

Análisis de narraciones orales en preescolares con signos neurológicos blandos y dificultades de lenguaje

Dora Elizabeth Granados Ramos  | Universidad Veracruzana (México)

dgranados@uv.mx

Laura Leticia Castañeda Landa  | Universidad Veracruzana (México)

lauracastaneda@hotmail.com

Patricia Mora Hernández  | Universidad Veracruzana (México)

evapmorahdz@hotmail.com

La narración oral consiste en la expresión de una serie de experiencias o eventos secuenciados que tuvieron lugar en el tiempo dentro de un contexto. El objetivo de la investigación fue analizar las narraciones orales en niños preescolares con signos neurológicos blandos ante la presencia o ausencia de dificultades de lenguaje. Se eligieron 80 niños preescolares (32 niñas y 48 niños) con edad promedio de 5 años 8 meses, $DE = 5.2$, de nivel socioeconómico bajo a medio de escuelas públicas de Xalapa, Veracruz, México. Se evaluó la inteligencia verbal con la escala Wechsler para los niveles preescolar y primario; los signos neurológicos blandos y la narración de una historieta. Se observaron diferencias significativas en el nivel de coherencia narrativa con las dificultades de lenguaje donde, los niños con dificultades moderadas a severas de lenguaje se ubicaron en los niveles iniciales de coherencia. Las narraciones son herramientas relevantes para la evaluación y desarrollo del lenguaje.

Palabras clave: *narración, niño en edad preescolar, trastornos del habla, lenguaje.*

Analysis of oral narratives in preschoolers with soft neurological signs and language difficulties

The oral narrative consists of the expression of a series of experiences or sequenced events that took place in time within a context. The objective of this study was to analyze the oral narratives in preschool children with soft neurological signs in the presence or absence of speech disorder. We chose 80 preschool children (32 girls and 48 boys) with an average age of 5 years 8 months, $DE = 5.2$, from low to middle socioeconomic level of public schools in Xalapa, Veracruz, Mexico. Verbal intelligence was assessed with the Wechsler scale for the preschool and primary levels; the soft neurological signs and the narration of a series of illustrations. Significant differences were found in the level of narrative coherence with speech disorders where children with moderate to severe language difficulties were located at the initial levels of coherence. Narratives are relevant tools for the evaluation and development of language.

Keywords: *narratives, preschool children, speech disorders, language.*

Recibido: 19/12/2018 | Aceptado: 18/10/2019

GRANADOS RAMOS, D.E., CASTAÑEDA LANDA, L.L., and MORA HERNÁNDEZ, P. (2019). Analysis of oral narratives in preschoolers with soft neurological signs and language difficulties. *Lenguaje y textos*, 50, 87-96. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11154>

1. Introducción

En la vida cotidiana mantenemos la interacción con los miembros de un grupo mediante el lenguaje a través de la narración de experiencias de historias reales o ficticias, la expresión de emociones, pensamientos, preocupaciones e intereses, y recuperamos eventos del pasado e imaginamos eventos futuros (Jones y McBeth, 2010; Miranda, García y Soriano, 2005).

El lenguaje cumple diversas funciones que están presentes en toda narración; dichas funciones son de tipo emotivo-expresiva, fática, conativa, referencial, relacional y auto reflexiva (Alcaraz, Martínez-Casas, Sesma, Gallegos, Mostache, Trejo, Sánchez & Belkis, 1996). Mediante la función emotiva-expresiva el hablante da a conocer los estados de ánimo (alegría, enojo, miedo, tristeza); con la fática inicia o mantiene la interacción mediante palabras estereotipadas como *hola*, *adiós*, *hasta luego*; con la conativa da órdenes o induce el cambio de comportamiento del escucha; con la referencial designa las cosas, personas o hechos, utilizando sustantivos, verbos o adjetivos; con la relacional asocia entre sí las cosas, personas o hechos mediante conjunciones, preposiciones y por último, con la función autorreflexiva hace referencia a su propio lenguaje, sus pensamientos o razonamientos. En una narración es posible observar diversas funciones del lenguaje donde pueden predominar unas más que las otras, dependiendo de la situación en la que se encuentren los hablantes.

