

Discurso narrativo en población infantil con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: perfil y estimulación

Alondra Camus Torres, Paula Resina Curado, Melina Aparici Aznar

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Catalunya

alondra.camus@uab.cat

paula.resina@uab.cat

melina.aparici@uab.cat

Recepció: 27/02/2020, acceptació: 11/08/2020

Resumen: El desarrollo del discurso narrativo constituye un buen indicador de la competencia lingüística y muestra una fuerte relación con el desempeño lingüístico y académico en la población infantil. Los niños y niñas con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) presentan múltiples dificultades en la producción y la comprensión narrativa, lo que afecta a sus habilidades comunicativas y probablemente repercutirá en su aprendizaje escolar. La implementación de programas de intervención centrados en potenciar las habilidades narrativas arroja cambios significativos en alumnado con TDL, por lo que implementar este tipo de programas resultaría útil no solo para desarrollar la competencia lingüística sino también para impulsar el rendimiento académico.

Palabras clave: Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), discurso narrativo, habilidades narrativas, programas de intervención narrativa.

Discurs narratiu en població infantil amb Trastorn del Desenvolupament del Llenguatge: perfil i estimulació

Resum: El desenvolupament del discurs narratiu constitueix un bon indicador de la competència lingüística i mostra una forta relació amb el desenvolupament lingüístic i acadèmic en la població infantil. Els nens i les nenes amb Trastorn del Desenvolupament del Llenguatge (TDL) presenten múltiples dificultats en la producció i la comprensió narrativa, aspecte que afecta les seves habilitats de comunicació i possiblement afectarà el seu aprenentatge escolar. La implementació de programes d'intervenció enfocats a potenciar les habilitats narratives mostra canvis significatius en l'alumnat amb TDL, per la qual cosa implementar aquests programes resulta útil no només per desenvolupar la competència lingüística sinó també per impulsar el rendiment acadèmic.

Paraules clau: Trastorn del Desenvolupament del Llenguatge (TDL), Trastorn Específic del Llenguatge (TEL), discurs narratiu, habilitats narratives, programes d'intervenció narrativa.

Abstract: The development of narrative discourse is a good indicator of children's linguistic competence and shows a strong correlation with linguistic and academic performance. Children with Developmental Language Disorder (DLD) show multiple difficulties in various aspects of narrative production and comprehension, which affect their communicative skills and may affect their learning in school. The implementation of interventional programs focused on enhancing narrative skills results in significant changes in students with narrative difficulties, in such a way that implementing these programs would be useful not only for developing linguistic proficiency but also for boosting academic performance.

Keywords: Developmental Language Disorder (DLD), Specific Language Impairment (SLI), narrative discourse, narrative skills, narrative intervention programs.

1. INTRODUCCIÓN

Al ser seres sociales, los humanos disponemos esencialmente del lenguaje para nuestra integración social y desarrollo intelectual, pues éste constituye un medio de adquisición de conocimientos. Sin embargo, no todos los niños desarrollan el lenguaje de la misma forma. Según el estudio epidemiológico SCALES (Norbury et al. 2016), realizado en Reino Unido, uno de cada catorce niños en edad escolar padece Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Según el DSM V (American Psychiatric Association, APA, 2013), el TDL es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por las dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades. Para considerar que un niño presenta TDL, el inicio de los síntomas debe producirse en las primeras fases del desarrollo y no debe ser atribuible a otra afección médica o neurológica o explicarse mejor por una discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo.

En los últimos años, la comunidad internacional ha debatido sobre el término más adecuado para referirse al trastorno: *Trastorno del Lenguaje*, *Trastorno del Desarrollo del Lenguaje*, *Trastorno Específico del Lenguaje* (TEL). A nivel estatal, el comité de expertos en TEL de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA-IF) consideró que, por el momento, en todo lo que incumba a la AELFA-IF, debe mantenerse el término de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), aunque el documento de consenso elaborado por este comité considera que el término *específico* en algún momento debería cambiarse, pues los problemas que presentan las personas con este trastorno no conciernen únicamente al lenguaje (Aguado et al. 2015). No obstante, a nivel internacional, Bishop (2017) realizó el estudio CATALISE en el que participaron expertos de diferentes países de habla inglesa, consensuando el término Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Aquí optaremos por referirnos al trastorno como TDL.

