañana, cuando Lucas se despertó vio que el jarrón estaba vacío, ¿dónde estará la ranita? se preguntó preocupado. Entonces el perro y él empezaron a buscarla por toda la habitación. Como no aparecía, se fueron hasta el monte. Lucas seguía llamando a la ranita y buscándola en todos los agujeros que encontraba. Por eso no se dio cuenta de que el perro ladró a un panal de abejas. Cuando Lucas buscaba en lo alto de un árbol, las abejas salieron de su panal y empezaron a perseguir al perro, que corrió asustado. Con tanto jaleo, un búho que estaba en el árbol también se asustó, movió sus grandes alas y asustó también a Lucas, que se cayó del árbol.

Después Lucas y el perro siguieron buscando. Lucas se subió a una piedra muy grande para llamar a la ranita. Se agarró a unas ramas, sin darse cuenta de que no eran ramas, sino los cuernos de un ciervo. Entonces el ciervo se levantó con Lucas encima de la cabeza, corrió hasta el borde del camino y lo lanzó al agua; como el perro iba al lado, se cayeron los dos al agua

Al salir del agua, Lucas oyó algo detrás de un tronco y le hizo señas al perro para que no hiciera ruido. Se acercaron con mucho cuidado, miraron detrás del tronco y ¡sorpresa! Allí estaba su ranita con otras ranas

Lucas muy contentó cogió su ranita, se despidió de las demás y volvió a casa con sus dos amiguitos”

Anexo 3: Tareas propuestas en el cuento “Rana, ¿Dónde estás?”.

La primera tarea, consiste en que el niño hable sobre el cuento, le entregaremos el cuento al niño para que lo mire. Luego le pediremos que diga en voz alta lo que cree que está pasando en la historia (puede hacerlo volviendo pasar las láminas, una tras otra). Mientras lo haga debemos observar y anotar si se dan las siguientes conductas:

- Habilidades generales: Orienta las láminas correctamente. Las pasa a una velocidad adecuada. (2)
- Conducta y emoción adecuadas: Atención e implicación en la tarea. (2)
- Comentarios de imágenes. Descripción de objetos, personajes, emociones y opiniones y voces de los personajes. (2)
- Comentarios narrativos. Comentarios que muestran una comprensión coherente de la historia (narración, diálogo, etc.) (2)
- Comentarios y estrategias de comprensión. Tales como autocorrecciones, mirar adelante y atrás en el libro, preguntar para pedir aclaraciones, mirar adelante y atrás en el libro, preguntar para pedir aclaraciones, hacer predicciones. (0)

La segunda tarea consistirá un recontado en coger el cuento y contarlo con ayuda de un guión. Luego se lo damos al niño y se le pedimos que lo cuente. (Esta es la tarea que hemos utilizado para la evaluación).

La tercera tarea consistirá en comprobar la comprensión narrativa del usuario. Para ello le formularemos una serie de preguntas y anotaremos las respuestas:

- a) ¿Cuáles son los *personajes/protagonistas* del cuento? (libro cerrado) (**protagonistas**)

2 puntos=menciona al *niño*, al *perro* y a la *rana* (puede incluir al búho, ciervo, otras ranas, etc.)

- b) ¿Dónde ocurrió?(libro cerrado) (**lugares**)

1 punto= indica solo un *lugar*

- c) Dime qué pasó después de aquí (mostrar láminas 4-5) (**inicio del evento o acción**)

1= identifica el *comienzo del evento* o acción.

- d) ¿Por qué crees que se marchó la rana? (**identificación del problema**)

1 punto= respuesta explicada por lo que ocurre en una sola acción de una página

- e) ¿Qué ocurrió cuando Lucas y su perro se cayeron al agua? (mostrar láminas 18-19) (**resolución**)

2 puntos= identifica el *resultado* y lo enlaza con otras partes del cuento

f) Dime ¿qué siente Lucas cuando se da cuenta de que la rana se marchó? (mostrar lámina 3) ¿Y cuándo la encuentra? (mostrar lámina 22) (**sentimientos**)

2 puntos= Da cuenta de los dos *sentimientos* (tristeza y alegría)

g) ¿Por qué el ciervo salió corriendo? (**inferencia causal**)

2 puntos= respuesta referida a acciones de diferentes láminas del cuento

h) ¿Qué crees tú que le dice Lucas a su perro cuando ven a la rana? (lámina 22-23) (**diálogo**)

1 punto= se produce un *diálogo* referido solo a la lámina concreta

i) Vamos ahora al final del cuento (lámina 24) ¿Qué crees que ocurrirá después? ¿Por qué? (**predicción**)

2 puntos= hace una *predicción* porque usa información previa o láminas anteriores del cuento

j) Ahora dime, si tu tuvieras un amigo que quisiera tener una rana en su casa, ¿Qué consejos le darías, para que no ocurriese lo que pasó en este cuento? que la rana se escapó de la casa (libro cerrado) (**tema**)

2 puntos= la respuesta contiene muchas acciones que crean una estructura narrativa

Puntuación total en las tareas del cuento Rana, ¿dónde estás?