La narración es una competencia lingüística que consiste en la expresión de una serie de experiencias o eventos secuenciados que tuvieron lugar en el tiempo, por lo que se requiere del dominio de las nociones espaciales y temporales para ubicar los

hechos y personajes dentro del contexto en el que se desarrollaron (Alarcón, 2004; Stadler y Cuming, 2005).

Mediante la narración podemos conocer el uso que hace una persona de su lenguaje en diferentes contextos, es decir, tener información de las características de los componentes fonológicos, léxicos, semánticos, sintácticos, morfológicos y pragmáticos (Bishop y Leonard, 2000).

A través de las narraciones es posible analizar la adquisición, comprensión y producción lingüística de los niños con desarrollo típico y con trastorno específico del lenguaje, además de conformar corpus lingüísticos del desarrollo típico del lenguaje que permitan hacer comparaciones (Auza y Morgan, 2013; Borzone, 2005; Coloma, Pavez, Peñaloza, Maggiolo y Palma, 2012; Hess y Auza, 2013; Zamacona, 2014).

El análisis del lenguaje de los niños a través de las narraciones en la educación básica permite dar cuenta del desarrollo cognoscitivo, social y lingüístico y de las estrategias de atención, selección, codificación e interpretación de la información que ponen en práctica. Mediante las narraciones de los niños podemos caracterizar el lenguaje infantil desde etapas tempranas de adquisición. Dichas narraciones pueden ser referentes para favorecer, evaluar e intervenir en casos con características biológicas y psicosociales semejantes (Alarcón, 2004; Hess y Auza, 2013).

El niño aprende el lenguaje al imitar los sonidos que escucha en la interacción con las personas de su comunidad; la madre o cuidadores refuerzan su lenguaje por la repetición de sonidos y la asociación con los objetos del entorno. Alrededor de los 3 años los niños comienzan a narrar con estructuras lingüísticas sencillas los

acontecimientos relacionados con eventos cotidianos que sucedieron poco tiempo antes (Stein y Albro, 1997). Con el ingreso a la escuela, se modifica el lenguaje del niño, se amplía el vocabulario y se favorece la memoria. En el contexto escolar, los niños se enfrentan a la necesidad de realizar descripciones, narraciones y dar opiniones de los hechos. Utilizan señas convencionales, gestos y diversas entonaciones que comprenden sus compañeros y profesores (Zimmermann, 2010).

Las narraciones orales serán la base de las narraciones escritas en el momento en que los niños adquieran el proceso de lecto-escritura; a su vez, el dominio y práctica de la lectura favorecerá niveles más complejos en la narración oral y en la composición de textos narrativos escritos, así como en la mayoría de las actividades de su formación académica (Jiménez, 2006).

Se ha reportado que los factores de riesgo biológico o psicosociales pueden asociarse en etapas posteriores del desarrollo con dificultades de lenguaje, lecto-escritura y matemáticas (Schonfeld, Shaffer y Barmack, 1989; Torres y Granados, 2013; Zorzetto, De Carvalho, Batistela, Zucoloto, Tarozzo, Rodrigues, Ignatti y Firmino, 2017).

Cuando los factores de riesgo mencionados no se detectan en etapas tempranas, se expresan como dificultades en el desarrollo que afectan la adquisición de conceptos y el desarrollo de habilidades en etapas escolares. Dichas dificultades pueden ser identificadas mediante la evaluación de signos neurológicos blandos, que hacen referencia a disfunciones del sistema nervioso o al retardo en la maduración cerebral (Spreen, Risser y Edgell, 1995).