Como se ha mencionado, el TDL se caracteriza por las dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades, incluyendo el discurso narrativo. El interés de conocer el perfil narrativo de estos niños radica, además de conocer las características de la población con este trastorno, en que se ha demostrado que el desarrollo narrativo es un buen indicador de la competencia lingüística y constituye un buen predictor del éxito lingüístico y académico posterior, tanto en niños con desarrollo típico del lenguaje (DTL) como con TDL (Acosta, Moreno & Axpe 2013; Bishop & Adams 1992; Liles, Duffy, Merrit & Purcell 1995). Además, existe una fuerte relación entre el desarrollo narrativo oral, la comprensión lectora y el aprendizaje inicial de la lectoescritura (Coloma 2014), por lo que se considera que el discurso narrativo es

esencial para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y constituye un puente hacia la alfabetización (Westby 1985).

En el presente artículo indagaremos en las características que presenta la producción y comprensión del discurso narrativo en niños con TDL, señalando algunas propuestas de intervención centradas en las habilidades narrativas, ya que mejorar estas habilidades repercutirá en los resultados académicos de estos niños.

2. HABILIDADES NARRATIVAS EN POBLACIÓN INFANTIL CON TDL

La población infantil con TDL suele presentar dificultades en el desarrollo del discurso, de modo que puede tener disminuidas sus habilidades narrativas a nivel de producción y comprensión (Coloma 2014). Estas dificultades podrían repercutir en el aprendizaje escolar. En general, los niños con TDL suelen producir narraciones incompletas, más cortas y menos complejas que las que producen los niños con DTL (Bishop & Adams 1992); no obstante, sus dificultades resultan más evidentes en el dominio de la comprensión narrativa (Coloma et al. 2012).

2.1. Producción narrativa

Se entiende por discurso narrativo un conjunto de oraciones organizadas coherentemente referidas a una sucesión de acontecimientos caracterizados por presentar complicaciones y orientarse hacia una resolución (Bassols & Torrent 2012). Para estudiar la producción narrativa, hablaremos aquí de dos niveles de organización del discurso: la macroestructura, referida a la organización global del contenido; y la microestructura, referida al orden lingüístico local que da cohesión a la narración (ej. Petersen 2011; Westby 1985).

2.1.1 Macroestructura narrativa

La macroestructura se refiere a la organización del contenido de la narración, expresada a través de la estructura global de la historia (Paradis, Genesee & Crago 2011). Dicha estructura se construye de manera jerárquica, con los siguientes elementos principales: un marco (personajes, tiempo y lugar); un evento inicial (complicación o problema); una respuesta del personaje (un plan o emociones); una serie de eventos o acciones; y un final (resolución y consecuencia) (Westby 1985).

Los niños con DTL presentan un desarrollo que va desde narraciones sin estructuración, alrededor de los tres años, hasta relatos estructurados, entre los cinco y siete años (Pavez et al. 2008), aunque no es hasta los nueve años que producen adecuadamente el final de la narración (Coloma 2014).

Sin embargo, la población infantil con TDL no logra seguir dicho ritmo de desarrollo y presenta dificultades en el manejo de la estructura narrativa (Coloma et al. 2012), tanto en edad preescolar como escolar (ej. Schneider, Hayward & Vis 2006). Produce narraciones menos elaboradas a nivel macroestructural, lo que se expresa, por ejemplo, en la omisión de elementos de la macroestructura, en la secuenciación ilógica los eventos, y en la extensión reducida de las narraciones (Fey et al. 2004). En concreto, al ser comparados con niños con DTL, se ha observado que presentan un manejo significativamente menor del marco y de los eventos (Pavez et al. 2008), así como del evento inicial (presentación del problema) (del Valle, Acosta & Ramírez 2018a).

No obstante, pese a que la estructura narrativa se considera uno de los focos problemáticos en niños con TDL, las investigaciones no siempre lo confirman. Algunos estudios ponen de manifiesto que los niños con TDL tienen un desempeño similar al de

sus pares con DTL. Una posible explicación es que el grupo control también presente un desempeño narrativo bajo, lo que sugiere que es posible encontrar problemas en la producción narrativa en niños con DTL (Coloma et al. 2012). Otra explicación sugerida es que los niños con TDL logran estructurar sus narraciones a una edad posterior que los niños con DTL (Pavez et al. 2008), por lo que, a edades tempranas, entre cuatro y ocho años, efectuarán relatos más desestructurados que sus controles y alrededor de los nueve años podrían presentar un desempeño similar al de sus pares del grupo control (Schneider et al. 2006).