Tarea 1:

Puntuación total = 2 + 2 + 2 + 2 + 0 = 8

Tarea 3:

Puntuación total = 2 + 1 + 1 + 1 + 2 + 2 + 2 + 1 + 2 + 2 = 16

Anexo 4: Evaluación del programa de intervención “FLIP-N”.

1. PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

1.1. FASE DE ANÁLISIS DE LOS DETERMINANTES DEL PROYECTO. ESTUDIO DEL CONTEXTO.

A) ESTUDIO DE LOS ASPECTOS CAUSALES.

A.1. ¿Por qué realizamos la evaluación? ¿Para qué?

Si nos basamos en lo dicho por Tenbrik, evaluar es el proceso para obtener información y usarla para formular juicios que, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones. Lo que se pretende es ir analizando el programa de intervención que se llevará a cabo, con el objetivo de ir evaluando procesualmente, para ser capaces de tomar decisiones, durante cada una de las fases de nuestra intervención y conocer si ha sido efectiva su aplicación, es decir, si hemos conseguido los objetivos planteados.

A.2. Momento ¿Cuándo?

El programa durará aproximadamente tres meses, con una sesión semanal, teniendo en cuenta que no todas las semanas se podrá realizar la intervención, se realizarán un total de 6 sesiones. Tardaremos aproximadamente tres meses en realizar la evaluación, se impartirá una sesión por semana de unos 40 minutos cada una. Si durante el proceso nos quedamos cortos de tiempo, o por el contrario sobran sesiones, se eliminarán del plan de intervención, ya que el modelo elegido nos permite realizar cambios a lo largo del transcurso del programa.

A.3. Contenido de la evaluación. ¿Qué se evalúa?

Se evaluarán los diferentes ámbitos que abarca el programa de intervención, con sus respectivas dimensiones e indicadores como se muestra en la tabla de ámbitos, dimensiones e indicadores. Dentro de cada ámbito se evaluarán diferentes dimensiones, y su misma vez, dentro de cada dimensión se generarán los indicadores, los cuales serán evaluados finalmente.

A.4. ¿Quién solicita la evaluación?

La logopeda que realiza la intervención solicita la evaluación del programa de intervención, con la finalidad de identificar las debilidades del mismo, para realizar mejoras así como para comprobar su eficacia, eficiencia y

finalmente su efectividad.

A.5. ¿Dónde?

En el centro que posee la Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife, el usuario acude un día a la semana para realizar una sesión logopédica individual, y otro día una sesión grupal en la que se trabajan contenidos más pragmáticos y sociales. Nuestra intervención se realizará siempre antes de la sesión grupal, en un aula ordinaria de este centro.

A.6. Posibles resistencias que podemos prever:

Las posibles resistencias que nos podríamos encontrar a la hora de evaluar al usuario, podría ser que se encuentre desmotivado o cansado y no este apto para llevar a cabo las diferentes actividades.

Por otro lado al no tratarse de un programa propio y flexible, algunos aspectos del programa no se han podido modificar, como la utilización de ciertos materiales, pero sus debilidades han quedado reflejadas en el informe de evaluación para posteriores intervenciones que se realicen con el mismo programa.

B) PERSONAS QUE COORDINAN, DESARROLLAN Y PARTICIPAN EN EL PROGRAMA.

B.1. ¿Quién realiza técnicamente la evaluación?

La evaluación es llevada a cabo por la logopeda que desarrolla el programa de intervención.

B.2. ¿Quiénes participan y cómo?

En el programa de intervención van a participar una logopeda, encargada de llevar a cabo dicho programa, así como de realizar la evaluación del mismo. Por otro lado el usuario con TEA será la persona a la que se le aplicará el programa. Además participaran los profesionales que atienden al usuario en el centro, aportando información del caso así como otra logopeda que participa en la intervención, que nos ayudará a contrastar la información obtenida durante la evaluación, después de cada sesión.