En evaluaciones de niños con dificultades de lenguaje se ha demostrado

mediante narraciones la presencia de deficiencias en la sintaxis, en el vocabulario y en la longitud de las historias. Dichas deficiencias pueden relacionarse con problemas en la comprensión, en la memoria de trabajo y en las habilidades de organización (Acosta, Moreno y Axpe, 2012; Coloma, Maggiolo y Pavez 2013; Rice et al., 2010).

Por lo descrito anteriormente, se planteó la hipótesis de que a mayor presencia de signos neurológicos blandos y de dificultades de lenguaje habría menor nivel de coherencia narrativa. Para comprobar si nuestra hipótesis era cierta, nos propusimos como objetivo analizar las narraciones orales en niños preescolares con signos neurológicos blandos ante la presencia o ausencia de dificultades de lenguaje.

2. Método

Se realizó un estudio descriptivo, observacional con 174 niños de los cuales se eligieron 80 participantes que contaban con las evaluaciones completas (32 femeninos y 48 masculinos), con edad promedio de 5 años 8 meses ($DE = 5.2$), de nivel socioeconómico medio a bajo, de segundo y tercer grado de educación preescolar de escuelas públicas de Xalapa, Veracruz.

Las evaluaciones se realizaron en un cubículo libre de estímulos, con adecuada ventilación e iluminación.

Se consideraron los principios de la Declaración de Helsinki (2013). Ninguno de los procedimientos puso en riesgo a los niños, prevaleció el respeto a la dignidad, la protección de los derechos y bienestar de los participantes. Los padres de los niños firmaron una carta de consentimiento informado en donde se explicaron los procedimientos que se realizarían.

3. Instrumentos

3.1. Signos Neurológicos Blandos

Los Signos Neurológicos Blandos (SNB) permiten determinar en el desarrollo de los niños la presencia o la ausencia de indicadores de posibles disfunciones en el sistema nervioso o de retraso en la maduración cerebral (Spreeen et al., 1995). La prueba que se utilizó pertenece a la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2007).

Se evaluaron 11 áreas mediante actividades que los niños realizaron y que corresponden a: marcha, agarre del lápiz, articulación, agudeza visual, agudeza auditiva, discriminación derecha-izquierda, seguimiento visual, extinción táctil, extinción visual, disdiadococinesia y movimientos de oposición digital.

Las respuestas de los niños en cada área se calificaron con 0 si fueron bien ejecutadas, 1 cuando presentaron dificultades y 2 si no lograron hacer las actividades. Se sumaron los puntajes de todas las áreas y se clasificaron por nivel de severidad como: Esperados para la edad (0 a 3), Dificultad leve (4 a 7), Dificultad moderada (8 a 14) y Dificultad severa (15 a 36).

En articulación se clasificaron los errores de pronunciación de los fonemas ubicados al inicio, en medio o al final de las palabras en cuatro grupos: Normal (0), Leve (1 a 2), Moderada (3 a 4) y Severa (≥ 5).

3.2. WPPSI

La Escala de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario WPPSI (Wechsler, 1981) evalúa a niños de cuatro a seis y medio años. Consta de once subescalas, cinco de ejecución y seis verbales: Información, Vocabulario, Semejanzas, Comprensión,

Aritmética y Frases, de los que se obtienen tres diferentes coeficientes: el de ejecución, el verbal y el total. Para esta investigación se consideró la escala de Inteligencia Verbal, que tiene un coeficiente de confiabilidad test-retest, $r = .94$.

Los coeficientes se clasificaron como: >130 Muy Superior (MS), 120 a 129 Superior (S), 110 a 119 Promedio Alto (PA), 90 a 109 Promedio (P), 80 a 89 Promedio Bajo (PB), 70 a 79 Límite (L) y <69 Muy Bajo (MB).

3.3. Historieta

La historieta consistió en seis tarjetas que los niños colocaron en orden y posteriormente narraron la historia (ver Figura 1). Se audiograbaron las narraciones, se transcribieron y analizaron. Se anotó el orden de las tarjetas, número de palabras, número de enunciados y promedio de palabras por enunciado.