2.1.2 Microestructura narrativa

La microestructura se refiere a los elementos lingüísticos del discurso a nivel local, es decir, a la estructura de las oraciones y a las relaciones de cohesión entre éstas, que posibilitan que el discurso tenga una unidad semántica y que sea comprensible para el oyente (Berman & Slobin 1994). Uno de los aspectos importantes es la cohesión referencial, es decir, la adecuada introducción de personajes y el mantenimiento de los referentes a lo largo de la narración sin que se produzcan ambigüedades. Asimismo, se incluye la medición de diversos elementos morfosintácticos y/o semánticos que también dotan de cohesión al discurso, como los mecanismos de coordinación (*y, pero*), de subordinación (*porque, cuando*) o el uso de adjetivos, entre otros (ej. Berman & Slobin 1994).

En niños con DTL el desarrollo del nivel microestructural abarca un periodo amplio de tiempo, apareciendo sus aspectos básicos alrededor de los cuatro años y evolucionando hasta alrededor de los nueve años, aunque algunos aspectos más complejos continúan desarrollándose hasta los doce años (Aparici 2019). Por su parte, los niños con TDL, presentan un desarrollo significativamente menor que el de los niños con DTL, pues utilizan menos elementos gramaticales y mecanismos de cohesión y cuando los utilizan suelen presentar más errores (Acosta et al. 2018). Al contrario de los niños con DTL, quienes van superando los errores con el desarrollo del lenguaje, los niños con TDL continúan expresándose de manera ambigua, refiriéndose de manera poco clara a los personajes, objetos o eventos que narran, presentando dificultades para introducir personajes y para mantener referentes, lo que puede implicar la falta de comprensión por parte del oyente (del Valle et al. 2018b).

Se ha observado que los niños con TDL presentan una microestructura narrativa menos desarrollada que sus pares con DTL, lo que se refleja en una reducida longitud y complejidad oracional y en una menor diversidad léxica respecto a lo esperado para su edad (Coloma et al. 2012). En este sentido, se ha observado que presentan dificultades para manejar sintaxis compleja, utilizan pocos conectores temporales y les es difícil establecer relaciones causales (del Valle et al. 2018a). En cambio, en el uso de oraciones simples los niños hispanohablantes con TDL no se diferencian de sus pares con DTL (Jackson-Maldonado, Bárcenas & Alarcón-Neve 2016). De hecho, a lo largo de la educación escolar básica (de seis a doce años) siguen produciendo una gran cantidad de oraciones simples, mientras que su producción de oraciones complejas es limitada (del Valle et al. 2018a). Lo anterior repercute en su desempeño narrativo, pues existe una conexión directa entre la complejidad sintáctica y la complejidad del discurso narrativo, tanto en niños con DTL como con TDL (Pavez et al. 2008).

Adicionalmente, se ha observado que la población con TDL retiene menos información y comete más errores semánticos y sintácticos en tareas de reconto (Andreu, Sanz-Torrent, Guàrdia & MacWhinney 2011). Produce una mayor cantidad de oraciones agramaticales, es decir, oraciones que presentan omisiones o sustituciones inadecuadas

de artículos, pronombres clíticos, preposiciones y tiempos verbales (del Valle et al. 2018), formas lingüísticas especialmente problemáticas en niños hispanohablantes con TDL (Coloma 2014). Estos hallazgos resultan especialmente relevantes, pues la producción gramatical dentro del discurso narrativo constituye un buen indicador para diferenciar entre niños con DTL y niños con TDL (Mendoza 2016).

2.2. *Comprensión narrativa*

Hemos mencionado anteriormente que los niños con TDL pueden presentar dificultades en todos los componentes del lenguaje tanto a nivel expresivo como comprensivo. Hemos mostrado también que presentan dificultades en la producción del discurso narrativo. ¿Pero qué sucede en relación a la comprensión narrativa?

La evidencia muestra que la comprensión de los niños con TDL se asimila a la de los niños con desarrollo lingüístico normal de menor edad. También se ha identificado una mayor dificultad para entender de manera global la narración, que limita su capacidad de responder preguntas literales e inferenciales (Bishop & Adams 1992; Coloma, Maggiolo & Pavez 2013). De hecho, es el plano inferencial el que está más comprometido en estos niños: cuando se realizan preguntas que no presentan elementos explícitos del texto, los niños con TDL suelen ser literales con sus respuestas, lo que demuestra que no han entendido el contenido subyacente de la historia (Coloma et al. 2012).