C) ASPECTOS TÉCNICOS.

C.1. Tipo de evaluación (modelo elegido y justificación del mismo)

La evaluación de nuestro programa debe ser procesual y formativa, ya que se realizará a lo largo de todo el programa, de forma continua, esta evaluación nos permitirá tomar decisiones de carácter inmediato y de frecuencia variable dependiendo de nuestro usuario, realizaremos un análisis al final de cada sesión, obteniendo resultados de forma continua.

Para ello nos basaremos en el Modelo de Toma de Decisiones de Stufflebeam, ya que se caracteriza por “utilizar la evaluación sistemática para planificar y llevar a cabo los servicios que satisfacen las necesidades del cliente (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p.73).

Una vez delimitado y justificado el modelo, consideramos necesario el uso de éste en nuestro estudio de caso único, ya que permite plantearnos en cada momento la evaluación del programa y la toma de decisiones para la mejora del mismo, en cualquiera de los ámbitos de evaluación con los que hemos trabajado. Realizaremos una evaluación de carácter cualitativo, basada en la observación y recogida de datos sistemática.

C.2. ¿Quiénes toman las decisiones a partir de los resultados de la evaluación?

Las decisiones serán tomadas por la logopeda que imparte el programa, tras analizar los resultados que se irán obteniendo a lo largo del proceso, se realizará una toma de decisiones, de forma que se puedan modificar algunos objetivos y materiales del programa, y gracias a esto se comprobará si se ha cumplido con los objetivos, así como la mejora de aspectos elementales del programa.

C.3. Informe: tipo y difusión que se dará al mismo

El tipo de informe que se utilizará será un informe abierto, donde se evaluará continuamente el proceso, generaremos varios informes a lo largo de la intervención, y luego reconstruiremos la información recopilada, lo cual nos permitirá ir modificando el propio programa, así como ir añadiendo y/o suprimiendo los ámbitos, dimensiones e indicadores que iremos utilizando para llevar a cabo la evaluación.

3. FASE: PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

A) Objetivos de la Evaluación

-Analizar en qué grado el programa responde a las necesidades del usuario.

-Revisar el propio uso del programa.

-Comprobar continuamente si se dispone de los recursos necesarios

para aplicar el programa.

-Verificar que el programa de intervención está justificado de forma adecuada.

-Comprobar si el nivel de dificultad de las actividades propuestas es el adecuado.

-Evaluar si el material propuesto para cada actividad es el adecuado

-Reflexionar acerca de la utilidad del programa

-Comprobar a lo largo del proceso, si el programa es eficiente.

-Evaluar que el orden de las actividades propuestas es el adecuado

-Constatar que la temporalización del programa se haya cumplido

-Comprobar si los objetivos del programa se han conseguido

-Valorar el grado de satisfacción del usuario

-Valorar el impacto que puede llegar a tener la implantación del programa sobre el usuario

B) CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN: PROYECCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN (ÁMBITOS, DIMENSIONES E INDICADORES)

ÁMBITOS	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
ANÁLISIS DE NECESIDADES	Programa	-Se realizó un análisis previo de la utilidad para el usuario que justifica la aplicación del programa. -El programa se ajusta a las necesidades del usuario.	-Observación. -Entrevista libre al usuario y a los profesionales que intervienen con el usuario.
	Estudio del caso	-Se realizó un estudio sobre TEA. -Se realizó un estudio sobre intervención en narrativa en TEA.	-Estudio de artículos de investigación dedicados a estos programas y casos.

ÁMBITOS	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA	Objetivos	-Los objetivos se ajustan a las necesidades del usuario. -Los objetivos marcados son alcanzables. -Objetivos estructurados de forma adecuada en el programa.	-Observación. -Análisis semanal de las sesiones. -Entrevista libre a los profesionales que atienden al usuario.
	Actividades	- La planificación de las actividades es adecuada y coherente con los objetivos planteados. - El nivel de dificultad de los ejercicios está adaptado a las necesidades del usuario. -La estructuración de las actividades es la indicada para su correcto desarrollo.	-Planificación de los objetivos. -Observación de cada sesión para adaptar las actividades al tiempo y a las condiciones del usuario.
	Dificultades	-Dificultad para realizar las actividades en cada sesión teniendo en cuenta el estado del usuario. -Dificultad que ha encontrado el usuario con el material utilizado.	-Observación. -Análisis semanal de las sesiones.
	Resultados	-Los resultados evidencian que se han conseguido los objetivos planteados. -Los resultados se han obtenido a lo largo del proceso de intervención. -Los resultados obtenidos son significativos para el usuario.	-Informes realizados semanalmente, utilizando el análisis de las grabaciones de las sesiones. -Contraste de resultados con la otra terapeuta del programa.
TERAPEUTA	Formación	-Formación del terapeuta. -Conocimiento sobre las características que presenta el usuario.	-Análisis.
	Experiencia	-Contacto del terapeuta con otros usuarios con esta patología. -Conocimiento y experiencia del terapeuta en intervención narrativa.	-Análisis.
	Satisfacción	-Nivel de satisfacción respecto a la planificación del programa de intervención.	-Observación. -Análisis semanal de las sesiones.