Para calificar la coherencia narrativa se utilizaron ocho niveles según criterios de la ENI, que han sido utilizados en otros trabajos de la línea de investigación: Desarrollo neuropsicológico y Neurofisiológico en preescolares (Torres y Granados, 2013). Los niveles están organizados de menor a mayor habilidad narrativa como: 0) No expresa nada o dice otro cuento; 1) Expresa palabras aisladas; 2) Dice oraciones o frases aisladas; 3) Recupera una parte del cuento: principio, central o final, o dos partes sin que su expresión pueda considerarse un cuento; 4) Hace un resumen muy esquemático; 5) Expresa el cuento completo, pero confunde personajes, omite una parte no central o pierde en un momento la cohesión; 6) Expresa de forma simple el cuento completo y sin errores gramaticales; y 7) Expresa el cuento de forma compleja, completa y sin errores gramaticales.

En la coherencia narrativa de las expresiones verbales se consideró si cumplían los criterios de conexidad sintáctica y cohesión, complejidad pragmática y completud narrativa. En conexión sintáctica y cohesión, si al unir las oraciones utilizaron conectores como “yo, entonces, que, después”, si sustituyeron nombres por pronombres y si utilizaron formas verbales apropiadas. En complejidad pragmática si la estructura del cuento fue variada, si utilizaron diferentes expresiones y estructuras. En completud narrativa si utilizaron estructuras gramaticales de inicio, desarrollo y final del cuento.

Se realizó la prueba ANOVA para comparar las variables de coherencia narrativa con número de palabras, número de enunciados, número de palabras por enunciados, y la de Chi cuadrada para comparar la coherencia narrativa con los signos neurológicos blandos, dificultades de lenguaje y sexo con el programa JMP versión 9.

4. Resultados

La media del Coeficiente Intelectual Verbal (CIV) de los participantes fue de 93 (DE= 11.08); en los niños de 91 (DE= 11.2) y en las niñas de 97 (DE=9.9); 82 % tuvo CIV promedio, 9 % promedio alto y 9 % límite.

La presencia de los signos neurológicos blandos en 22.5 % de los niños fue la esperada para la edad, en 42.5 % se observó dificultad leve y en 35 % dificultad moderada.

En 35% de los participantes se observaron dificultades de lenguaje de leves a severas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Distribución por nivel de dificultades de lenguaje

Dificultades de lenguaje	Frecuencia	Porcentaje
0	52	65
1	14	17.5
2	10	12.5
3	4	5

Las narraciones de los niños fueron de 42 palabras en promedio (DE= 15.3), con 79 palabras máximo y 11 como mínimo; el promedio de enunciados expresados fue de 6 (DE=2.4) con 15 enunciados máximo y 2 como mínimo y el promedio de palabras por enunciado fue de 7 palabras (DE=3.2), con 23 palabras máximo y 3 como mínimo.

En coherencia narrativa, la mayoría de los participantes se ubicaron en el nivel 3, donde 20 % fueron niñas y 25 % niños (ver Figura 2).

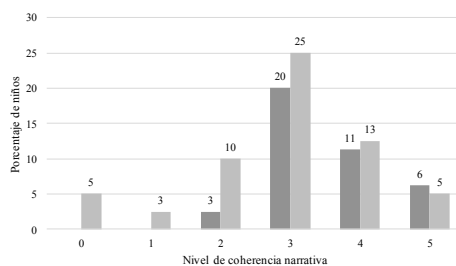


Figura 2. Porcentaje de casos por nivel de coherencia narrativa y sexo. ■ Femenino; ■ Masculino.