Cabe destacar que las habilidades inferenciales están estrechamente relacionadas con la Teoría de la Mente (TM) y ésta requiere de diversos subprocesos ligados a la cognición social, es decir, a la capacidad de hacer inferencias acerca de creencias ajenas (Resches Sellabona, Rostan & Esteban-Guitart 2010). Es por ello que la literatura sugiere que la comprensión del discurso narrativo y las dificultades para hacer inferencias están vinculadas con las dificultades en la cognición social de modo que los niños con TDL presentarían más carencias en este componente en comparación a los niños con DTL (Jones et al. 2016). No obstante, otros autores atribuyen estas limitaciones en la comprensión de inferencias a la dificultad que presentan los niños con TDL para comprender elementos gramaticales. La dificultad de comprensión de estos elementos, presentes en cualquier texto narrativo de cierto nivel de complejidad, obstaculizaría la selección de información relevante para realizar inferencias (Mendoza 2016).

3. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES NARRATIVAS

Durante los últimos años ha aumentado el interés por implementar, dentro del ámbito escolar, programas que potencien el desarrollo de habilidades narrativas orales en población infantil con trastornos del lenguaje (Acosta et al. 2018). Así, también ha cobrado relevancia el desarrollo de estudios sobre la efectividad de estos.

Petersen (2011) realizó una revisión sistemática sobre la eficacia de estos programas en preescolares y escolares con trastornos del lenguaje, contemplando nueve estudios. A nivel de macroestructura narrativa, los resultados mostraron un efecto moderado a grande para intervenciones que la enseñaban explícitamente. Dichas intervenciones incluían actividades de contado, recontado y producción de narraciones utilizando apoyos visuales. En cambio, a nivel de microestructura, el efecto de la intervención arrojó resultados mixtos y los tamaños de los efectos fueron variados. Pese a que los resultados de los estudios fueron positivos, se debe tener en cuenta que las investigaciones tuvieron un número limitado de participantes y una variación considerable en los procedimientos y materiales utilizados.

Investigaciones más recientes proporcionan también apoyo para la intervención narrativa oral, en particular, los programas *Supporting Knowledge in Language and Discourse* narrativo en población infantil con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: perfil y 36 estimulación

Literacy, SKILL (Gillam & Gillam 2016), *Story Champs* (Petersen & Spencer 2012), *Oral Narrative Intervention Programme, ONIP* (Glisson et al. 2019). Estos programas enseñan de manera explícita la macroestructura narrativa ofreciendo múltiples oportunidades para contar y recontar las narraciones, utilizando apoyos visuales diversos, como íconos que se asocian a los diferentes elementos de la macroestructura (ej. personaje, problema) o guiones gráficos (*storyboard*). A nivel de microestructura, *SKILL* estimula vocabulario, oraciones complejas, conectores causales y temporales, reportando algunas mejoras a nivel de complejidad oracional. En cambio, *Story Champs* no provee detalles sobre la intervención en la microestructura. Por último, *ONIP* potencia la microestructura a través de facilitadores implícitos (por ejemplo, modelado, reformulación o expansión), y obtiene mejoras en algunos elementos (conjunciones y adverbios) pero no en otros (complejidad oracional y adjetivos). En general, los tres programas mostraron una mejora después de la intervención, con efecto moderado a grande, en la competencia narrativa de escolares con trastorno del lenguaje (Glisson et al. 2019).

Dentro de los programas de intervención para hispanohablantes, destaca el Plan de Estimulación del Desarrollo Narrativo (EDEN) (Pavez et al. 2008), que ha sido utilizado total o parcialmente en distintas investigaciones (ej. Coloma 2014). Este programa estimula las narraciones a través de procedimientos generales (ej. estimulación multisensorial) y específicos (ej. modelado, expansiones, formulación de preguntas). Consta de distintas fases: la primera trabaja secuencias de eventos (guiones o scripts); la segunda, secuencias de acciones en torno a un personaje y las categorías básicas de la narración; finalmente, se trabajan narraciones más complejas y relatos de experiencias personales (Acosta et al. 2018).