ÁMBITOS	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
		-Nivel de satisfacción con los resultados obtenidos a lo largo de la intervención	
	Implicación	-Grado de implicación de la terapeuta durante la aplicación del programa. -Importancia y grado de comprensión del terapeuta sobre el programa.	-Observación. -Análisis semanal de las grabaciones
	Motivación	-Nivel de motivación de la logopeda al impartir el programa	-Observación. -Análisis de las grabaciones.
	Cooperación	-Cooperación entre ambas logopedas. -Cooperación con los profesionales que atiendes normalmente al usuario.	-Observación. -Análisis semanal de las grabaciones.
	Logros	-Se alcanzaron los logros esperados a lo largo del programa. -Se han conseguido las metas expuestas al principio del programa.	-Informes realizados semanalmente. -Contraste de resultados con la otra logopeda del programa.
CONTEXTO	Aula	-El aula donde se lleva a cabo el programa está bien acondicionada. -El aula es silenciosa, sin reverberación. -La disposición de las mesas y las sillas es adecuada para la utilización de los materiales. -El aula donde se lleva a cabo el programa está bien iluminada.	-Observación y análisis.
	Recursos materiales	-Los materiales que conforman el aula están en las condiciones adecuadas. -Los materiales de uso se encuentran en perfecto estado.	-Observación y análisis.
	Momento	-El momento en el que se realizan las sesiones es adecuado. -Antes y después de las sesiones el usuario no se encuentra con múltiples distracciones.	-Observación. -Informe semanal de evaluación del programa.
USUARIO	Situación	-Grado de concentración del	-Observación.

ÁMBITOS	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
		usuario en durante las sesiones. -Grado en que el usuario es capaz de realizar las actividades sin contemplar algo exterior. -Es usuario no está cansado antes de entrar.	-Entrevista libre con los profesionales y los padres. -Puesta en común con la otra terapeuta del programa.
	Estado anímico	-Estado anímico del usuario antes de las sesiones de intervención. -Estado anímico del usuario durante las sesiones de intervención.	-Observación. -Puesta en común con la otra terapeuta del programa.
	Implicación	-Grado de implicación del usuario durante las sesiones.	-Observación.
	Motivación	-Grado de motivación del usuario antes de entrar en el aula. -Grado de motivación del usuario durante la intervención con la logopeda. -Grado de motivación del usuario a lo largo del programa.	-Observación. -Puesta en común con la otra terapeuta del programa.
	Participación	-Participación del usuario durante la intervención con la logopeda.	-Observación.
	Satisfacción	-Grado de satisfacción del usuario con el programa. -Grado de satisfacción con los resultados que se ha ido obteniendo a lo largo del programa.	-Observación. -Puesta en común con la otra terapeuta del programa.
	Lenguaje	-Grado de comprensión del usuario. -Grado de producción del usuario. -Grado de uso de la estructura narrativa del usuario.	-Observación. -Entrevista libre con los otros profesionales que atienden al usuario.

ÁMBITOS	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
	Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultad que ha encontrado el usuario para realizar las actividades planteadas, -Grado de dificultad para emplear el material del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Observación. -Análisis semanal de las grabaciones. -Puesta en común con la otra terapeuta del programa. -Puesta en común con los otros profesionales que atienden al niño.
MATERIALES	Utilidad	<ul style="list-style-type: none"> -Los materiales son útiles para que el usuario alcance los objetivos planteados. -Los materiales son apropiados para las actividades expuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Observación. -Análisis semanal de las sesiones.
	Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> -Los materiales son dinámicos y adaptados al usuario. -Los materiales son fáciles de emplear y motivan al usuario. -Los materiales están adaptados al nivel del usuario. 	<ul style="list-style-type: none"> -Observación. -Entrevista libre.
	Adaptación	<ul style="list-style-type: none"> -Grado de adaptación de los materiales al usuario. -Grado de adaptación de los materiales a cualquier usuario. 	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis semanal de las grabaciones. -Observación.