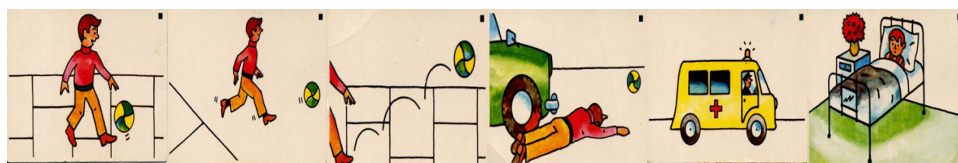


Figura 1. Historieta. Secuencia de 6 tarjetas en orden.

En las narraciones, los niños hicieron diversas combinaciones de las tarjetas; no obstante, la secuencia de lo que narraron fue coherente. En cuatro casos ordenaron las tarjetas como se muestra en la figura 1. En la distribución de los casos por signos neurológicos blandos y nivel de coherencia, predominaron los signos neurológicos blandos leves en los niveles de coherencia 2 al 4 (ver Figura 3).

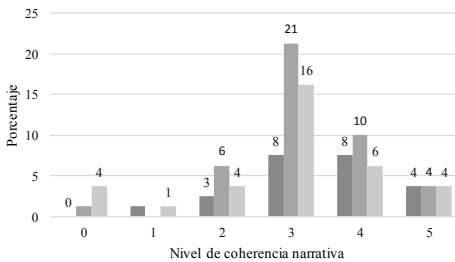


Figura 3. Porcentaje de casos por nivel de coherencia narrativa y signos neurológicos blandos. ■ Esperados para la edad; ■ Diferencia leve; ■ Diferencia Moderada.

En la distribución de los niveles de coherencia narrativa por presencia o ausencia de dificultades de lenguaje se observó que en el nivel 3 de coherencia 19 % presentó dificultades de lenguaje, mientras que en 26 % no se observaron dificultades (ver Figura 4).

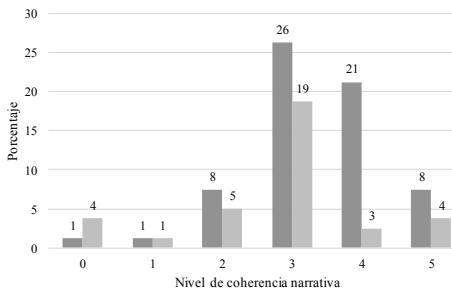


Figura 4. Porcentaje de casos por nivel de coherencia narrativa y dificultades de lenguaje. ■ Sin dificultades; ■ Con dificultades.

En las narraciones, mostramos un ejemplo para cada nivel de coherencia:

Nivel 0

Unos animales y todos... mmm... ya no me acuerdo... mmm...ya comió, fin. Se comió un sándwich, fin.

(Niño de 6 años 4 meses, sin dificultades de lenguaje. Orden de las tarjetas: 6, 3, 2, 1, 4, 5).

Nivel 1

Se ventó [aventó] la pelota y se cayó de la esa, el tatabus [autobús] y ecalo [el carro], se de pielta [despierta] de la maca [cama], se pieto [despertó] de la esa y se cuesto [acostó] de la cama, pelota de, de la pital [hospital], pelota y se veldio [perdió] de la, la pies, se ventó [aventó] de la pelota, y se y se se cayó porque [porque] la pelota, pelota, se cayó de tal la esa, la pelota.

(Niño de 4 años 7 meses con dificultades severas de lenguaje. Orden de las tarjetas: 4, 5, 6, 2, 1, 3).

Nivel 2

Da [la] ambulancia iba por un enfelmo [enfermo], estos ya estaban enfermos, este ya y es... este no, y este estaba juando [jugando] pelota y este, estos no estaban malos, sumigo [su amigo] estaban malos, su sus amigos y su escuelas se quedó sin... con estos amiguitos.

(Niño de 5 años 10 meses con dificultades leves de lenguaje. Orden de las tarjetas: 5, 6, 4, 1, 2, 3).

Nivel 3

El niño está despierto, está acostado en su cama; salió a la calle a buscar su balón sobre lo encontró, y se lo llevó. El niño en el coche se tropezó y le salió sangre, sobre sobre todo vino la patr... la ambulancia. Se lo llevaron al seguro a componerlo y estar bien. Salió, salió el niño a jugar con el balón sobre todo se hincó a pegarle al balón.