En resumen, la evidencia sugiere que la intervención enfocada en la enseñanza explícita de la macroestructura, apoyada en material gráfico y en la repetición y modelado de narraciones a través del recontado, tiene un efecto positivo y significativo en el desarrollo de la macroestructura en los niños. No obstante, hay investigadores que plantean que mientras la estimulación general de la narrativa podría ser suficiente para mejorar la macroestructura, es posible que para potenciar la microestructura las habilidades sintácticas más complejas deban ser dirigidas de una manera explícita (Glisson et al. 2019).

4. CONCLUSIONES

El discurso narrativo tiene un rol importante durante la escolarización. Desde edades tempranas, los estudiantes deben ser capaces de comprender y producir narraciones, comentar acontecimientos experienciales y compartir pensamientos con sus compañeros y profesores (Acosta, Axpe & Moreno 2010). Los niños con TDL producen múltiples fallos en el discurso narrativo. Sus dificultades son más evidentes en la comprensión inferencial, seguidas por la producción narrativa a nivel microestructural y macroestructural. Si bien los estudios no siempre coinciden en la medida en que el rendimiento en la producción narrativa difiere entre niños con TDL y con DTL, está claro que el desempeño microestructural en las narraciones constituye un buen indicador para diferenciar entre niños con y sin TDL (Mendoza 2016).

En efecto, con la habilidad narrativa nos encontramos frente a un recurso valioso, al que en los últimos años se le ha concedido gran importancia teórica dentro del sistema educativo, por lo que suele ponerse de manifiesto la necesidad de su estimulación. La implementación de distintas propuestas de intervención en habilidades narrativas (ej. *SKILL, ONIP, Story Champs, EDEN*) ha dado lugar a estudios que apoyan la efectividad

de la intervención narrativa oral en las habilidades de la población infantil con trastornos del lenguaje, sobre todo a nivel de macroestructura. Intervenir en el lenguaje desde la narración puede ser beneficioso, ya que permite no solo potenciar la capacidad de narrar sino también introducir y practicar un lenguaje complejo en un contexto comunicativo natural (Petersen 2011), facilitando que los estudiantes con trastornos del lenguaje desarrollen las habilidades necesarias para producir exitosamente narraciones propias. Así, potenciar el discurso narrativo persigue un doble objetivo: en primer lugar, dominar una habilidad compleja que favorece la consolidación del sistema lingüístico; en segundo lugar, apoderarse de un recurso que impulsa el rendimiento académico en general, y la comprensión lectora en particular (Acosta et al. 2018), todo ello con la finalidad de promover estudiantes competentes para afrontar un mundo cambiante en el que las habilidades discursivas adquieren un papel fundamental.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, VÍCTOR; DEL VALLE, NAYARIT; RAMÍREZ, GUSTAVO (2018). «La intervención en habilidades narrativas en alumnado con dificultades del lenguaje. Una oportunidad para el trabajo colaborativo entre logopedas, profesorado y familias». *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 38(2), 41-44.

ACOSTA, VÍCTOR; MORENO, ANA; AXPE, MARÍA (2013). «Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje». *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 33(4), 165-71.

AGUADO, GERARDO; COLOMA, CARMEN; MARTÍNEZ, ANA; MENDOZA, ELVIRA; MONTES, ARMANDO; NAVARRO, RAÚL; SERRA, MIQUEL (2015). «Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4).

ANDREU, LLORENÇ ; SANZ-TORRENT, MÓNICA; GUÀRDIA, JOAN; MACWHINNEY, BRIAN (2011). «Narrative comprehension and production in children with SLI: An eye movement study». *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25, 767-783.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). Arlington VA: Author.

APARICI, MELINA (2019). «Desarrollo del discurso» APARICI, MELINA; IGUALADA, ALFONSO (eds.). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Barcelona: UOC, 167-190.

BASSOLS, MARGARIDA; TORRENT, ANNA (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

BERMAN, RUTH; SLOBIN, DAN (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

BISHOP, D.; ADAMS, C. (1992). «Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning». *Journal of Speech & Hearing Research*, 35(1), 119-129.

BISHOP, DOROTHY; SNOWLING, MAGGIE; THOMPSON, PAUL; GREENHALGH, TRISHA; WESTERVELD, MARLEEN; MURPHY, CAROL-ANNE; MCNEILL, BRIGID; WHITEHOUSE, ANDREW (2017). «Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.

COLOMA, CARMEN (2014). «Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)». *Revista Signos*, 47(84), 3-20.