Anexo 5: Transcripciones del cuento “Rana, ¿Dónde estás?”.

-Año 2016. Análisis de la correferencia:

Un niño había cogido una rana y (AP) la ha metido en un bote y el perro ha estado intentando comérsela (AP), el perro y el niño están durmiendo y la rana se está escapando y después se despiertan el perro y el niño y la rana ya no está, así que el niño y el perro (FA) buscan, el perro tiene el frasco en la cabeza y salen a mirar por fuera, bueno miran por la ventana, después el perro pasa buscando(FA) y el niño mirando al perro, luego el niño agarró al perro y el perro ahí como hahahaha (onomatopeya de jadeo), después se pusieron a gritar para a rana, después el perro encontró un aaa un panal de abejas, después el perro se puso a ladrar y el niño gritando a ver si encontraba a la rana, después encontraba un bicho que (AP) le mordió la nariz y el perro justo ahí ladrando a la colmena, ay madre el niño andando en el árbol y se cayó la colmena y el perro mirándola(AP) y salieron las abejas, el niño se cayó y el perro corriendo por que las abejas iban por él (AP), las abejas estaban enfadadas, el niño está ahora ¡¿y mi perro y mi rana?!, el perro anda buscando al niño pero el niño está encima de un animal, el animal salió corriendo y el perro iba al lado, así que el niño y el perro cayeron al agua así pppiiuuujjjj cayeron el niño y el perro, por lo menos cayeron bien y el perro se puso en la cabeza del niño y el niño dijo al perro shhhhh, ahora miraron en el agua para ver si encuentran a la rana, han encontrado a la rana y otras y cogieron a la ranita y se despidieron de las otras.

-Año 2017. Análisis de la correferencia:

Era una vez, un niño y su perro, tenían una ranita, cuando se durmieron, la ranita salió del tarro, la ventana estaba abierta y por eso se escapó, aquí en el dibujo está cerrada, para escaparse debe estar abierta, ah no mira, hay una mini raja aquí más abajo. Cuando se despertó Lucas y su perro Juanito vieron que el tarro estaba vacío, Juanito y Luis se pusieron a buscar a la Ranita, diciendo ¡ranita, ranita! ¿Dónde estás? Juan y Lucas miraron para fuera, pero, Juan se cayó, entonces Juan se enfadó, porque podría haberse hecho muchísimo daño, fueron Lucas y Juan al bosque, Juan vio una colmena y fue hacia ella (AP), en cambio, Lucas vio un agujero en el suelo, y empezó a decir: ¡ranita ranita! ¿dónde estás? y Juan a lo (gua-gua) abejas venid aquí quiero vuestra miel, quiero vuestra jugosa miel, y entonces una marmota le mordió la nariz [a Lucas] (onomatopeya “auuu”) y el perro a lo, o sea Juan, a lo, “colmena cáete que quiero tu miel”. Lucas vio un agujero, en cambio, Juan tiró la colmena y las abejas salieron, a lo Juan corre, (miii), [Juan] salió pitando, el ruido, hizo que se asustase un búho que hizo (uuuh), a donde estaba Lucas y Lucas se asustó y se cayó, Juan era perseguido a toda pastilla, Lucas se subió a un árbol para buscar a la ranita, pero vio, unas ramas, se apoyó, pero eso no eran ramas, era un ciervo, el perro vio el ciervo, el ciervo salió pitando y el perro iba justo delante, el ciervo, se quedó quieto porque (FA) iba a caer y después vio como caían Lucas y Juan, y cuando Lucas y Juan cayeron al agua, oyeron un ruidito, detrás de un tronco (croac-croac-croac), le hizo muecas a lo “shhh” para que se callase el perro, miró y vio a su ranita con una, y otra más,

al pasar vieron un montón más de ranitas, más pequeñas, Lucas, cogió a la (AP) más pequeña, para cuidar de ella (AP), Juan y Lucas volvieron a su casa y fin.

PRETEST	POSTEST
Anáfora Pronominal: 5	4
Anáfora Pronominal Ambigua: 0	3
Anáfora Pronominal con SE: 8	13
Anáfora Lexical: 59	59
Falta Anáfora: 2	1
Posesivos: 2	4