(Niño de 5 años 4 meses, sin dificultades de lenguaje. Orden de las tarjetas: 5, 2, 4, 6, 1, 3).

Nivel 4

Que una vez un señor estaba jugando, de repente que se va la pelota: luego que lo atropella un coche y llegó la ambulancia y lo llevó al hospital.

(Niño de 5 años 5 meses sin dificultades de lenguaje. Orden de las tarjetas: 1, 2, 3, 4, 5, 6).

Nivel 5

Había una vez un niño que jugaba futbol, pero se le escapó la pelota y se cayó porque tropezó con un coche, y luego le llevaron al hospital y ahí quedó acostado por cuatro años y entonces que se lastimó en un pie cuando quería saludar a su mamá y luego ya se mejoró y ya pudo jugar futbol y antes de que saliera su mamá le dijo: ten cuidado, y ya se recuperó y ya entonces ya pudo.

(Niño de 6 años 2 meses, sin dificultades de lenguaje. Orden de las tarjetas: 1, 4, 5, 6, 2, 3).

Al comparar el número de palabras, palabras por enunciado y número de enunciados con sexo, signos neurológicos blandos y dificultades de lenguaje, no se encontraron diferencias significativas. No obstante, se encontraron diferencias significativas al comparar el nivel de coherencia con las dificultades de lenguaje ($\chi^2=31.371$, $gl=15$, $p=0.007$), donde los casos con dificultades de lenguaje tuvieron niveles iniciales de coherencia narrativa, siendo más evidente en las dificultades severas. Es decir, contaron algo que no estaba relacionado con las imágenes, dijeron palabras o enunciados cortos con los que no expresaron una secuencia en la historieta.

5. Discusión y conclusiones

Las narraciones han sido prácticas cotidianas de tradición oral, que a través de las generaciones han permitido comunicar

historias de familias, creencias, conocimientos populares, anécdotas, mitos, cuentos y leyendas. Generalmente los adultos cumplen el papel de narradores y los niños de escucha; sin embargo, a partir de ese modelo los niños comienzan a expresar sus primeras narraciones a otros niños o a adultos de la comunidad o escuela.

En la presente investigación se comprobó parcialmente la hipótesis planteada de que a mayor presencia de signos neurológicos blandos y de dificultades de lenguaje habría menor nivel de coherencia narrativa, debido a que los niños con dificultades de moderadas a severas se ubicaron en los niveles iniciales de coherencia narrativa, debido a que contaron algo que no estaba relacionado con la historieta, dijeron palabras o enunciados aislados sin mostrar la secuencia entre las imágenes. En el caso de los signos neurológicos blandos y las dificultades de lenguaje no se encontraron asociaciones, debido a que 35 % de los niños presentaron dificultades moderadas en signos neurológicos blandos y en lenguaje. Será necesario contar con el mismo número de casos con y sin dificultades para corroborar si se asocian estas variables, como otros autores lo han demostrado (Auza y Morgan, 2013; Coloma, Maggiolo y Pavez, 2013).

De la misma forma, se logró cumplir el objetivo de analizar las narraciones orales de los niños preescolares con signos neurológicos blandos ante la presencia o la ausencia de dificultades de lenguaje; hubo variabilidad en la extensión y el contenido de las expresiones orales ante la presencia o la ausencia de signos neurológicos blandos y de dificultades de lenguaje. Encontramos que 77.5 % de los niños tuvieron signos neurológicos blandos y 35% dificultades de

lenguaje. Se ha descrito que las dificultades de lenguaje deben corregirse oportunamente, debido a que se han encontrado problemas de aprendizaje en lecto-escritura y matemáticas en etapas escolares (Schonfeld et al., 1989).