COLOMA, CARMEN; MAGGIOLO, MARIANGELA; PAVEZ, MARÍA (2013). «Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje». *Actualidades en Psicología*, 27(115), 129-140.

COLOMA, CARMEN; PAVEZ, MARÍA; PEÑALOZA, CHRISTIAN; ARAYA, CLAUDIA; MAGGIOLO, MARIANGELA; PALMA, SANDRA (2012). «Desempeño lector y narrativo en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje». *Onomázein*, 26(2), 351-75.

DEL VALLE, GEMMA; ACOSTA, VÍCTOR; RAMÍREZ, GUSTAVO (2018A). «La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje». *Revista Signos*, 51(98).

DEL VALLE, NAYARIT; ACOSTA, VÍCTOR; RAMÍREZ, GUSTAVO (2018B). «Los problemas en la cohesión del discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje». *Onomázein*, 39(1), 169-187.

FEY, MARC; CATT, HUGH; PROCTOR-WILLIAMS, KERRY; TOMBLIN, J. BRUCE; ZHANG, Xuyang (2004). «Oral and written story composition skills of children with language impairment». *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1301-1318.

GLISSON, LAURA; LEITÃO, SUZE; CLAESSEN, MARY (2019). Evaluating the efficacy of a small-group oral narrative intervention programme for pre-primary children with narrative difficulties in a mainstream school setting. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 1-20

GILLAM, SANDRA; GILLAM, RONALD (2016). «Narrative Discourse Intervention for School-Aged Children with Language Impairment». *Topics in Language Disorders*, 36, 20-34.

JACKSON-MALDONADO, DONNA; BÁRCENAS, PATRICIA; ALARCÓN-NEVE, LUISA (2016). «Variabilidad morfosintáctica en las narrativas de niños con Trastorno Específico de Lenguaje» BARRIGA, REBECA (ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México DF: El Colegio de México.

JONES, ANNA; TOSCANO, E; BOTTING, NICOLA; MARSHALL, CHLOË; TKINSON, JOANNA; DENMARK, TANYA; HERMAN, ROSALIND; MORGAN, GARY (2016). «Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices». *Research in Developmental Disabilities*, 59, 268-282

LILES, BETTY; DUFFY, ROBERT; MERRITT, DONNA; PURCELL, SHERRY (1995). «Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders». *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 415-425.

MENDOZA, ELVIRA (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL): Avances en el estudio de un trastorno invisible*. España: Pirámide.

NORBURY, COURTNEY; GOOCH, DEBBIE; WRAY, CHARLOTTE; BAIRD, GILLIAN; CHARMAN, TONY; SIMONOFF, EMILY; VAMVAKAS, GEORGE; PICKLES, ANDREW (2016). «The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study». *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57(11), 1247-1257.

PARADIS, JOHANNE; GENESEE, FRED; CRAGO, MARTHA (2011). *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*. Baltimore: Brookes Publishing Company.

PAVEZ, MARÍA; COLOMA, CARMEN; MAGGIOLO, MARIANGELA (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Médica.

PETERSEN, DOUGLAS (2011). «A systematic review of narrative-based language intervention with children who have Language Impairment». *Communication Disorders Quarterly*, 32(4).

Discurso narrativo en población infantil con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: perfil y 39 estimulación

Alondra Camus Torres, Paula Resina Curado, Melina Aparici Aznar (2020)

Llengua, Societat i Comunicació, núm. 18 <http://revistes.ub/index.php/LSC/> lsc@ub.edu

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



PETERSEN, DOUGLAS; SPENCER, TRINA (2012). «The Narrative Language Measures: Tools for Language Screening, Progress Monitoring, and Intervention Planning». *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4).

RESCHES, MARIELA; SELLABONA, ELISABET; ROSTAN, CARLES; ESTEBAN-GUITART, MOISES (2010). «Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional». *Infancia y Aprendizaje*, 33(3).

SCHNEIDER, PHYLLIS; HAYWARD, DENYSE; VIS, RITA (2006). «Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument». *Journal of speech language Pathology and Audiology*, 30(4).

WESTBY, CAROL (1985). «Learning to talk - talking to learn: Oral literate language differences» SIMON, CHARLANN (ed.). *Communication skills and classroom success: Therapy methodologies for language-learning disabled students*. San Diego, CA: College-Hill, 182-213.