Podemos predecir que si se favorece el desarrollo de estos niños lograremos niveles mayores de coherencia narrativa, ya que observamos mayor nivel de coherencia narrativa en casos sin signos neurológicos blandos.

Si bien el análisis de las narraciones no fue exhaustivo, se logró formar un corpus de expresiones verbales en niños preescolares Xalapeños, con desarrollo típico y con dificultades de lenguaje, como otros autores lo han realizado (Hess y Auza, 2013; Zamacona, 2014). De esta forma se contribuyó al incremento de expresiones del español en niños mexicanos a través de las narraciones. Por otro lado, la riqueza de estas narraciones y la forma de clasificarlas permitió observar de estructuras simples con pocas palabras a más complejas por el nivel de cohesión, conexión sintáctica e integración de más conceptos. Lo anterior concuerda con lo descrito por Alarcón (2004) y Borzone (2005) en cuanto a que las narraciones son herramientas valiosas para estudiar la adquisición del lenguaje.

Con respecto a las diferencias significativas observadas entre los niveles de coherencia narrativa y las dificultades de lenguaje coincidimos con lo reportado por Zorzetto (2017) en que los factores de riesgo en etapas tempranas se asocian con dificultades en el desarrollo del lenguaje y, a su vez estos repercuten en las etapas escolares posteriores.

Es de nuestro conocimiento que existen diversas formas para conocer las

narraciones de los niños, sea a través de expresiones verbales libres (Zimmerman, 2010) o con estímulos específicos como la historia en imágenes “Dónde estás, rana” (Borzone, 2005); no obstante, utilizamos seis tarjetas que formaran una historia dependiendo del orden que decidiera cada niño. Las ventajas de utilizar estos estímulos consistieron en que con pocos elementos se exploraron los niveles de coherencia en un tiempo no mayor a cinco minutos, al contrario de la historia utilizada por Borzone (2005), que se conforma por 24 imágenes en un orden establecido que requiere aproximadamente de 30 minutos promedio para narrarla.

Este estudio aporta datos de narraciones de niños preescolares, que pueden ser referentes para poblaciones con características semejantes, en las que se evalúe el desempeño del lenguaje oral. A su vez, mediante las narraciones es posible estimular el desarrollo del lenguaje, identificar o corregir dificultades como se mencionó en estudios previos por Torres y Granados (2013), y Zorzetto et al. (2017).

Dentro de las limitaciones de este reporte, podemos señalar que no se analizaron las funciones del lenguaje como lo propusieron Alcaraz et al. (1996), aunque se observaron la relacional y la referencial, para lo cual habría que establecer la metodología para analizar dichas funciones. Por otro lado, no se analizaron los factores psicosociales como el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres, la edad de la madre y la práctica cotidiana de narraciones en los contextos familiar y escolar. Dichas limitaciones pueden resolverse a partir de nuevas preguntas y análisis que se hagan al corpus recopilado.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, V., MORENO, A. y AXPE, A. (2012). La acción inclusiva para las habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial para niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista de Educación*, 359, 332- 356.
- ALARCÓN, L. (2004). *El discurso narrativo de niños en edad escolar: el caso de las construcciones atributivas*. Trabajo presentado en Simposio “La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro” de la Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/182078585/El-Discurso-Narrativo-de-Nios-en-Edad-Escolar-Ei-Caso-de-Las-Construcciones-Atributivas>
- ALCARAZ, V. M., MARTÍNEZ-CASAS, R., SESMA, M., GALLEGOS, L., MOSTACHE, C., TREJO, S., SÁNCHEZ, E. y BELKIS, A. (1996). Interacciones madre-hijo en el desarrollo del lenguaje. Los tres primeros meses de vida. En S. Cuevas y J. Haidar (Eds.), *La imaginación y la inteligencia en el lenguaje. Homenaje a Roman Jakobson* (pp.143-160). México: Colección Científica.
- AUZA, A. y MORGAN, G. (2013). Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno de lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 35-49.
- BISHOP, D. y LEONARD, L. (2000). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Oxford: Psychology Press.
- BORZONE, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: Un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psyche*, 14(1), 193-209. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/250371551_La_Lectura_de_Cuentos_en_el_Jardin_Infantil_Un_Medio_Para_el_Desarrollo_de_Estrategias_Cognitivas_y_Linguisticas
- COLOMA, C.J., PAVEZ, M.M., PEÑALOZA, C., ARAYA, C., MAGGIOLO, M. y PALMA, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en Escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Onomázein*, 26, 351-375.
- COLOMA, C. J., MAGGIOLO, M. y PAVES, M. M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27(115), pp. 129-140.
- HESS, K. y AUZA, B. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. Auza y K. Hess (eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7-24). México: Ediciones De Laurel.
- JIMÉNEZ, T. (2006). La narración infantil. Un estudio en niños de Educación Básica. *Revista de Investigación*, 60, 157-174. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2324945>
- JONES, M. y MCBETH, M. (2010). A narrative policy framework: clear enough to be wrong? *Policy Studies Journal*, 38(2), 329-353. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/43294785_A_Narrative_Policy_Framework_Clear_Enough_to_Be_Wrong
- MATUTE, E., ROSSELLI, M., ARDILA, A. y OSTROSKY-SOLÍS, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): Manual de aplicación*. México: El Manual Moderno.
- MIRANDA, A., GARCÍA, R. y SORIANO, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 17(2), 227-232. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28108492_Habilidad_narrativa_de_los_ninos_con_trastorno_por_deficit_de_atencion_con_hiperactividad
- RICE, M., SMOLIK, F., PERPICH, D., THOMPSON, T., RYTTING, N. y BLOSSON, M. (2010). Mean Length of Utterance Levels in 6 - month intervals for children 3 to 9 years with and without Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 35, 333-349.

- SCHONFELD, I., SHAFFER, D. y BARMACK J. (1989). Neurological soft signs and school achievement: The mediating effects of sustained attention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(6), 575-596. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/225851104_Neurological_soft_signs_and_school_achievement_The_mediating_effects_of_sustained_attention
- SPREEN, O., RISSER, A. y EDGELL, D. (1995). *Developmental neuropsychology*. New York: University Press.
- STADLER, M. y CUMING, G. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80 <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>
- STEIN, N. y ALBRO, E. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. En M. Bamberg, *Narrative development: six approaches*, (pp. 271). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- TORRES, P. y GRANADOS, D. (2013). Factores de riesgo perinatal, signos neurológicos blandos y lenguaje en edad preescolar. *Revista de Enfermería Neurológica*, 12(3), 128-133. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259577254_Factores_de_riesgo_perinatal_signos_neurológicos_blandos_y_lenguaje_en_edad_preescolar
- WECHSLER, D. (1981). *WPPSI-Español. Escala de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario*. México: El Manual Moderno.
- WELLMAN, R., LEWIS, B., FREEBAIRN, L., AVRICH, A., HANSEN, A. y STEIN, C. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 561-579. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/51691192_Narrative_Ability_of_Children_With_Speech_Sound_Disorders_and_the_Prediction_of_Later_Literacy_Skills
- WORLD MEDICAL ASSOCIATION. DECLARATION OF HELSINKI. (2013). *Ethical principles for medical research involving human subjects*. Recuperado de <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- ZAMACONA, Z. (2014). Teoría de la mente y narración en las etapas tardías. *Fuentes Humanísticas*, 49, 113-123. Recuperado de <http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/65>
- ZIMMERMANN, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- ZORZETTO, C., DE CARVALHO, M., BATISTELA, J., ZUCOLOTO, R., TAROZZO, R., RODRIGUES, S., IGNATTI, M. y FIRMINO, R. (2017). Influence of risk factor son language development and contributions of early stimulation; an integrative literatura review. *Revista CEFAC*, 19(1), 109-118. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201719115616>